



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*

PRÉSENTATION

Catherine Brissaud* et Clara Mortamet**

***Univ. Grenoble Alpes, Laboratoire Lidilem, F-38040, Grenoble**

****Université de Rouen, EA4701 Dysola**

Les francophones ont un rapport passionné avec leur orthographe, fait de vénération, de soumission, d'identification et de distinction. Cela fait de l'orthographe un objet de réflexion particulièrement fécond pour la sociolinguistique francophone. Nous avons choisi, pour ce numéro, de nous arrêter sur une pratique emblématique de son enseignement et de son évaluation : la dictée.

Un premier ensemble de contributions réunies ici confirme qu'elle est non seulement très pratiquée à l'école en France, mais qu'elle est plus généralement quasi-incontournable quand il s'agit d'enseigner le français écrit hors de France. Elle doit son succès aux vertus didactiques et docimologiques qu'on lui prête et qui font l'objet de la plupart des contributions de ce numéro. Mais elle sert aussi à asseoir, renforcer ou réaffirmer la légitimité d'un usage, d'une tradition, d'un groupe social. C'est ce que nous révèle en particulier l'engouement pour les dictées publiques ou concours d'orthographe : elle sert alors à légitimer des usages de langues minoritaires – le breton dans ce numéro –, à certifier des éruditions ou encore, plus récemment, à valoriser des locuteurs invisibles ou minorisés – la dictée des Cités¹. Ces pratiques publiques de la dictée sont peu présentes dans ce numéro. Elles constituent néanmoins un paysage dont il convient de tenir compte. Ces dictées publiques mettent en lumière le fait que la dictée est un véritable rituel, qui à la fois consacre l'orthographe du français et ses aspects les plus arbitraires, mais réunit aussi les locuteurs autour d'un « bien commun », fruit d'un héritage mythique. Au-delà de ces invariables de la dictée, l'intérêt de ce numéro est de montrer combien les pratiques de dictée, à l'école et hors de l'école, ne sont pour autant ni figées ni homogènes. Si l'on s'en tient aux pratiques scolaires, on la rencontre de plus en plus comme support d'apprentissage, comme moyen de faire parler les élèves de leurs pratiques et de leurs raisonnements orthographiques : la dictée « classique » dont parle un enseignant n'est plus aujourd'hui nécessairement la dictée magistrale. L'enseignant guide l'élève pendant la dictée, l'élève doit analyser ses erreurs, parfois défendre son raisonnement et « négocier » avec ses pairs ou avec l'enseignant les arguments pour telle ou telle graphie. Plusieurs contributions montrent ici combien les

¹ Dictée publique organisée dans plusieurs « quartiers de France et au-delà de nos frontières » par l'écrivain Rachid Santaki et le président de l'association *Force des Mixités* Abdellah Boudour. Plus d'informations sur : <http://ladicteedescites.com/>. Lire aussi l'article de Rachid Santaki, « Quand la dictée réunit toutes les France » (juin 2015) : http://www.huffingtonpost.fr/rachid-santaki/dictee-des-cites-saint-denis_b_7419296.html.

représentations que les différents participants se font de l'orthographe et de la langue déterminent cette hétérogénéité de pratiques. Là encore, la pratique de la dictée révèle sa force glottopolitique.

Un second ensemble de contributions témoigne de ce qu'on utilise la dictée aussi parce qu'elle garantit – ou semble garantir – une évaluation « objectivée » des compétences à l'écrit. Elle permet de mesurer des niveaux de compétence au sein d'une classe, d'une région, d'une population, et éventuellement de classer ou de repérer des locuteurs. Elle est donc choisie aussi comme un *outil*, et il convient à ce titre que l'on réfléchisse à ce que cet outil mesure ou diagnostique, aux conditions de son emploi, aux effets qu'il produit, à l'interprétation des résultats. Le point de vue de l'institution scolaire est relativement bien représenté, et l'on voit en particulier décrits les points de vue complémentaires de l'institution et des enseignants sur cet outil d'évaluation des élèves. Le rapport à l'erreur, l'interprétation de l'erreur et son analyse y sont également centraux, au point que la dictée s'avère aussi un outil qualitatif de l'analyse des pratiques et des compétences, et pas seulement un outil visant à établir des scores de performance d'un système éducatif.

Un dernier ensemble de contributions, enfin, montre comment la dictée peut servir hors de l'école, pour repérer des personnes en difficulté avec l'écrit, ou pour établir des normes statistiques, à partir desquelles on pourra repérer des populations atypiques.

Pratiques de dictées

L'article de **Malo Morvan**, qui inaugure ce numéro, offre grand nombre d'éléments de réflexion, d'ordre général ou particulier, qui invitent à réfléchir à la diversité des pratiques de dictée. En s'intéressant à des dictées publiques en breton – *la skrivadeg*, il nous permet un pas de côté particulièrement fertile. En tout premier lieu, il comble d'une certaine façon l'absence, dans ce numéro, de textes d'ordre historique sur la dictée – absence davantage due à ce qu'il n'y a sans doute plus tant à en dire depuis Chervel (2006) ou Caspard (2004). En particulier, il nous rappelle les débats, les tensions, les conflits dans lesquels se construit tout consensus autour de la fixation d'une orthographe. Il souligne combien la référence, par la dictée, à une orthographe, marque toujours une adhésion, sans cesse renouvelée, à une norme, et constitue l'un des principes unificateurs privilégiés des communautés linguistiques et nationales européennes. La dictée est un lieu de cohésion, une « communion » nous dit l'auteur. Cette idée de rassemblement repose sur un fondement qui n'est jamais remis en cause : on ne fait jamais référence qu'à une seule forme possible, à une norme unique, qui exclut toute variation – situation, nous dit l'auteur, d'autant plus paradoxale que c'est l'idéologie même qui a contribué à la perte du breton. En dehors de quelques allusions ici ou là, on retrouve cette référence à une norme unique dans la plupart des situations de dictée décrites dans ce numéro : les grilles de correction ne prévoient quasiment jamais plusieurs formes acceptables – principe sur lequel reposent pourtant les rectifications orthographiques de 1990.

Ce texte met enfin le doigt sur d'autres aspects de la dictée, qui mériteraient peut-être d'être réaffirmés pour d'autres pratiques de dictée, et en particulier pour les dictées scolaires ; en premier lieu, l'article situe la dictée publique parmi les jeux, à ce titre plus proche d'une course à pied, d'un rallye ou d'une « poule à la manille » que d'un examen : c'est une fête populaire, dont le but est d'abord de s'amuser. Cela tient bien sûr au volontariat des participants. Mais on pourrait se demander si, à l'école, elle n'est pas aussi traversée par un aspect ludique, quand les élèves sont invités à déjouer des « pièges », à « viser juste » sur tel ou tel point.

On l'aura compris, le texte de Malo Morvan, prenant pour terrain la *skrivadeg*, et examinant son émergence, son évolution, les discours qu'elle produit et qui sont produits à son propos permet donc d'élargir le cadre de réflexion sociolinguistique de cette pratique sociale qu'est la dictée.

Les contributions qui suivent portent sur le français, et pour l'essentiel sur des pratiques scolaires de la dictée.

Des pratiques ancrées dans la tradition

L'importance de la pratique de la dictée à l'école en francophonie a déjà été soulignée par Brissaud et Cogis (2011 : 111-121). Chervel a montré, quant à lui, que bien que pratiquée depuis plusieurs siècles, elle a beaucoup évolué (2006). L'article d'**Evelyne Delabarre** et de **Marie-Laure Devillers** réaffirme, à l'appui de données récentes, le caractère incontournable de la dictée. Mais les auteures montrent aussi que l'on est loin du modèle magistral, peut-être mythique : les enseignants ne font jamais que dicter un texte, mais dans le même temps rappellent des consignes formelles, des règles de comportement et d'interaction, voire anticipent sur les difficultés des élèves et livrent un grand nombre d'« indications », qui guident leur attention ou leur raisonnement orthographique. En comparant plusieurs situations de dictées, cet article montre aussi la très grande hétérogénéité des réalisations concrètes, et amorce l'idée, qui sera poursuivie dans l'article de Combaz et Elalouf, que cette variabilité tient pour partie aux élèves, mais tient aussi à la variabilité des rapports personnels et professionnels des enseignants à l'objet enseigné.

La contribution de **Téguia Bogni** et de **Mohamadou Ousmanou** confirme l'importance de cette activité, cette fois hors de France. La dictée est en effet très présente dans les pays francophones africains. La situation qu'ils exposent est remarquable à plusieurs titres : on y trouve l'expression la plus forte de la « dictée-contrôle », voire la « dictée-sanction » puisqu'il apparaît que la dictée donne lieu à « un festival de zéros », à tel point que l'on ne peut lui trouver aucune qualité diagnostique, ni même formative. Mais le plus surprenant est l'attachement que lui portent des institutions éducatives, en cohérence avec leur revendication d'enseigner le français au Cameroun en dépit des autres langues en présence, comme une langue maternelle des apprenants et non comme une langue seconde.

Des dictées pour apprendre

À côté de ces pratiques relativement traditionnelles, ce numéro de *Glottopol* a été aussi l'occasion de rendre compte d'expériences, de plus en plus nombreuses, où la dictée devient un moyen de faire émerger des conceptions des élèves. Il est ainsi question, avec les trois contributions qui suivent de *phrase dictée du jour* et de *dictée 0 faute*, de *dictée négociée* et de *négociations orthographiques entre élèves*. Chaque fois, les analyses s'appuient sur des interactions en classes (entre élèves, avec l'enseignant), interrogent les pratiques d'étayage, les conceptions et les raisonnements des élèves, et dégagent quelques-unes des conditions de réussite de ces activités. Ces trois contributions participent ainsi du renouvellement actuel des pratiques d'enseignement de l'orthographe (telles que suscitées par les travaux de Haas et Lorrot, 1996). Elles sont à ce titre particulièrement intéressantes pour les enseignants, futurs enseignants et les formateurs qui nous lisent.

Danièle Cogis, **Carole Fisher** et **Marie Nadeau**, soulignant les paradoxes liés à la dictée, dont les vertus n'ont jamais été démontrées, décrivent deux dispositifs innovants : la *phrase dictée du jour* et la *dictée zéro faute* testés dans le cadre d'une recherche-action franco-québécoise. Leur hypothèse est que le temps octroyé aux élèves pour apprendre à mettre en œuvre des raisonnements grammaticaux, à mobiliser leurs connaissances, est un temps

bénéfique aux apprentissages. C'est ainsi qu'elles donnent à voir des élèves en prise avec la complexité de l'orthographe du français quand ils écrivent « Tout le monde sera récompensé » ou « Les feuilles colorées des arbres composent un paysage... ». Les échanges recueillis dans la classe révèlent des « nœuds sémantiques imbriqués » que les dispositifs permettent de travailler. Plusieurs mois d'expérimentation permettent d'obtenir des procédures efficaces, par l'utilisation du métalangage et des manipulations, y compris pour les élèves faibles, dont les progrès sont considérables, autant en situation de dictée qu'en situation de production d'écrit. Pour les trois auteures, les deux dispositifs testés permettent ainsi de « combler le vide entre l'énoncé de la règle et son application ».

On insistera ici sur l'intérêt que les trois didacticiennes portent au fait de dégager les conditions de réussite de ces dispositifs innovants, parmi lesquelles des éléments également mentionnés dans d'autres articles, comme la question des compétences linguistiques et grammaticales des enseignants, l'usage des métatermes, du nom des lettres, le rapport à l'erreur, etc.

La contribution de **Catherine Combaz** et de **Marie-Laure Elalouf** vise à mesurer l'effet des représentations que les enseignants se font de l'orthographe et de son enseignement sur leur pratique en classe. Sur ce point, cet article prolonge très utilement les réflexions amorcées par Evelyne Delabarre et Marie-Laure Devillers. Les auteures montrent ainsi qu'il s'agit de l'une des variables déterminant fortement la qualité de l'étayage de l'enseignant : « Les enseignants agissent alors en fonction de plusieurs paramètres dont ils ont plus ou moins conscience : leur facilité à mobiliser des scénarios d'enseignement plus ou moins bien intériorisés, leur volonté d'être exhaustif au regard du savoir en jeu (ou du savoir à enseigner), leur souhait de répondre aux obstacles que chacun des élèves leur a donné à voir et à comprendre... ». En outre, elles soulignent un aspect déjà souligné par Danièle Cogis, Carole Fisher et Marie Nadeau : le fait que l'usage des métatermes est un élément pertinent pour décrire la diversité des pratiques, en ce qu'il facilite ou fait obstacle à l'apprentissage de l'orthographe.

Enfin on soulignera le fort ancrage de cet article dans des situations de formation des enseignants : l'objectif visé n'est pas tant ici de dégager de bonnes pratiques, que de fournir aux enseignants les conditions d'une réflexion sur leurs propres pratiques et sur leurs effets sur les apprentissages des élèves. On retrouve d'ailleurs cette préoccupation forte d'être utile et pertinent sur le terrain, de transformer les pratiques de classe dans les articles de D. Cogis, C. Fisher et M. Nadeau, de S. Anxionnaz, de S. Briquet, de J. Gonac'h, et de V. Miguel Addisu.

Véronique Miguel Addisu conduit une étude de type ethnographique qui s'attache à décrire les pratiques de dictée dans six classes de CM1. L'originalité de l'approche provient de la focalisation sur les temps de correction et leurs effets sur les élèves.

Trois types de démarche se dégagent dans les six classes, caractérisés par l'investissement limité dans la correction avec un travail plutôt individuel de correction (et un attachement de l'enseignant à la norme) ; la régulation des interactions (dans l'esprit de Haas et Lorrot, 1996) par le maître, qui favorise les interactions collectives de type métalinguistique avec renvoi aux outils ; l'organisation des interactions entre les pairs sur fond de développement d'autonomie.

Véronique Miguel Addisu s'interroge en outre sur ce qui fait la difficulté d'un texte, sur l'appui sur le sens en cours de dictée (le sens apparaît comme très peu exploité), sur le taux d'efficacité des corrections, sur le rapport entre autonomie et nombre d'erreurs, autant d'indicateurs à interroger en situation d'observation mais aussi de formation. Bien que l'étude ne concerne que six classes, on est frappé par la diversité des pratiques qui mettent en jeu ou non le groupe, proposent ou non des situations-problèmes.

La dictée comme outil de mesure

Dans les contributions suivantes, on retrouvera plus d'une des questions soulevées jusqu'ici, mais on interrogera cette fois la dictée comme pratique permettant de mesurer, d'évaluer les compétences de populations à l'écrit. Il s'agit donc d'interroger les conditions dans lesquelles on l'utilise, ce qu'elle mesure, et comment on interprète les résultats. On essaie cette fois d'objectiver, de ne pas trop dépendre des représentations des différents acteurs. On interrogera ainsi la question des textes proposés, du traitement des erreurs, des barèmes, des comparaisons de résultats.

Mesures par l'institution scolaire

L'interview par Catherine Brissaud de **Bruno Trosseille**, chef du bureau des écoles à la Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (DEPP) concerne la place de la dictée dans les évaluations conduites par la DEPP. La dictée est relativement peu utilisée par la DEPP, essentiellement pour des raisons de coût, mais aussi parce qu'elle est considérée comme un indicateur tout relatif de la compétence orthographique. Sa mise en œuvre peut viser deux objectifs très différents. Le premier objectif peut être de mesurer, à plus ou moins long terme, l'évolution dans le temps des compétences des élèves. Dans ce cas, les passations sont contrôlées et la correction est centralisée, et l'évaluation peut constituer une aide à la décision politique. Son objectif peut aussi être d'établir un bilan, une mesure diagnostique en début d'année afin d'aider les enseignants à organiser leur enseignement. Dans ce cadre, qui est celui des évaluations nationales telles que pratiquées depuis 1989, c'est l'enseignant qui fait passer les évaluations à sa classe. La prise de décision politique ne peut donc s'appuyer sur les résultats des dernières évaluations nationales, qui changent tous les ans et dont les conditions de passation ne sont pas contrôlées.

Si les deux conceptions sont assez différentes selon la DEPP, il n'est pas dit que, sur le terrain, elles soient considérées comme différentes : les dictées sont (toujours) vues comme des évaluations du niveau des élèves, de la qualité de l'enseignement, de la pertinence des programmes. Elles sont finalement peu utilisées comme diagnostic. La forme même de dictée diagnostique est-elle possible sans être pervertie par le modèle de la dictée-bilan et les enjeux politiques de ces évaluations ?

Le barème adopté, et les choix dont il peut faire l'objet, sont également abordés. Comme dans plusieurs articles, on retrouve le rapport à l'erreur (et donc aussi à ce qui est acquis), la hiérarchie des compétences orthographiques. Ici le mythe de la dictée comme outil fiable et incontestable pour évaluer un niveau d'orthographe est mis à mal. Cette contribution montre néanmoins que la dictée reste un outil pertinent, à condition que l'on s'en saisisse véritablement, pour évaluer des compétences et des difficultés, et donc pour guider les élèves et les enseignants dans l'apprentissage de l'orthographe.

Sophie Anxionnaz présente un nouveau système de notation, qui a été expérimenté pour l'évaluation de la dictée du brevet des collèges. C'est ici l'institution elle-même qui explore d'autres voies d'évaluation et qui propose un barème alternatif au barème traditionnel adopté pour la dictée du brevet. Ce système de notation nouveau, initié avec Olivier Barbarant, Inspecteur Général, met davantage en relief les réussites que le barème traditionnel, qui procède par retrait de points ; il a donc pour ambition de « changer la perception de la dictée, et, avec elle, de l'orthographe, pour réconcilier les élèves avec l'écriture ». Ici on regroupe les items par grandes catégories d'erreurs sans forcément prendre tout en compte : les accords dans le groupe nominal, les accords sujet-verbe et le lexique font l'objet d'un sous-score de réussite. Plus qu'un barème renouvelé, c'est un véritable outil de calcul qui est proposé. L'enseignant saisit le texte de la dictée, choisit les éléments qui seront évalués, les répartit

dans les trois catégories. Au bout du compte c'est une évaluation de la dictée mieux intégrée à l'apprentissage qui est proposée, avec un barème raisonné.

Analyser les erreurs

Mesurer au moyen de la dictée peut aussi donner lieu à des analyses qualitatives des productions recueillies, et l'on s'interroge alors non plus tant sur les « niveaux des élèves » que sur l'hétérogénéité de leurs erreurs d'orthographe.

La contribution d'**Eugenie Grace Essoh Ndo** et de **Veronica Ebica Odey** montre en quoi la dictée permet de révéler certaines pratiques orthographiques spécifiques à des apprenants de français en milieu plurilingue. En analysant les formes erronées proposées par des apprenants de l'université de Calabar au Nigéria, les auteures mettent au jour les effets à la fois des langues locales – ici le yoruba, l'efik et l'ibibio, langues maternelles des apprenants – mais aussi ceux, plus importants encore, de l'anglais, langue de scolarisation. Les langues premières ont en particulier des effets sur la perception des phonèmes du français, et par conséquent sur la dimension phonographique de l'écriture, quand l'anglais, langue principale de l'écrit des apprenants, agit davantage sur la dimension sémiographique et les régularités de séquences graphiques.

C'est aussi dans un rapport positif à l'erreur que se situe **Jeanne Gonac'h**, qui examine les erreurs, ou plutôt ce qu'elle considère comme de la *variation*, dans quatre textes de dictée recueillis dans quatre classes de CM1. S'appuyant sur des travaux de sociolinguistes de l'écriture (Lucci et Millet, 1994), mais aussi sur le travail fondateur d'Henri Frei dans sa *Grammaire des fautes*, paru en 1929, elle s'intéresse à des secteurs de l'orthographe identifiés comme *complexes*, les formes verbales en /E/, les morphogrammes lexicaux et le doublement des consonnes. Les erreurs sont alors envisagées comme « révélatrices » du fonctionnement du système d'écriture, mais aussi du fonctionnement des élèves en situation d'écriture scolaire. Elles ne sont donc pas aléatoires, et traduisent aussi des formes de compétences des élèves, ainsi que les rapports qu'ils entretiennent avec l'orthographe. On y observe, en particulier, de nombreux phénomènes de simplification, de régularisation – que l'on peut expliquer avec Frei en termes d'assimilation ou d'invariabilité – et de rares situations de complexifications par rapport à la forme attendue, qui peuvent faire penser à des efforts de distinction.

Un peu en marge car il concerne la lettre et non la phrase ou le texte, l'article de **Sophie Briquet-Duhazé** se focalise sur la dictée de lettres au CM1. La connaissance du nom des lettres (leur nom, leur son, leur graphie) apparaît en effet comme un bon « prédicteur » de la réussite future en littéracie, c'est-à-dire la capacité à utiliser ses connaissances en lecture et en écriture. Une première expérimentation, conduite avec plus de 300 élèves de CE2 montre que la connaissance du nom des lettres n'est pas parfaitement maîtrisée par la moitié des élèves à ce niveau de scolarité. C'est pourquoi l'auteure propose une dictée individuelle de lettres à 30 élèves de CM1 d'une école classée en REP. Si le groupe des huit « bons lecteurs » ne fait pas d'erreur, on note des hésitations, des oublis, des erreurs (par exemple des confusions : *v* pour *w*, *w* pour *z*, *q* pour *k*) pour 19 élèves. L'auteure attire ainsi l'attention sur des « apprentissages admis » qu'elle propose de contrôler, y compris avec des élèves avancés dans leur scolarité.

La dictée hors de l'école

Les trois dernières contributions sortent du contexte scolaire, pour envisager la dictée comme une épreuve visant à mesurer les compétences en écriture d'une population. Il s'agit dans ces contributions de trouver le moyen de caractériser des populations atypiques, qu'elles

soient en grande difficulté (Jean-Pierre Jeantheau ; Carole Blondel et Jeanne Conseil), ou qu'elles relèvent de l'orthophonie (Mickaël Lenfant). Dans les deux cas, cela implique de s'interroger sur l'étalon à partir duquel établir ces profils atypiques, de se demander, pour chaque population, ce qu'il est normal de savoir écrire ou non.

La contribution de **Jean-Pierre Jeantheau** s'appuie sur l'enquête Information et Vie quotidienne (IVQ) menée par l'INSEE en France depuis 2004. Cette enquête est d'abord décrite dans ce qu'elle a de particulier ou de commun avec les autres enquêtes de mesure des compétences de lecture-écriture-numéracie menées dans la plupart des pays occidentaux – mais aussi en Corée et en Chine. S'appuyant sur un relevé systématique des différentes expériences, internationales ou nationales, il montre l'originalité de l'approche française, l'une des seules à évaluer les compétences de mise à l'écrit des locuteurs, au moyen d'une dictée de mots. Ainsi, en dehors des initiatives, en Chine ou en Allemagne, décrites par l'auteur, les locuteurs sont évalués dans la plupart des enquêtes sur leur capacité à recevoir des informations par écrit, mais beaucoup plus rarement à en émettre.

Il s'attache ensuite à décrire les réflexions que soulève l'utilisation de ce type d'épreuve, à commencer par le choix des termes, le plus souvent conditionné par la difficulté *supposée* des items, et non par les difficultés rencontrées par les locuteurs, ou par ce qui fait véritablement obstacle à la communication par écrit. À l'appui des données que fournit l'enquête IVQ – données remarquables à la fois pour leur étendue (population de 16 à 65 ans, dans toute la Métropole et les DOM-TOM) et pour leur représentativité (tirage aléatoire des enquêtés au sein de la population recensée) –, il montre ce que mesure réellement la dictée ; c'est-à-dire en quoi les difficultés orthographiques repérées dans cette épreuve sont liées à d'autres compétences littéraciques – la compréhension écrite, la compréhension orale, la lecture – ou à la numéracie. S'appuyant sur une comparaison des résultats obtenus en France métropolitaine et dans les territoires d'Outre-mer, il montre enfin l'importance, pour mesurer les difficultés à l'écrit, de tenir compte certes de la plus ou moins grande régularité ou prévisibilité de l'orthographe d'un mot, mais aussi des expériences qu'ont les locuteurs de l'écrit, de leurs socialisations dans des environnements graphiques et langagiers variables et socialement déterminés.

L'article de **Carole Blondel** et de **Jeanne Conseil** porte lui aussi sur les données de l'enquête IVQ, mais s'attache à décrire plus précisément les formes relevées pour orthographier 16 mots de l'enquête conduite par INSEE, au sein de deux sous-populations : celle des haut-Normands et celle des Rhônalpins en potentielle difficulté avec l'écrit. Elles mènent cette analyse à l'appui de différentes approches complémentaires. Elles commencent ainsi par relever les taux de réussite pour chacun des mots, en établissant deux « niveaux de réussite » : une réussite « orthographique » – réussite « totale » pourrait-on dire –, lorsque la forme orthographique attendue est donnée, et une réussite « phonographique » lorsque la forme produite, bien qu'erronée, correspond à une transcription phonographique possible de la forme orale dictée. Ces deux scores permettent ainsi de dégager trois profils de scripteurs, et s'avèrent particulièrement intéressants pour évaluer les compétences à l'écrit des personnes considérées au terme de l'enquête comme étant en difficulté. Dans un second temps, se concentrant sur les trois graphies qui ont posé le plus de difficulté aux scripteurs dans les deux régions, les auteures analysent la dispersion des réponses produites et dégagent les formes graphiques récurrentes dans le corpus. Elles montrent ainsi à la fois la diversité des stratégies et des procédures d'écriture à l'œuvre dans cette population, mais aussi des phonèmes et des graphèmes particulièrement sources de variation.

L'article de **Mickaël Lenfant**, qui clôt ce numéro, offre une dernière application possible de la dictée, telle qu'elle est pratiquée en orthophonie. Bien que très peu décrite, celle-ci partage avec le reste des contributions plusieurs pistes de réflexion. L'objectif de la dictée qu'il décrit est pourtant au départ assez particulier puisqu'il s'agit de dégager ce que serait une compétence « normale » en orthographe à un âge donné – de 8 ans (CE2) à 11 ans (CM2) : « à la différence de l'école, où les résultats sont comparés par rapport à une note maximale et à la moyenne de sa classe, en orthophonie, les résultats du patient sont comparés par rapport à la moyenne des enfants de son âge ou de son niveau scolaire ». Plutôt que de diagnostiquer des défauts pour y remédier, il s'agit de repérer les erreurs « normales », d'étalonner des pratiques, dans la perspective de repérer des pratiques a-normales, qui pourraient relever de l'orthophonie. Ainsi la notion de pathologie s'appuie-t-elle sur l'idée d'un seuil, est établie comme un écart statistiquement peu probable à la norme. Le projet rejoint ainsi le vœu de Jean-Pierre Jeantheau, qui souligne l'écueil méthodologique qu'il y a à comparer les pratiques des personnes en difficulté avec la norme théorique et non avec la norme statistique, c'est-à-dire avec le dictionnaire plutôt qu'avec l'usage. Mais l'idée de norme ou de normalité risque, si l'on en reste là, de se limiter au seul critère de fréquence : ce qui est normal est ce qui est courant. C'est pourquoi Mickaël Lenfant complète cette approche par une analyse qualitative des productions des enfants, qui s'avère indispensable pour éclairer l'approche statistique et repérer les pathologies.

Plus généralement, on trouvera dans la contribution de Mickaël Lenfant une présentation de l'épreuve de dictée telle qu'elle est pratiquée en orthophonie. Plus encore que dans les enquêtes quantitatives déjà présentées, les compétences visées sont objectivées (ce sont d'ailleurs des « cibles » pour les concepteurs du test), et l'évaluation s'appuie sur des outils de mesure statistiques et systématiques. En plus des analyses quantitatives de performance générale au sein d'une population, cela permet une comparaison des réponses en fonction des niveaux scolaires, du genre, des catégories socio-professionnelles des parents, ce que l'auteur ne manque pas de présenter pour alimenter les réflexions quant à la détermination sociale des compétences orthographiques des élèves.

À la lecture de ces contributions, il apparaît que le succès de la dictée repose sur différents aspects. La dictée est d'abord une *tradition*, qui réunit les locuteurs avec leur passé – scolaire en particulier – et avec leur communauté linguistique. Elle s'avère d'une grande puissance identitaire, ce qui explique les réactions et les résistances fortes qu'elle soulève lorsqu'il s'agit d'en modifier son barème ou ses fonctions. Cela explique également l'importance des représentations et des pratiques qu'elle génère, etc. Mais son maintien est renforcé, plus récemment, par une tendance forte, dans les sociétés occidentales, aux évaluations quantitatives nationales et internationales.

Il apparaît également, en observant les situations scolaires et extra-scolaires, que les dictées n'évaluent jamais *toute l'orthographe* – et encore moins *toute la langue* –, mais seulement des points d'orthographe ciblés, précis. Ils n'en sont pas moins interprétés comme des symptômes (si les élèves les réussissent, c'est qu'ils connaissent le reste, ou à l'inverse ; s'ils échouent ici, c'est donc qu'ils échoueraient ailleurs). Cela conduit à s'interroger sur la « solidarité » des différentes compétences orthographiques les unes avec les autres.

Au-delà de la diversité des situations qui sont présentées dans ce numéro, la dictée est toujours abordée comme une *pratique sociale*, mettant en lumière les fonctions qui lui sont données, que ce soit en termes didactiques et/ou sociolinguistiques. Chaque fois, il apparaît que les pratiques sont fortement déterminées par les représentations que se font participants et observateurs – c'est-à-dire les concepteurs, les scripteurs, les analystes des résultats, ... – de

l'orthographe, et de sa capacité à intégrer les locuteurs dans la communauté de la langue – française ou bretonne.

Enfin, bien que ce ne soit jamais exprimé en ces termes, il apparaît à la lecture de ce numéro que, tout autant que les pratiques, la dictée évalue ou implique l'adhésion des scripteurs à une échelle de valeur dans laquelle l'écrit, dans sa dimension la plus réglée et autoritaire (l'orthographe), occupe une position haute parmi les usages du français. Si la dictée comme outil d'apprentissage fait son chemin, le peu de tolérance face à l'écart ou à l'erreur confirme que la route est encore longue avant une simplification, pourtant souhaitée par de nombreux linguistes, de l'orthographe du français.

Bibliographie

- BRISAUD Catherine, COGIS Danièle, 2011, *Comment enseigner l'orthographe aujourd'hui ?*, Hatier, Paris.
- CASPARD Pierre, 2004, « L'orthographe et la dictée : problèmes de périodisation d'un apprentissage (XVII^e-XIX^e siècles) » dans *Le cartable de Cléo. Revue romande et tessinoise sur les didactiques de l'histoire* n°4, pp. 255-264.
- CHERVEL André, 2006, *Histoire de l'enseignement du français du XVII^e au XX^e siècle*, Retz, Paris.
- FREI Henri, 1929 [1971], *La grammaire des fautes*, Slatkine, Genève.
- HAAS Ghislaine, LORROT Danièle, 1996, « De La grammaire à la linguistique par une pratique réflexive de l'orthographe », dans *Repères* n° 14, pp. 161-181.
- LUCCI Vincent, MILLET Agnès, 1994, *L'orthographe de tous les jours, enquête sur les pratiques orthographiques des Français*, Honoré Champion, Paris.

LA SKRIVADEG, UNE COMMUNION EN PARADOXES

Malo MORVAN

Paris V Descartes, CERLIS

Introduction

« *Ar skrivadeg* » (« la dictée » en breton), c'est le nom d'un événement annuel se déroulant dans plusieurs villes de Bretagne, ceci incluant la Loire-Atlantique, ainsi qu'à Paris. Dans chaque ville, des candidats participent à une dictée, puis les meilleurs candidats qui y sont sélectionnés se regroupent pour une finale, dans une ville différente tous les ans.

Une présentation des pratiques et des discours, notamment promotionnels, tenus à propos de la *skrivadeg* nous montrera que cet événement se présente comme un lieu de cohésion intergénérationnelle, axé sur une dimension ludique du rapport à la langue (section 1). Pourtant, malgré l'œcuménisme affiché, et la valorisation médiatique et militante de sa dimension fédératrice et divertissante, l'institution de la *skrivadeg* mériterait d'être l'objet d'une analyse moins candide. Le fait que cet événement puisse avoir lieu peut en effet être considéré comme significatif des profondes transformations sociales qui ont touché la pratique du breton lors des dernières décennies.

En particulier, il est possible de s'arrêter sur les contradictions et oppositions qui animèrent le mouvement breton au XX^e siècle, et dont le choix d'une orthographe était un des enjeux centraux. Les débats qui en émergèrent manifestaient un clivage entre deux tendances majoritaires, chacune porteuse d'un contexte particulier de pratiques du breton et d'un projet pour les locuteurs à venir de la langue, et ce n'est qu'à la condition du relatif amoindrissement de ces débats aujourd'hui qu'une dictée choisissant l'orthographe *peurunvan* comme standard peut avoir lieu sans trop de contestations (section 2).

Si la *skrivadeg* peut en ce sens être considérée comme le symbole d'une certaine orientation qui semble avoir gagné la majorité du mouvement breton en termes de normativité linguistique, la nouvelle situation du breton qui en découle engendre elle-même de nouveaux dilemmes et de nouvelles contestations, qui sont observables aussi bien dans l'analyse des textes soumis à la dictée (section 3) que dans celle des discours critiques tenus à son sujet (section 4).

Descriptions des pratiques et des discours autour de la *skrivadeg*

Le fonctionnement de la *skrivadeg*

L'idée de la *skrivadeg* a germé en 1997, au sein de l'association *Emglev bro An Oriant* (Entente du pays de Lorient), puis elle a été reprise en 2002 par l'association nantaise *Kentelioù An Noz* (les cours du soir). Progressivement, alors qu'elle s'organisait dans un

nombre de lieux de plus en plus grand, les Ententes de Pays¹ des zones concernées furent de plus en plus nombreuses à s'impliquer. À partir de 2012, c'est l'association DAO (*Deskiñ d'an oadourien*, « Apprendre aux adultes ») qui se charge de la coordination. Participent également à l'organisation des sélections locales, les associations de cours de breton, les écoles bilingues, etc.

Au sein de l'*emsav*², la *skrivadeg* est désormais devenue une petite institution, un événement annuel doté d'une forte présence dans la presse locale (qu'il s'agisse des revues en langue bretonne lues par les militants ou des éditions locales de journaux régionaux), et faisant l'objet d'un fort travail de promotion et de communication de la part des associations bretonnes.

L'exercice est également l'occasion de manifestations festives, pendant la correction des copies, ou autour de l'annonce des résultats : des chanteurs de la scène brittophone y donnent des concerts, des cadeaux sont distribués aux participants, de la nourriture est servie, des exposants sont présents, notamment des maisons d'édition³.

Depuis les dernières années, l'invention du texte de la dictée est soumis tous les ans à un auteur ou enseignant différent, généralement assez connu dans le monde du militantisme breton (en raison d'ouvrages publiés, de responsabilités associatives, etc.)⁴.

Les candidats sont classés par catégories, mais commencent avec le même texte : celui-ci devenant de plus en plus difficile à mesure qu'il progresse, les candidats en écrivent une portion de plus en plus longue selon la catégorie de difficulté dans laquelle ils sont classés. Les jeunes enfants ou les débutants n'écriront donc que le premier paragraphe, les candidats de niveau intermédiaire en écriront deux, les niveaux avancés iront jusqu'au troisième, etc. Enfin, les plus téméraires, rédigeant le texte en entier, se confronteront aux derniers paragraphes, les plus semés d'embuches.

Les éditions 2012 et 2013 ont connu 540 participants, celle de 2014 en a eu 569, sur un total de 12 lieux en 2012 et 15 lieux en 2013-2014⁵. À ce qu'il semble, l'événement n'aura plus lieu à partir de 2015, et sera remplacé par un quiz de culture générale à propos de la langue et de la culture bretonnes, reposant sur le même modèle de sélections locales organisées par les Ententes de Pays, suivies d'une finale⁶.

¹ Une « Entente de Pays » désigne une structure créée sur un territoire précis en Bretagne, et destinée à la promotion des cultures locales, bretonne et galloise. Elle agit généralement sous la forme d'une fédération des associations locales de promotion de la langue ou de la culture bretonne ou galloise (cours de langue, de musique, de danse, de sports traditionnels, ...), et participe à des manifestations régionales (telles que la *skrivadeg*, ou encore la semaine du breton et du gallo, la Fest'Yves / *Gouel Erwan*, etc.) en coordonnant les associations de son bassin d'action.

² *Emsav* signifie « se lever par soi-même », c'est le nom qui est donné au mouvement de militantisme en faveur de la langue bretonne à partir du début du XX^e siècle. Le terme est généralement employé de manière assez large par les militants bretons, sans définition précise : il regroupe aujourd'hui aussi bien les linguistes ayant travaillé sur la codification du breton, les auteurs de littérature, que les militants associatifs, les membres de groupes ou partis politiques, les responsables de l'édition en breton, les personnes qui œuvrent à son enseignement, les parents d'élèves scolarisés dans les écoles bretonnes, etc.

³ À titre d'exemple, la Charte des organisateurs de la *skrivadeg*, distribuée par l'association *Deskiñ d'an Oadourien* (apprendre aux adultes) aux associations locales participant à l'organisation des sélections, leur demande de préparer un goûter et d'organiser une animation en breton : théâtre, concert, lecture, contes, dessins animés, magie, marionnettes... [...]

⁴ Ont notamment participé à l'élaboration des textes : Daniel Doujet, Mich Beyer, Herve Le Bihan, Lan Tangi, David ar Gall, Yann-Fulub Dupuy, ...

⁵ Selon les données qui nous ont été fournies par *Deskiñ d'An Oadourien*, qui la coordonne depuis 2012.

⁶ Cette information nous a été communiquée par le directeur de *Deskiñ d'An Oadourien*. L'objectif serait de proposer un événement plus vivant et plus à même d'attirer un public plus large, y compris parmi les non-bretonnants.

En observant les discours tenus sur la *skrivadeg* par les associations organisatrices⁷, on constate la présence de deux topiques récurrents : la dimension fédératrice, tant au niveau générationnel qu’au niveau territorial, et la dimension ludique et festive.

*Si cet évènement est une occasion festive de se retrouver autour de la langue, c’est aussi une date qui fédère toutes les générations, et leur permet de faire vivre la langue.*⁸

Un événement présenté comme fédérateur

La *skrivadeg* est fréquemment présentée comme événement créateur d’une cohésion, voire d’une communion. Celle-ci se décline sous deux dimensions : d’une part, elle permet de faire les générations se retrouver entre elles ; d’autre part, elle montre, par la participation des habitants de Loire-Atlantique, sa profonde connexion avec la Bretagne.

La mise en valeur d’un lien entre les générations

Les organisateurs de l’évènement se félicitent régulièrement de la diversité des personnes qui y participent : enfants scolarisés dans les écoles en breton *Diwan* (associatif sous contrat pratiquant l’immersion), *Dihun* (bilingue privé confessionnel), *Div Yezh* (bilingue public), adultes apprenant en cours du soir ou ayant suivi un stage de formation intensive, enseignants, étudiants en breton, figures connues du monde du militantisme breton, amateurs éclairés, etc. On y souligne le lien intergénérationnel qui s’y crée, puisque petits et grands participent à un même évènement.

Un exercice ludique et inter-générationnel

*Cette grande dictée, à la manière des célèbres dictées de Pivot, s’adresse à tous les brittophones, depuis le CE1 jusqu’aux retraités. Des femmes et des hommes de tous âges viennent ainsi de tout le département.*⁹ [...]

visiblement, peu de finalistes locaux auraient voulu manquer cette manifestation culturelle où se retrouvent des amoureux exigeants de la langue bretonne, dans un esprit plutôt joyeux de compétition.

*Tous les niveaux scolaires s’y retrouvent : CE, CM, collège, lycée, et pour les non-scolaires tous les niveaux de maîtrise et tous les âges : c’est l’un des secrets les plus efficaces et les moins bien gardés de la dimension festive et familiale de la Skrivadeg !*¹⁰

La revendication d’un lien avec la Loire-Atlantique

La participation des habitants de Loire-Atlantique est régulièrement soulignée par les promoteurs de l’évènement, qui y voient un plébiscite de la culture bretonne par les habitants du département, légitimant son rattachement administratif à la Bretagne.

⁷ Dans cette section, notre analyse repose sur un corpus composé principalement d’articles de presse ou textes promotionnels, présents sur internet (sur les sites des associations concernées, dans la presse régionale (Le Télégramme, Ouest-France, Ya !)) et en version papier.

⁸ Consulté sur : <http://www.agencebretagnepresse.com/article.php?id=29484>, promotion de la *skrivadeg* 2013, lien vérifié le 12/11/2014.

⁹ Consulté sur : <http://www.agencebretagnepresse.com/id=14308>, promotion de la *skrivadeg* 2009, lien vérifié le 12/11/2014.

¹⁰ Consulté sur : <http://udbstnazer.over-blog.com/article-finale-de-la-skrivadeg-a-carhaix-une-presence-tres-applaudie-de-la-loire-atlantique-105891023.html>, lien vérifié le 13/11/2014.

Comme chaque année on a pu noter [sic] une forte participation des nantais à cette dictée en breton... et une belle présence parmi [sic] les lauréats, preuve en est que Nantes est bien en Bretagne !¹¹

La popularité de cet événement en Loire-Atlantique fait de la ville de Nantes la première en terme de fréquentation avec chaque année près de 150 participants !¹²

L'année dernière encore, c'est Nantes qui a attiré le plus grand nombre de participants au premier tour, avec 140 personnes, tous niveaux et tous âges confondus.¹³

Pourquoi le taire ? la Loire-Atlantique a fait une vive impression par le nombre et la qualité de ses candidates et candidats. Ils ont été vivement applaudis, et pas seulement par leurs accompagnateurs également nombreux. Cette présence, ces résultats et cet accueil rendent compte plus que tous les discours de la petitesse et de la sottise nationalistes du découpage régional qui nous est imposé. Jour après jour, en particulier à l'école et dans la presse, ce découpage vise à ronger les profonds et riches sentiments de solidarité ouverte qui rassemblent les Bretons mais qu'ils n'imposent, eux, à personne.¹⁴

« Cela permet de se retrouver entre gens qui parlent breton, mais aussi de montrer qu'il y a énormément de gens qui s'intéressent à cette langue dans le pays nantais », estime Wilfrid Anezo, un conducteur de trains de 37 ans, qui a appris à parler breton lors de cours du soir. Ses deux fils de 9 et 10 ans parlent aussi à présent la langue de leurs aïeux, des paludiers de la presqu'île guérandaise. Un tiers des participants de la « Skrivadeg » nantaise samedi étaient, comme eux, des écoliers et des collégiens.¹⁵

L'argument présenté par ces discours est assez simple : puisque 100 à 150 personnes participent à la sélection de la *skrivadeg* à Nantes, et puisque ce nombre est plus grand que dans les autres villes en Bretagne¹⁶, cela signifie que les habitants de Nantes sont attachés à la culture bretonne, et donc qu'il est légitime de revendiquer que la Loire-Atlantique soit à nouveau rattachée administrativement à la Bretagne.

Il mérite pourtant plusieurs remarques. D'une part, un bon nombre des passages cités ne mentionnent pas la Loire-Atlantique mais uniquement la ville de Nantes. Cette métonymie réduisant le département à sa seule capitale, assez fréquente dans le discours sur « la réunification de la Bretagne », est assez surprenante lorsqu'on la met en rapport avec la critique produite par les mêmes milieux du « jacobinisme centralisateur », mentionné comme ayant tendance à identifier la France à Paris, et poussant donc à négliger voire à favoriser le déclin des pratiques périphériques comme celle de la langue bretonne¹⁷.

¹¹ Consulté sur : http://www.dao-bzh.org/index.php?option=com_content&view=article&id=83&Itemid=151&lang=fr, lien vérifié le 13/11/2014.

¹² Consulté sur : <http://www.agencebretagnepresse.com/id=14308>, lien vérifié le 13/11/2014.

¹³ Consulté sur : <http://www.agencebretagnepresse.com/article.php?id=24913>, promotion de la *skrivadeg* 2012, lien vérifié le 12/11/2014.

¹⁴ Consulté sur : <http://udbstnazer.over-blog.com/article-finale-de-la-skrivadeg-a-carhaix-une-presence-tres-applaudie-de-la-loire-atlantique-105891023.html>, lien vérifié le 13/11/2014.

¹⁵ Consulté sur : <http://www.20minutes.fr/nantes/896169-20120312-dictee-pivot-breton-fait-petits>, lien vérifié le 13/11/2014.

¹⁶ Les données dont nous disposons indiquent : 99 candidats en 2012, 80 en 2013, et 94 en 2014, ce qui est effectivement plus que dans les autres lieux.

¹⁷ Un exemple, parmi d'autres, de ce type de discours, en lien avec la *skrivadeg* : « Si l'objectif premier est évidemment ludique et convivial, cette dictée peut également mettre en exergue l'actualité de la langue bretonne, si souvent remise en cause par nos actuels gouvernants jacobins qui, renouant avec les bas-fonds de la révolution, s'évertue à vouloir même nier son existence. Langue profondément vivante, le breton a vocation à être redécouvert, développé, en sensibilisant les jeunes générations bretonnes à leur Histoire locale. » (Consulté

D'autre part, l'argument est intéressant si on le compare à ceux généralement invoqués en Bretagne par les défenseurs du rattachement de la Loire-Atlantique, en ce qu'il insiste plus sur l'actualité d'une pratique du breton aujourd'hui que sur la dimension historique qui rattachait la Loire-Atlantique et la culture bretonne¹⁸. Pourtant, cet argument peut également se retourner contre lui-même : si en effet nous disons qu'une forte participation à la *skrivadeg* légitime le rattachement de la zone considérée à la Bretagne, et si par ailleurs on sait que la *skrivadeg* a lieu également à Paris, ainsi qu'à Bayonne en 2013, on constate l'utilisation pour Nantes ou pour la Loire-Atlantique d'un argument qu'il ne viendrait pas à l'idée d'invoquer pour Paris ou Bayonne ; en effet ce n'est pas parce que certains Parisiens participent à la *skrivadeg* que cela justifierait le rattachement de Paris à la Bretagne.

Un événement présenté comme festif et ludique

Loin de véhiculer l'idée d'une dictée pénible ou d'un exercice de normativisme académique, la *skrivadeg* est généralement présentée comme lieu où l'on célèbre les valeurs de cohésion des bretons dans un rapport ludique à la langue. Les articles annonçant l'événement dans la presse ou émanant des associations organisatrices insistent sur sa dimension festive et conviviale. Sont également mentionnés l'effet stimulant de l'émulation liée à l'aspect « concours »¹⁹, et son caractère didactique pour améliorer ou mesurer sa connaissance de la langue bretonne. Les animations et concerts que la Charte des organisateurs, mentionnée précédemment, incite à proposer, sont régulièrement mis en avant dans la presse et permettent également d'attirer des personnes qui ne participent pas elles-mêmes à la dictée, ou l'entourage des participants.

*L'objectif de la Skrivadeg est de passer un bon moment autour de la langue bretonne.*²⁰

Ils sont des centaines à y participer, enfants et adultes. Ils viennent de tous les coins de la Bretagne pour relever le défi et rendre une copie impeccable. Cette année encore la Skrivadeg attirera un grand nombre de personnes. [...]

*C'est la grande dictée en breton qui est organisée chaque année, en même temps dans les villes de Bretagne. Elle a toujours lieu dans une ambiance festive et chaleureuse, avec des animations, des spectacles ou des concerts sur le temps de correction. C'est une occasion de plus de se retrouver autour de la langue bretonne.*²¹

On trouve une présentation particulièrement explicite de cette valorisation de la dimension ludique de la *skrivadeg* par ses promoteurs et organisateurs dans certains passages d'un documentaire tourné à Cavan, dans le Trégor (Côtes d'Armor), lors de la sélection locale de 2009 :

[00:38 – 01:00]

sur : <http://urbvm.com/dictee-en-bretonar-skrivadeg-a-vannes-1ere-selection-le-samedi-23-mars-a-14h30/>, lien vérifié le 13/11/2014)

¹⁸ Anne de Bretagne et le château des Ducs de Bretagne sont habituellement les topiques récurrents sur le sujet. Ces déclarations sont par ailleurs à mettre en rapport avec les analyses que tire Broudic (2009) du sondage de 2007 : il constate que 2 % de la population de Haute-Bretagne (qui couvre l'Est du Morbihan et des Côtes d'Armor, et la totalité de l'Ille et Vilaine et de la Loire-Atlantique) déclare comprendre le breton (*op. cit.* : 57), et que 1 % déclare le parler (*op. cit.* : 62-63). Mais « en Loire-Atlantique, le résultat est nul » (*op. cit.* : 57, 83).

¹⁹ On trouve par exemple régulièrement des expressions comme « se mesurer à l'orthographe bretonne », « relever le défi », un article titre « qui seront les champions de l'orthographe en breton ? » (<http://www.agencebretagnepresse.com/id=14114>, promotion de la *skrivadeg* 2009, lien vérifié le 12/11/2014).

²⁰ Consulté sur : <http://www.fr.opab-oplb.org/evenement/423/105-evenements.htm>, lien vérifié le 13/11/2014.

²¹ Consulté sur : <http://www.agencebretagnepresse.com/article.php?id=24913>, lien vérifié le 15/11/2014.

Stefan Alliot (lecteur et correcteur) : *Me eo ma flijadur din aze + reizhskrivañ + (rires) a blij din kalz*

Gireg Konan (au micro) : *Haa + ha koulskoude * tud 'zo hag a oa... oa gwall sirius aze*

SA : *A ya, gwall sirius e oac'h ? **

GK : *A ya, bez' oa tud hag a gave +, hag a gave +, hag a + vije klevet oc'h huanadiñ, hag o + o termal*

SA : *Hañ gwir eo !²²*

Traduction :

SA : *Moi c'est mon plaisir là + orthographe + (rires) me plait beaucoup*

GK : *Eet + et pourtant * il y a des gens qui étaient... étaient très sérieux là*

SA : *Ah oui, vous étiez très sérieux ? **

GK : *Ah oui, il y avait des gens qui trouvaient + qui trouvaient + qui + que l'on entendait soupirer et + bougonner*

SA : *Han c'est vrai !*

Ici, Stefan Alliot, qui participe à la *skrivadeg* en tant que lecteur et correcteur, semble présenter la pratique de l'orthographe comme une forme de hobby, ou quelque chose que l'on pratique pour son plaisir, et son air amusé face aux questions de l'interviewer donne l'impression qu'il n' imagine pas que des personnes puissent y éprouver un malaise. L'interviewer, quant à lui, en dramatisant légèrement la « souffrance » des participants, la présente finalement comme quelque chose d'assez amusant ou pittoresque, les soupirs ou bougonnements nous faisant penser aux signes de fatigue d'un participant à un quelconque marathon, plus qu'à un sentiment d'insécurité linguistique.

[03:12 – 03:20]

Gwenn Lavenant : ** ez eus moien euh + kejañ gant tud euh + a oar brezhoneg euh + evit ar re zo o teskiñ hag euh + kaout un nebeud profoù ivez evit ar re wellañ*

Traduction :

il y a moyen euh + de rencontrer des gens euh + qui connaissent le breton euh + pour ceux qui apprennent et euh + avoir quelques cadeaux aussi pour les meilleurs.

[03:22 – 03:28]

Mona Mazhe (correctrice) : *An holl a seblant laouen*

GK : *Ya*

MM : *Ya*

GK : *Ur c'hoari eo memes tra.*

MM : *Ur c'hoari, ya ! [en riant]*

GK : *deskiñ en ur c'hoari ?*

MM : *Ya*

²² Retranscrit à partir du reportage vidéo sur la *skrivadeg* 2009 à Cavan : <http://www.kaouenn.net/?q=fr/node/764>, lien vérifié le 13/11/2014

Traduction :

MM : Tout le monde semble content.

GK : Oui

MM : Oui

GK : C'est un jeu quand-même.

MM : Un jeu, oui ! [*en riant*]

GK : Apprendre en jouant ?

MM : Oui.

Ici aussi, la présentation de la *skrivadeg* comme un simple jeu permettant de gagner des cadeaux souhaite afficher un rapport détaché et dédramatisé à la question de l'orthographe, en présentant l'événement comme l'occasion de s'amuser tout en apprenant.

Par ailleurs, toujours dans le but de présenter la *skrivadeg* comme un événement ludique et divertissant, la référence à la dictée de Pivot est régulière ; déjà présente dans un passage cité plus haut, on la lit aussi ici :

*Ah ! La dictée de Bernard Pivot ! Qui n'a pas suivi cet événement ?
Pour ceux qui en auraient la nostalgie, et pour ceux qui n'y auraient jamais pris part,
sachez qu'il existe 100 fois mieux : la dictée en langue bretonne, ar skrivadeg, mar plij !²³*

La valorisation par opposition à la dictée scolaire

On ne peut pas reprocher directement à la *skrivadeg* de reproduire les effets éventuellement discriminants des dictées scolaires telles que proposées dans le modèle français, pour deux raisons.

D'une part, car elle n'est pas imposée à tous les locuteurs du breton, y participe qui veut. Par conséquent, quelqu'un qui aurait peur d'y avoir de mauvais résultats, ou qui n'adhérerait pas à l'orthographe choisie, ou au principe de la dictée, pourra se contenter de ne pas y participer, et ne s'en trouvera pas marginalisé. Il reste possible de participer à l'événement festif en tant que tel sans concourir. En cela, elle repose sur un fonctionnement différent de celui de la dictée comme exercice scolaire, imposé à tous les élèves d'une classe, qu'ils le veuillent ou non.

Un exemple de cette application du libre choix tient dans la possibilité donnée aux candidats de concourir dans le niveau de difficulté qu'ils ont choisi : comme nous l'avons décrit dans le fonctionnement présenté plus haut, tous les candidats de toutes les catégories sont d'abord soumis au même texte, dont la difficulté s'accroît de paragraphe en paragraphe, et ils arrêtent de participer à différents moments correspondant à chaque fois au niveau de difficulté dans lequel ils sont classés.

Chaque candidat pouvant donc choisir son niveau de difficulté et arrêter quand il le souhaite, cela évite aux différents candidats d'être soumis à une attente implicite de maîtrise supposée commune de la langue qu'on leur demanderait d'avoir, et que l'on sanctionnerait pour ne pas avoir : l'événement tient pour acquis le constat qu'il existe différents niveaux de « maîtrise de la langue »²⁴, et plutôt que d'exiger de tous, dès le début, une maîtrise complète, laisse chacun libre de déterminer quelles exigences il souhaite s'imposer à lui-même.

²³ <http://www.bugaleaman.fr/skrivadeg/>, lien vérifié le 12/11/2014

²⁴ L'expression « maîtrise de la langue » est gênante car elle définit implicitement la langue comme un donné dont la définition serait évidente et unanime. Or précisément nous verrons plus loin qu'il n'en est rien. Si nous nous autorisons ici à employer cette expression, il faut en fait plutôt en comprendre « proximité envers le type

Cette prise en compte par la *skrivadeg* d'une diversité de niveaux dans la pratique du breton s'explique assez bien par sa situation sociolinguistique : alors qu'il semble naturel pour certains milieux scolaires de présupposer une maîtrise homogène du français, considéré comme la langue maternelle et quotidienne de la population, le profil des locuteurs du breton (et plus encore celui de ceux visés par les éditions récentes de la *skrivadeg*, cf. plus loin) est majoritairement un profil d'apprenants, cherchant à renouer avec une pratique de la langue dont la transmission intergénérationnelle n'a pas été assurée au XX^e siècle (Pentecouteau 2002 : 96-106). En ce sens, un exercice qui conçoit plusieurs niveaux de difficulté possibles, y compris chez les adultes, ne fait que s'adapter à une situation dans laquelle les locuteurs, apprenants récents pour une bonne part, en sont à des degrés variables d'apprentissage.

D'autre part, la *skrivadeg* ne produit pas les mêmes effets que la dictée scolaire car elle repose sur une logique de valorisation plutôt que de sanction. Il ne s'agit pas de reprocher des mauvais résultats à des élèves récalcitrants, et des pratiques comme les notes très basses ou les notes en dessous de zéro n'y trouvent pas leur place : les participants ne sont pas notés sur 20, on se contente de compter et de comparer le nombre de « fautes ». La *skrivadeg* se contente de valoriser les « meilleurs », en leur faisant participer à la finale, en affichant les noms des vainqueurs dans la presse locale, et en leur offrant des cadeaux et un diplôme pour les 3 meilleurs candidats de chaque catégorie.

Ce sera peut-être le cas d'Alwena, 9 ans, qui a trouvé la dictée « assez dure », mais qui finit première de sa catégorie, avec quand même 15 fautes. « C'est normal, il y a toujours beaucoup de fautes, même chez les adultes, expliquait Gwenn Lavanant, correctrice. Le principe est surtout d'être le mieux classé. » Les trois meilleurs « barrek » (cracs) de chaque catégorie se confronteront aux meilleurs compétiteurs de Bretagne dans la grande finale du 21 mai, à Nantes.²⁵

Cette même Gwenn Lavanant dit d'ailleurs, dans le documentaire mentionné plus haut :

[02:51 – 03:05]

*** euh... dreist-holl ar re + ar re vihan, ar vugale CE ha CM euh + o tont euh + da gemer perzh peogwir bon vite euh [rires] d'am soñj o deus dija skrivadegoù d'ober b'ar skol hag e teuont d'ar sadorn euh + vit euh + vit ar c'hoñkour *

Traduction :

*** euh... surtout ceux + les petits, les enfants de CE et CM euh + qui viennent euh + participer parce que pour eux euh [rires] à mon avis ils ont déjà des dictées à faire à l'école et ils viennent le samedi euh + pour euh + pour le concours. *

Si le début de son intervention, tronqué, ne permet pas de savoir ce qu'elle adresse comme message à ces enfants, le contexte nous laisse penser qu'il s'agit de remerciements ou d'une manifestation d'admiration. Il est intéressant de noter que, dans ce passage, elle ne mentionne pas la *skrivadeg* par le terme « *skrivadeg* », qu'elle a déjà réservé pour le cadre scolaire, mais qu'elle fait ici usage, après une petite hésitation, du terme « *ar c'hoñkour* » (le concours), marquant par-là une volonté de souligner la distinction envers la pratique scolaire de la dictée, en insistant justement sur la dimension de concours, sur laquelle repose la différence entre les deux pratiques de l'exercice.

d'usage verbal promu par les institutions officielles lorsque celles-ci disposent de suffisamment de pouvoir pour que leur définition soit acceptée de manière relativement unanime ».

²⁵ Consulté sur : <http://www.letelegramme.fr/local/cotes-d-armor/lannion-paimpol/paimpol/paimpol/ar-skrivadeg-voyage-aux-iles-avec-la-dictee-en-breton-25-03-2011-1246321.php>, lien vérifié le 15/11/2014.

Ainsi pour ces trois raisons, il ne serait pas exact de dire de la *skrivadeg* qu'elle reproduit les effets sociaux de la dictée à la française. Premièrement car elle n'impose à personne d'y participer, deuxièmement car elle laisse chacun libre de choisir le niveau de « maîtrise » auquel il estime pouvoir se plier, sans imposer un niveau supposé homogène à un public hétérogène, et troisièmement elle pratique plus la valorisation des vainqueurs que la dévalorisation des perdants.

Cette valorisation des lauréats et des vainqueurs constitue d'ailleurs une dimension importante de l'événement sur laquelle il vaut la peine de s'attarder. Comme nous l'avons dit dans la partie de présentation de la *skrivadeg*, les résultats des sélections locales et de la finale sont publiés sur plusieurs lieux : dans la presse régionale généraliste (Ouest-France, le Télégramme), en version papier et sur internet, sur la presse spécifique en breton (notamment la revue *Ya !*), sur les sites et les réseaux sociaux des associations organisatrices et partenaires. Cet affichage des résultats n'est pas anodin car il contribue grandement à la portée de l'événement : dans le microcosme des militants bretons, on peut y voir apparaître le nom d'une connaissance, ou apprécier que nos connaissances voient apparaître le nôtre²⁶.

L'affichage public, et notamment dans la presse, du classement à la *skrivadeg* est donc associé à la possibilité d'une promotion des locuteurs estimés compétents, du moins pour ceux qui adhèrent aux critères de compétence sous-tendus par la pratique de la dictée elle-même.

Si l'ensemble présenté jusqu'ici dresse un tableau quasi-idyllique de la situation, il convient de remarquer que la *skrivadeg*, comme phénomène social, se trouve au centre de tensions beaucoup plus vives et d'enjeux beaucoup moins innocents que leurs organisateurs ne souhaitent bien l'afficher. En particulier, alors que personne parmi les promoteurs de l'événement ne revient sur les choix orthographiques qui y sont appliqués, un bref recul historique nous permet de voir que les options choisies auraient été loin de représenter une évidence il y a encore 20 ou 30 ans.

Les contradictions internes au mouvement breton

Nous défendrons ici l'idée selon laquelle la période d'apparition de la *skrivadeg* (début des années 2000 pour une véritable diffusion en Bretagne) n'est pas un hasard : sans qu'elle fasse suite à un événement particulièrement marquant dans l'histoire du militantisme en faveur du breton, elle se trouve à un point où un certain nombre de débats et tensions internes au mouvement ont été, sinon définitivement clos, du moins fortement atténués. Si bien qu'il aurait sûrement été totalement inconcevable d'imaginer un tel élan commun autour d'une institution comme la *skrivadeg* entre la période de l'après-guerre et les années 1990. Revenons ici rapidement sur les tensions et dilemmes qu'ont connus les militants pour le breton à partir du milieu du XX^e siècle.

De la diversité des pratiques à une unité à prescrire

Un certain nombre d'évolutions historiques ont modifié profondément la manière dont on pratiquait et se représentait le breton au long du XX^e siècle. Bien qu'il existait déjà un petit

²⁶ Ainsi, sur un forum internet (<http://brezhoneg.myrealboard.com/t212-skrivadeg-e-brezhoneg-e-kemper>, vérifié le 12/11/2014), l'administrateur du forum, répondant au pseudonyme de « *kelenner* » (professeur), publie un lien vers l'article d'un journal local présentant la photographie des sélectionnés pour la finale en demandant aux autres membres s'ils le reconnaissent sur l'image. À ceux qui ne le reconnaissent pas, il donne sa description physique. Après la finale, il poste à nouveau un lien vers l'article mentionnant son nom parmi les vainqueurs, et reçoit les félicitations des autres membres du forum.

nombre d'érudits travaillant sur le breton à la fin du XIX^e et au début du XX^e siècle²⁷, à cette époque la majorité des locuteurs parlait des versions fortement localisées au sein d'un usage domestique et majoritairement rural. Tout au long du XX^e siècle, plusieurs facteurs concoururent de manière complémentaire à faire décliner ces pratiques locales²⁸ : l'essor de l'école de la République, la première guerre mondiale réunissant sur le front des locuteurs de différentes régions amenés à parler français pour se comprendre entre eux, la crise du modèle agricole traditionnel breton, le gain de vitesse des transports à grande distance, les opportunités offertes par le développement de nouvelles professions dans l'industrie, les services, le fonctionnariat, le développement des médias nationaux, furent autant de facteurs qui, parmi d'autres, contribuèrent à faire diminuer les pratiques locales de breton pratiquées dans les campagnes, le français étant alors jugé plus propice à des opportunités d'insertion professionnelle pour les nouvelles générations de l'époque.

Il se forma alors un mouvement, composé essentiellement d'intellectuels, et visant la réhabilitation du breton. Pour le mouvement littéraire *Gwalarn*²⁹, l'une des figures les plus emblématiques de ce retournement au début du XX^e siècle, il fallait montrer que le breton ne se limitait pas à une fragmentation de parlers cantonnés à des usages domestiques, ruraux, et archaïques, mais qu'il pouvait se doter des attributs d'une langue aussi « noble » que le français (tel que les gwalarnistes concevaient le prestige linguistique). Cela passait notamment par le développement d'une littérature en breton, par l'invention de néologismes permettant de désigner les réalités de la vie moderne au XX^e siècle, ou encore par un travail linguistique de codification, d'unification, et de normalisation des différents parlers, l'ensemble de ces démarches nécessitant un rapport érudit à la langue.

Gwalarn est avant tout quelque chose de neuf et d'unique : une revue littéraire, destinée à l'élite du public bretonnant, et dont l'ambition n'est rien moins que d'engager la littérature bretonne sur la voie que suit depuis longtemps la littérature de maintes petites nations : la Bohème, la Flandre, la Catalogne entre autres.

[...] réaction violente et raisonnée de la jeunesse cultivée contre les modes surannées et la fausse paysannerie mises en honneur par le régionalisme, contre le clinquant, les fadaïses, le plat et le naïf propagandisme dont a vécu jusqu'ici ce qu'on veut bien appeler notre littérature. [...]

Pour la première fois, une revue bretonnante présentera exclusivement à des lecteurs instruits des articles faits pour eux, susceptibles de les intéresser au même degré qu'une page tirée de n'importe quelle publication d'une capitale européenne, au lieu de contes enfantins et de poésies poussives à l'usage d'illettrés. [...]

Pour la première fois, une revue bretonnante fournira des travaux d'une irréprochable tenue littéraire et, fermant la porte aux patois (même décorés du nom de dialectes), adoptera une langue de forme classique et une orthographe rigoureusement unique, suivant l'exemple des Skelta Segobrani. [...]

Gwalarn, de même que Breiz Atao, n'entend tromper personne. Gwalarn est une expérience : il s'agit de savoir s'il existe en Bretagne un public assez instruit du breton pour pouvoir comprendre la langue littéraire (aussi distante du langage du paysan breton que la langue de M. France l'est de celle du paysan français), un public assez éclairé pour suivre une littérature bretonne qui, tout en s'efforçant de puiser sa sève dans le génie de la race, veut être d'esprit européen, s'inspirant des méthodes littéraires européennes d'aujourd'hui, tant dans l'expression que dans la pensée. [...]

²⁷ Mentionnons Théodore Hersart de la Villemarqué, François-Marie Luzel, Henri d'Arbois de Jubainville, Anatole Le Braz, Émile Ernault, Joseph Loth, François Vallée, Meven Mordiern.

²⁸ cf. Broudic 1995 pour une analyse détaillée de l'évolution de la pratique du breton.

²⁹ *Gwalarn* signifie « Nord-Ouest », du nom d'une revue qui parut entre 1925 et 1944. Cf. Hupel 2010 pour une analyse détaillée du mouvement et de sa démarche.

Nous répétons ce que nous avons dit tant de fois : le sort de notre littérature, auquel est lié celui de notre langue, et par suite, de notre nationalité, est entre les mains de l'élite.³⁰

Mais cette entreprise ne fut pas sans contradictions : il existait une diversité de manières de parler en breton, alors que l'objectif était de parvenir à constituer quelque chose qui aurait le statut d'« une » langue, à savoir « le » breton. Fallait-il pour cela sélectionner un usage local et lui accorder un privilège sur les autres, tenter un mélange de tous les usages existants, ou encore inventer un nouvel usage qui ne se reposerait sur aucun des particularismes des anciennes pratiques rurales ? Le passage de la diversité à l'unité fut un problème crucial du mouvement militant en faveur du breton. Si le choix de la tendance *Gwalarn*, et tous ceux qui s'en revendiquèrent par la suite, fut de rejeter cette variété dialectale comme un archaïsme relevant d'une forme de « *patois* » pour créer un breton véritablement « *moderne* », il n'en demeure pas moins que cette démarche fut génératrice de vives tensions, dans la mesure où un grand nombre de locuteurs à l'époque ne souhaitait ni abandonner ces usages locaux dont la diversité était perçue comme une richesse, ni simplement se voir qualifiés d'atavismes à éradiquer³¹.

Un grand nombre de graphies en concurrence

Une des applications concrètes les plus vives de cette tension interne à l'*emsav* dès sa naissance concerne l'institution d'une orthographe. Le XX^e siècle a en effet été le témoin de débats virulents concernant les différentes manières possibles de graphier les parlers de locuteurs en Bretagne.

Deux orthographe puissantes et concurrentes s'opposaient l'une à l'autre : d'une part le *peurunvan* (« complètement unifiée »), dont l'idée germa entre 1936 et 1938, et qui fut finalement adoptée en 1941, défendue par Roparz Hemon fondateur de *Gwalarn* dont le manifeste a déjà été cité, par les maisons d'édition *An Here / Al Liamm*, et par un certain nombre de revues en breton (*Al Liamm / Tîr na nÓg*, ...); d'autre part le *skolveurieg* (universitaire), forgée en 1953 par François Falc'hun, reconnue à partir de 1955, défendue par l'université de Brest, par la maison d'édition et les revues rattachées à *Emgleo Breiz*, *Ar Falz*, *Brud et Brud Nevez*, *Skol Vreiz*, et les auteurs s'y rattachant.

Mais autour de ces deux pôles principaux gravitent encore d'autres propositions orthographiques : ainsi, la norme KLT, qui était en vigueur avant l'adoption du *peurunvan* et que certains ont continué à utiliser par la suite. Les trois lettres « K, L, T » désignent les trois dialectes³² de Basse-Bretagne dont la prononciation est relativement proche (*Kerne*, *Leon*, *Treger*, pour Cornouaille, Léon, Trégor) et qui ont pu faire l'objet d'une graphie commune par l'*emgleo ar skrivagnerien* (entente des écrivains) au début du vingtième siècle³³.

³⁰ Hemon, Mordrel, 1925.

³¹ En réalité, ce ne furent pas tant les nombreux locuteurs ruraux, peu scolarisés, visés par les propos des intellectuels militants, qui réagirent, que d'autres intellectuels s'étant fait une mission d'étudier et de défendre ces usages décriés par les premiers. « [...] comme dans la plupart des cas, le débat est un débat entre élites. Les représentants de la langue populaire [...] ne sont jamais que leurs propres et uniques mandataires (quand bien même font-ils voter leur grand-père, leur oncle, leur mère..., certifiés locuteurs de naissance pour étayer leurs thèses). » (Hupel, 2010 : 230)

³² L'usage du terme « dialecte » ne doit pas ici laisser croire à l'homogénéité des pratiques verbales sur la zone que l'on associe généralement à ce « dialecte » : en effet des variations d'usage sont observées, y compris entre zones très restreintes et très proches (cf. les atlas de Le Roux, 1924-1963, notés par la suite ALBB). C'est essentiellement en raison de l'usage du breton par les membres du clergé des évêchés de Basse-Bretagne, presque seuls scripteurs du breton avant l'*emsav*, que s'est cristallisée la représentation d'une homogénéité sur ces zones.

³³ L'année 1908 est la plus régulièrement invoquée pour rendre compte de la convention donnant naissance à cette graphie, bien que pour Wmffre (2007) la date de 1907 serait plus appropriée (cf. p. 24, note 11).

Une autre proposition est la tentative de conciliation qui a donné l'*etrerannyezhel* : alors que des tenants du *peurunvan* et du *skolveuriek* se réunissaient régulièrement (principalement à Carhaix) dans les années 1970 pour tenter de trouver une orthographe commune, sans toutefois parvenir à se mettre d'accord, fut publiée en 1975 une méthode Assimil en breton par Fañch Morvannou, dans une graphie qui reprenait des éléments de conciliation proposés mais non définitivement adoptés par les deux camps. Une question régulièrement présente au sein de l'*emsav* consiste à savoir si cette publication était trop hâtive et aurait dû attendre une concertation complète, ou si elle eut lieu sur la base du constat qu'aucune réelle solution commune ne serait trouvée ; quoi qu'il en soit, peu adoptèrent cette graphie de conciliation, chacun des camps retournant à son usage.

Parallèlement à toutes ces graphies subsistent également des propositions de graphies spécifiques au dialecte vannetais³⁴, qu'il s'agisse de sa codification par Guillevic & Le Goff en 1902, ou de propositions plus récentes, ainsi que d'autres graphies moins répandues par lesquelles les auteurs essaient de se rendre plus proches de la prononciation de telle ou telle zone ou localité en Bretagne³⁵.

On le voit, ce que l'on a nommé « la guerre des orthographes » a opposé les militants bretons pendant plusieurs décennies, principalement dans la période d'après-guerre. Dans un tel contexte, l'idée d'une dictée publique n'aurait jamais pu accueillir une adhésion massive : si chacun des camps avait dû organiser une dictée dans l'orthographe qu'il défendait, alors la dimension fédératrice de l'événement n'aurait jamais pu être mise en avant, et l'idée d'accepter une diversité de graphies possibles au sein d'une dictée aurait contredit le principe même de la dictée.

Un des éléments clés qui semblerait avoir marqué un tournant décisif en faveur du *peurunvan* fut son adoption par les écoles *Diwan*³⁶. Aujourd'hui ce n'est pas que le débat soit clos (on trouve toujours des défenseurs des différentes orthographes) mais le *peurunvan* est devenu de fait l'usage majoritaire, notamment en termes de volumes dans l'édition. De plus, toute une génération, celle des élèves ayant été scolarisés à *Diwan*, l'accepte comme une évidence : alors que les locuteurs se formant au breton dans les années 1970 étaient facilement exposés à une diversité de graphies du fait de l'offre qui se proposait à eux en termes de manuels, revues, ouvrages de fiction, etc., aujourd'hui il est fréquent pour un élève sortant de *Diwan* de n'avoir été confronté qu'à des textes en *peurunvan*. Pour la génération de locuteurs jeunes, la diversité des orthographes est donc quelque chose de relativement exotique renvoyant à des débats d'un autre âge.

³⁴ Le terme « vannetais » désigne le dialecte généralement pratiqué aux environs de Vannes, et plus généralement dans le Morbihan. Étant assez fortement différent des trois autres dialectes de la zone KLT, que ce soit en termes d'intonation, de phonétique, de lexique, ou de morphologie, il n'a pas pu être intégré à l'orthographe commune de 1907/1908. Les mêmes précautions que précédemment doivent être prises quant à l'usage du terme « dialecte », qui pourrait masquer une hétérogénéité des pratiques au sein même de la zone généralement associée au « vannetais », le vannetais d'Auray n'étant pas celui de Baud ni d'Hennebont, malgré les quelques dizaines de kilomètres qui séparent ces communes.

³⁵ Dans l'étude des propos tenus sur la *skrivadeg* dans les forums internet, nous verrons un utilisateur, Per-Kouk, qui revendique utiliser une graphie de ce genre.

³⁶ cf. Wmffre, 2007 : 308-310. La première école *Diwan* se crée en 1977, et le 09/03/1980 a lieu une réunion à Lorient où il se décide que l'orthographe *peurunvan* serait celle utilisée à *Diwan*. De là, l'édition d'ouvrages pour la jeunesse, de manuels, et de documentation pédagogique, a suivi dans cette orthographe.

Les partis-pris de l'*emsav* dans l'organisation de la *skrivadeg*

Les discours tenus sur l'unification du breton

Ainsi, si nous souhaitons recontextualiser la situation du militantisme pour le breton dans laquelle intervient la *skrivadeg*, nous constatons qu'il se trouve en prise avec deux problèmes distincts pendant le vingtième siècle :

- D'une part, une volonté de proposer une unification des pratiques du breton, dans le but de faire reconnaître l'existence d'une véritable « langue » ; cette volonté se heurte à la diversité des manières de parler sur les territoires bretons ;
- D'autre part, une volonté de proposer une présentation plus officielle, érudite, et normative, des pratiques linguistiques, dans le but de se détacher d'une image trop rurale perçue comme archaïque ; cette volonté se heurte à la revendication de reconnaissance des locuteurs de milieu rural ou de leurs représentants, qui n'apprécient pas le dénigrement que l'on propose de leurs pratiques verbales, et qui qualifient de « néo-breton » artificiel les créations savantes des premiers.

L'alternative ou le dilemme semblait se présenter de la manière suivante :

- Soit les bretonnants jouent le jeu de l'uniformisation, en ce sens ils peuvent gagner en efficacité, en reconnaissance extérieure, en visibilité, mais ils risquent de reproduire en leur sein, par exemple en marginalisant le breton vannetais ou les parlers des locuteurs ruraux, le rapport homogénéisant à la langue pratiqué en France et qui mène à l'affaiblissement du breton,
- Soit ils valorisaient la diversité des usages verbaux, mais celle-ci pourrait devenir une gêne pour l'édition de textes, et être perçue comme une dispersion des forces militantes, empêchant des projets communs et donnant l'impression extérieure d'une multiplicité de parlers locaux sans cohérence.

Si ces débats ont été très vifs pendant tout le vingtième siècle, on peut constater un certain nombre de changements récents qui instituent clairement une voie comme majoritaire dans les orientations du militantisme pour le breton. Le développement de l'enseignement du breton, dans les écoles, dans le secondaire, et à l'université, la création de l'Office Public de la Langue Bretonne³⁷, de la Charte « *Ya d'ar brezhoneg* » (« oui au breton »)³⁸, signée par les collectivités territoriales, les plans de politique linguistique de la Région Bretagne, les changements démographiques des locuteurs du breton (de moins en moins de locuteurs natifs âgés venant de milieux ruraux, de plus en plus de jeunes locuteurs ayant appris à l'école ou en cours du soir), sont autant de transitions vers une approche du militantisme qui suit la voie de l'institutionnalisation, de l'officialisation, de l'homogénéisation, d'un rapport lettré et érudit à la langue. En ce sens, l'apparition d'une dictée en breton telle que la *skrivadeg* semble tout à fait cohérente au sein de ce moment historique, dont elle est peut-être même un maillon symbolique.

³⁷ En 1982 se crée l'Institut Culturel de Bretagne, qui comprend une commission de langue bretonne. Celle-ci prend son indépendance en 1999 pour devenir *Ofis ar brezhoneg* (« l'Office du breton »), qui devient une institution publique en 2010, du nom d'Office public de la langue bretonne (OPLB-OPAB), devenue l'institution de référence en matière de terminologie officielle et qui joue plusieurs autres rôles dans la promotion du breton.

³⁸ La Charte « *Ya d'ar brezhoneg* » a été lancée le 5 octobre 2001, elle concernait d'abord les associations et entreprises qui souhaitaient afficher publiquement leur usage du breton. Elle s'est étendue aux communes le 22 décembre 2004, et aux structures intercommunales en 2006. L'Office public de la langue bretonne revendique aujourd'hui « 720 structures privées, 173 communes et 13 structures intercommunales » y participant. (source : <http://www.fr.opab-oplb.org/32-presentation.htm>, lien vérifié le 11/03/2015)

Bien que ces transitions ne se fassent pas sans contestations au sein du milieu bretonnant³⁹, elles semblent être la tendance majoritaire qui se dessine ces dernières décennies dans le rapport des locuteurs au breton. Le billet d'humeur qu'un militant pour le breton poste sur son blog nommé « *Lip e Vourrenn* » (« lèche ses babines ») est assez révélateur de cet état d'esprit :

Evel bep bloaz e vo aozet ar Skrivadeg e miz Meurzh. Er bloaz-mañ e vo d'an 19. Dont a ray tiegezhioù da gemer perzh e Brest, Naoned, Roazhon, Kemper. Daoust ha muioc'h a dud a vo er bloaz-mañ ?

Un tamm fest eo ar Skrivadeg. Ha fest ar yezh evel-just. Gouel bihan ar Brezhoneg, eme lod. Un doare ivez da enoriñ an dud a zo o teskiñ. Int-i eo dazont ar brezhoneg, muioc'h eget ar re a oar. Darn zo er skolioù-deiz, darn all er skolioù-noz.

Bri a vez douget d'an doare-skrivañ ivez, un tamm bennak. Abaoe un 20 vloaz bennak bremañ n'eus nemet un doare-skrivañ en darn vrasañ eus ar skolioù, eus ar skol-vamm d'ar skol-veur, implijet gant 9 den diwar dek, 90 % a dud eta. Kement-se ne oa ket c'hoarvezet biskoazh c'hoazh, ha kement-se ne blij ket d'an holl.

Se zo kaoz marteze emañ Ar Falz o kinnig kemmanñ skritur ar brezhoneg. Evel ma kinnige Fañch Broudic en e levr gallek diwezhañ. Pet skritur zo bet gant Ar Falz abaoe penn kentañ hec'h istor ? KLT gant Yann Sohier. Falc'huneg gant Keravel. Assimileg gant Morvannou. Peurunvan bremañ. Poent-bras modernaat. Prestik e vo muioc'h a skriturioù eget a izili. Pet armead en deus ar pab ? a c'houlenne Stalin ? Pet kelenner brezhonek e-barzh Ar Falz ?

*Skrivadeg vat d'an holl.*⁴⁰

Traduction :

Comme chaque année, la *Skrivadeg* sera organisée en Mars. Cette année, ce sera le 19. Des familles viendront y participer à Brest, Nantes, Rennes, Quimper. Y-aura-t-il plus de monde cette année ?

La *Skrivadeg* est une sorte de fête. Et la fête de la langue, bien sûr. La petite fête du Breton, disent certains. Une manière aussi d'honorer ceux qui apprennent. Ce sont eux qui sont l'avenir du breton, plus que ceux qui savent. Certains sont dans les écoles de jour, d'autres dans les écoles de nuit.

Un certain respect est porté également à l'orthographe. Depuis une vingtaine d'années maintenant, il n'y a qu'une orthographe dans la plupart des écoles, de la maternelle à l'université, utilisée par 9 personnes sur dix, 90 % des gens. Cela n'était jamais arrivé auparavant, et cela ne plait pas à tout le monde.

C'est pour cela peut-être qu'*Ar Falz* propose de modifier l'écriture du breton. Comme le proposait Fañch Broudic dans son dernier livre en français. Combien d'écritures *Ar Falz* a-t-elle connu depuis le début de son histoire ? KLT avec Yann Sohier. Falc'huneg [= Skolveurieg] avec Keravel. Assimileg [= Etrerannyezhel] avec Morvannou. Peurunvan maintenant. Il est grand temps de moderniser. Sous peu il y aura plus d'écritures que de membres. Le pape, combien de divisions ? Demandait Staline ? [*sic*] Combien de professeurs de breton y-a-t-il dans *Ar Falz* ?

Bonne *Skrivadeg* à tous.

Plusieurs éléments peuvent être mentionnés pour l'analyse de ce billet d'humeur. D'une part, le rédacteur se place distinctement au sein de l'alternative entre breton pour les

³⁹ Par exemple, nous avons régulièrement entendu l'« *Ofis ar brezhoneg* » désigné sous le nom de « *Polis ar brezhoneg* » (la police du breton) dans des conversations informelles.

⁴⁰ Consulté sur : <http://lip-e-vourrenn.over-blog.com/article-skrivadeg-2011-68597488.html>, au sujet de la *skrivadeg* 2011, vérifié le 13/11/2014.

apprenants et breton pour les locuteurs natifs lorsqu'il mentionne que ce sont les apprenants qui sont l'avenir de la langue. Il est fortement probable que « *ceux qui savent* » renvoie aux locuteurs natifs de milieu rural : si les apprenants sont associés à l'avenir, ceux-ci le sont au passé.

Après avoir indiqué à quel camp il appartenait au sein du débat sur la promotion de breton, le rédacteur emploie l'argument du nombre : le *peurunvan* est, de fait, la graphie la plus usitée. Il souligne cet argument par une présentation redondante qui mentionne à la fois « 9 personnes sur dix » et « 90 % des gens ».

Lorsqu'il mentionne l'ouvrage de Fañch Broudic, il prend la peine de préciser que celui-ci a été écrit « en français », il s'agit d'une stratégie rhétorique qui donne l'impression que son opposant se contredit entre ses discours et ses actes : comment croire quelqu'un qui prétend s'émouvoir du sort du breton alors que lui-même choisit d'écrire en français ?

Plusieurs stratégies sont par ailleurs mobilisées pour discréditer le courant *Ar Falz*⁴¹. En posant une question rhétorique et en égrenant une liste d'orthographe ayant été utilisées par ce mouvement, le rédacteur donne une impression de volatilité dans le but de ridiculiser l'opposant. Cette impression se trouve renforcée d'une part par l'ironie présente dans la phrase qui suit cette liste « *Il est grand temps de moderniser* », laissant entendre : nous n'avons pas encore eu suffisamment d'orthographe différentes avec les 4 précédentes, il nous en faut encore une nouvelle ; d'autre part par les appellations inhabituelles données à deux des orthographe auxquelles il s'oppose : « *falc'huneg* » pour le *skolveurieg* de François Falc'hun, et « *assimileg* » pour l'*etretrannyezhel* proposé par Fañch Morvannou dans sa méthode Assimil. En renvoyant ces orthographe au nom singulier d'un seul auteur, voire d'un seul ouvrage, le rédacteur renforce l'impression de leur marginalité, leur donnant le statut de propositions émanant d'individus isolés.

La proposition absurde « *Sous peu il y aura plus d'écritures que de membres* » renforce quant à elle plusieurs des impressions d'absurdité déjà construites par le propos rhétorique précédent : d'une part, en bon argument par l'absurde, elle présente une pente glissante qui s'avérerait mener à une conséquence ridicule si le raisonnement de départ était poussé jusqu'au bout ; d'autre part, elle continue son association entre les écritures concurrentes au *peurunvan* et la dimension d'individualité, en exacerbant celle-ci jusqu'à montrer que l'état de fragmentation correspondant à « *une écriture pour un individu* » peut être poussé encore plus loin ; cela a également comme conséquence de suggérer une inconstance individuelle, puisque s'il y a plus d'écritures que de membres, c'est que certains changent très souvent de manière d'écrire ; enfin, la présentation d'*Ar Falz* comme marginale peut également être suggérée ici, puisque si le groupe a connu quatre orthographe et se retrouve proche d'avoir « *plus d'écritures que de membres* », cela semble impliquer qu'il n'y aurait pas beaucoup plus de quatre membres au sein du mouvement.

Le dernier argument contre les positions d'*Ar Falz* se construit sur un parallélisme envers le bon mot de Staline : alors qu'on lui demandait de respecter les libertés religieuses, il demandait combien de divisions de soldats le pape possédait pour faire valoir ses arguments. Ici, de même, le rédacteur nous demande rhétoriquement quel est l'effectif des légions dont dispose *Ar Falz* pour promouvoir les changements orthographiques qu'il propose. La question ne porte plus sur la pertinence ou non des arguments, mais c'est la *Realpolitik* qui est invoquée ici : ce qu'*Ar Falz* dira et bien beau, mais que pourront-ils faire ? Combien de

⁴¹ *Ar Falz* (« la faucille ») est une association créée en 1933 par Yann Sohier, d'inspiration communiste, qui entend militer pour l'enseignement du breton dans un cadre laïque. En raison des liens entre la graphie *peurunvan* et l'épisode de la collaboration pendant la seconde Guerre Mondiale, le courant, relancé par Armand Keravel après la seconde guerre mondiale, choisit d'adopter la graphie *skolveurieg* lorsque celle-ci est créée au milieu des années 1950.

personnes pourront-ils mettre au service de la promotion de leur orthographe, en comparaison de la nôtre, qui connaît 90 % des effectifs des locuteurs ?

La phrase de conclusion, « *Bonne skrivadeg à tous* », impose comme une évidence la réponse aux questions rhétoriques posées plus haut, comme si elles étaient tellement insignifiantes qu'il ne valait même pas la peine d'y répondre explicitement, et comme si aucune critique ne risquait vraiment de troubler la bonne marche de la *skrivadeg*.

Au-delà des procédés rhétoriques employés dans ce texte précis, on y retrouve mentionnée, de manière plus ou moins explicites, les topiques communs du militantisme breton : nécessité de l'union et critique des désaccords perçus comme dispersion de l'énergie, renvoi à la dimension pragmatique du nombre de personnes faisant usage d'une norme plutôt qu'à des considérations techniques concernant l'analyse de la norme en question. On trouve ici le prototype d'un discours répandu, qui pourrait se formuler ainsi : la pratique du breton est aujourd'hui trop restreinte pour que les militants puissent se permettre des désaccords ; il est nécessaire de s'unir si nous voulons survivre car les dissensions sont une perte d'énergie qui sera fatale au breton ; ce qui compte n'est pas de savoir si le *peurunvan* est ou non la meilleure graphie d'un point de vue linguistique, mais simplement le fait qu'elle soit la plus implantée.

Si la tenue d'un tel discours est compréhensible, il demeure gênant sous plusieurs points : d'une part ce discours pourrait justifier l'évitement de toute remise en question au nom d'une rhétorique de l'urgence disant « il faut d'abord agir sinon la langue disparaîtra, nous nous remettrons en question plus tard »⁴² ; d'autre part, il pourrait également constituer un habile prétexte pour justifier la marginalisation des usages les moins reconnus institutionnellement au nom de l'évitement d'une dispersion.

Quelles que soient par ailleurs les réserves qu'il est possible d'émettre à l'encontre d'un tel discours, il reste que le billet d'humeur analysé ci-dessus est caractéristique du positionnement qu'adoptent les organisateurs de la *skrivadeg* dans sa mise en application. À ce titre, on trouve, dans la Charte des Organisateurs distribuée par *Deskiñ d'an Oadourien* aux associations locales, les recommandations suivantes :

Il faudra insister pour que le texte soit lu lentement et distinctement du début à la fin. Les lecteurs devront lire ce qui est écrit, sans adaptation locale, car c'est le texte qui sert de référence pour la correction. On peut rappeler que la Skrivadeg est un exercice d'écriture et non de compréhension. [...]

*Les correcteurs devront disposer d'une salle calme. Ils devront disposer des dictionnaires (*An Here – Al Liamm*) et grammaire (*Chalm*)⁴³ références choisi. [sic] [...]*

Chaque mot orthographié différemment du texte officiel, sera compté comme faute. [...]

Si on retrouve plusieurs fois la même faute sur une même copie, on ne comptera qu'une faute.

Parmi les formules intéressantes de cette Charte, on trouve la mention « *sans adaptation locale* », qui signifie que les lecteurs n'ont pas à lire un terme, écrit dans une version « standard », en faisant usage d'une prononciation propre à leur région.

⁴² L'expression « tirer sur une ambulance » sert parfois à désigner chez les militants les tentatives d'autocritiques : elle sous-entend que remettre en question un mode de fonctionnement du militantisme, ce serait l'empêcher d'avancer, ce que l'urgence de la situation linguistique ne permet pas. Une telle rhétorique de l'urgence peut malheureusement servir très facilement à discréditer toute interrogation, y compris celle se demandant si l'ambulance va dans la bonne direction.

⁴³ Les deux ouvrages mentionnés ici comme références renvoient à une approche normative et unificatrice de la langue.

Par ailleurs, il est intéressant de noter que, selon le directeur de l'association *Deskiñ d'an Oadourien*, cette Charte a été rédigée en 2013, suite à un débat survenu après qu'un des textes proposés a fait preuve d'une connotation vannetaise, connotation ayant « *un gout trop prononcé pour certains* » (« *ur blaz re greñv evit lod* »)⁴⁴. Ainsi, c'est en réaction à l'apparition d'une manifestation de la diversité dialectale que les organisateurs ont dû se concerter pour pouvoir trouver une définition plus précise de la norme commune : refus des lectures témoignant d'une « *adaptation locale* », renvoi à un dictionnaire et une grammaire de référence, précisions concernant la définition exacte d'une « *faute* » et les modalités de son comptage.

Cette adaptation se présente clairement comme une confirmation de la posture de la *skrivadeg* au sein d'une tendance homogénéisatrice et normative, négligeant les usages locaux et créant les usages fautifs par le simple fait de considérer comme « *faute* » ceux qui ne correspondent pas au texte⁴⁵.

Analyse des choix linguistiques dans les textes soumis à la dictée

Les textes soumis à la dictée sont révélateurs des positionnements sous-jacents des organisateurs en matière de politiques linguistiques. Ainsi, l'analyse des textes proposés entre 2003 et 2014 est-elle instructive quant à l'évolution qu'elle montre dans le rapport au breton des trois associations successives chargées de l'organisation.

2003-2005 : la période de l'Entente du pays de Lorient

Dans la période 2003-2005, la rédaction du texte de la dictée est l'œuvre d'« *Emglev bro an Oriant* », qui est l'Entente culturelle du pays de Lorient⁴⁶. Lorient se situant sur le territoire dit « vannetais »⁴⁷, et la *skrivadeg* n'étant pas encore organisée sur l'ensemble du territoire, on trouve dans les textes de ces années des spécificités propres à ce dialecte. Par ailleurs, comme le montrera l'étude du contenu des textes, les thèmes évoqués sont relativement proches du quotidien des milieux populaires ruraux, et il est possible de penser que l'événement, sans s'adresser spécifiquement à la population des locuteurs dits « natifs », généralement âgés et ayant appris le breton par la pratique orale en milieu rural, leur est du moins accessible. Par ailleurs, le mot « *skrivadeg* », devenu presque un nom propre ou nom de marque par la suite, n'apparaît pas encore, et c'est le terme « *skrivadenn* », désignant la dictée d'une manière plus commune, qui est utilisé.

Parmi les localismes vannetais présents dans le texte donné en 2003, on trouve le verbe « *bout* », qui correspond à un usage propre aux régions vannetaise et cornouaillaise du verbe se disant « *bezañ* » ailleurs⁴⁸. On trouve également le terme « *âr* », qui correspond à une manière spécifiquement vannetaise de graphier ce qui s'écrit « *war* » dans la zone KLT. Devant le terme se trouve une note de bas de page : « *'âr' pe 'war' a c'heller skriv* » [traduction : on peut écrire 'âr' ou 'war']

⁴⁴ cf. la sous-section suivante pour l'analyse du texte de 2013 et de ses modifications. Ces informations et ce passage sont extraits d'un e-mail que le directeur de l'association m'a envoyé en réponse à une demande d'informations que j'avais formulée auparavant.

⁴⁵ Lorsque nous parlons de « création de l'usage fautif », nous ne disons pas que la *skrivadeg* modifie la manière de parler des locuteurs en leur faisant faire des fautes qu'ils ne faisaient pas auparavant, mais plutôt qu'elle introduit la notion de « *faute* » dans l'évaluation de la diversité des usages, autorisant une transition d'une conception horizontale ou relativiste de la diversité linguistique où il existerait simplement une multiplicité d'usages, vers une conception verticale ou normativiste, où il existerait un canon, définissant la validité des usages selon leur proximité avec celui-ci.

⁴⁶ cf. note 1 sur les Ententes de Pays.

⁴⁷ cf. note 32 sur les précautions envers la notion de « dialecte » et note 34 sur le « dialecte vannetais ».

⁴⁸ cf. ALBB, carte 080, « il y a ».

En 2004, on trouve le suffixe « -ion » dans les termes « *sonerion* », « *dañserion* », « *d/tavannerion* », suffixe plutôt vannetais également⁴⁹, ou bien des expressions comme « *Lod ag an dañserion* », le « *ag* » étant là aussi un particularisme vannetais⁵⁰, là où l'on aurait écrit « *lod eus an dañserien* » ailleurs en Bretagne. Enfin le terme « *argent* » constitue aussi une spécificité vannetaise, le terme principalement utilisé ailleurs étant « *arc'hant* »⁵¹.

Les localismes se font encore plus présents en 2005, qu'il s'agisse de conjugaisons comme « *me 'yay d'ar foar* »⁵², d'écriture différente de verbes connus comme « *bout* » déjà mentionné « *anavet* » et « *anavout* »⁵³, ou de lexique spécifiquement local comme « *barbotat* », « *Koustele* »⁵⁴, « *trezol* ».

À partir de 2006 : une orientation plus érudite et littéraire

À partir de 2006, ce n'est plus *Emglev bro an Oriant* qui se charge des textes de la *skrivadeg*, mais l'association *Kentelioù An Noz* (« les cours du soir ») à Nantes.

On note un changement important : d'une part, les particularismes locaux disparaissent, au profit de tournures de phrases et de choix lexicologiques beaucoup moins spécifiques à une zone précise, d'autre part, le niveau de langue utilisé devient plus difficile et plus littéraire : on sent par exemple un effort esthétique très marqué dans des textes tels que celui des épreuves locales de 2011 ou bien l'épreuve locale des adultes en 2009.

Par ailleurs, le changement de lieu, de Lorient à Nantes, a son importance. Alors que Lorient, en plein pays « vannetais », peut être considéré comme un des bastions du localisme, au sens où l'on trouve dans les environs beaucoup de locuteurs parlant un breton relativement éloigné du standard forgé par les intellectuels évoqués plus haut, Nantes a une toute autre portée symbolique : il s'agit d'une grande ville, elle se situe dans une zone où la pratique du breton n'avait déjà plus cours depuis plusieurs siècles, et dans laquelle il n'existe presque pas de locuteurs du breton (cf. note 18), et se trouve au centre de revendications de rattachement à la Bretagne, déjà évoquées plus haut. Ce changement induit un changement de population visée par l'exercice, qui se tourne alors plutôt vers des nouveaux apprenants urbains sensibilisés à une revendication politique.

Une augmentation des difficultés

La transition se marque dès la dictée de 2006 : on trouve, pour le niveau CE des termes tels que : « *t/draezhenn* », « *serpantoù-nij* », « *aer* », « *war-lerc'h* », « *kestell* », « *traezh* », « *kregin* », termes qui peuvent poser des difficultés à un apprenant de niveau CE en raison de plusieurs paramètres : hésitation entre consonnes simples (*kregin*) ou doubles (*traezhenn*, *kestell*), succession de consonnes pour un seul phonème prononcé (*traezhenn*, *lerc'h*), voyelles doubles « *traezhenn* », « *aer* », pluriels irréguliers « *kestell* » et non « **kastell-où* », etc. En comparant avec les textes donnés les années précédentes, il semble qu'un texte de ce niveau aurait été donné plutôt pour un niveau de collève entre 2003 et 2005.

Une transition dans les thèmes abordés et les références nécessaires

Par ailleurs, alors que les textes des éditions précédentes abordaient des manifestations de la culture populaire (le « *fest-noz* » ou bal populaire breton en 2004, et le « *filaj* » ou la veillée

⁴⁹ cf. ALBB, Carte 523, les pluriels de « pêcheurs », on en trouve quelques occurrences en région Goëlo (région de Paimpol) également.

⁵⁰ cf. ALBB, cartes 006, 007, 008, « d'ici », « de là », « de là-bas ».

⁵¹ cf. ALBB carte 019, « argent ».

⁵² cf. ALBB 477, « il ira ».

⁵³ cf. ALBB 011, « connaitre ».

⁵⁴ Aucune des cartes de l'ALBB ne renvoie au terme « pari », mais « koustele » est classé par Ar Mason (1943) parmi les termes spécifiquement vannetais.

où chacun propose une chanson ou un conte en 2005), les éditions suivantes ne mentionneront plus ces situations et feront plutôt l'objet d'un travail d'écriture littéraire, le texte étant signé par des personnalités de la littérature bretonne⁵⁵.

Alors que les premières éditions lorientaises proposaient des textes contenant un lexique assez fortement lié à la vie quotidienne, les choses changent à partir de 2006, notamment pour le dernier paragraphe, le plus difficile : on y trouve alors des mentions d'un vocabulaire spécialisé nécessitant une certaine érudition⁵⁶, ainsi que certains termes particulièrement peu usités et pouvant avoir un rôle de piège pour les apprenants, en ce qu'ils nécessitent une connaissance solide des subtilités de la norme écrite du *peurunvan*. À partir de 2007, on retrouve régulièrement une forme textuelle particulièrement efficace pour la sélection par l'orthographe dans la dictée : la liste de termes spécialisés. Par exemple, à l'occasion d'un texte sur les oiseaux, on mentionnera dans les derniers paragraphes un inventaire rhapsodique de variétés d'oiseaux peu connus, ou bien, dans un texte sur la cuisine, on décrira dans le détail l'ensemble des ustensiles utilisés, y compris les plus improbables.

À qui s'adressent les néologismes ?

Le texte de la finale de 2007 est instructif : il évoque principalement les moyens de transport. On y trouve un grand nombre de référence à de nouveaux moyens de locomotion se développant en ville et à des inventions technologiques récentes. La mention d'inventions récentes dans les moyens de transport, qu'ils soient terrestres ou spatiaux, nécessite un travail de création terminologique intense pour pouvoir nommer ces nouvelles réalités⁵⁷. Alors que les locuteurs de milieu rural n'hésitent généralement pas à emprunter des termes au français dès que le besoin s'en fait sentir, les partisans d'une approche érudite et littéraire du breton pratiquent généralement un travail de création néologique qui refuse toute ressemblance avec des termes français, et va chercher dans le matériau lexical et morphologique du breton lui-même, ou des idiomes apparentés (bas- et moyen-breton, gallois, gaélique, cornique, etc.), les termes nécessaires pour désigner les réalités du monde contemporain. Le texte ici présenté se situe dans cette lignée puisque la plupart des choix terminologiques excluent la ressemblance étymologique avec un terme français⁵⁸. D'autre part, la compréhension de la plupart de ces mots, forgés dans la pure veine celtisante, nécessite un pré-requis de connaissances étymologiques et morphologiques pour comprendre les racines de bases utilisées et la logique de leur assemblage.

Par exemple, pour comprendre « *ar c'hefluskerioù* » (« les moteurs »), il faut savoir que « *kef* » renvoie à « tronc », « *luskañ* » à « rythmer », « *-er* » est un suffixe désignant l'agent d'une action : le total « *keflusker* » devant donc se décomposer en « *kef+lusk+er* », désigne « celui qui rythme le tronc ». Bien qu'ici le terme soit composé à partir de racines relativement communes et répandues, ce n'est pas tant la connaissance des racines présentes dans le mot qui poserait problème que le mode d'analyse pratiquant le découpage et la

⁵⁵ cf. Note 4 pour les auteurs y ayant participé. Le texte des sélections locales de 2007 fait également référence à des auteurs connus comme Añjela Duval ou Youenn Gwernig.

⁵⁶ Par exemple : animaux et ustensiles marins en 2006, variétés d'arbres pour les sélections locales de 2007, moyens de transports pour la finale de 2007, ustensiles de cuisine et épices pour les sélections locales adultes de 2009, plantes du jardin et oiseaux pour la finale de 2010, les différents types de sons pour les sélections locales et la finale de 2012.

⁵⁷ Les termes suivants dans le texte peuvent être considérés comme des néologismes d'invention récente : « *Fraoñverezh, ar c'hefluskerioù, ar c'hwiled-tan, ar skouterioù, ar marc'hoù-tan, diziouerus, ar c'harrdrenioù, trenioù patatez, birinig, trenioù tredan tizh bras, hentoù-tizh, gourhentoù, ar c'hirri-samm, listri-treizh, ar c'hirri-nij, aerlinennoù, loarelloù, egorlistri, bulzunoù-egor, ar c'harbedoù treuzdougerezh, foranerezh, saotradur, dioren padus, treuzdougouen boutin, ar c'henlodennañ-kirri* ».

⁵⁸ Notons deux exceptions : « *ar skouterioù* » (les scooters), « *ar spoutnikoù* » (les spoutniks), qui peuvent sûrement s'autoriser une étymologie non-celtique précisément parce que les termes d'où viennent l'« emprunt » ne sont pas eux-mêmes identifiés par l'auteur du texte comme français, mais comme anglais et russe.

réorganisation des éléments morphologiques composant un mot, qui nécessite un rapport écrit et décontextualisé au langage, c'est-à-dire un rapport scolaire⁵⁹, pour être compris en tant que tel. Bien qu'un locuteur âgé, de milieu rural, ayant appris le breton à l'oral, connaîtra sûrement la signification des termes « *kef* », « *lusk* », et aura déjà employé des mots employant le suffixe « *-er* », il n'aura pas, en voyant la totalité « *keflusker* », été familiarisé à une analyse étymologico-morphologique lui permettant de décomposer ce terme en ces parties plutôt qu'en « *kefl-us-ker* » ou « *ke-flu-sker* ». En ce sens, ce type de mot est compréhensible essentiellement par des personnes ayant été familiarisées à un certain rapport érudite à la composition et décomposition des éléments étymologiques du mot⁶⁰.

Le vocabulaire en question semble donc difficilement compréhensible pour un locuteur de milieu rural, peu sensibilisé aux moyens de transport évoqués, qui aurait quant à lui probablement traduit « le tramway » par « *an tramway* », et qui, n'ayant pas été scolarisé dans une école en breton, ne dispose pas du bagage nécessaire pour pouvoir connaître les néologismes utilisés ou comprendre les règles de leur formation.

Une intégration ambiguë des mots identifiés comme extérieurs

Sur cette même question des positionnements socio-politiques inhérents aux choix lexicaux de la *skrivadeg*, le texte de 2008 souligne une autre dimension instructive : traitant des différentes disciplines sportives, dont des noms internationaux existent déjà et sont partagés dans la plupart des autres langues, il soumet son auteur à un choix : reprendre tels quels les termes répandus, les reprendre en adaptant la graphie aux conventions du *peurunvan*, ou forger de nouveaux termes sur des bases proprement « celtiques ».

Prenons par exemple le terme français « clubs », qui est ici traduit et graphié « *kluboù* » : le « c » est remplacé par un « k », et le « -où », une des marques du pluriel en breton, se substitue au « s ». Pourtant, le « u » continue de s'écrire « u », alors que les conventions graphiques, pour un terme se prononçant /œ/, auraient plutôt incité à écrire « eu ». Il est vrai que le caractère « u » peut être prononcé /œ/ dans un cas précis : les articles indéfinis « *ul, ur, un* ». Mais il s'agit d'une exception notable et dans tous les autres cas, il se prononce /y/. Ainsi, nous pouvons nous poser la question : pourquoi avoir remplacé le « c » et « k » et le « -s » en « -où », mais pas le « u » en « eu » ?

Imaginons deux raisonnements différents mais cohérents de candidats à la *skrivadeg* : pour un premier, « club » étant un « emprunt » fait à un terme « non-breton », il devrait être maintenu dans sa graphie d'origine : celui-ci écrira donc « *cluboù* » (à défaut peut-être d'avoir pu écrire « *clubs* » si aucun terme ne lui avait été dicté) ; pour le second, le terme a fait l'objet d'une appropriation et a été intégré dans le breton, il est donc possible de l'écrire selon les normes graphiques de l'orthographe *peurunvan*, on écrira donc « *kleuboù* ». En fait, quel que soit le raisonnement choisi, les deux candidats seront ici pénalisés, puisque le terme choisi dans le texte officiel, « *kluboù* », fait office de compromis en acclimatant le « c » en « k » pour l'adapter aux normes orthographiques du *peurunvan*, mais en maintenant le « u » dans un usage ne correspondant pas à ces normes.

On perçoit ici l'arbitraire d'un choix relevant de la décision individuelle de la personne qui a rédigé le texte de la finale de 2008. Ici, un comptage scrupuleux des points n'aura que peu

⁵⁹ cf. Lahire (1993) sur la forme sociale scripturale-scolaire créant ce rapport écrit et décontextualisé au langage.

⁶⁰ Ce rapport au mot est revendiqué par Étienne (1983) : « En Bretagne, depuis le début du XIX^e siècle, une école de lettrés et de semi-lettrés groupés en associations et en académies œuvre à unifier et à purifier les parlers des illettrés. » [...] « L'objectif de ses promoteurs fut d'abord d'amener le breton à rivaliser avec le français pour la densité lexicale. Leur véritable ambition est que, devenant son propre moule, la langue soit à même d'affronter tous les besoins à mesure de leur apparition. Autrement dit, son tissu n'est plus seulement considéré comme constitué d'unités lexicales – de mots pour faire des phrases – mais d'unités sémiotiques – de “formants”, radicaux et affixes, pour faire des mots. Sous la syntaxe “externe” s'est codifiée une “syntaxe interne”. L'art du dire comprend – réintègre – la néologie. »

de valeur face à l'incertitude provenant du fait que le choix, pour des termes récents à propos desquels aucune convention autoritaire ne s'est encore imposée, reste à la discrétion de la personne chargée de l'invention du texte. Les quatre possibilités « *cluboù* » (voire *clubs*), « *kleuboù* », « *kluboù* », et « *cleuboù* » auraient pu être présentes, même si la quatrième option semblait incongrue, et si l'option « *clubs* » ne pouvait pas être retenue par un candidat en raison de la prononciation /kløbu/ du lecteur.

Cette ambiguïté se manifeste également dans les choix terminologiques pour désigner les différents sports : alors que « le *foot-ball* » est traduit par « *ar vell-droad* » (« *mell* » signifiant « ballon » et « *troad* » signifiant « pied »), en revanche, d'autres sports, pourtant construits sur la même logique, sont nommés dans l'usage international : « *an hand-ball* », « *ar volley-ball* ». « Rugby » devient quant à lui « *rugbi* ». En deux phrases, le paragraphe de niveau « collègue et apprenants compétents » présente trois manières complémentaires de forger des néologismes : la traduction des racines (« *foot-ball* » devenant « *mell-droad* »), la reprise à l'identique de termes internationaux (« *hand-ball*, *volley-ball* »), et la reprise avec modification des caractères (« *rugby* » devenant « *rugbi* »).

Cette proximité de plusieurs options témoigne bien de l'ambiguïté dans laquelle se trouvent les locuteurs du breton lorsqu'il s'agit de faire usage de termes qui n'étaient pas traditionnellement employés en breton, et soulève plusieurs problèmes : pourquoi a-t-on traduit les racines de « *foot-ball* » et pas celles de « *hand-ball* » et « *volley-ball* », alors que les trois termes sont formés sur la même logique ? De même, il peut sembler logique de réécrire « *rugby* » en « *rugbi* », puisque le « y » n'a pas le statut d'une voyelle dans l'orthographe *peurunvan*, mais on notera que dans cette orthographe, le caractère « a » (-ball) ne sert pas non plus à graphier le /o/ : si l'on avait appliqué le même principe que pour « *rugbi* », il aurait fallu écrire « *hand-boll* » et « *volley-boll* » pour les adapter eux aussi aux conventions graphiques du *peurunvan*. Dès lors, comment le candidat lambda à la skrivadeg peut-il savoir quelle graphie est attendue de lui dès lors que le mot « *rugbi* » n'est pas construit selon la même logique que le mot « *volley-ball* », que dans un cas on adapte un terme emprunté aux conventions graphiques du *peurunvan*, alors que dans l'autre on garde des conventions propres à la prononciation anglaise du caractère « a » ?

D'autres ambiguïtés dans les choix orthographiques

Si cette ambiguïté se manifeste principalement dans les choix graphiques faits à propos des néologismes, dont il semble difficile d'attendre des candidats qu'ils en connaissent l'usage ici attendu alors que leur usage majoritaire n'est pas encore vraiment fixé, codifié, et implanté, elle se manifeste également dans des termes du quotidien : par exemple, le terme signifiant en français « fois » est orthographié « *ar wezh* » dans les sélections locales de 2011 (premier paragraphe), mais « *ur wech* » dans la finale de 2012 (dernier paragraphe). Ainsi, le candidat qui écrit « *ur wech* » en 2011, graphie pour laquelle il aurait été sanctionné cette année-là alors qu'il ne l'aurait pas été la suivante, puis aurait « appris de ses erreurs », se trouverait-il éventuellement pénalisé en 2012 pour avoir écrit « *ur wezh* »⁶¹. Enfin, on notera comme autres ambiguïtés, la notation des onomatopées : alors que l'on lit « *dao !* » en 2012 (quatrième paragraphe), on lit « *dav !* » en 2013 (dernier paragraphe).

⁶¹ Le couple « *gwech / gwezh* » est à l'image du couple « *clé / clef* » en français, pour lequel les deux orthographes sont permises. Le problème n'est pas qu'un tel couple soit utilisé, mais si le texte à lire ne mentionne pas que les deux graphies sont permises, alors il revient simplement à la discrétion de chaque correcteur de compter ou non comme « faute » un usage contraire à celui écrit sur le texte de référence, selon son degré de connaissance, son ouverture d'esprit, etc. On remarquera qu'en 2003, une note mentionnait qu'il était possible d'écrire soit « *ar* » soit « *war* », même si le cas n'est pas exactement identique, puisqu'il s'agissait, alors que la dictée était essentiellement implantée à Lorient, d'accepter un localisme de cette région.

Le cas de 2013 ou la gestion devenue difficile des particularismes locaux

En 2013, on assiste à un phénomène intéressant : deux textes sont proposés, l'un présenté comme un texte en « vannetais », l'autre présenté comme en « standard ». Alors que l'on pourrait penser qu'il s'agirait d'une prise en compte subite de la diversité linguistique oubliée depuis les dernières années, ou d'un revirement soudain envers la démarche d'unification autour du *peurunvan*, il se trouve qu'il n'en est rien. En effet, d'une part, la version 2014 reprend dans la veine précédente en ne proposant qu'un texte, et la Charte, mentionnée plus haut, fait suite à cette édition de 2013 et aux difficultés suscitées. D'autre part, l'auteur du texte original est David ar Gall, auteur pratiquant le breton vannetais et enseignant ce breton dans le collège Diwan de Vannes : le texte qu'il avait proposé était trop empreint de couleur vannetaise, raison pour laquelle une version « standard » a été réécrite. La version vannetaise est signée « David ar Gall », et pour le texte présenté comme écrit en « standard », la mention en bas de page présente « *Diwar testenn David ar Gall* », ce qui signifie « à partir du texte de David Ar Gall ». L'analyse des différences entre le texte original et le texte retouché est ici assez instructive : mis à part les remplacements d'un terme ou d'une expression du vannetais vers un usage plus « standard »⁶², on constate d'une part, que certains éléments en vannetais ne sont pas remplacés, ou seulement certaines de leurs occurrences, et d'autre part, que certains éléments autres que des particularismes vannetais ont été modifiés au passage.

Les occurrences de vannetais qui ne sont pas ou pas toujours remplacées sont les suivantes : dans la premier paragraphe du texte, « *dezhe* » devient « *dezho* », par contre, dans le second paragraphe, « *anezhe* » demeure « *anezhe* » et ne devient pas « *anezho* ». De même, alors que « *àr* » devient « *war* » dans le troisième paragraphe et dans sa première occurrence du cinquième paragraphe, il demeure « *àr* » dans les deux occurrences suivantes du même cinquième paragraphe. On trouve encore, « *ag e oberenn* », qui demeure tel quel à la fin du cinquième paragraphe, alors que le « *ag* » du quatrième paragraphe était remplacé par un « *eus* ». Enfin, le « *bout* » du cinquième paragraphe reste « *bout* ».

On peut s'interroger sur le fait que ces changements non faits d'un texte à l'autre apparaissent principalement à la fin du cinquième paragraphe. Deux hypothèses pourraient être retenues : soit il s'agit d'une négligence de la part de la personne qui a modifié le texte, et qui a oublié d'en modifier la fin, soit il s'agissait d'ajouter la maîtrise du dialecte spécifiquement vannetais parmi les difficultés à savoir surmonter pour les locuteurs experts qui allaient jusqu'au cinquième paragraphe. La première hypothèse semble assez gênante dans la mesure où il s'agit d'un texte servant à évaluer des dizaines de personnes au sein d'un événement public. La seconde ne semble pas très convaincante, puisque des expressions typiquement vannetaises ont été modifiées dans le cinquième paragraphe, et, si les deuxième et troisième occurrences de « *àr* » ne sont pas remplacées dans ce dernier paragraphe, en revanche la première l'est. Quelle que soit la raison, on constate un manque d'homogénéité dans un seul paragraphe (présentant une fois « *war* » puis deux fois « *àr* ») qui ne peut être que nuisible à la transparence des critères de correction.

Nous constatons également certains remplacements qui ne semblent pas motivés par des localismes vannetais, mais qui témoignent de sensibilités syntaxiques divergentes. Ainsi par exemple, au second paragraphe, « *ne welont ket netra* » (littéralement : « *ils ne voient pas rien* ») devient « *ne welont netra* » (« *ils ne voient rien* ») : il ne s'agit pas d'un changement orthographique mais d'un positionnement sur une question de syntaxe, à savoir la question de

⁶² Mis à part ceux sur lesquels nous allons insister par la suite, les changements effectués du premier texte au second sont les suivants : au §1, « *dezhe* » devient « *dezho* » ; au §2, « *heuliñ* » devient « *heuliañ* », et « *amezeion* » devient « *amezeien* » ; au §3, « *avamañ* » devient « *ach'ann* », « *merenniñ* » devient « *pigosat* », « *da gouezhel* » devient « *da gouezhañ* », et « *àr* » devient « *war* » ; au §4, « *Doc'h* » devient « *ouzh* », « *ur fenestr* » devient « *ur prenestr* », « *ag* » devient « *eus* », et « *en em veskiñ* » devient « *en em veskañ* » ; au §5, « *donet* » devient « *dont* », « *àr* » devient « *war* », « *e goar* » devient « *e oar* ».

la redondance dans la double négation en breton, et elle n'est pas spécifique au vannetais. La présence du « *ket* » de négation, équivalent au « pas » français, étant attestée près de termes de négation comme « *netra* »⁶³, la seule raison de l'enlever relève d'un choix stylistique ou esthétique personnel contre une certaine lourdeur dans la répétition (qui peut avoir effet d'emphase), mais ne renvoie pas à une quelconque forme de correction grammaticale.

Au paragraphe 4, le point concluant la première phrase devient une virgule : un tel choix de ponctuation relève d'un goût esthétique personnel plus que d'une standardisation d'un usage local, l'usage du point n'étant pas réservé au breton vannetais.

Autre changement relevant plus d'une compréhension particulière de la syntaxe que d'un véritable localisme vannetais : au paragraphe 4, « *e aer domm ar c'hreiz-kêr* » (« dans l'air chaud du centre-ville ») devient « *en aer domm kreiz-kêr* » : la modification ne correspond pas simplement à une adaptation d'une version plus locale vers une version présentée comme « standard », mais la personne qui s'est autorisée ce changement a remplacé l'intellection syntaxique de la phrase de départ par la sienne propre⁶⁴. Plus qu'une « standardisation », il semble ici s'agir d'une personnalisation, dans la mesure où la locution « *e aer domm ar c'hreiz-kêr* » peut être considérée comme « correcte » si on comprend « *kreiz-kêr* » comme un seul terme et non comme deux termes regroupés.

Alors qu'entre 2003 et 2005, les particularismes vannetais apparaissaient allègrement dans le texte de la *skrivadeg* – sans que cela semble poser problème –, 10 ans plus tard, la situation a bien évolué : il est désormais nécessaire de « standardiser » le texte donné, et l'apparition trublione d'une réminiscence de localisme vient brouiller les cartes et oblige les organisateurs à codifier les règles de l'édition suivante. De même, alors que l'édition 2003 mentionnait, en note de bas de page, « 'àr' pe 'war' a c'heller skriv » (on peut écrire 'àr' ou 'war'), on ne trouve plus par la suite pareille acceptation de la diversité⁶⁵. Bien que les rédacteurs fluctuent eux-mêmes dans certains usages d'une année sur l'autre⁶⁶, on n'en continue pas moins de n'accepter qu'une seule version de la part des candidats, en conformité avec le principe d'une dictée.

Concernant ces modifications apportées au texte, l'auteur de l'original vannetais, que nous avons contacté, nous a fait le témoignage suivant :

Da gentañ-razh e oa bet goulennet genin sevel an destenn get Fulup Kere a DAO. Plijout a rae dezhañ gwelet liv (un den, ur vro) en destenn. Plijet-tre on bet neuze é kannig ma zestenn dezhañ. Ur gwir eskemm zo bet hag emglevet e oamp evit reizhiñ ar skrid, nebeut a dra, àr un dro. Goude en deus kaset an destenn da [un den e-karg] hag e

⁶³ Le phénomène est nommé « concordance négative » en grammaire et désigne le fait que « plusieurs marques de la négation comptent sémantiquement pour une seule » (http://arbres.iker.cnrs.fr/index.php?title=Concordance_négative, page consultée le 15/11/2014), on le trouve également avec « *netra ebet* » (« aucun rien », signifiant simplement un « rien » emphatisé). cf. German (2007), Schapansky (2000).

⁶⁴ La première tournure semble plutôt entendre « *kreiz-kêr* » (« centre-ville ») comme un seul mot, d'où la possibilité de dire « *ar c'hreiz-kêr* » (« le centre-ville »). Si en revanche on considère « *kreiz-kêr* » comme une locution composée (« le centre de la ville »), alors la présence de l'article défini « *ar* » n'est plus possible car la locution « * *ar c'hreiz / kêr* » ne serait plus considérée comme correcte. Par ailleurs, le changement de « *e* » en « *en* » peut être perçu comme une simple suppression du hiatus phonologique « *e aer* », mais il peut également être entendu comme le remplacement du mot « *e* » par le mot « *en* », contraction de « *e + an* », ayant une signification sémantique légèrement distincte, car ne signifiant plus simplement « dans » mais « dans le ». La présence de l'article défini « *an* » présent au sein du « *en = e + an* » ajouterait une dimension d'exclusivité dans la localisation que l'on ne trouve pas dans le simple « *e* ».

⁶⁵ Du moins dans les critères de correction officiels : nous avons vu que « *àr* » et « *war* » pouvaient cohabiter au sein d'un même texte, ou que « *[g]wech* » et « *[g]wez* », ou « *dao* » et « *dav* » varier d'une année sur l'autre.

⁶⁶ Il est d'ailleurs probable que la variation entre les différents textes donnés ne soit pas perçue par les candidats eux-mêmes, seule la comparaison minutieuse, dans un même temps donné, de tous les textes successifs, permettant de les constater.

anv an ofis eo bet tennet ar merkoù a denne doc'h brezhoneg Gwened (get, àr, doc'h) ha goude en deus cheñchet gerioù ne blijje ket dezhañ gwelet (neoazh...) -Gerioù peurunvan neoazh ! - Ne oan ket a-du mes e-giz m'en deus lâret din Fulup, an Ofis eo a aoz ! N'em eus ket cheñchet ma zestenn. Eñ eo en deus graet hep goulenn ma oan a du pe pas. Sklaer eo evitañ ([...]) ne skrivan ket e « peurunvan ofisiel ». Da lâret eo get ar gerioù aotreet, rak e keñver ar skritur eo peurunvan rik èl m'end 'eo bet asantet get Per Denez ha kadarnaet dre skridoù Daniel an Doujet.

A-c'houde nebeut e klevan pe lennan « brezhoneg standart », èl mand eo bet goulennet genin skriv evit an deraouidi er skrivadeg. Ar « standart »-se a zo brezhoneg diazezet àr vrezhoneg Leon ha dre gomz àr ar galleg. Ar pezh a denn doc'h brezhoneg ur rannyezh arall (hag a veze kavet brav ha digor), èl ma veze gwezharall n'eus ket a lec'h ken. (àr, get, doc'h, a-zoc'h, e men, eh, -ion...). Hag ar soñj-se en em led en ensavadurioù muioc'h-mui. Reizh, n'eo ket ! Chalus, ya 'hat !

Petra soñjal ? Peotramant e rankin ansav ne skrivan ket e brezhoneg ('met e Gwenedeg ! an niver brasañ eo a ra ar lezenn). Peotramant ne gompren ket an dud « aotreet » brezhoneg Gwened ? (ar pezh a vez gwir lies)

Lod-kaer ag ar vrezhonegourion a implij ar ger « peurunvan » hep gouiet ar pezh a dalv. « Komz a ran peurunvan » a glevan liesoc'h-lies ivez. [...]

Traduction :

En tout premier lieu, il m'a été demandé de faire le texte par Fulup Kere, de DAO. Il lui plaisait de voir de la couleur (celle d'une personne, d'un pays) dans le texte. J'ai donc été très heureux de lui proposer mon texte. Il y a eu un véritable échange et nous nous étions entendus pour corriger l'écrit, quelques détails, en une fois. Puis il a envoyé le texte à [un responsable] et au nom de l'*ofis* [il s'agit de l'OPLB-OPAB, mentionné plus haut] ont été enlevées toutes les marques qui se rapportaient au breton de Vannes (*get, àr, doc'h*) et après il [le responsable de l'*Ofis* qui a changé le texte] a changé des mots qu'il n'aimait pas voir (*neoazh...*) – des mots *peurunvan* pourtant ! – Je n'étais pas d'accord, mais comme me l'a dit Filip, c'est l'*Ofis* qui organise ! Je n'ai pas changé mon texte. C'est lui qui l'a fait sans me demander si j'étais d'accord ou non. Il est clair pour lui ([le responsable de l'*Ofis*]) que je n'écris pas en « *peurunvan* officiel ». C'est-à-dire avec les mots autorisés, car en ce qui concerne l'écriture, c'est du *peurunvan* exact tel qu'il a été accepté par Per Denez et appliqué à l'écrit dans les textes de Daniel an Doujet.

Depuis peu j'entends ou je lis « breton standard », comme on m'a demandé d'écrire pour les débutants à la *skrivadeg*. Ce « standard » est un breton reposant sur le breton du Léon [Finistère Nord] et à l'oral sur le français. Ce qui concerne le breton d'un autre dialecte (que l'on trouvait beau et ouvert), comme ça l'était autrefois n'a plus de place. (*àr, get, doc'h, a-zoc'h, e men, eh, -ion...*). Et cette idée se répand dans les institutions de plus en plus. Normal, ça ne l'est pas ! Embêtant, oui en revanche !

Que penser ? Ou bien je devrai admettre que je n'écris pas en breton (mais en Vannetais ! C'est la majorité qui fait la loi). Ou alors les gens « autorisés » ne comprennent pas le breton de Vannes ? (ce qui est souvent le cas)

Beaucoup des bretonnants emploient le mot « *peurunvan* » sans savoir ce que cela veut dire. J'entends aussi de plus en plus souvent « je parle *peurunvan* ». [...]

Plusieurs éléments de cette réponse sont particulièrement intéressants, au-delà de la situation relationnelle et strictement personnelle de cet événement :

- D'une part, l'auteur revendique écrire en « *peurunvan* officiel » quand bien même il ferait usage de certains traits spécifiquement vannetais : il fait pour cela référence au fait que Pêr Denez, un des fervents défenseurs de cette orthographe, a accepté certains traits particuliers comme faisant partie de la norme « *peurunvan* », et que cet usage est déjà implanté chez un auteur comme Daniel An Doujet (qui a écrit un texte pour la *skrivadeg*

en 2008). Ainsi, pour lui, la question de l'orthographe *peurunvan* était un prétexte pour écarter des usages marqués localement qui étaient pourtant conformes à la norme orthographique.

- Par ailleurs, l'auteur remet en question la notion de « breton standard », utilisée pour le texte donné en concurrence au sien. En soulignant que le standard a été établi sur la base du dialecte du Léon, il mentionne que cet usage est d'abord local, comme l'est le sien, et que l'on parle d'un breton supposé commun dont la norme ne correspond pas à l'usage de la totalité des bretonnants⁶⁷. Et en soulignant que ce standard repose « à l'oral sur le français », il présente une critique récurrente envers les locuteurs du breton l'ayant appris sur le tard par l'intermédiaire de l'écrit, à savoir qu'ils le prononcent « à la française ».

Une synthèse de l'évolution des textes donnés entre 2003 et 2014

En résumé, l'observation de l'évolution des textes de la dictée entre 2003 et 2014 – où l'organisation de la *skrivadeg* passe d'une modeste animation populaire par une petite association locale à Lorient en 2003 à un phénomène généralisé à l'ensemble du territoire et pris en charge par une fédération de cours de breton –, révèle plusieurs changements, qui nous instruisent sur une évolution plus profonde du rapport des organisateurs à la langue bretonne et à ses locuteurs.

D'une part, on observe un changement dans les thèmes abordés. On passe de textes évoquant des situations accessibles pour un profil de locuteurs natifs, souvent de milieu rural, ayant appris le breton à l'oral dans leur famille et ayant peu fréquenté l'école (le *filaj* ou veillée de contes et de chansons, le *fest-noz*), à des textes témoignant d'un effort d'écriture littéraire et faisant référence à une culture livresque du breton, qui s'obtient essentiellement par la scolarisation et le rapport écrit à la langue : ainsi, des inventaires au sein d'un domaine spécialisé (cf. liste note 56), nécessitant une connaissance exhaustive de la graphie de tous les termes mentionnés, le domaine changeant aléatoirement tous les ans.

D'autre part, on observe des évolutions dans le vocabulaire utilisé : alors que les textes de l'association lorientaise mentionnent des situations du quotidien dans un vocabulaire courant, sans véritablement chercher à piéger les participants sur des subtilités dans la graphie, on constate par la suite une volonté de vérifier la connaissance des règles de l'orthographe : présence de plusieurs mots assez ambigus dès les premiers paragraphes, et multiplication de termes nécessitant une érudition conséquente dans les derniers, qu'il s'agisse de termes anciens, spécialisés, peu communs, ou de termes « pièges ». Ce changement peut être interprété comme témoignant d'un souci beaucoup plus proche de la démarche scolaire de vérifier le bagage orthographique, étymologique, morphologique des participants, ou du moins l'assiduité de leur fréquentation de l'écrit au-delà de simples situations quotidiennes, et l'effort d'érudition y compris pour des mots très peu usités au quotidien. L'enjeu social de l'exercice ne semble plus être le même dans les deux cas : au fil des ans, l'événement semble s'être déplacé vers un exercice visant à valoriser les acquis érudits des participants. Il est possible de se demander dans quelle mesure cette évolution a laissé de côté les participants susceptibles de concourir aux premières éditions : par exemple des personnes âgées, n'ayant pas appris la graphie *peurunvan* dans un cadre scolaire mais souhaitant tester la mise à l'écrit du breton parlé qu'elles maîtrisaient. En effet, les derniers paragraphes des dernières éditions de la *skrivadeg* semblent être réservés à une élite érudite composant un public bien

⁶⁷ Ce fait est par ailleurs attesté par les travaux sur l'émergence du standard breton. Ainsi, comme le remarque Hewitt (1977 : 3) « *Le Gonidec* [ayant élaboré une orthographe bretonne dans sa Grammaire de 1807] based his language firmly on L [= léonard], the dialect he was acquainted with (he was not a native speaker) and which he considered the purest and most conservative [...]. »

particulier⁶⁸, et les locuteurs natifs risquent bien de ne pas être capables de dépasser le paragraphe des « débutants »...

Enfin, on observe une évolution dans les choix de présentation du texte. Nous avons vu que les premières éditions, organisées par l'association lorientaise, située en plein terroir vannetais, faisait apparaître allègrement des particularismes locaux vannetais, que ce soit dans des choix morphologiques (suffixes), lexicaux (termes différents de ceux employés dans la zone dite « KLT »), syntaxiques, ou autre. Corrélativement à l'élargissement du cadre de la *skrivadeg* sur le reste du territoire, on constate une disparition de ces particularismes (menant à une situation problématique au moment où ils surgissent à nouveau inopinément en 2013), au profit de versions écrites censées représenter la Bretagne entière (Loire-Atlantique comprise), si ce n'est du point de vue du milieu social d'origine et des acquis scolaires, du moins du point de vue géographique.

Les nouvelles tensions émergent de cette institution

Comme nous l'avons vu, le militantisme pour la langue bretonne a dû faire face à un dilemme entre d'une part la valorisation de la diversité des manières de parler, au risque de la fragmentation et de l'absence de reconnaissance, et de l'autre la promotion d'une homogénéité dans ses pratiques, au risque de reproduire en son sein les mécanismes de domination et de marginalisation qu'il a lui-même subis. Alors que les choix faits dans l'organisation de la *skrivadeg* sont un symbole d'une orientation majoritaire du militantisme breton vers la seconde de ces alternatives, ce choix a lui-même suscité de nouvelles tensions, notamment du fait de la tentative d'imposition d'un rapport normatif à une langue dont le canon serait issu d'une pratique scolaire et écrite. Cette démarche fera donc l'objet de vives critiques de la part de militants qui souhaiteraient plutôt défendre une continuité envers les pratiques orales de milieu rural, et qui décriront comme une invention d'intellectuels le breton dont la *skrivadeg* est devenue un symbole.

Observations sur la méthode de recueil de données sur des forums

Pour rendre compte des débats qui continuent à avoir lieu autour de la *skrivadeg*, nous nous sommes rendus sur des forums de discussion sur internet. Nous nous sommes autorisés à intervenir en posant des questions aux participants afin de recueillir leurs avis sur certains points précis, à la manière d'un entretien semi-directif⁶⁹.

D'un point de vue méthodologique, il est important d'avoir conscience de la différence entre la situation de recueil des données sur un forum et lors d'un entretien. Si l'entretien donne accès à des informations dont on ne dispose pas sur un forum (réactions spontanées, expressions du visage, intonations de voix, etc.), ceux-ci offrent un contexte permettant d'obtenir d'autres types d'informations. Parmi ces éléments de contexte, plusieurs sont à prendre en compte qui influencent la production du message recueilli : d'une part, l'usage possible de l'anonymat, qui, permettant de ne pas parler en son nom propre, autorise certains locuteurs à formuler des propos qu'ils auraient censuré dans d'autres cas ; d'autre part, le

⁶⁸ À ce titre, il est significatif que le terme employé pour désigner les participants allant jusqu'au dernier paragraphe mentionne soit le « haut niveau » soit la catégorie « professionnel » (« *a-vicher* »), de même qu'à partir de 2012, les premiers paragraphes traduisent les niveaux de compétence exigés dans les termes du CECR (Cadre Européen Commun de Référence), témoignant par là de la valorisation de la maîtrise écrite du breton dans un usage professionnel voué à s'inscrire dans une reconnaissance internationalisée des compétences linguistiques (cf. Canut, Duchêne, 2011)

⁶⁹ Le fil de discussion créé sur le forum « *Brezhoneg ar Bobl* » est le suivant : <http://brezhonegarbobl.forumgratuit.org/t125-ar-skrivadeg>, je pose les questions sous le pseudonyme « ololle ».

phénomène d'entre-soi instauré par le forum, chaque orientation du militantisme breton ayant son forum spécifique – ainsi, « *Skriv ha Diskriv* » pour l'orientation érudite et normative, « *Brezhoneg ar Bobl* » (« le breton du peuple ») pour les militants valorisant les locuteurs natifs et la diversité dialectale. Cela génère entre les militants un climat de connivence leur permettant plus facilement de se livrer que lorsqu'ils ne connaissent pas les positions de leurs interlocuteurs sur ces questions⁷⁰. Néanmoins, le forum étant un espace semi-public, si la confiance augmente du fait de la présence de congénères ayant des opinions proches, les propos ont une portée plus large que dans le cas d'une discussion privée, ils peuvent notamment faire l'objet d'une citation pour laquelle l'auteur est sommé de se justifier. Enfin, le passage à l'écrit offre aux membres plusieurs opportunités : la possibilité de présenter une contribution travaillée et détaillée, dans laquelle on peaufine son image de soi pour en offrir une version aboutie où les informations données involontairement à propos de soi seront moins nombreuses que celles que l'on a données délibérément, de manière posée, réfléchie, et calculée.

Les critiques à l'encontre de la *skrivadeg* elle-même

La skrivadeg présentée comme un événement marginal

Un des premiers constats dressés par les détracteurs de l'événement consiste à souligner que peu de personnes participent à la *skrivadeg* :

Sophia29 : j'ai pas l'impression que beaucoup de gens suivent cette dictée, et le mot « institution » me fait sourire [smiley qui sourit] Combien de gens y ont participé au total ? 540 d'après ce que j'ai trouvé sur Google, dont 94 à la finale. Sur environ 4 500 000 habitants de Bretagne (en comptant la Loire-Atlantique), waou [smiley qui rit] [...]

en fait, si tu n'as pas lu de critiques, c'est tout simplement que tout le monde s'en fout. Il y a les militants qui trouvent ça bien, et les non-militants (gens qui s'en foutent du breton, gens qui s'intéressent seulement au breton réel, bretonnants de naissance pour qui les militants vivent sur une autre planète...), soit 99,99% des gens, qui s'en foutent totalement. [...]

Qui y participe : des néobretonnants, des écoliers du bilingue ou de Diwan (j'ignore s'ils y ont été forcés ou si c'est leur choix), des apprenants de cours du soir, des profs. Bref, des néobretonnants, et des gens qui apprennent le néobreton.

Qui la boycotte : je pense qu'on peut davantage parler de gens qui s'en foutent, que de gens qui la boycottent. Personnellement, je suis pas une grande fan du peurunvan et encore moins du néobreton, mais si ça les amuse de faire des Dicos d'Or en peurunvan, tant mieux pour eux... Je m'en fiche royalement... Pour moi, ça a autant d'intérêt qu'un championnat du monde de course d'escargots ou de lancer de noyaux de cerise [smiley qui rit] Je les boycotte pas, c'est juste que je m'en fiche [smiley qui sourit] [...]

Ceux qui n'utilisent pas le peurunvan n'y vont simplement pas, et de toutes façons on leur compterait comme faute tout ce qui est correct dans leur orthographe et pas en peurunvan, car il n'a pas été prévu d'utiliser une autre orthographe.

⁷⁰ Il est intéressant de remarquer que, pour recueillir au mieux ces informations, j'ai moi-même fait attention aux types de marqueurs indexicaux qui auraient permis aux membres des différents forums de me catégoriser comme étant tel ou tel type de locuteur ou de défenseur du breton. J'ai adapté mon vocabulaire, mes références, en fonction de ce que j'anticipais que les participants allaient projeter à mon sujet à partir des indices qu'ils auraient recueillis. Un des faits les plus significatifs dans cette adaptation est que j'ai posé mes questions en français sur le forum « *Brezhoneg ar Bobl* », d'une part car la pratique du français y est courante – contrairement à d'autres forums –, d'autre part pour éviter que mon orthographe ou mes choix lexicaux n'incitent les membres à me ranger trop tôt dans les rangs d'une tendance ou d'une autre, ce qui aurait pu avoir une influence sur les propos que certains membres s'autoriseraient ou non à tenir.

Quand à ceux qui connaissent le breton surtout oralement, très très peu savent écrire, même si beaucoup savent lire (mais pas forcément en *peurunvan*, quand ça s'éloigne trop de ce qu'ils ont appris; le *peurunvan* (néologismes mis à part, bien sûr) est sans doute à peu près compréhensible pour les Léonards et certains Trégorrois, ou les Cornouaillais proches du Léon, mais pour les autres... gloups!).

La marginalité attribuée à la *skrivadeg* peut se déployer sur plusieurs plans :

- **Une marginalité numérique** : elle ne compterait que 540 participants à comparer avec les 4 500 000 habitants de Bretagne.
- **Une marginalité symbolique** : la *skrivadeg* n'intéresse que ceux qui y participent ; à part eux, personne n'en parle et tout le monde « *s'en fout* », à tel point qu'elle n'a même pas le droit à un boycott en règle, puisque l'indifférence suffirait ici.
- **Une marginalité sociologique** : la *skrivadeg* n'est pas représentative de la totalité de la population bretonne, mais seulement de la fraction liée au monde de l'éducation : « *des néobretonnants, des écoliers du bilingue ou de Diwan [...], des apprenants de cours du soir, des profs* », notamment en raison du fait qu'un bon nombre des locuteurs ne sont pas des scripteurs : « *Quand [sic] à ceux qui connaissent le breton surtout oralement, très très peu savent écrire* ».
- **Une marginalité dialectale** : la *skrivadeg* faisant usage de la graphie *peurunvan*, elle ne se rend accessible qu'à une fraction de la population, dans la mesure où certains locuteurs ne seraient pas concernés : « *le peurunvan [...] est sans doute à peu près compréhensible pour les Léonards et certains Trégorrois, ou les Cornouaillais proches du Léon, mais pour les autres... gloups!* ».

Il est intéressant de mettre ce reproche quant à la marginalité dialectale du *peurunvan* en rapport avec la critique qui lui est adressée par ailleurs sur ses velléités unificatrices, les deux griefs semblant se contredire mutuellement. On peut considérer qu'il n'y a pas de contradiction entre les deux reproches si on les formule conjointement de la manière suivante : bien que le *peurunvan* ne soit originellement compréhensible que par une petite fraction de la population, il a néanmoins la prétention de valoir pour la totalité. Mais même formulé ainsi, cette construction du *peurunvan* comme marginal en vue de le discréditer s'oppose à un autre argument fréquent qui dénonce au contraire la tendance à le présenter comme un usage devant être partagé par tous."

De manière plus générale, remarquons que cet argument de la marginalité est symétrique à l'argument des promoteurs de la *skrivadeg* : là où ceux-ci se félicitaient d'avoir 540 membres, les détracteurs de l'événement trouvent ce nombre petit. Il est également symétrique à l'argument « *le Pape, combien de divisions ?* » exposé plus haut : alors que le rédacteur du blog « *Lip e vourrenn* » critiquait les membres d'*Ar Falz* en montrant qu'ils n'étaient pas assez nombreux pour pouvoir défendre une orthographe concurrente au *peurunvan*, ici, les détracteurs de la *skrivadeg* mentionnent que ce sont les participants qui ne sont pas nombreux. On perçoit la symétrie entre « *il n'y a qu'une orthographe dans la plupart des écoles, de la maternelle à l'université, utilisée par 9 personnes sur dix, 90 % des gens* », que l'on trouvait sur le blog « *Lip e vourrenn* » et « *99,99% des gens s'en foutent totalement* » mentionné ici.

Outre la stratégie rhétorique commune aux deux camps, on pourrait se demander : comment chacun des deux camps opposés parvient-il à mettre plus de 90 % des bretons de son côté sans contradiction ? Bien que les données soient bien sûr présentées par l'un ou l'autre sans aucune source ou vérification, l'élément principal qui permet cette symétrie tient dans le fait que les deux camps ne parlent pas des mêmes bretons : le promoteur du *peurunvan* ne parle ni des habitants de Bretagne, ni de ceux qui parlent le breton, mais de ceux qui l'écrivent. C'est parmi ceux-ci que l'on trouve effectivement la majorité de l'édition dans

l'orthographe *peurunvan* ; en revanche lorsque la détractrice de la *skrivadeg* mentionne le nombre de participants, elle ne les compare pas au nombre de scripteurs du breton, qui pourraient y participer, ni même au nombre de ses locuteurs, mais bien à la totalité des habitants résidant en Bretagne. On perçoit donc que pour se montrer majoritaire, chacun choisit l'échelle la plus valorisante, y compris lorsqu'elle n'est pas la plus pertinente : en ce sens, il n'est pas forcément intéressant de mentionner que plus de 90 % des scripteurs pratiquent le *peurunvan* si une partie conséquente des bretonnants ne sont pas scripteurs, ou de comparer la fréquentation de la *skrivadeg* avec la population totale de la Bretagne si seuls les scripteurs du breton sont concernés⁷¹.

Une copie maladroite du modèle français

Un second point de critique récurrent adressé à la *skrivadeg* est qu'elle copierait le modèle français :

Sophia29 : c'est le signe que les militants bretons:

1: veulent faire croire que le *peurunvan* est officiel et qu'il a la même importance que l'orthographe française (alors que le *peurunvan* n'est même pas un vrai standard...)

2: copient leurs « ennemis » français sans même s'en rendre compte, enfin ce n'est pas une nouveauté, c'est comme ça depuis les origines. [...]

c'est un des milliers de paradoxes des militants bretons... On dirait qu'ils ne se sentiront respectés qu'une fois qu'ils auront tout fait comme les « Français ». Donc finalement, c'est que pour eux, les « Français » sont un modèle, alors qu'en fait ils détestent ces derniers... [...]

On peut lire plusieurs choses dans un tel discours :

- D'une part, les Bretons manqueraient d'imagination et ne seraient pas capables d'inventer par eux-mêmes des événements originaux.
- D'autre part, le problème n'est pas simplement qu'ils copient sur d'autres, mais qu'ils copient un « ennemi », et partant de là ils se contredisent. Ce reproche peut être compris au moins de deux manières : soit il s'agit simplement de quelque chose de relationnellement illogique, car les Bretons copieraient des gens qu'ils n'aiment pas (« *les Français sont un modèle, alors qu'en fait ils détestent ces derniers* ») soit, de manière plus profonde, ils copieraient un modèle qu'ils ont subi et qui a pourtant causé le déclin du breton (on trouve dans un passage cité plus loin : « *l'idéologie qui sous-tend le *peurunvan* (uniformisation, standardisation) s'oppose au fait de parler un dialecte* »).
- Enfin, c'est d'autant plus gênant de copier les Français que les Bretons appliquent des propositions qui ne conviennent pas à leur propre situation, notamment parce que le *peurunvan* n'aurait en breton ni la même implantation ni la même légitimité que l'orthographe française.

⁷¹ Selon Broudic (2009 : 93) 62 % des locuteurs bretonnants ayant répondu au sondage de 2007 affirment savoir lire le breton, ils représenteraient donc 106 000 personnes, et 37 % affirment pouvoir l'écrire, ce qui représenterait 64 000 personnes. Mais parmi ces lecteurs, 48 % reconnaît pouvoir lire « très facilement » ou « assez facilement », et parmi ceux déclarant écrire, ils ne sont que 13 % à dire écrire « très bien » ou « assez bien ». Ces pourcentages sont obtenus sur la base des locuteurs ayant déclaré comprendre le breton, qui sont 22 % de la population de Basse-Bretagne (soit 290 000 locuteurs, *op. cit.* : 55), et 9 % par rapport à la Bretagne entière (soit 325 000 locuteurs, *op. cit.* : 58). Pour se positionner par rapport aux affirmations de Sophia29, le pourcentage de personnes écrivant le breton « très bien » ou « assez bien », correspondrait à 4,81 % des bretonnants (13 % des 37 %, soit 22 500 personnes) et 0,43 % de la population entière (4,81 % des 9 %). Il n'y a pas de données sur le pourcentage des scripteurs à faire usage du *peurunvan*, mais les volumes de publication montrent une plus grande importance de cette graphie.

La recherche du « breton réel »

Ces militants ont donc plusieurs reproches à adresser à l'encontre de la *skrivadeg*, et lorsqu'il leur est demandé le type d'exercice qu'ils proposeraient d'organiser à la place, ils font les propositions suivantes :

Sophia29 : ça serait très drôle de faire passer des examens de breton réel aux professeurs et autres néobretonnants. Mais à mon avis, quasiment tous se ramasseraient lamentablement, et c'est pourquoi ça n'arrivera jamais. D'ailleurs, je rêve que parmi les nombreuses études faites sur les néobretonnants, on fasse une évaluation de leur niveau : profs d'école, profs de fac, élèves de tous niveaux et de toutes sortes d'écoles.

Les résultats amèneraient à une remise en question totale et c'est pour ça que ça n'arrive pas. A mon avis la question est si sensible que si jamais quelqu'un faisait une telle évaluation, tout serait fait pour lui mettre des bâtons dans les roues.

A mon avis s'ils étaient notés sur la langue, les élèves du lycée Diwan de Carhaix n'auraient pas 100% de réussite au bac...

D'ailleurs, même si on se borne à la maîtrise du néobreton tel qu'on le trouve dans les grammaires et dicos, beaucoup de profs et d'élèves n'ont pas le niveau, alors pour la langue réelle j'en parle même pas.

Per-Kouk : En syntaxe non mais, j'aurais bien une autre idée d'exercice pour évaluer les compétences des néo-bretonnants : Concours de compréhension par la transcription de bretonnants natifs

Une trañskrivadeg [smiley qui lève les bras]

Ah mon avis y aurait de la casse [smiley qui tient une pancarte LOL!]

Une des membres du forum propose de faire passer des « examens » de « breton réel » ou « langue réelle » aux personnes identifiées comme « professeurs » et « néobretonnants », un autre membre propose quant à lui de faire passer des concours de transcription écrite de propos venant de « bretonnants natifs », exercice qu'il nommerait « trañskrivadeg » pour pasticher la *skrivadeg*.

Plusieurs remarques peuvent être faites au sujet de ces propositions :

- D'une part, on constate qu'en mentionnant un « breton réel » ou « langue réelle », la membre instaure ici une opposition avec une autre langue qui serait « irréaliste » : le « néobreton ». Il s'agit donc pour elle de discréditer le type de breton évalué dans la *skrivadeg* en mentionnant que ce n'est pas le véritable breton. Bien que promotrice de la reconnaissance d'une diversité dialectale auprès des locuteurs natifs, cette membre tient malgré tout à une définition de la langue qui permettrait d'exclure certains usages comme n'étant même pas « réel[s] ». Derrière un discours qui prétend contester une forme d'homogénéisation et une posture normativiste (c'est cette même membre qui avait dénoncé « l'idéologie [...] nauséabonde » visant l'« uniformisation donc appauvrissement de la langue »), on se donne malgré tout le droit de décréter qu'il existe une langue réelle et une autre qui ne l'est pas⁷². Le présupposé selon lequel il existe une seule pratique

⁷² La référence topique au « réel » est ici intéressante en ce qu'elle contraste avec la référence concurrente au correct ou à l'officiel (cf. dans la charte des organisateurs : « Chaque mot orthographié différemment du texte officiel, sera compté comme faute. »). La première s'ancre ici dans la référence à une pratique effective, qu'il est possible de constater empiriquement par le travail de collectage auprès des locuteurs natifs. Elle renvoie l'usage concurrent à une artificialité (on entend souvent parler de « *brezhoneg chimik* » (« breton chimique ») chez ces militants). Ceci doit être également mis en rapport avec le slogan du forum qui est « les faucheurs d'OLGM

verbale qui soit susceptible d'être considérée comme la bonne langue n'est donc pas contesté, il semble partagé avec le camp adverse, la seule différence entre les deux camps résidant dans le type de pratique que chacun érige à ce statut de bonne langue.

- Par ailleurs, cela mène le discours à s'orienter vers une forme de dénonciation d'une imposture généralisée : la scène du militantisme breton et de son enseignement serait remplie par des gens pratiquant une langue « irréaliste », mais qui feraient tout pour que personne ne s'en aperçoive. Des propos comme « *Ah mon avis [sic] il y aurait de la casse* » soulignent bien l'idée d'une incompétence généralisée attribuée aux locuteurs actuels du breton dans le type de pratique orale qui est valorisée par ce membre.
- Enfin, on remarque que si la *skrivadeg* est dénoncée, ce n'est pas parce que c'est un exercice d'évaluation de pratiques linguistiques dont on demanderait au contraire de reconnaître la diversité, mais simplement parce qu'elle n'évalue pas les bonnes pratiques. La logique sociale à l'œuvre dans un exercice visant à comparer les productions hétéroclites de locuteurs à un canon érigé en norme n'est pas remise en question : la seule critique repose sur le fait que ce ne sont pas les bons critères qui sont utilisés pour cette évaluation. Dans la mesure où les membres du forum proposent d'autres modalités pour tester la conformité des locuteurs à un usage valorisé par eux, cela implique qu'ils reconnaissent la supériorité d'un usage sur les autres, et la pertinence qu'il y aurait à évaluer la proximité par rapport à cet usage. La compréhension orale de locuteurs natifs remplacerait alors la transcription orthographique d'inventions littéraires, et la logique de l'exercice demeurerait la même : décréter un usage supérieur à d'autres, l'ériger en définition de l'usage à adopter, et vérifier qu'il soit bien maîtrisé au sein de la population.

Les critiques à l'encontre de l'orthographe *peurunvan*

Une critique indirecte de la *skrivadeg* sur ce forum tient dans le fait qu'elle fait usage de la graphie *peurunvan*. On trouvait déjà une critique de ce type sur le forum de « *Skriv ha Diskriv* », étudié en plus haut, et pourtant rattaché à l'obédience opposée : un membre, dont le pseudonyme était Froud (désigne un cours d'eau), mais dont le compte a été effacé (ses messages s'affichent alors comme ceux d'un « visiteur ») mentionne, à propos de la *skrivadeg* :

[...] *Me 'm'on ked a-vad. Biken ne rin eur skrivadeg e peurunvan...*

Traduction : Moi je n'y suis pas [sur la photographie des lauréats]. Jamais je ne ferai une dictée en *peurunvan*...

Mais c'est sur le forum « *Brezhoneg ar Bobl* » que se trouvent la plupart des critiques envers l'orthographe *peurunvan* :

Sophia29 : En ce qui concerne les championnats d'orthographe :

- pour le français, ça peut intéresser les gens parce qu'il y a un aspect culturel (étymologie des mots, apprendre des mots littéraires...), et parce qu'écrire sans faute en français est valorisé (enfin, de moins en moins puisqu'on voit des fautes quasiment partout aujourd'hui, même dans les médias).

[comprendre « Organismes Linguistiques Génétiquement Modifiés »] sont de retour ». Cette forme de qualification des pratiques non reconnues peut paradoxalement être d'une violence plus grande que la rhétorique de l'officialité ou du correct, puisqu'ici c'est la *réalité* même des pratiques concurrentes qui est remise en question, et pas seulement leur officialité.

- pour le breton : l'orthographe n'étant pas universellement reconnue, est mal faite, pas étymologique, pleine d'incohérences (sans parler du fait qu'elle n'est pas si fixe que ça car tous les dicos ne s'entendent pas sur l'orthographe de certains mots) ne s'appuyant pas sur une tradition, n'étant même pas reconnue par les locuteurs natifs de la langue en question (vous imaginez la dictée des Dicos d'Or dans une orthographe inventée par des non-francophones et à laquelle aucun francophone natif ne participerait ? ça serait absolument ridicule !)... ça n'a franchement aucun intérêt. Et écrire en breton sans faire de faute en *peurunvan*, ça n'a pas d'intérêt non plus, d'autant plus que les plus fanatiques défenseurs de cette orthographe (ex: Pêr Denez) faisaient aussi des fautes (lire le livre d'Iwan Wmffre sur les orthographe, où il en relève quelques-unes[]). En français, quand on fait une faute et que le lecteur s'en aperçoit, on passe un peu pour un nul. En breton, ceux qui sont en mesure de voir des fautes en *peurunvan* sont tous des néolocuteurs, et savent que dans 99,99% des cas, ce qu'ils lisent a aussi été écrit par des néolocuteurs. Donc, aucune conséquence, aucun intérêt. [...]

Je ne suis pas certaine que le débat des orthographe sera clos un jour, j'espère qu'il y aura toujours des gens qui sauront assez de breton pour se rendre compte que cette orthographe est problématique, et que l'idéologie qui la sous-tend est nauséabonde (uniformisation donc appauvrissement de la langue, et surtout substitution de la langue réelle par un charabia dépourvu de tout ce qui faisait la richesse et l'originalité du breton) [...]

D'une façon générale, l'attachement d'une personne à l'orthographe *peurunvan* est inversement proportionnel à sa capacité à parler un breton qui ressemble à quelque chose. C'est rare qu'une personne qui ait appris le breton auprès de bretonnants de naissance soit en même temps une fanatique du *peurunvan*, parce que ce sont 2 mondes différents et qui s'excluent dans la majorité des cas, puisque l'idéologie qui sous-tend le *peurunvan* (uniformisation, standardisation) s'oppose au fait de parler un dialecte. Enfin à moins d'être « schizophrène », y en a quelques-uns [smiley qui rit] [...]

Per-Kouk : Pour ma part le « *peurunvan* » n'aura gagné que lorsque tous les gens se seront **résignés** à l'utiliser. Me concernant il en est hors de question, et que ce soit pour mon dico (Dictionnaire du centre-Bretagne) ou pour mon site (Brezhoneg Digor) je continuerai à utiliser le système que j'utilise qui a tout de même l'avantage d'être lisible par un bretonnant de naissance du secteur concerné, à leur grand étonnement d'ailleurs [smiley qui sourit] Finalement les bretonnants peuvent lire leur langue si tant est que ce soit écrit dans un langage qu'ils puissent légitimement comprendre et reconnaître de par une orthographe adaptée [...]

Toute personne s'intéressant au breton tel qu'il est parlé se retrouve indubitablement emmerdé par le *peurunvan*, cette « orthographe » qui n'a d'ortho-graphe que le nom (vu qu'elle n'est ni étymologique, ni-même basée sur la prononciation et amène à tout un tas d'erreurs de prononciations, liaisons etc...)

On peut identifier que les critiques envers le *peurunvan* se déploient sur plusieurs dimensions :

- **D'un point de vue linguistique** : cette orthographe est présentée comme n'étant ni vraiment étymologique ni vraiment phonologique, par conséquent un mauvais compromis qui ne donnerait pas les informations historiques nécessaires sans pour autant permettre une bonne prononciation des locuteurs.
- **Du point de vue de la cohérence interne** : on lui reproche de ne pas être systématique, et l'on remarque que ses promoteurs ne sont pas toujours d'accord entre eux sur les graphies.
- **D'un point de vue sociologique** : on la considère comme non représentative de la population des locuteurs bretons, car elle ne concernerait que les « *néobretonnants* ». À ce sujet une membre du forum nous propose une expérience de pensée : « *vous imaginez la*

dictée des Dicos d'Or dans une orthographe inventée par des non-francophones et à laquelle aucun francophone natif ne participerait ? ».

- **Du point de vue des choix politiques :** cette orthographe est associée à une démarche d'unification qui marginalise les parlers dialectaux des locuteurs natifs (« *l'idéologie qui sous-tend le peurunvan (uniformisation, standardisation) s'oppose au fait de parler un dialecte* »).⁷³

Construction de la figure du défenseur du peurunvan

Au-delà des reproches adressés directement à la *skrivadeg* ou au *peurunvan* comme entités impersonnelles, il est intéressant de se pencher sur la manière dont sont présentés les partisans de l'orthographe en question, notamment de la violence qui leur est attribuée :

Per-Kouk : Le problème étant aussi que ce milieu déteste les critiques et dès-lors qu'on émet trop de critiques on est classé « polémiste » et donc pas relayé, comme ça le débat est clos

Sophia29 : et encore tu es gentil en mettant « polémiste », je me souviens qu'il y a un an ou deux, un journaliste bretonnant (qui n'écrit pas en peurunvan) a carrément été déclaré « ennemi de la Bretagne » (je déconne pas) par un prof de breton peurunvanomane, tout ça parce qu'il avait écrit que ça aurait été bien qu'on réforme le peurunvan pour en enlever les erreurs et les incohérences et pour le rendre plus pédagogique.

Per-Kouk : Quand je disais « polémiste » c'était le qualificatif donné par les gens qui ne sont pas contents non-plus mais qui n'osent pas le dire publiquement.

Sinon oui tu as raison, d'ailleurs on m'a déjà traité d'anti-breton en français sur mon blog en breton, c'est pour dire... sans compter les « terroristes » et autres « passésistes du breton de mémé »... Y en a sûrement d'autres

En même temps ils ne parlent pas la même langue et sont d'une culture différente, donc à quoi bon essayer de raisonner avec ces gens-là

Frank Bodenes : pour ma part j'ai subi les foudres d'un d'entre eux (et non des moindres [smiley représentant un éléphant]) [...] il s'apprêtait à porter plainte à mon encontre sous prétexte que j'avais osé le nommer et le décrire sur mon blog comme « le plus ardent défenseur d'un modèle orthographique officialisé avec les deniers de la propagandstaffel en 1941 ».[...]

Nikolaz : Tout ça est vraiment pathétique...

Comment une orthographe peut-elle faire péter les plombs à ce point-là ? C'est une vraie secte ! Il va falloir classer la peurunvanomanie dans les pathologies psychiatriques ! [...] N'hun es ket boneur é Breih-Izél... enfin je veux dire « N'hon eus ket boneur (eurvad ?) e Breizh-Izel » --

⁷³ cf. aussi l'argument de la marginalité dialectale évoqué précédemment. Sans entrer ici dans le détail des controverses à propos de l'orthographe, remarquons ici que l'effet de symétrie présenté plus haut entre les deux camps s'applique également ici, dans la mesure où des reproches similaires sont généralement adressés à l'orthographe *skolveurieg* : elle ne serait adaptée qu'au dialecte léonard, aurait été forgée, comme son nom l'indique, par un universitaire, etc. Ce qui nous intéresse ici n'est pas tellement de prendre parti pour défendre telle ou telle orthographe, mais de nous attacher à la mobilisation rhétorique de différents types d'arguments et à ce qu'ils ont d'éclairant pour illustrer les clivages sociopolitiques autour de la pratique et de la définition du breton.

sinon dans quelques jours je vais avoir un colis piégé dans ma boîte aux lettres [smiley portant une pancarte LOL]

Les membres commencent par s'y plaindre qu'ils ne peuvent pas vraiment exprimer leurs critiques, car on les traite alors de tous les noms, des termes les plus innocents (« *polémiste* ») aux plus surprenants (« *ennemi de la Bretagne* », « *anti-breton* », « *terroristes* », « *passéistes du breton de mémé* »). Ces membres nous renvoient donc en miroir l'image que l'on a construite d'eux et soulignent son caractère excessif. On serait prêt, effectivement, à compatir, si l'on ne voyait fleurir, de ce côté-ci aussi, les noms d'oiseaux utilisés pour désigner les promoteurs du *peurunvan* : « *peurunvanomane* », « *le plus ardent défenseur d'un modèle orthographique officialisé avec les deniers de la propagandstaffel en 1941* », « *secte* », « *peurunvanomanie* », « *pathologies psychiatriques* », mention de « *colis piégé* », etc.

On comprend alors un peu mieux les raisons qui ont pu pousser les personnes critiquées ici à employer le terme de « *polémiste* », et on constate que les deux camps se valent en termes de propos peu flatteurs. On remarquera la symétrie entre un des utilisateurs se plaignant d'avoir été traité de « *terroriste* », et son compère qui réécrit sa phrase précédente en *peurunvan* « *sinon dans quelques jours je vais avoir un colis piégé dans ma boîte aux lettres* ». De même, le qualificatif de « *secte* » résonne de manière étrangement symétrique avec le propos tenu par un des membres : « *En même temps ils ne parlent pas la même langue et sont d'une culture différente, donc à quoi bon essayer de raisonner avec ces gens-là* ».

Par ailleurs, on se souvient du « *dans son dernier livre en français* » mentionné sur le blog d'un partisan de la *skrivadeg* pour discréditer Fañch Broudic en montrant qu'il se contredit s'il prétend se soucier de l'avenir du breton tout en écrivant en français (mentionné plus haut) : on retrouve le procédé ici, puisqu'un des membres du forum écrit : « *d'ailleurs on m'a déjà traité d'anti-breton en français sur mon blog en breton, c'est pour dire* ». Le raisonnement est le même : j'écris en breton sur mon blog, donc je milite en faveur du breton, et une personne a le toupet de me dire que je m'oppose à la promotion de cette langue alors qu'elle-même n'y participe pas puisqu'elle écrit en français ; cette personne se contredit et c'est moi qui défends vraiment le breton par le fait même de m'exprimer en breton. Il est cependant intéressant de remarquer que le membre en question propose cette précision au sujet de son contradicteur dans un message que lui-même écrit en français, comme tout le reste de la conversation.

Enfin, le renvoi au nazisme présent lorsqu'un membre décrit son contradicteur comme « *le plus ardent défenseur d'un modèle orthographique officialisé avec les deniers de la propagandstaffel en 1941* » se situe au confluent de deux traditions : d'une part, une longue tradition qui repose sur le fait que l'orthographe *peurunvan* ait été adoptée en 1941, sous l'occupation allemande, pour la discréditer⁷⁴, d'autre part, une tendance forte sur internet à proposer rapidement des comparaisons avec la seconde guerre mondiale, désignée par le terme « loi de Godwin » dans le jargon des personnes pratiquant la discussion en-ligne. Ici, la mention du colis piégé, associant les défenseurs du *peurunvan* à des terroristes se situe dans la même veine que le rappel du rapport entre cette orthographe et la collaboration : sont

⁷⁴ Il est vrai que la proposition d'une orthographe commune lancée entre 1936 et 1938 avait été rejetée, et ce n'est qu'en 1941, sous l'Occupation, qu'elle fut adoptée. Roparz Hemon écrira à Meven Mordiern, un de ses mentors opposé à cette orthographe, que l'ordre en fut donné par les Allemands. Après que Mordiern eut publié cette lettre, les débats firent rage quant au réel rapport entre cette orthographe et les troupes d'occupation. Alors que ses promoteurs tentent de le minimiser en mentionnant qu'il ne s'agissait que d'une manière pour Hemon de se dédouaner auprès de son ancien maître, ses detracteurs font abondamment mention de la circonstance historique pour la discréditer. On retrouve ainsi cet argument dès les premiers textes où François Falc'hun présente les bases de son orthographe, jusqu'aux interventions de Françoise Morvan aujourd'hui. Les rapports entre le *peurunvan* et la collaboration ont été traités avec rigueur et minutie par Wmffre (2007 : 33-184). Cf aussi Hupel (2010 : 246-250).

implicitement convoqués des éléments de la *doxa* militante bretonne, à savoir l’ancrage plutôt nationaliste de Roparz Hemon et d’autres promoteurs de la graphie *peurunvan*, et les méthodes parfois musclées employées par cette frange du mouvement breton.

Ce que l’étude de ces controverses à propos de la *skrivadeg* nous montre principalement, c’est que même si les défenseurs de conceptions divergentes de la langue s’opposent dans le type pratiques du breton qu’ils valorisent, ils ont aussi un certain nombre de points communs : premièrement, nous avons constaté une certaine symétrie dans les stratégies rhétoriques utilisées de part et d’autre, que ce soit dans le discours visant à marginaliser son opposant, dans l’art de l’invective que l’on envoie et dans celui de se plaindre de celle que l’on reçoit ; deuxièmement, nous avons constaté que les locuteurs en conflit partageaient un certain nombre de présupposés, notamment quant à l’existence d’une forme de breton qui serait considérée comme supérieure à d’autres formes et quant à la légitimité de méthodes visant à comparer les productions des locuteurs à ce canon érigé⁷⁵. En ce sens, nous pourrions dire que, bien qu’en désaccord sur la réponse à donner à une question comme « qu’est-ce que le bon breton ? » ou « quel type de breton doit servir de critère pour l’évaluation de la compétence d’un locuteur ? », les différents positionnements partagent néanmoins les termes dans lesquels la question est formulée, en ce sens qu’ils s’accordent sur le fait qu’il existe un « bon breton » et qu’il est légitime de comparer les productions des locuteurs à un canon de la langue.

Conclusion

Nous avons commencé par voir que la *skrivadeg* se présentait elle-même comme un événement ludique et fédérateur, rassemblant petits et grands, Bretons de Bretagne administrative et de Loire-Atlantique autour du plaisir de la langue. Or cette rhétorique de l’unanimité masque des tensions profondes qui ont traversé le mouvement breton jusqu’il y a peu.

Ces tensions concernaient le clivage social apparaissant entre deux types de locuteurs du breton : d’une part, les « locuteurs natifs », ayant eu un rapport oral et quotidien au breton plutôt que scolaire et savant, pratiquant des variantes fortement dialectalisées, souvent implantés dans un contexte rural, ce type de pratiques cessant progressivement de se transmettre ; d’autre part des locuteurs plus récents, ayant généralement appris le breton par la voie scolaire ou livresque, proposant une démarche d’homogénéisation, de standardisation, de création néologique, dans le but que le breton puisse faire face aux situations du monde contemporain. Ces deux courants pratiquent des bretons différents mais revendiquent tous deux une supériorité de leur propre pratique sur celle du camp opposé. L’évolution historique semble aujourd’hui prendre la voie d’une reconnaissance institutionnelle du breton, de son apprentissage en contexte scolaire, et d’une diminution de la pluralité des pratiques (tant du point de vue dialectal que de celui de la variété des propositions orthographiques) au profit d’une seule, favorisant ainsi la seconde branche des locuteurs, et la *skrivadeg* pourrait s’affirmer comme le parangon de cette tendance.

Pourtant, la question de la gestion de la diversité dans une pratique se développant comme homogène n’est jamais définitivement résolue, et nous avons pu voir par l’analyse des choix linguistiques faits dans les textes donnés à la *skrivadeg* à quel point la tendance normativiste pouvait encore être soumise aux flottements et aux incertitudes. De plus, les débats ne sont

⁷⁵ Nous noterons ici avec Bourdieu (2001 : 88-94) que les polémiques sur « le bon style » ont, malgré leurs divergences, pour point commun d’accepter l’idée qu’il existe un « style » dans la langue et qu’il peut se définir d’une manière ou d’une autre, bien qu’elles le placent chacune dans des domaines différents.

pas clos, et certains militants continuent à s’opposer à la tendance majoritairement prise aujourd’hui par l’*emsav* – bien souvent sans véritablement remettre en cause les présupposés les plus profonds de cette tendance, notamment l’existence d’une pratique verbale de référence pour définir « la langue » et la pertinence d’évaluer la conformité des productions des locuteurs selon leur proximité avec cette pratique de référence.

Si la *skrivadeg*, en tant que phénomène festif, de participation libre, et jouant sur la valorisation, ne produit pas les mêmes effets sociaux que ceux que l’on peut constater au sein d’une dictée scolaire traditionnelle, son étude est néanmoins instructive en ce qu’elle met en valeur un présupposé qui est souvent oublié dans le contexte français : pour que dictée il y ait, il faut que l’ensemble de la population d’un territoire donné reconnaisse ses manières de parler comme constituant une et une seule langue, et qu’il existe une reconnaissance unanime sur la variété de cette langue qui est susceptible de servir de support normatif, et celles qui constituent une erreur.

Il est possible que les analyses portant sur les dictées françaises actuelles aient tendance à occulter ce moment de constitution socio-historique d’un usage prescriptif unique nommé « langue ». Dans le cas du français, cet usage de référence s’est constitué il y a plusieurs siècles⁷⁶, et est soutenu par un attirail institutionnel relativement puissant (Académie, écoles, dictionnaires, ...). Il bénéficie d’une place peu contestée en France, conférant une reconnaissance quasi-unanime au « français officiel ». Tout l’intérêt du terrain breton consiste donc à étudier ce processus d’institution d’une langue officielle lorsqu’il est *en train de se faire* : on perçoit alors à quel point il ne va pas de soi en observant la conflictualité et les revirements qui le caractérisent.

Bibliographie

- AR MASON Roperzh, 1943, *Le vannetais unifié, prononciation, grammaire, et vocabulaire*, Skridoù Breizh.
- BOURDIEU Pierre, 2001, *Langage et pouvoir symbolique*, Paris, Seuil, coll. « Points ».
- BROUDIC Fañch, 1995, *La pratique du breton de l’Ancien Régime à nos jours*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes.
- BROUDIC Fañch, 2009, *Parler breton au XXI^e siècle*, Emgleo Breiz.
- CANUT Cécile, DUCHÊNE Alexandre (éds.), 2011, *Appropriation politique et économique des langues*, revue *Langage et Société*, n° 136.
- ÉTIENNE Guy, 1983, *Geriadur ar bredelfennerezh e peder yezh : galleg, saozneg, alamaneg, brezhoneg*, Preder.
- GERMAN Gary, 2007, “Language shift, Diglossia and Dialectal Variation in Western Brittany : the Case of Southern Cornouaille”, pp. 176-177, 2, 8, 6, “Emphasis through redundancy”, in *The Celtic languages in Contact*, Papers from the Workshop within the XIII International Conference of Celtic Studies.
- HEMON Roparzh, MORDREL Olivier, 1925, « Premier et dernier manifeste de Gwalarn en langue française », dans *Breiz Atao*, n° 74.
- HEWITT Steve, 1977, *The degree of acceptability of modern literary Breton to native Breton speakers*, mémoire, Cambridge (n.p., disponible sur <https://independent.academia.edu/SteveHewitt> au 18/03/2015).
- HUPEL Erwan, 2010, *Gwalarn. Histoire d’un mouvement littéraire en Bretagne*, thèse, Université de Rennes 2.
- LAHIRE Bernard, 1993, *Culture écrite et inégalités scolaires : Sociologie de l’échec scolaire à l’école primaire*, Presses Universitaires de Lyon.

⁷⁶ On trouve des analyses de la constitution du bon français chez Trudeau (1992) ou Siouffi (2010).

- LE ROUX Pierre, 1924-1963, *Atlas Linguistique de Basse-Bretagne*, 6 volumes, Plihon & Hommay.
- PENTECOUTEAU Hugues, 2002, *Devenir bretonnant : découvertes, apprentissages et réappropriations d'une langue*, Presses Universitaires de Rennes.
- SCHAPANSKY Nathalie, 2000, *Negation, Referentiality and Boundedness in Gwenedeg Breton : a Case Study in Markedness and Asymmetry*, Lincom Europa.
- SIOUFFI Gilles, 2010, *Le « génie de la langue française ». Études sur les structures imaginaires de la description linguistique à l'Âge classique*, Champion.
- TRUDEAU Danielle, 1992, *les inventeurs du bon usage*, Minuit.
- WMFFRE Iwan, 2007, *Breton Orthographies and dialects : The twentieth Century War in Brittany*, Peter Lang.

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

Évelyne DELABARRE et Marie-Laure DEVILLERS

Université de Rouen, EA 4701 Dysola

Introduction

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Le protocole de recherche

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

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

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

La dictée comme activité d'orthographe de l'école

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

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

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

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

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

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

La dictée comme activité discursive ritualisée ?

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

– Des constantes d'ordres temporel et organisationnel

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

– Des constantes matérielles, spatiales et sociales

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

– Le choix des textes

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

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

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

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

Les façons de dicter des enseignants

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

– Le découpage de la phrase et les procédés de reprise

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

– La ponctuation

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

⁷ www.dsden77.ac-creteil.fr/.../les_rituels_lcole_franck_jamet_doc

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

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

Ens : on fait attention à quoi ?

El : aux mots aux accents

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

El : aux points

Ens : aux points donc c'est quoi à la

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

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

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

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

Les interactions pendant la dictée

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

La nature des interventions

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

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

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

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

El : à la punctuation

Ens : punctuation à ne rien oublier

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

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

– Les conseils spécifiques d'écriture du texte dicté

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

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

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

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

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

Le niveau de guidance

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

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

Tableau 1 : Nombre d'interventions facilitatrices des enseignants

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

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

Quel statut donner à l'activité ?

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

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

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

Enq : hmhm* /

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Enq2 : vous donnez des indications

Ens: oui je donne des indices

(...)

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

Ens : oui

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

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

Enq2 : Vous le faites pour les pousser à réfléchir ?

Ens: oui

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

Ens : oui oui

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

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

Enq1 : d'accord

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

Enq2 : oui

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

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

En guise de conclusion

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

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

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

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

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

Bibliographie

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

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 NGAOUNDÉRE

TÉGUIA BOGNI* et Mohamadou OUSMANOU**

***Ministère de la Recherche Scientifique et de l'Innovation du Cameroun**

****Laboratoire LADYRUS – Langues, dynamiques et usages, Université de
Ngaoundéré**

Le professeur de français lutte sans cesse et souvent triche avec la compréhension auditive. Les dictées sont des illustrations constantes des déficiences phonétiques des étudiants. Après un bon entraînement audio-oral, on voit disparaître des fautes. (Pierre et Monique Léon, 1964 : 2)

En plein contexte de réforme du système éducatif depuis bientôt trois ans, le Cameroun vit un moment important de son histoire, tout au moins sur le plan de l'éducation. L'introduction depuis 2012 de l'*Approche par compétence* avec entrée par des situations de vie (APC-ESV) suscite de nombreuses interrogations, autant chez les enseignants que chez les parents. Parmi les innovations, ou plutôt devra-t-on parler d'*énoovation*¹, selon la terminologie adoptée, on trouve la substitution de la dictée traditionnelle par la correction orthographique. Or lors des évaluations de classe, tout comme au BEPC (Brevet d'Études du Premier Cycle), la performance des élèves inquiète. Les séances de remise des copies se sont ritualisées en un festival de zéros sur vingt que les élèves commentent eux-mêmes avec beaucoup d'ironie, malheureusement. La solution proposée avec la nouvelle approche, connue sous le nom de « correction orthographique », loin de régler le problème, en crée de nouveaux : au lieu de corriger les erreurs introduites dans un texte par l'enseignant, les élèves en ajoutent d'autres. Il est question pour nous, dans le cadre de cet article, de mesurer l'efficacité et la pertinence

¹ Concept emprunté à Gélimas (2004 : 36) pour qui l'innovation diffère de l'*énoovation* en ce sens que la première entraîne un changement radical dans les pratiques, tandis que la seconde procède d'un changement progressif partant de celle qui existe. La pratique dite *énoovatrice* « consiste [...] à engager les enseignements dans un processus de renouvellement des pratiques existantes [qui] devraient émerger des pratiques nouvelles ». L'emploi de ce terme, lors de l'implémentation de l'APC au Cameroun, fait partie d'un discours visant à présenter l'introduction de cette approche dans le système éducatif comme une évolution harmonieuse, face à des enseignants dont certains sont sceptiques et d'autres conservateurs.

de l'utilisation de la dictée comme moyen d'évaluation de l'orthographe en classe de français. L'étude part de l'analyse des copies des élèves de 3^e, à laquelle on associe l'examen des cahiers de textes pour confronter les leçons dispensées par les enseignements avec les notions que l'on veut évaluer au travers de la dictée.

Contexte de l'étude : corpus, objectifs et méthode

Le corpus de l'étude est constitué essentiellement des copies d'élèves, de la classe de 3^e du lycée de Ngaoundéré-Mardock², que nous avons recueillies auprès des enseignants. Il s'agit des copies de dictée pour le compte de l'évaluation de la première séquence (texte en annexe). À ces copies, nous avons ajouté l'examen du cahier de textes de la classe de 3^e. L'étude vise principalement deux objectifs : mesurer l'efficacité de la dictée comme mode d'évaluation en partant des pratiques de classe, formuler quelques solutions adaptées au contexte camerounais. L'étude se veut à la fois quantitative et qualitative. Dans un premier temps, nous procédons à un travail de repérage et de classification des types d'erreurs suivant la typologie proposée par Nina Catach (1980). À partir des données chiffrées obtenues, nous formulons, ensuite, quelques interprétations explicatives sur l'origine des erreurs, sur les corrélations entre les enseignements dispensés et l'épreuve proposée, et sur les pistes de solution.

Les pratiques actuelles de la dictée au Cameroun

La dictée constitue le principal outil d'évaluation de l'orthographe au Cameroun. En dehors du cycle d'observation, où elle a été remplacée depuis trois ans par la correction orthographique, à la faveur de l'introduction de l'approche par compétence³, la dictée est encore très présente dans les pratiques de classe ; elle l'est au Brevet, comme elle l'est dans les évaluations de fin de séquence. Le plus souvent elle intervient à titre de contrôle, et très peu à titre d'exercice ou d'entraînement. Au Cameroun, la pratique de la dictée a fait l'objet de nombreuses études, dont certaines très poussées, comme celle de Pauline Elvire Mballa (2012) ont débouché sur des propositions pour l'amélioration de l'évaluation de l'orthographe française, notamment un procédé de correction par pourcentage.

La dictée porte généralement sur un texte de longueur moyenne (moins de 200 mots) écrit en français contemporain. Le texte de la dictée sur lequel porte cette étude n'a fait l'objet d'aucune étude au préalable. Il ne s'agit donc pas d'une dictée préparée. En ce qui concerne le mode de correction, on observe des pratiques assez diversifiées et quelquefois instables, en fonction des situations et des enseignants. Même s'il est vrai qu'il existe des textes officiels qui recommandent de tenir compte à la fois des mots écrits avec erreurs et ceux écrits sans erreurs, dans les pratiques seules les erreurs sont considérées. Pauline Elvire Mballa (2012) relève à ce sujet que les textes officiels sont ambigus sur la correction de la dictée. Nous ne

² Établissement scolaire situé sur les rives du cours d'eau appelé Mardock, à quelques centaines de mètres du centre urbain de Ngaoundéré. Ngaoundéré est classée parmi « les villes secondaires » par Michel Simeu-Kamdem (2010). Nos remerciements vont à Paul Fankem et Édouard Dahirou, tous deux enseignants de français au lycée de Ngaoundéré-Mardock, pour l'aide dans le recueil du corpus. Nous exprimons également notre gratitude à Gilbert Daouaga et Gilbert Willy Babena pour l'aide qu'ils nous ont apportée dans le dépouillement des données.

³ Il s'agit somme toute d'une approche thématique de l'enseignement ; l'idée centrale étant de mettre en relation les apprentissages à l'école et la vie des apprenants. La difficulté pour ce qui est de l'enseignement de la langue est qu'il est quelquefois difficile d'« enfermer » certains faits linguistiques dans des thèmes généraux. Par exemple, y a-t-il une syntaxe de la vie quotidienne ? Une syntaxe de la vie économique ? Une syntaxe de la vie socio-culturelle ? Ces questions peuvent sembler caricaturales de l'image de l'approche par compétence, mais elles soulignent certaines inquiétudes légitimes de la part des enseignants.

pouvons donner ici que quelques indications sommaires des critères de correction⁴. En référence aux modifications apportées en 1997, les correcteurs utilisent la grille de notation suivante :

Moins deux (- 2) points pour les fautes de grammaire et de conjugaison

Moins un (- 1) point pour les fautes d'orthographe d'usage

Moins un (- 1) point pour chaque mot omis ou ajouté

Moins un quart (- 1/4) de point pour une faute d'accent qui ne modifie pas le sens du mot et l'absence de ponctuation ou de majuscule à concurrence d'un point sur l'ensemble de la dictée

Moins un (- 1) point pour le nombre écrit en chiffre

Moins un demi (- 1/2) point pour l'absence de trait d'union ou d'accent modifiant le sens du mot. (P.E. Mballa, 2012 : 29)⁵

Le système cible donc uniquement ce qui est faux. Il pousse certains enseignants et observateurs à considérer que le système est injuste vis-à-vis de l'apprenant qui est jugé seulement sur ses faiblesses. Cela peut aussi expliquer ce constat fait au niveau institutionnel⁶ : « De tous les exercices de la classe de français, l'orthographe, sous forme de dictée, est celui dont les résultats sont les plus mauvais et qui est à l'origine de la controverse au sujet de la baisse du niveau scolaire » (MINEDUC, 2012 : 58). Nous montrerons ici un autre aspect pouvant expliquer la faiblesse des résultats : le fait que la relation entre cette épreuve et les leçons n'est pas toujours clairement perceptible.

Analyse de la performance des élèves : constantes et adéquation du mode d'évaluation aux enseignements

Catégorisation des erreurs des élèves

L'analyse que nous faisons s'appuie sur une typologie des erreurs⁷ en matière d'orthographe française établie par Nina Catach (1978). En procédant à quelques réaménagements de cette classification, nous avons établi six catégories notées par des lettres de la manière suivante :

- catégorie A : erreurs de type calligraphique ;
- catégorie B : erreurs de type idéogrammique ;
- catégorie C : erreurs liées à une mauvaise segmentation ;
- catégorie D : erreurs de type phonogrammique ;
- catégorie E : erreurs de type morphogrammique ;
- catégorie F : erreurs de type logogrammique.

Le dépouillement des copies a permis d'obtenir le nombre d'occurrences de chaque catégorie d'erreurs dans le corpus. Sur l'ensemble des 50 copies, 831 erreurs ont été relevées ; ce qui donne en moyenne 16 erreurs par copie. Le tableau qui suit donne une vision complète du nombre d'occurrences des erreurs par catégorie.

⁴ Pour les détails, on pourra consulter P. E. Mballa (2012 : 27-30).

⁵ Barème fixé par l'arrêté No 111/C/7/MINEDUC/SG/IGP/DEXC du 9 avril 1997.

⁶ La publication du *Curriculum des enseignements* en 2012 a été présentée comme une étape d'expérimentation. Le *Programme d'études* qui paraît en 2014 est présenté aujourd'hui comme le véritable document officiel, signé par le Ministre des enseignements secondaires.

⁷ Il est important de préciser que cette étude se veut avant tout une description des faits linguistiques. L'emploi que nous faisons du terme *erreur*, et non pas *faute* vise à marquer cette option descriptive et non pas normative.

Tableau 1 : Nombre et pourcentage d'erreurs par catégorie

Catégorie	A	B	C	D	E	F
Nombre d'erreurs	22	90	56	291	224	148
Pourcentage	2 %	11 %	7 %	35 %	27 %	18 %

Quelques observations méritent d'être faites sur ces chiffres. Les erreurs de type phonogrammique et morphogrammique constituent plus de la moitié du total des erreurs sur les copies, soient respectivement 35 % et 27 %. Les confusions d'origine logogrammique forment la troisième source d'erreurs avec 18 %. Pour comprendre la prépondérance de ces trois catégories d'erreurs, il est important d'analyser chacune des catégories en relation avec les enseignements dispensés.

Approche quantitative et qualitative des erreurs recensées par catégorie

Les erreurs de type calligraphique et idéogrammique

Les erreurs de type calligraphique sont toujours en relation avec les problèmes idéogrammiques. Ainsi, la bonne formation d'une lettre par exemple implique de manière incidente les principes d'écriture en majuscule ou en minuscule. Une confusion entre point interrogatif et point exclamatif apparaît régulièrement. La majuscule en début de phrase, malgré ce que l'on peut penser, demeure un véritable problème. Même si les élèves connaissent bien la règle, ils ne l'appliquent pas toujours. Il nous semble que ce problème est lié à une difficulté : la distinction même entre lettres majuscules et lettres minuscules. Le cas le plus frappant est une copie où l'élève a écrit entièrement le texte en capitales (texte en annexe). Des interrogations peuvent être formulées à ce niveau : l'élève sait-il ce qu'est une majuscule ? Que sait-il de la relation majuscule/minuscule dans l'écriture ? Sait-il seulement qu'il existe des règles qui régissent l'écriture en majuscule et en minuscule ? Notre hypothèse est que l'apprentissage de la ponctuation reste très marginal dans les pratiques de classe.

Les erreurs de segmentation

Le découpage de la chaîne parlée en unités à l'oral peut s'avérer très difficile pour les apprenants. Cette difficulté prend souvent des proportions plus importantes lorsque l'apprenant baigne dans un milieu multilingue. La liste suivante répertorie les erreurs de segmentation qui apparaissent le plus dans notre corpus.

Tableau 2 : Agglutination et déglutination de mots

	Formes erronées	Formes correctes
1	Qui <i>n'a guerre</i> encore trainait	<i>naguère</i>
2	mais depuis <i>l'ont temps</i>	<i>longtemps</i>
3	pour un <i>jenome</i>	<i>jeune homme</i>
4	du haut des kotes <i>des cendres</i>	<i>descendre</i>
5	<i>de couvrir</i> comme à cour d'elle	<i>découvrir</i>
6	Jasmin m'avais <i>a prix</i>	<i>appris</i>
7	la bicyclette <i>eteint</i> instrument	<i>est un</i>

Dans un cas, l'erreur porte sur un segment orthographié en deux items alors qu'il devrait l'être en un ; dans un autre, le segment est orthographié en une unité alors qu'il représente deux items. La mauvaise segmentation peut se doubler d'un problème de type logogrammatique, notamment une confusion d'origine homonymique. C'est le cas dans la confusion entre *des cendres* et *descendre*. Plus saisissant encore, le cas de **jenome* pour *jeune*

homme est sans doute imputable à l'enchaînement des deux unités. Même si de nombreux exercices sont proposés aux élèves sur les confusions engendrées par l'homonymie, il y a très peu d'exercices sur les phénomènes de suture à l'intérieur du texte. Le cas de **eteint* pour *est un* [etœ] montre aussi comment la structure morphologique est en congruence avec des phénomènes phonétiques et phonologiques.

Les erreurs de type morphogrammique

Celles-ci constituent l'une des catégories d'erreurs les plus nombreuses du corpus. Les difficultés liées aux phénomènes d'accord grammatical restent assez importantes : l'accord du verbe avec le sujet, le pluriel des noms, accord du participe passé, entre autres. Voici quelques exemples de ces erreurs.

Tableau 3. *Accords incorrects*

	Formes erronées	Formes correctes
1	<i>c'étais la première</i>	<i>c'était la première</i>
2	<i>les bords lointain de la route qui s'écarte et fleurisse</i>	<i>les bords lointains de la route qui s'écartent et fleurissent</i>
3	<i>celle-ci étais</i>	<i>celle-ci était</i>
4	<i>un pauvre garçon comme mois qui n'a guerre trainaient</i>	<i>un pauvre garçon comme moi qui naguère traînais</i>
5	<i>des paysage</i>	<i>des paysages</i>
6	<i>les bors lointain</i>	<i>les bords lointains</i>

Les erreurs de type phonogrammique

Les difficultés relatives à une prononciation erronée ont généré le plus grand nombre d'erreurs. La récurrence de ce type d'erreurs montre suffisamment la place prépondérante qu'occupe la phonétique dans l'apprentissage d'une langue, de surcroît une langue qui n'est pas la sienne au départ. C'est ce que souligne Guy Capelle dans la préface de l'ouvrage Pierre et Monique Léon (1964 : XI) :

Une audition et une phonation correctes conditionnent la bonne compréhension orale et facilitent l'expression. Ce sont, le plus souvent, les objectifs immédiats de la classe de français langue étrangère, ainsi que le recommandent d'ailleurs les instructions données aux professeurs dans la plupart des cas.

Or, si globalement les jeunes Camerounais, notamment ceux qui vivent en zone urbaine, sont au contact avec le français dès leur jeune âge, il reste que parmi eux beaucoup, en excluant les cas de Yaoundé et Douala⁸, pratiquent au préalable une langue camerounaise. Ce fait mérite d'être pris en compte. Pourtant, le nouveau *Programme d'études* (2014 : 3) affirme le choix d'une didactique du français langue première :

Les enjeux de l'enseignement du français langue première sont d'abord politiques et sociaux, en ce sens que le français est une des langues grâce à laquelle l'apprenant – futur citoyen – peut entrer en contact avec les services publics et sociaux et intégrer la communauté nationale.

⁸ La situation de ces deux villes est assez différente des autres villes camerounaises, notamment celles du nord. Léonie Métangmo-Tatou (2001) souligne que cette singularité des trois régions (Extrême-nord, Nord et Adamaoua) conduit à une situation où la langue véhiculaire, le *fulfulde*, supplante le français dans bien des cas. Par ailleurs, pour une description détaillée de la situation linguistique à Douala, on pourra consulter Valentin Feussi (2006).

Il faut effectivement reconnaître que malgré le statut officiel du français pour un certain nombre de Camerounais, le français demeure une langue de travail, une langue de l'école et qu'en dehors du cadre formel et institutionnel, les langues camerounaises occupent une place plus importante que le français. Si cette situation n'est pas suffisamment prise en compte, elle risque de déboucher sur une éducation reposant sur une politique des efforts vains. En effet, comment comprendre cette volonté de considérer l'apprentissage du français comme langue première dans un contexte où l'on a des langues nationales si ce n'est comme du « forcing », un « entêtement » ?

Dans le contexte du Cameroun, le recours aux procédés de phonétique corrective pourrait être d'un apport capital. En effet, Pierre et Monique Léon (1964) proposent des techniques et exercices, en fonction des niveaux (apprenants débutants, moyens, forts). Pour fixer les idées, nous partirons des exemples suivants provenant de notre corpus.

Tableau 4. Erreurs phonétiques

	Formes erronées	Formes correctes
1	<i>Jamain</i>	<i>jamais</i>
2	<i>Sieur</i>	<i>sueur</i>
3	<i>Estrument</i>	<i>instrument</i>
4	<i>Pleurissent</i>	<i>fleurissent</i>
5	<i>Dévait</i>	<i>devait</i>
6	<i>Pauvret</i>	<i>pauvre</i>
7	<i>Dépuis</i>	<i>depuis</i>
8	<i>Gambe</i>	<i>jambe</i>
9	<i>Eteint</i>	<i>est un</i>

L'exemple (1) est une erreur que l'on entend de façon constante au Cameroun, même chez les locuteurs adultes. Les exemples (5) et (7) illustrent un problème connu des didacticiens du français, la distinction entre les voyelles accentuées et voyelles non accentuées. Des solutions à ce type de problèmes existent. On peut notamment exploiter efficacement les procédés de correction des timbres vocaliques par les oppositions (fermée/ouverte). L'exemple (9) concerne la syllabation, notamment une liaison ayant entraîné une perception erronée du segment prononcé : une unité au lieu de deux unités lexicales. Les cas (3) et (4) sont singuliers, car ils montrent, peut-être plus que les autres, l'influence de la langue première de l'apprenant. En effet, la prononciation [estrymã] se rapproche davantage d'une langue camerounaise, qui probablement dans notre contexte est le *fulfulde*, langue véhiculaire de la région. Quant à (4), il nous conforte dans l'hypothèse de l'influence du *fulfulde*⁹, puisque dans cette langue les phonèmes [f] et [p] se retrouvent dans un jeu d'alternance consonantique. Toutes ces observations tendent à confirmer l'idée que les apprenants opèrent des transpositions d'une langue A (leur langue première) sur une langue B (le français). Le choix d'une didactique du français langue première paraît totalement inapproprié.

La corrélation entre les enseignements et les évaluations

Si l'on part du principe que l'évaluation consiste à vérifier l'acquisition des enseignements, on est en droit de s'interroger sur les relations entre les leçons d'orthographe dispensées en classe et l'épreuve de dictée proposée en guise d'évaluation. En partant des notes du cahier de

⁹ On ne pourrait cependant pas généraliser cette hypothèse, car la pratique de l'alternance consonantique connaît des variations en fonction des locuteurs et des situations. Mais on maintiendra que les locuteurs en ont conscience même s'ils ne la pratiquent tous.

textes de la classe, nous pouvons faire un certain nombre de constats. Le tableau qui suit présente les leçons dispensées par l'enseignant, à raison d'une heure par semaine.

Tableau 5 : *Leçons d'orthographe faites lors de la première séquence*

Date	Titre de la leçon figurant dans le cahier de textes ¹⁰
Leçon du 08 septembre 2014	<i>Prise de contact</i>
Leçon du 16 septembre 2014	<i>Voyelles, consonnes, semi-consonnes et sons du langage</i>
Leçon du 30 septembre 2014	<i>La ponctuation</i>
Séance du 07 octobre 2014	<i>Évaluation de la première séquence</i>

Pour mesurer l'efficacité de l'épreuve, nous nous proposons de répertorier les occurrences des difficultés ayant fait l'objet d'une leçon à l'intérieur du texte de dictée. L'analyse des données statistiques en confrontation avec les enseignements fait apparaître deux constantes majeures.

Premièrement, la leçon de phonétique est sans nul doute très indiquée, comme le prouve la performance des élèves décrite ci-dessus. Mais comment expliquer alors une si mauvaise performance des élèves ? La réponse ne se trouve-t-elle pas dans la démarche didactique même ? Il faut reconnaître que l'attitude des enseignants de français vis-à-vis de l'enseignement des aspects phonétiques de la langue, dans notre contexte, est toujours ambivalente : d'une part, il y en a qui rechignent, probablement pour des raisons de méconnaissance ou connaissance lacunaire, d'aborder la notion en classe ; d'autre part, il y en a qui s'efforcent d'enseigner les notions de manière assez grossière, se limitant le plus souvent au listage des phonèmes. L'évaluation, dans ce dernier cas d'espèce, se focalise le plus souvent à un exercice de transcription. Cette approche, même si elle a le mérite de faire apprendre les symboles phonétiques –ce qui ne saurait être un objectif en soi– reste peu efficace. Plutôt que d'exiger des élèves la maîtrise d'un système de symboles nouveaux, et qui se distingue et s'éloigne la plupart du temps du système de l'alphabet des lettres qu'ils connaissent, ne gagnerait-on pas à les faire travailler sur des activités visant l'identification des symboles et la prononciation correspondante, des cas de non-correspondance entre les systèmes de lettres et de sons ? Bref, le problème se situerait au niveau des pratiques et des choix pédagogiques.

Le deuxième constat à faire se rapporte aux difficultés de type morphogrammique. Elles constituent nous l'avons vu 27 % du total des erreurs. Or aucune leçon sur une difficulté morphologique n'était prévue au cours de la séquence. Les contraintes liées à la planification des leçons dans le projet pédagogique ont pour effet de restreindre les activités d'enseignement à quelques notions par séquence didactique. Ceci a certes l'avantage d'éviter des dispersions et des digressions, mais en même temps l'enseignant se trouve confiné à cette planification alors que l'étendue des difficultés lui impose quelquefois d'outrepasser ces limitations.

Comme on peut le constater, l'épreuve ne permet pas de se faire une idée précise de la représentativité des notions enseignées. Du coup, le choix d'évaluer les élèves par une dictée peut être questionné. Dans le cas d'espèce, l'option d'un exercice à trous, ou d'une dictée qui cible les difficultés apprises peut être une solution efficace.

¹⁰ La formulation du titre est celle de l'enseignant.

De quelques solutions

Sur la philosophie et l'approche didactique

Il est une observation assez frappante que l'on peut faire lorsqu'on lit le nouveau programme d'études qui vient d'être adopté. Il y est précisément indiqué qu'au Cameroun, on enseigne le français comme langue première. Ceci parait totalement absurde lorsque l'on sait que le Cameroun connait une situation linguistique assez complexe : à côté du français et de l'anglais qui ont le statut de langues officielles, il faut ajouter les nombreuses langues camerounaises, avec une importance variée en fonction des situations. Si l'on exclut les villes métropolitaines comme Yaoundé et Douala, où dans certaines familles les enfants sont très tôt en contact avec le français, il reste que de nombreuses familles camerounaises pratiquent une ou plusieurs langues locales. Il est dans ce cas quelque peu absurde d'enseigner le français comme langue première, d'autant plus qu'il existe tout un appareillage théorique spécialisé en fonction du statut de la langue : didactique du FLS (Français langue seconde), ou du FLE (Français langue étrangère). Dans le cas camerounais, l'approche qui sied est celle du français langue seconde.

Sur les activités d'enseignement et d'apprentissage

Le choix de la didactique du FLS implique de façon quasi systématique la prise en compte des langues locales avec lesquelles le français partage l'espace linguistique. D'ailleurs, les langues et cultures camerounaises ont été introduites dans le système éducatif camerounais. Les interactions et les échanges entre ces deux disciplines – français d'une part, langues et cultures camerounaises d'autre part – s'avèrent impératifs. Parmi les activités les plus utiles, il y a notamment les exercices de prononciation qui pourraient, sur la base des corrections phonétiques, effectuer des rapprochements ou des différences entre les langues, des exercices relatifs aux régionalismes en français et l'influence entre les français et les langues locales.

Par ailleurs, il faut dépasser un certain réductionnisme qui consiste toujours à évaluer les pratiques en termes de vrai/faux. La complexité est consubstantielle à la langue : les ambiguïtés, les déformations et les erreurs font partie du système linguistique. L'apprentissage de la langue devra en tenir compte. Il faut donc travailler à installer, chez l'apprenant, des aptitudes qui lui permettent de raisonner sur ses propres erreurs comme le relèvent Antoine Culioli et *al.* (1981 : 127) :

Plus précisément, une "bonne réponse" n'est bonne que si elle peut être "argumentée" par celui qui la produit, et une "erreur" est une bonne chose pour l'apprentissage si elle découle logiquement d'une hypothèse que l'apprenant peut expliciter, car la discussion de cette hypothèse conduira alors à une ré-évaluation de la grammaire provisoire et à son amélioration.

Dit autrement, il convient d'amener les apprenants à réfléchir à leurs propres productions pour les amener à une plus grande autonomie. Le danger, c'est surtout de considérer les phénomènes langagiers comme figés, car on se retrouve très vite en train de mener des activités monotones, et totalement coupées des situations réelles de production de discours. Quel intérêt aurait un mot ou une forme linguistique pour l'apprenant s'il ne l'entend ni l'emploie dans son environnement ? Certes, on pourrait y trouver une valeur historique ou esthétique, mais sont-ce là des éléments prioritaires ? Notre avis est que l'apprentissage de l'orthographe, comme celui des autres composantes de la langue, est un travail permanent. L'originalité de l'approche proposée par Catherine Brissaud et Danièle Cogis (2011) réside dans la réflexion de l'élève sur ses propres erreurs : identification, analyse et remplacement

par la forme correcte. Ceci permet d'éviter cette sorte de déphasage qu'on observe entre la leçon d'orthographe et son évaluation.

Sur l'évaluation de l'orthographe

Si l'on s'en tient aux résultats de nos analyses, la dictée semble inefficace comme mode d'évaluation dans notre contexte : plus de 60 % ont une note de zéro sur vingt. Même s'il est vrai que la dictée demeure un moyen de vérifier le niveau de connaissance en orthographe qui a ses avantages, elle demeure problématique dans notre contexte. Mais la suppression de la dictée n'est certainement pas la solution : il faut la pratiquer en alternance avec d'autres types d'évaluation. Le caractère assez instable de la morphologie du français ne facilite pas une acquisition quasi automatique, mais plutôt par étape. Dans un tel cas, les exercices qui ciblent une difficulté particulière semblent plus appropriés. On pourrait par exemple travailler sur la prononciation, la ponctuation d'un texte, la place des majuscules, les homophones, entre autres. Ces exercices peuvent prendre la forme d'un exercice à trous, d'identification de la forme correcte, etc. Et ainsi, la dictée viendrait donc en dernier lieu pour consolider l'ensemble.

Éléments de conclusion

Le but de la présente recherche était de répertorier et de comprendre les différentes difficultés des élèves face à une évaluation d'orthographe. Nous avons pu recenser en tout 831 écarts sur 50 copies pour une dictée de 111 mots. Ces écarts ont été classés en cinq catégories. Les exemples choisis montrent à suffisance les fautes que les élèves peuvent commettre. Il apparaît que les erreurs liées à la phonétique sont les plus nombreuses, avec un taux de 35 %. Comment aurait-il pu en être autrement quand les élèves n'ont reçu qu'une seule leçon d'orthographe, d'une heure de surcroît, sur les sons de la langue française ? On constate alors que ces élèves, qui reviennent de vacances, n'ont pas correctement assimilé les sons de la langue. Une telle situation aurait pu être prise en compte. On note en outre qu'il n'y a eu aucun exercice d'application pour les leçons dispensées. Par ailleurs, d'autres erreurs analysées à la lumière des facteurs extralinguistiques nous ont permis de comprendre qu'elles sont sujettes à la complexité sociolinguistique du Cameroun, précisément à la cohabitation du français et des langues camerounaises puisque, dans le cas d'espèce, le choix de la didactique du français langue première est inadapté. En somme, une évaluation d'orthographe devrait être axée sur les leçons dispensées avec exercices à l'appui, en tenant compte d'éventuels aspects périphériques comme les langues en contact, le temps des leçons ou encore le niveau même des élèves, au préalable. En complément de ces résultats, il faudra sans doute, pour prolonger la réflexion, sonder les représentations que ces élèves ont eux-mêmes de leurs pratiques de l'orthographe du français.

Bibliographie

- ARRIVÉ M., GADET F., GALMICHE M., 1986, *La grammaire d'aujourd'hui : guide alphabétique de linguistique française*, Paris, Flammarion.
- BRISAUD C., COGIS D., 2011, *Comment enseigner l'orthographe aujourd'hui*, Paris, Hatier.
- BURY J-M., 2005, *L'Orthographe en classe. Pour enrichir nos pratiques*, Paris, éditions AAPT.
- CATACH N., 1978, *L'orthographe*, PUF, Paris.

- CATACH N., 1991, *L'Orthographe en débat. Dossier pour un changement*, Paris, Nathan.
- CATACH N., 2011, *L'Orthographe*, P.U.F., Que sais-je ?
- CULIOLI A., DESCLÉS J-P. avec la collaboration de Raphael Kaboré et Djamel-Eddine, 1981, *Systèmes de représentations linguistiques et métalinguistiques*, Reproduction photographique du manuscrit original, septembre.
- FEUSSI V., 2006, *Une construction du français à Douala-Cameroun*, Thèse de linguistique, Université Française Rabelais-Tours, 4 octobre 2006.
- LÉON P., LÉON M., 1964, *Introduction à la phonétique corrective*, Paris, Hachette/Larousse.
- MBALLA P. E., 2012, *De l'évaluation de l'orthographe : proposition de mode de correction par pourcentage*, Mémoire de DIPES II, École normale supérieure de Yaoundé.
- MÉTANGMO-TATOU L., 2001, « 1996 : Cap significatif dans la dynamique des langues au Cameroun », dans *Cameroun 2001 : Politique, langues, économie et santé*, Paris, l'Harmattan, pp. 33-60.
- MÉTANGMO-TATOU L., 2010, « Ethnies et langues », dans *Atlas de l'Afrique-Cameroun*, Paris, Éditions du Jaguar, pp. 94-95.
- MINistère de l'ÉDUCation nationale (MINEDUC), Arrêté No 111/C/7/MINEDUC/SG/IGP/ESG/DEXC du 9 avril 1997 portant organisation de l'examen du Brevet d'Étude du Premier Cycle.
- Ministère des enseignements secondaires du Cameroun- Inspection générale des enseignements, juillet 2014, *Guide pédagogique du programme de français première langue. Enseignement secondaire général. Classes de 6^e et 5^e.*
- Ministère des enseignements secondaires du Cameroun, 2012, Curriculum des enseignements du sous-cycle d'observation de l'enseignement secondaire (6e, 5e).
- Ministère des enseignements secondaires du Cameroun, *Programme d'études 6^e et 5^e : français*, Inspection de pédagogie chargée de l'enseignement des lettres, arts et langues, août 2014.
- SIMEU-KAMDEM M., 2010, « Urbanisation », dans *Atlas de l'Afrique-Cameroun*, Paris, Éditions du Jaguar, pp. 120-121.

Annexes

1. Texte de la dictée passée dans les classes de 3^e au Lycée de Ngaoundéré-Mardock le 13 octobre 2014

Un voyage à bicyclette

Je n'avais jamais fait de longue course à bicyclette. Celle-ci était la première. Mais depuis longtemps, malgré mon mauvais genou, en cachette, Jasmin m'avait appris à monter. Si déjà pour un jeune homme ordinaire, la bicyclette est un instrument amusant, que ne devait-elle pas sembler à un pauvre garçon comme moi qui naguère encore traînais misérablement la jambe, trempé de sueur dès le quatrième kilomètre !... Du haut des côtes, descendre et s'enfoncer dans le creux des paysages ; découvrir comme à coups d'aile, les bords lointains de la route qui s'écartent et fleurissent à votre approche : traverser un village d'un instant et l'emporter tout entier d'un seul coup d'œil...

Alain Fournier, 2014, III^eme partie – Chapitre 3 « Une apparition », *Le Grand Meaulnes*, éditions storylab, n. p.

2. Deux exemples de copies extraits du corpus

<p>A: 01 B: 04 C: 01 D: 46 E: 11 F: 05</p> <p>Lundi le 13 octobre 2014 Déjà un voyage en bicyclette ma Vo Jarmen soit de l'après sauce à bicyclette. c'est ce de la première fois. Mais depuis longtemps, malgré mon mauvaise sensuel, en cachet J'ai min max 0.100 à monter se de la pour un autre homme endormir la bicyclette et en instantané amenant, que me deve tel pas tomber. d'un pauvre garçon commença qui, m'a guie en ces heures amicalement faites, Jombes temps de Suel des le quatre me kilomètre... Du fait de cette descente est non sans dans le cas de pays</p>	<p>LUNDI LE 13 OCTOBRE 2014</p> <p>EVALUATION DE LA PREMIERE FREQUENCES. EPREUVE DE DICIEE</p> <p>DICIEE : UN VYAGE A BICYCLETE JE N'AVAIS JAMAIS FAIT DE LONGUES LAUSSE A BICYCLETE. CEUE-CI ETAIT LA PREMIERE. J'AI REQUIS LONGS TEMPS MALGRS MON JOURNALIS GENDUS; EN TCHSI J'AI N'AVAIS APTIS A NON- TER. SI DEVA POUR UN VERN - HOMME DRAMATI- RE LA BICYCLETE ESTANT EXHAUSTIENI APTIS. JUIE NE DEVAIT-ELLE PAS. S'EMPIER. J'UN POUVRE CRIZON COMME MOI, QUI NE SUIERE ENCORE. TRAPATI MISERABILEMENT LA JANT DE TRAPTE DE SIEURS, AED LE QUATRIEME KILOMETRE... TU HOUJ RE LOIES, REGENDKRE DEI S'EMFONDER DANS LES QUELIX DU PAX SAGE, RE CULYKIER COMME LE HOUX A LOUE. AEDNE LA D'AKO. QUI M'EMTENDS. RE LA ROLIE QUI S'ELAKIE. EI. FIEUKIIBENT A VOIRE APTCHE, TRAYERSER</p>
----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

QUAND LA DICTÉE DEVIENT UN DISPOSITIF D'APPRENTISSAGE

Danièle COGIS*, Carole FISHER et Marie NADEAU*****

***MoDyCo, UMR 7114 CNRS - Université Paris Ouest La Défense**

****Université du Québec à Chicoutimi**

*****Université du Québec à Montréal**

En France, François Fillon, ministre de l'Éducation, annonçait en 2004 une circulaire visant « à remettre fortement au goût du jour les exercices traditionnels qui ont fait la preuve de leur efficacité », à savoir : « La lecture, la dictée, la récitation, la rédaction, tous les exercices qui demandent un effort personnel »¹. Sur l'autre rive de l'Atlantique, le premier ministre Jean Charest affirmait en 2007 son intention de « faire revenir en force les dictées dans les écoles du Québec » et la ministre de l'Éducation lui faisait écho, allant même jusqu'à songer à imposer une dictée hebdomadaire obligatoire².

Ces exemples illustrent bien la nature emblématique de la dictée, qui apparaît indissociable, dans la pensée commune, de l'enseignement du français (hors de la dictée, point de salut !), si ce n'est de l'école tout entière, comme le note Simard (1996). Mais ils illustrent en même temps deux grands paradoxes qui caractérisent cet exercice connu de tous, apprécié des uns, honni des autres (généralement les plus « faibles » en français, bien entendu).

Le premier paradoxe tient au fait de prôner le « retour » de la dictée, alors que cette activité n'a jamais disparu des pratiques scolaires. Une vaste enquête menée au Québec en 2008 (Chartrand, Lord, 2013a) auprès de 800 enseignants révélait que la dictée figurait toujours parmi les activités régulières de la classe de français (28 % seulement des enseignants disent ne pas avoir fait de dictée au cours du mois de l'enquête), situation comparable à celle observée en 1985 lors d'une précédente enquête. Pourtant, deux programmes ministériels séparent ces enquêtes et rien dans ceux-ci ne propose spécifiquement la dictée comme moyen de développer les connaissances grammaticales des élèves (Chartrand, Lord, 2013b)³. On comprend alors que, lorsque les autorités en place prétendent « ramener » la dictée dans les écoles, les enseignants eux-mêmes protestent, niant qu'elle ait jamais été abandonnée⁴.

¹ *Libération*, mardi 31 août 2004.

² *La Presse*, 30 octobre 2007 ; *La Presse*, 29 octobre 2007.

³ En France, selon une enquête récente du Ministère de l'éducation nationale et de la Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance, les enseignants de CM2 et du collège déclarent faire *souvent* une dictée respectivement à 67,4 % vs 24,9 % et *de temps en temps* à 23 % vs 50,5 % (2013).

⁴ *La Presse Actualités*, mardi 30 octobre 2007, p. A21.

Le second paradoxe, encore plus étonnant, vient de ce que les vertus dont on pare volontiers la dictée n'ont jamais été démontrées⁵. Bien plus, les critiques à l'endroit de cet exercice se font entendre depuis plus d'un siècle⁶. Ainsi, il apparaît clairement que la dictée ne constitue pas un outil d'évaluation valide, puisque l'instrument de mesure change avec chaque texte dicté. Il faudrait donner la même dictée pour pouvoir évaluer le progrès des élèves entre deux moments et c'est, en effet, une utilisation possible de la dictée à des fins de recherche (cf. Chervel, Manesse, 1989 ; Manesse, Cogis, 2007). La dictée n'est pas davantage un moyen d'apprentissage, ce que reconnaissait clairement la commission Rouchette à la fin des années 60⁷ :

L'exercice de dictée ne peut être tenu pour un véritable instrument d'acquisition ; tout au plus peut-on le considérer comme un instrument de contrôle dont il est inutile d'abuser.

À ce propos, Brissaud et Cogis (2011) rapportent une expérience éclairante menée en 1954 par un inspecteur dans le département de l'Eure : pendant un an, 23 classes témoins de CM2 ont pratiqué la dictée, tandis que 23 classes expérimentales ont pratiqué divers autres exercices de français (rédactions, études de textes, comptes rendus de lecture, etc.). Résultats en fin d'année : les progrès sont identiques, et l'inspecteur Gloton d'écrire : « Il semble donc que la dictée, préparée ou non, n'a eu aucune influence sur les progrès en orthographe. » (cité p. 120).

Pourquoi alors la dictée conserve-t-elle ce pouvoir dans la pensée commune, même chez les enseignants ? Au risque de caricaturer ce qui mériterait une analyse approfondie, on peut y voir la conséquence de la croyance en un passé mythique où les élèves parvenaient à maîtriser l'orthographe grâce à cet exercice qu'est la dictée traditionnelle. Ce raisonnement repose sur le postulat implicite qu'au cœur de l'enseignement du français se trouve l'apprentissage de l'orthographe, qui, il est vrai, représente pour les usagers la part tangible, quotidiennement visible de la langue. Mais on ignore alors que l'âge d'or de l'orthographe n'a jamais existé⁸, que le temps consacré au français n'a pas cessé de diminuer depuis les années 1950, de sorte que les élèves parviennent aujourd'hui plus tard qu'il y a trente ans à bien orthographier le français (qui, par ailleurs s'éloigne constamment de la langue parlée), que l'orthographe n'est qu'un aspect de la maîtrise de la langue écrite auquel les programmes modernes n'accordent plus la priorité.

Pour les enseignants, une seconde raison explique leur attachement à la dictée : son pouvoir disciplinaire. Rien de plus calme qu'une classe en train de prendre la dictée d'un texte : une vingtaine ou une trentaine de têtes qui s'inclinent, les mains qui s'appliquent à transcrire les mots que le maître égrène avec l'intonation et le rythme qui s'imposent, répétant la fin de la phrase et attendant que les visages reviennent vers lui pour attaquer la suivante et voir replonger les élèves silencieux, tout absorbés à l'exercice... Pourquoi, en effet, faudrait-il renoncer à un exercice si commode pour l'enseignant, tant prisé par les parents, les

⁵ Notons, en passant, qu'on ne demande jamais à l'enseignement traditionnel de faire la preuve de l'efficacité de ses méthodes ou de ses approches. Comme la culture bio-, seule l'innovation est soumise à l'enquête !

⁶ Pour un résumé de ces critiques, voir Cogis (2005 : 366-367) et Brissaud et Cogis (2011 : 118).

⁷ Présidée par l'Inspecteur général de Lettres Marcel Rouchette, cette commission a été chargée en 1963 de préparer une réforme de l'enseignement du français devenue inévitable après la suppression de l'examen d'entrée dans l'enseignement secondaire accueillant jusque-là essentiellement des élèves de milieux sociaux favorisés. Ce propos figure dans une version de travail du « Plan Rouchette » (1971 : 43).

⁸ Des repères : au Certificat d'études primaire français n'étaient présentés que les écoliers capables de réussir la redoutable dictée à « cinq fautes zéro », soit pas plus de la moitié des élèves ; en vigueur jusqu'en 1956, l'examen d'entrée en sixième, première classe du secondaire en France, comportait une dictée dont zéro constituait une note éliminatoire ; en 1965, 15 % environ des élèves obtenaient le baccalauréat.

journalistes et les ministres, en dépit des résultats qui ont, en France, fortement baissé (Manesse, Cogis, 2007 ; Rocher, MEN, 2008) ?

Et c'est ainsi que la situation s'est figée en une allégeance à un exercice venu du fond du XIX^e siècle, alors que les conditions sociales et scolaires du XXI^e siècle, radicalement différentes (Blais, Gauchet, Ottavi, 2008), ne permettent plus de s'approcher de l'excellence orthographique, claironnée, jamais prouvée, du temps jadis.

Entre ces deux siècles, nous avons assisté à un bond prodigieux des connaissances, notamment dans le domaine de la linguistique, de la psychologie et des sciences de l'éducation : description des langues et des systèmes d'écriture, modèles de la production langagière à l'oral et à l'écrit, compréhension des mécanismes d'apprentissage (perception, compréhension, mémorisation), toutes choses qui ont permis la constitution d'une didactique de l'écrit fondée sur des bases de plus en plus solides. C'est dans ce cadre que des propositions concrètes, expérimentées dans les classes, sont faites depuis plus de vingt ans dans le but d'améliorer l'enseignement – apprentissage de la grammaire et de l'orthographe. Parmi elles, se trouvent deux formes de dictées innovantes, *la dictée 0 faute* et *la phrase dictée du jour*, qui, malgré leur nom, sont bien loin de la dictée traditionnelle.

Faisant fi de ce paradoxe supplémentaire, nous nous proposons dans cet article de présenter ces formes de dictées innovantes qui constituent de véritables outils d'apprentissage. La première partie en montrera l'origine et le fonctionnement. Les deuxième et troisième parties présenteront des exemples, l'un en contexte français, les autres en contexte québécois, ces derniers étant accompagnés des résultats de la recherche-action d'où ils sont tirés. Nous concluons brièvement sur les points forts de ces pratiques innovantes, propices à une réelle transformation de l'enseignement de l'orthographe française dans les pays de la francophonie du nord et d'ailleurs.

Deux dispositifs innovants

Description des deux pratiques

La *phrase dictée du jour* a été développée par Cogis (Cogis, Ros, 2003 ; Cogis, 2005) en s'inspirant des ateliers de négociation graphique mis au point par Haas dès les années 1990 (Haas, 2002). L'activité consiste à dicter une phrase à toute la classe. Toutes les graphies produites par les élèves sont portées au tableau. L'enseignant donne ensuite la parole aux élèves afin qu'ils discutent, pour un premier mot, de la graphie qui doit être conservée et pourquoi. Le rôle de l'enseignant est d'animer la discussion en demeurant neutre et en favorisant la réflexion des élèves par des questions qui font préciser le doute et les justifications (par ex. « pourquoi penses-tu que cela devrait s'écrire ainsi ? » ; « qu'est-ce qui te fait dire que ce mot est un verbe ? »). À mesure que des graphies sont éliminées avec l'accord des élèves, elles sont effacées du tableau. À la fin de la séance, les élèves recopient la phrase bien orthographiée dans un cahier qui leur sert de référence. Lorsqu'une phrase présente des variantes sur un grand nombre de mots, on choisit ceux qui seront discutés dans la séance.

Surtout connue par les propositions d'Arabyan (1990), qui la nomme « dictée dialoguée »⁹, la *dictée 0 faute* connaît plusieurs variantes¹⁰. Nous décrivons ici le déroulement qui a été retenu dans le cadre d'une recherche-action menée en contexte québécois, et qui visait à

⁹ La proposition d'Arabyan (1990) s'adressait à des élèves du collège (début du secondaire en France) auxquels il voulait donner l'occasion de réfléchir sur la langue écrite en dialoguant. L'enseignant devait jouer un rôle d'observateur et le déroulement de l'activité s'accompagnait de diverses contraintes.

¹⁰ L'une de ces variantes veut que l'enseignant n'ait le droit de répondre que par oui /non. Cette variante, bien connue au Québec, nous paraît issue du milieu de l'enseignement lui-même.

vérifier l'impact de cette activité et de la *phrase dictée du jour* sur les performances orthographiques d'élèves de divers niveaux. Un texte, de longueur limitée, est d'abord lu par l'enseignant qui dicte ensuite la première phrase. Il laisse aux élèves un temps de réflexion, puis ces derniers peuvent poser des questions à propos des graphies dont ils doutent¹¹. Comme dans la pratique précédente, le rôle de l'enseignant n'est pas de fournir la réponse aux problèmes soulevés, mais bien d'amener les élèves à trouver eux-mêmes les moyens de les résoudre. Lorsque les élèves n'ont plus de question, une deuxième phrase est dictée et la même démarche reprend.

Ces dictées sont loin de conduire d'emblée à des copies sans erreur. Toutefois, en y participant régulièrement, les élèves apprennent à douter, à préciser leurs doutes et, ce qui est avant tout recherché, à mettre en œuvre le raisonnement grammatical approprié pour résoudre un problème orthographique.

Fondements à la base de ces pratiques

Depuis des décennies, les professeurs sont incités à utiliser une palette de dictées pour enseigner l'orthographe¹². Mais, si on y regarde de plus près, toutes ces dictées reposent sur une même conception : pour enseigner l'orthographe, il s'agirait de présenter les règles, de les faire mémoriser, d'en vérifier l'application par des exercices et des dictées qu'on corrige, et d'escompter qu'un transfert s'opèrera ensuite dans les textes que les élèves écrivent. Le problème est donc au cœur même du système traditionnel : l'élève apprendrait l'orthographe parce qu'on le corrige en lui répétant et faisant répéter les règles, avant et après la dictée. La durée consacrée à l'étude de la langue diminuant (Gourdet, 2012), l'intervalle entre deux rappels est trop grand pour une mémorisation efficace et la dictée a perdu de son effet (si l'on admet qu'elle en ait eu). De plus, la situation de dictée, où l'élève n'a pas à gérer le contenu du texte, mais uniquement à porter attention à la graphie des mots et aux accords, est beaucoup trop éloignée d'une situation de production de texte dans laquelle il doit en même temps organiser le contenu et respecter la norme orthographique.

Un tournant décisif s'est produit quand la recherche a commencé à mettre en évidence, avec les travaux précurseurs sur l'entrée dans l'écrit de Chomsky (1971) et Read (1971) pour l'anglais ou ceux de Ferreiro (1982) pour le français, que ce que nous voyons comme des erreurs correspond chez les élèves à des manières de conceptualiser les formes de l'écrit. Loin d'être figées, leurs conceptions évoluent dans le temps (Bousquet, Cogis, Ducard, Massonnet, Jaffré, 1999). Cependant, tous les écarts à la norme ne relèvent pas de conceptions erronées. Les scripteurs, en effet, même les plus experts, produisent des graphies non normées, dans la mesure où leur attention se focalise sur la production du texte (Fayol, Largy, 1992), alors que l'orthographe du français exige une vigilance de tous les instants. C'est pourquoi il est important de bien cerner si les graphies non normées des élèves correspondent à un état de leur savoir ou à un contrôle impossible en cours d'écriture. Le travail qui s'ensuit ne peut être le même.

Les dictées innovantes sont des réponses à la nécessité de prendre en compte les conceptions des élèves pour les faire évoluer, puisque ces activités visent à clarifier le fonctionnement de l'orthographe grammaticale, tout en entraînant les élèves à analyser ce qu'ils écrivent, et donc, à terme, à contrôler leurs graphies.

¹¹ Précisons que, dans cette recherche, aucune règle n'était imposée quant à la forme des questions, à la différence du protocole d'Arabyan (1990), qui stipulait que « Plus personne ne connaît l'alphabet » ; autrement dit, les questions posées ne devaient pas faire intervenir le nom des lettres ni l'accentuation.

¹² Voir, notamment pour la France, la circulaire oubliée « Enseignement de l'orthographe dans les écoles et dans les collèges », Circulaire n° 77-208 du 14 juin 1977. Mais les programmes actuellement en vigueur du CE2 au CM2 (3^e-5^e Primaire), qui préconisent « la pratique régulière [...] de la dictée sous toutes ses formes », se garde bien de préciser lesquelles (2008 : 22).

Toutefois, l'analyse des observations de classe, qu'elles proviennent de l'étude québécoise, évoquée plus haut, ou d'observations empiriques françaises, montre des façons différentes de conduire ces activités chez les enseignants. Des comparaisons ont permis de dégager les conditions qui sont apparues comme fondamentales dans la pratique enseignante pour faire de ces nouvelles formes de dictées un dispositif d'apprentissage de l'orthographe grammaticale.

Le point nodal de ces deux dictées innovantes est ainsi de correspondre à des situations de résolution de problème. Pour les élèves, il ne s'agit pas d'apprendre des concepts nouveaux, mais bien de mobiliser leurs connaissances pour résoudre, en contexte, les problèmes posés. L'hétérogénéité de la classe est ainsi mise à profit, dans la mesure où tous les élèves ne partagent pas à un même niveau de clarté les connaissances enseignées, ni la même vision à propos de l'objet des questions, de leur nature, des étapes du raisonnement qui conduit à la solution. Du côté de l'enseignant, ces pratiques sont précieuses pour accéder aux conceptions des élèves et aux obstacles sur lesquels ils butent lorsqu'ils écrivent. Dans l'animation des échanges, il peut s'appuyer sur la confrontation des points de vue pour transformer la manière d'appréhender une graphie. Finalement, la mise en œuvre de l'une ou l'autre de ces activités alimente la planification de son enseignement qui peut ainsi mieux répondre aux besoins des élèves.

Un exemple de *phrase dictée du jour* en contexte français

La *phrase dictée du jour* est, grâce à la publication de toutes les graphies, un lieu d'émergence et de modification des conceptions orthographiques des élèves. Prenons un exemple récent portant sur le décalage entre le fonctionnement du pluriel et l'interprétation que certains élèves en font. Dans une classe de CM2 (10-11 ans), de milieu mixte plutôt favorisé, la *phrase dictée du jour* est : *Tout le monde sera récompensé*¹³. Une fois toutes les graphies recueillies sur le tableau blanc interactif, le professeur invite les élèves à se concentrer d'abord sur celles de *récompensé* (*és – é – er*). Trois phases vont se succéder : la première porte sur la finale *er* (que nous ne rapportons pas), la seconde sur *tout le monde*, la troisième sur *récompensé*. Nous en présentons et commentons ici les temps forts.

Déroulement

- *Traitement de tout le monde*

La finale *és* de *récompensés* est d'abord justifiée par la présence de *tout le monde* :

Léna : moi j'ai mis *és* parce que comme c'est *tout le monde*... euh ben c'est plusieurs personnes alors j'ai mis un *s*

Ariane : moi j'ai pensé c'est *ils* au pluriel *tout le monde* c'est *ils*... /il/ sera *récompensé*

Le débat se déplace alors de la finale *és* à *tout le monde*. Deux fils d'arguments vont s'entrelacer, avec des temps de développement divers. Le premier, on vient de le voir, s'appuie sur une procédure morphosémantique, qui fonde la marque de pluriel sur un calcul de la quantité référentielle. Même si Ariane semble s'appuyer sur une substitution (*tout le monde / ils*), elle ne prouve rien. Le second fil d'arguments s'appuie sur les éléments formels qui attestent du singulier dans la phrase, et, en tout premier lieu, l'élément verbal :

¹³ La vidéo a été tournée pour un séminaire national organisé par la DEGESCO (MEN) et l'Inspection générale à destination des responsables des groupes « Maîtrise de la langue » dans toutes les académies (décembre 2013). La phrase avait déjà fait l'objet d'une vidéo dans un CM2 de Valence : les élèves avaient d'abord travaillé par groupe ; les arguments échangés dans les deux classes sont similaires (Brissaud, Cogis, Péret, 2013).

Inès : Ben non Ben non C'est du... Parce que *sera*, c'est pas... quand on dit *sera* au pluriel c'est pas... quand on met le verbe... *sera*, c'est pas du pluriel

Ce que confirme Ariane, suivie de plusieurs élèves :

Ariane : Si ç'avait été pluriel, ç'aurait été *seront*

Dès ce moment, l'observateur pourrait croire l'affaire réglée : puisque le verbe est au singulier, toute la chaîne d'accord l'est nécessairement. C'est sans compter sur la puissance du sens. Quelques élèves se lancent dans une argumentation en faveur du singulier :

Isaure : Parce que c'est un groupe qui va être récompensé donc c'est un seul groupe... C'est *un monde* c'est pas plusieurs... c'est pas *plusieurs mondes*

D'autres élèves reprennent en écho le propos qui vise à démonter ce qu'il y a de déroutant dans *tout le monde*, à savoir que le pluriel peut être singulier, du moins à leur niveau de conceptualisation. Une première manipulation, la suppression de *tout*, est alors proposée :

Inès : On dit *le monde*... qu'on rajoute *tout* ou pas *le monde sera récompensé* on rajoute *tout le monde* cela doit pas faire en sorte parce que *tout le monde seront récompensé* ça se dit pas... Et c'est un monde

Peu à peu se révèle un nœud de représentations sémantiques imbriquées. Ce qui gêne, ce n'est pas seulement *monde*¹⁴, c'est également *tout* :

Ariane : si ç'avait été *le monde sera récompensé* on aurait pas mis de *s... s* mais là c'est *tout le monde* mais comme on sait pas si ça s'écrit avec un *t* ou un *s* on n'est pas sûr [grimace d'incertitude]

Ens. : Ah toi pour savoir tu aurais besoin de savoir si c'est /tu/ *t-o-u-t* ou /tu/ *t-o-u-s*, c'est ça qui va te dire... Alors...

élève : t-o-u-t

Ariane : ben non c'est pas sûr

D'autres aussi se déclarent impuissants à trancher, puisque les deux existent. Les tenants du singulier proposent alors d'autres manipulations, telle que la commutation ou l'oralisation :

Valentin : En fait, je trouve que c'est *t-o-u-t* puisque /tu/ c'est [détachant les mots] *tous les mondes* normalement, et là c'est *tout le monde* je pense que c'est plutôt *t-o-u-t*

Inès : pour essayer... /tu/... si ça s'écrit avec un *s* on peut remplacer par /tus/. Donc si on dit /tus/ *les mondes*... /tus/ *le monde*, ça va pas. Donc c'est un *t*.

Cette « preuve » est récusée par l'enseignant. Dans les échanges qui suivent, d'autres exemples sont introduits par des élèves ou par le professeur, d'abord les syntagmes *tous les livres*, *toutes les chaises*, *toutes les filles*, puis des phrases *j'ai tout lu* ou *j'ai lu tout un livre*. Ce dernier exemple remet l'accent sur un indice phonique :

Valentin : *tout un livre* c'est la liaison donc c'est...

Mais l'exemple sort du cadre que l'enseignant entend maintenir :

Ens. : On est uniquement dans le cas où on a tout le quelque chose, tout la quelque chose, tous les quelque chose...

¹⁴ Noé, allant jusqu'au bout de l'idée que *monde* inclut plusieurs personnes, l'a écrit avec un *s*.

Ce faisant, il se livre lui-même à une commutation. C'est alors que Valentin récupère l'indice phonique de la liaison dans une nouvelle manipulation :

Valentin : En fait j'ai une idée pour savoir si c'est *t-o-u-t* ou *t-o-u-s*. Changeons le déterminant, mettons *un...* *tout un monde sera récompensé* c'est forcément...

//élève : un *t*

//Valentin : un *t*

La commutation proposée est immédiatement acceptée et renforcée par l'enseignant. En questionnant un élève, il lui fait refaire le raisonnement, de *tout un monde* à *tout le monde* :

Ens. : et donc *tout le monde*, tu mets *t-o-u-t* ou *t-o-u-s*, alors ?

Pedro : *t-o-u-t* parce que c'est un monde. C'est pas... enfin il y a plusieurs personnes mais là on parle pas des personnes on parle du monde

L'enseignant annonce la fin du travail sur *tout* et efface *tous* du tableau.

- *Traitement de récompensé*

À partir du rappel de ce qui a été établi (« On est d'accord sur *tout le monde sera...* »), le traitement de *récompensé* s'annonce comme une formalité. Or cette phase s'ouvre sur un propos qui semble annihiler tout le travail antérieur :

Élodie : Ben là c'est l'auxiliaire *être* donc ça s'accorde enfin donc avec *tout le monde* c'est un *s* et c'est pas avec un accent aigu sur le *e*

Ens. : alors pourquoi il y aurait un *s* ?

Élodie : parce que c'est l'auxiliaire *être*, donc ça s'accorde... et il y en a plusieurs...

Ens. : ça s'accorde avec quoi ?

Élodie : avec... le groupe nominal

Ens. : et c'est quoi le groupe nominal ?

Élodie : tout le monde

élève : c'est *un monde*, c'est pas au pluriel

Élodie : oui mais */tu/...*

Le sémantisme de *tout* garde donc toute sa force : l'élève peut parler d'accord, faire référence à l'obligation d'accorder s'il y a *être*, mentionner le groupe nominal et désigner le donneur d'accord, la mise en relation reste d'ordre morphosémantique, sans prise en compte des éléments formels (*le, sera*). La situation a cependant changé. Les objections fusent... mais restent sans effet :

élèves : [bruits] oui mais on avait dit que c'était singulier

Élodie : mais... [grimace]

Valentin : mais c'est au singulier *il sera* donc il y a pas de *s*

élèves [chevauchements] //ça s'accorde avec... //Mais on avait dit...

Élodie : mais il y en a plusieurs qui seront récompensés

élève : donc c'est comme *il sera...* [détachant les mots]

Élodie : il y en a plusieurs qui seront récompensés

Inès : comme c'est *il...*

élève : Pareil que *il sera*

Valentin : [tend le bras vers le tableau où se trouve le pronom inscrit par l'enseignant] mais c'est *i-l...* là c'est *i-l*

Même quand l'enseignant l'amène à reconnaître que, au pluriel, elle dirait *ils seront*, Élodie maintient la finale *é-s*. Les autres se font plus pressants :

élève : *ils seront* donc il y a pas de *s*

L'enseignant exige alors une explication de ceux qui ne sont pas d'accord, et non une simple affirmation, ce qui pousse quelques élèves à reformuler leur raisonnement. La première formulation fait dépendre la marque de *récompensé* du nombre du pronom *il* :

Géraldine : Parce que *il...* parce que le *il* c'est pas... le *il* n'est pas au pluriel il est au singulier donc... *récompensé* on met pas de *s*

La deuxième formulation s'écarte de l'approche syntaxique et revient une fois de plus sur la cause du blocage :

Rafi : Ben c'est *un monde* il y a plusieurs personnes... c'est plusieurs personnes mais c'est un monde

La dernière tente de faire la synthèse :

Valentin : en fait le avec un *s*, c'est pour *ils seront récompensés* avec un *s* et avec *il sera récompensé* avec sans *s*

Pour matérialiser ce qui vient d'être dit, l'enseignant déplace devant les élèves les mots jusque-là dispersés sur la page du tableau numérique, de façon à aligner *il – sera – récompensé* et *ils – seront – récompensés*. Une élève signale alors son ralliement :

Malia : moi j'ai écrit avec *é-e-s* mais après je suis d'accord avec Valentin

Ens. : alors, comment tu as fait pour changer d'avis ?

Malia : euh *ils seront récompensés* c'est *é-s* parce que ils sont plusieurs et *il sera récompensé* comme il est tout seul

Ce ralliement est suivi de celui d'Élodie, discret, mais aussi inattendu que l'avait été son retour à l'argument sémantique de *tout le monde/plusieurs personnes* :

Élodie : Ben c'est vrai...

Ens. : Est-ce que t'en es convaincue ou est-ce que //tu le dis pour faire plaisir ?

//Élodie : [toute souriante] Oui.

La séance se poursuit encore quelques minutes. Une élève ayant fait remarquer d'un air malicieux que si /tu/ s'était terminé par un *s*, *remerciés* aurait convenu, l'enseignant demande à la classe d'imaginer un contexte pour le pluriel (*tous les mondes, tous les élèves*), puis il demande ce qu'on écrirait avec *toute la famille* :

Ariane : moi je mettrais pas de *s* parce que c'est la famille... je mettrais un *é*

élèves : *é-e... é-e... é-e*, c'est la... une famille

//Ariane : eh oui ! [toute confuse]

//Valentin ? : Donc il y a pas de *s* !

Ens. : Et voilà...

Intérêt et limites

Nous avons choisi de livrer de larges extraits de cette séance, représentative de ce que peut produire un véritable travail sur les conceptions orthographiques des élèves, pour en montrer la dynamique¹⁵. Nous allons revenir sur quelques caractéristiques de l'activité présentée.

1- La séance met en lumière la difficulté de la morphographie française : l'hétérographie des formes homophones (*tout/tous, monde/mondes, récompensé /récompensés*) exige une analyse de la part de scripteurs qui ne disposent pas encore de toutes les connaissances nécessaires pour la mener à bien. Plus spécifiquement, la séance montre des élèves aux prises

¹⁵ Ces extraits ne représentent en réalité que quelques minutes d'une séance de 37 minutes.

avec un obstacle bien identifié, à savoir les chaînes d'accord où il existe une distorsion entre le sémantique et le formel. Le fait que ces élèves, soucieux de répondre aux attentes de l'école, aient du mal à franchir l'obstacle en souligne la difficulté. Or cet obstacle est souvent méconnu. À plusieurs reprises, d'ailleurs, des élèves expriment qu'ils se sentent dépassés.

2- La séance illustre bien l'écart entre ce qu'on pense que les élèves savent et ce qu'ils savent réellement. En l'occurrence, si le nombre et ses marques ne posent aucun problème, la notion d'accord semble faiblement élaborée : pour un certain nombre d'élèves, elle équivaut à une mise en relation bien vague (« moi j'ai mis *és* parce que comme c'est *tout le monde...* » ; « parce que c'est l'auxiliaire *être*, donc ça s'accorde... »). Elle tolère l'absence de concordance des marques dans une chaîne d'accord¹⁶.

3- Représentative de ce que peut produire un travail sur les conceptions orthographiques des élèves, la séance met l'accent non sur la correction des erreurs, mais sur une modification de ce qui engendre les graphies non normées¹⁷. Or il ne suffit pas de dire, de répéter, de faire répéter la parole juste pour que les concepts scientifiques soient intégrés, surtout dans la mesure où ils impliquent une rupture avec les concepts spontanés (Vygotski, 1934). Comme il est impossible de contrôler la manière dont un élève comprend ce qui lui est enseigné, il est capital de trouver des voies indirectes pour qu'il s'approprie ces concepts. C'est ce à quoi s'emploie la *phrase dictée du jour* en offrant aux élèves un espace pour verbaliser ce qu'ils font, travailler sur ce qu'ils pensent, se confronter aux arguments que les autres avancent. Deux élèves ont tenu à faire savoir qu'elles ne pouvaient plus penser comme avant.

Néanmoins, si tous les élèves semblent ralliés au singulier, on constate que les niveaux de formulation ne sont pas identiques (Giordan, De Vecchi, 1987). Si l'on admet l'hypothèse de Vygotski de la zone proximale de développement, c'est bien à l'intérieur de celle-ci que leurs représentations se sont déplacées : certains voient un problème qu'ils ne se posaient même pas (*récompenser/é*) ; d'autres admettent le singulier pour des raisons sémantiques (c'est un seul monde, même si c'est plusieurs personnes) ; d'autres encore ont une approche syntaxique (le verbe et le déterminant sont au singulier, les autres termes le sont aussi nécessairement) ; quelques-uns sont capables de proposer des manipulations (suppression, substitution), de mener un raisonnement conditionnel et d'en évaluer le résultat. La *phrase dictée du jour* permet ainsi de repérer des niveaux de conceptualisation différents, ce qui permet ensuite à l'enseignant de préparer un travail différencié pertinent.

4- Si la séance n'avait pour but que de faire corriger une erreur d'accord, on pourrait légitimement la trouver bien longue (trois *s* à supprimer). Mais il s'agit d'un travail de sape, dont la durée est liée à la puissance de l'obstacle : les nombreuses reprises des formulations autour de *un monde/plusieurs personnes*, comme pour se persuader, en témoignent (c'est d'ailleurs ce même calcul qui permet aux élèves de réussir bien des accords).

Même en l'absence d'obstacle (qui ne se rencontre pas tous les jours), la réflexion, l'écoute, la prise en compte de tous prennent du temps¹⁸. Il en faut pour rassembler ses connaissances, les formuler pour soi et les autres le plus clairement possible, trouver un meilleur angle pour convaincre, proposer et exécuter une manipulation sans se tromper, juger du résultat. Ce travail, c'est celui que les élèves devront ensuite mener seuls. L'élève doit

¹⁶ Une réflexion sur le sens du mot *accord* en langage naturel et en grammaire serait des plus utiles pour gagner en clarté cognitive (voir Nadeau, Trudeau, 2001). Il faudrait sans doute aussi travailler sur le mot *groupe*.

¹⁷ Elles sont parfois normées : une élève a écrit *remercié*, parce que « j'avais appris qu'il fallait pas tout le temps mettre *er* après un verbe et ben là j'en ai pas mis donc c'est pour ça » (*er* étant « justifié » par la « règle des deux verbes qui se suivent », vivement combattue par l'enseignant lors de la séance précédente). Elle aurait donc pu écrire *toute la classe sera récompensé...*

¹⁸ La lenteur du travail réflexif des élèves suscite parfois de l'impatience chez des observateurs enseignants débutants, voire chevronnés. Quant aux élèves, s'ils sont pris dans l'activité, s'ils ressentent un enjeu fort, leur implication surprend souvent, y compris dans des classes qui rassemblent des élèves de milieux très défavorisés. On a vu ici qu'une élève relance le débat qui semblait clos juste avant la sonnerie.

donc avoir la possibilité de déployer sa réflexion, avec tous les tâtonnements et fourvoiements inévitables, et, bien sûr, sans se voir presser ou moquer.

Le dispositif de la *phrase dictée du jour* vise ainsi à combler le vide entre l'énoncé de la règle et son application. Pour peu que l'enseignant remette sur le chantier le même type de problème dans un intervalle de temps rapproché, les élèves, qu'ils aient ou non fourni la norme, se montrent alors capables de faire référence aux nouveaux savoirs de la classe (Cogis, 2003 ; 2004 ; 2007). À chaque fois, les élèves ont gardé l'initiative de leur cheminement, comme ici, où le débat s'est déplacé au fur et à mesure : *remercié* > *tout le monde* > *monde* > *tout* > *remercié*.

5- Une séance qui vise l'évolution des conceptions des élèves ou leur appropriation de raisonnements métalinguistiques modifie le travail de l'enseignant en classe. Celui-ci ne cherche pas à obtenir au plus vite la bonne réponse, ni à corriger les erreurs à tout prix, quitte à faire intervenir les élèves les plus savants. Il donne au contraire la possibilité à tous de suivre leur cheminement de façon à les amener plus loin. Pour autant, il garde un rôle essentiel, d'accompagnement ou de guidage, plus ou moins marqué selon les séances ou le moment de la séance. On voit ici que l'enseignant adopte une attitude de retrait bienveillant pour que les élèves aient la possibilité de s'expliquer. Dans un premier temps il dirige le débat, tout en transcrivant au tableau les choix des élèves ; dans un second temps, il l'oriente en retenant certains éléments, puis en proposant quelques exemples et, finalement, en validant le travail mené. Le passage où il décline le paradigme de *tout* au tableau et celui où il aligne *il* + *sera* + *récompensé* vs *ils* + *seront* + *récompensés* sont certainement des moments déclencheurs pour un certain nombre d'élèves.

6- Enfin, il convient de souligner que le travail se poursuit au-delà de la séance enregistrée, même quand un renversement de conception a été obtenu. Dans une séance ultérieure, si le temps a manqué, l'enseignant invite généralement la classe à faire un bilan : le retour sur ce qui a fait difficulté et sur la façon dont la classe a résolu le problème permet une remobilisation de la mémoire. Il peut aussi proposer un travail de renforcement, par exemple un balisage et un fléchage des relations syntaxiques dans un corpus, ce qui amène à un renforcement des manipulations syntaxiques¹⁹. D'autres apports sont généralement faits dans les cours de grammaire.

7- Reste un point important. Cette séance sur les accords grammaticaux met en jeu des notions linguistiques. Or on constate que les élèves utilisent très peu de dénominations explicites, pourtant corrélées à une meilleure réussite orthographique (Nadeau, Fisher, 2011) et que l'enseignant reprend simplement en écho la terminologie des élèves²⁰. L'emploi restreint d'étiquettes terminologiques, l'emploi massif des mots en mention sont le même signe d'une catégorisation limitée, que des activités complémentaires comme le tri de mots permettent de travailler (Beaumanoir-Secq, 2013). Si pouvoir s'appuyer sur des connaissances explicites marque la fin d'une étape, on peut faire l'hypothèse que le travail sur les propriétés des classes de mots est loin d'avoir encore porté ses fruits (et qu'il gagnerait à être développé), comme le montre ce passage :

Ens. : Ah donc, le /tu/ il s'accorde avec quoi alors ?

Élèves : [inaudibles]

//Valentin : Avec *le*...

//Élèves : avec *le*...

//Inès : enfin avec le déterminant...

¹⁹ Un corpus de phrases était prévu sur une autre page du tableau blanc interactif et devait servir soit à consolider le travail, soit à débloquer la situation le cas échéant.

²⁰ Trop d'insistance peut d'ailleurs entrainer la paralysie progressive de la discussion, comme cela s'est produit lors de la séance précédente, sans gagner en efficacité pour autant : la mise en cause de la « règle des deux verbes qui se suivent » dans *avaient détalé* n'a pas empêché *sera récompenser*, avec la même justification.

Élèves : avec le déterminant...

Valentin... Non il s'accorde avec le nom

Ens. : [acquiesce plusieurs fois] Donc c'est le nom c'est le nom qui est donneur d'accord. Donc ? D'abord Malia et après Raffi...

Malia : C'est *le monde*... comme ça s'accorde avec un... avec le... C'est *un monde*... Moi j'aurais mis que donc c'est *un monde*

//Ens. : Alors comme d'habitude, ce groupe de mots c'est quoi ?

Valentin (?) : groupe nominal

Malia : [murmure] groupe nominal

Par ailleurs, on peut penser que l'appropriation des opérations linguistiques pratiquées au cours de la séance, dans la mesure où elles n'ont pas été reprises plus explicitement par l'enseignant, va être difficile pour les autres élèves. On peut aussi penser que l'étiquette *nom collectif* aurait facilité le dépassement du conflit pluriel/singulier : après un temps suffisant, la dénomination métalinguistique aurait pu frayer une nouvelle voie vers le concept linguistique d'accord (Vygotski, 1934). Le peu de dénominations explicites se rencontre dans d'autres classes françaises pratiquant la *phrase dictée du jour* et pour lesquelles nous disposons de données²¹.

Quoi qu'il en soit, la place laissée à la réflexion des élèves, posée comme essentielle dès l'origine (Haas, 1995 ; Angoujard, 1994 ; Cogis, 2005)²², pour leur permettre d'évoluer dans leur représentation des fonctionnements linguistiques est un facteur clé de la mise en œuvre de la *phrase dictée du jour* par les enseignants français avec qui nous avons travaillé. Nous allons voir à présent ce qu'il en est en contexte québécois.

Les dictées innovantes en contexte québécois

L'enseignement de la grammaire dite nouvelle a été officiellement intégré au programme de français du primaire du Québec au tournant du millénaire. Ce cadre grammatical « nouveau » pour le milieu scolaire s'appuie sur les caractéristiques morphosyntaxiques des catégories grammaticales sans évacuer les caractéristiques sémantiques (Chartrand *et al.*, 1999 ; Nadeau, Fisher, 2006). Dans ce contexte, les manipulations syntaxiques, qui servent à prouver une analyse ou à la réfuter, se retrouvent au programme. Cette différence de cadre grammatical conduit à une mise en œuvre différente des dictées innovantes de chaque côté de l'océan. En effet, en contexte québécois, l'utilisation des manipulations est plus systématiquement mise à profit dans la résolution de problèmes grammaticaux ; puisque ces manipulations ont été enseignées²³, il s'agit d'apprendre à s'en servir lorsqu'on écrit.

De plus, dans la Progression des apprentissages (MELS, 2009 : 5), une certaine importance est accordée au fait de « ...considérer la langue comme un système organisé contenant plus de régularités que d'exceptions » afin de soutenir les élèves dans l'apprentissage de l'écrit. Ainsi, dans la mise en œuvre des dictées innovantes au Québec, l'emploi des mêmes outils, les manipulations, basés sur les régularités, contribue à former une telle vision, tout comme le fait de nommer toujours les classes, les fonctions et les manipulations. Il en résulte une large part accordée au modelage de l'enseignant ou des élèves entre eux, au détriment, peut-être, du

²¹ Selon l'enquête de la Depp, seuls 17 % des enseignants de CM2 déclarent avoir reçu une formation en langue française ou linguistique ou sciences du langage (note 3).

²² Et longuement discutée pendant les échanges que nous avons entre nous depuis 2006.

²³ Le problème est que très peu d'enseignants ont renouvelé leur manière d'enseigner la grammaire, faute de formation adéquate ; ils ne savent pas comment exploiter les ressources de cette nouvelle grammaire pour la mettre au service de l'écrit (Fisher, Nadeau, 2009).

temps laissé à la réflexion. Nous verrons néanmoins que la pratique régulière de ces dictées innovantes mène à des progrès importants chez les élèves.

Un exemple de *phrase dictée du jour*

L'enregistrement a été fait au début de l'année scolaire, lors de la 2^e année du projet, dans une classe de 5^e année primaire (10-11 ans) à forte concentration d'élèves issus de l'immigration, dans un milieu défavorisé. La phrase dictée était : *Les feuilles colorées des arbres composent un paysage merveilleux*. Dans l'extrait retenu, la discussion de 6,5 minutes porte sur *composent*.

L'attention se porte d'abord sur le verbe qui apparaît sous différentes graphies au tableau : *composes, compose, composent, conpose, composés*. Un élève propose d'enlever une graphie, mais n'est pas clair. L'enseignante relance en posant la question à la base du raisonnement, celle de la classe de mot :

Ens-01 : Quelle graphie tu enlèves et explique-moi pourquoi c'est cette graphie-là ?

Anthony : [silence]

Ens-02 : Ok. Je recommence. C'est quoi la classe de mots ?

Anthony : Un verbe.

Ens-03 : C'est un verbe. Quel verbe ?

Anthony : *Composer*.

Ens-04 : C'est le verbe *composer*...

L'enseignante pourrait demander une preuve ici qu'il s'agit bien du verbe, mais elle semble plutôt choisir d'orienter la réflexion sur l'accord en évoquant la première étape du raisonnement à tenir lorsqu'on a affaire à un verbe :

Ens-04 : [C'est le verbe *composer*] Quand on a un verbe dans une phrase, qu'est-ce qu'on fait ?

Anthony : [silence]

Ens-05 : Quand on a un verbe dans une phrase. Et là, on sait pas comment l'écrire, on sait pas comment le conjuguer, qu'est-ce qu'on fait ?

É02 : On regarde le groupe-sujet.

Ens-06 : On regarde le groupe-sujet. On cherche le groupe sujet. Veux-tu qu'on aille chercher un peu d'aide aussi ? On va aller chercher de l'aide. [...] Ok Sandrine, veux-tu continuer ce que Anthony a dit ? Ok. On est rendu là. On regarde, on cherche le groupe-sujet.

Sandrine : [silence]

Ens-07 : Ok. On va aller chercher un peu d'aide encore. Elliot

Elliot : Le groupe sujet, c'est *des arbres*.

Ens-08 : Ok. Est-ce que tu peux continuer ? Comment t'as fait pour trouver... Est-ce que vous êtes d'accord avec Elliot ?

Élèves : Non !

Les élèves semblent hésitants quant à l'identification du groupe sujet. Le sujet de la phrase contient deux noms sémantiquement plausibles (*feuilles* et *arbres*). Un élève réalise la manipulation qui sert à encadrer le sujet par « c'est... qui », mais il le fait avec une partie du GN, *des arbres*, ne considérant que le nom immédiatement à gauche du verbe ; l'enseignante maintient un ton très neutre, elle va faire nommer la manipulation :

Ens-09 : Elliot, explique-moi.

Elliot : Ce sont des arbres qui composent un paysage merveilleux.

Ens-10 : Ce sont des arbres qui composent un paysage merveilleux. Jusque-là, ça fonctionne. Mais est-ce que tu as relu toute ta phrase ? Relis la phrase.

Elliot : C'est les feuilles ET les arbres...

Ens-11 : Ah ! toi, tu as utilisé la manipulation. Quelle manipulation il a utilisé, Elliot ?

Noémie : « Ce sont qui »

Ens-12 : « Ce sont qui » ou « c'est qui ». Il a essayé d'encadrer son groupe sujet pour le trouver. Mais là, il hésite. Il dit : ce sont *les arbres* qui *composent* ; mais ce sont aussi *les feuilles*
 Elliot : Les feuilles colorées ET les arbres

La notion de complément du nom n'a pas encore été vue dans cette classe (rappelons que nous sommes en début d'année) et l'enseignante n'a pas le temps d'attirer l'attention sur la différence entre l'addition (et *les arbres*) et la dépendance (*des arbres*) qu'une nouvelle ligne de discussion s'ouvre avec l'élève qui propose de remplacer le groupe sujet par un pronom (il s'agit d'une pratique courante dans les classes, destinée à faciliter l'accord verbal). Mais aussitôt une deuxième opinion est exprimée, sur la base du genre du nom *arbres* :

Ens-13 : Ok. Alicia

Alicia : Les feuilles colorées **des** arbres, on peut le remplacer par *elles*, à la 3^e personne du pluriel, fait que *composent* va prendre *e-n-t* à la fin.

Elliot : C'est *ils*, parce que c'est *un arbre*.

L'enseignante voit un lien entre les deux avis (le fait que l'ensemble du groupe nominal est pris en compte) et elle porte au tableau les crochets marquant la délimitation du GN :

Ens-14 : Ok. Il y a beaucoup d'information, là. Les deux ensemble, votre idée se rejoint. Vous dites que *les feuilles colorées des arbres*, c'est tout ça qui compose un paysage merveilleux. Alors, est-ce qu'on peut encadrer tout ça comme ça ? [l'enseignante fait des crochets autour du groupe sujet *les feuilles colorées des arbres*]

Élèves : Oui.

Elle ajoute à cela les termes de la manipulation et récapitule le conflit qui s'est exprimé : faut-il reprendre ce GN par *elles* ou par *ils* ? Elle poursuit le débat et sollicite les opinions. Un élève va évoquer que le groupe sujet est un « donneur » :

Ens-15 : Et on va mettre la manipulation [l'enseignant écrit au tableau *ce sont... qui*] ce sont *les feuilles colorées des arbres* qui *composent un paysage merveilleux*. Mais, là, on a un doute. On entend : mais on peut remplacer mon groupe sujet par *ils*, on peut le remplacer par *elles*. On va aller départager ça un peu. Félix, qu'est-ce que t'en penses ?

Félix : [inaudible] c'est un groupe du nom

Ens-16 : Mon groupe sujet

Félix : il faut qu'il aille donner à *composent*, c'est un verbe.

Ens-17 : Oui. Qu'est-ce qu'on fait avec mon groupe-sujet ?

Félix : Pis là, *composent* se termine par *e-n-t*, parce qu'il y en a beaucoup, c'est *les arbres*, 3^e personne du pluriel.

Ens-18 : Mais quelle 3^e personne du pluriel : *ils* ou *elles* ?

Élèves : *ils* // *elles* [chevauchements]

Él. ? : Parce qu'il y a un garçon, *un arbre*, c'est au masculin.

Ens-19 : On a un doute ici. On a un doute. Je veux écouter, je veux écouter une autre opinion.

Une élève évoque alors une règle qui concerne l'accord de l'adjectif ou du participe dans le cas où deux noms sont coordonnés. Il s'agit d'une surgénéralisation de règle :

Noémie : On prend *ils* parce que [inaudible] tu nous as dit que c'est toujours le masculin qui l'emporte, fait que c'est *ils*.

L'enseignante explicite l'obstacle que les élèves rencontrent dans cette phrase. Comme ils n'ont pas ces connaissances, elle ne peut pas faire appel à une manipulation d'effacement pour cerner le noyau du GN, responsable de l'accord. Elle cherche plutôt à faire s'exprimer une autre opinion :

Ens-20 : Là, vous voyez les feuilles, vous voyez les arbres et vous vous dites : « Les feuilles, c'est féminin ; les arbres, c'est masculin ». Et si je comprends ce que vous me dites, c'est le masculin qui l'emporte dans ce cas-ci.

Él. ? : Ouais.

Ens-21 : J'aimerais entendre une autre opinion. Qu'est-ce que t'en penses, Dylan.

Dylan : Qu'on devrait aller voir le noyau.

Ens-22 : Avez-vous entendu ça ? On devrait aller voir le noyau ? C'est quoi le noyau ?

Dylan : Il y a deux noyaux. Il y en a deux c'est ça le problème. On a la guerre entre les filles pis les garçons.

Ens-23 : Vous créez un doute, là. On va continuer.

La notion de noyau a été déjà rencontrée, mais pas encore approfondie ; l'élève l'évoque sans pouvoir en tirer les conséquences. Finalement, c'est à partir de son intuition de la langue qu'une élève exprime (en énonçant la phrase avec expressivité) que le nom le plus important est *feuilles* :

Alicia : C'est les feuilles DES arbres qui composent ; c'est LES FEUILLES COLORÉES des arbres qui font un paysage merveilleux. Fait que c'est *elles* parce que *les feuilles*, c'est au féminin.

Ens-24 : Est-ce que vous êtes d'accord avec ce qu'Alicia essaie de nous dire ?

Élèves : Ouais

L'enseignante récapitule l'argument de l'élève et précise que le travail sur les expansions du nom est à venir ; la phrase discutée sera très utile lorsque ce contenu grammatical sera présenté :

Ens-25 : T'es convaincante, hein, Alicia ! Alicia dit, ben c'est les feuilles qui composent, dans le fond, un paysage merveilleux. Oui, c'est les arbres, mais c'est les feuilles qui sont colorées, parce que c'est le fait qui a ait plein de couleurs dans les feuilles que ça fait un paysage merveilleux. Alors, notre noyau qu'on devrait garder, c'est *les feuilles*. On va voir plus tard *des arbres*, qu'est-ce que ça fait dans mon groupe du nom. On a vu les constructions du groupe du nom, on en a fait un survol, vous allez le voir plus tard. On va réanalyser cette même phrase-là. Alors, ce sont les feuilles qui composent. On va remplacer mon groupe sujet par quoi ?

Alicia : *Elles*

Ens-26 : *Elles*, au...

Élèves : Pluriel

Dans cet extrait, la discussion commence avec l'accord du verbe, mais le problème véritable surgit quand un élève propose de remplacer le groupe sujet par un pronom. Avec deux noms sémantiquement plausibles, les élèves font face à un obstacle. À l'écoute de la vidéo, on constate que l'enseignante ne précipite rien : elle laisse les élèves réfléchir et faire des hypothèses, ce qui toutefois peut facilement échapper à la simple lecture de l'extrait. Au début, les élèves sont silencieux, mais ensuite les opinions se succèdent rapidement et l'enseignante ne peut répondre à chacun. On constate que dans le feu de l'action, les décisions sont prises rapidement (trop peut-être), mais qu'il en ressort néanmoins une discussion utile pour l'ensemble de la classe. On ne sait pas si l'enseignante avait anticipé ou non l'obstacle sur lequel les élèves butent. Par contre, Angoujard (1994) suggère aux enseignants d'introduire, à l'occasion, dans une phrase dictée, une difficulté que les élèves ne pourront probablement pas résoudre, mais qui les sensibilisera à une notion prochainement abordée. Et c'est bien ainsi que l'enseignante réagit ici. Elle ne traite pas le problème sur-le-champ, mais il sera étudié plus tard. Remarquons finalement que le métalangage est employé dans cet extrait, aussi bien par les élèves (la plupart d'entre eux en sont à leur deuxième année dans le projet) que par l'enseignante : il est en effet nécessaire d'avoir des mots pour réfléchir et

parler de la langue. Remarquons également que les élèves savent se servir de manipulations syntaxiques comme preuves d'analyse.

Un exemple de dictée 0 faute

L'enregistrement a été fait lors de la 2^e année du projet dans une classe multi-niveau de 5^e-6^e année primaire (10-12 ans) comptant des élèves issus de l'immigration, en début d'année scolaire. L'école est située dans une banlieue de milieu moyen. La phrase dictée est la suivante : *Depuis sept ans, ces scientifiques travaillent sans relâche sur un important projet de science.*

La première question d'un élève porte sur le mot *travaillent*. Il hésite entre deux graphies que l'enseignante note au tableau. Elle pose ensuite la question à la base du raisonnement, celle de la classe de mot :

Victoria : *travaillent*, je suis pas sûre si ça prend deux *l*.

Ens-01 : Ok. Toi, comment l'as-tu écrit ?

Victoria : Ben j'ai écrit *t-r-a-v-a-i-l-l-e*, mais j'hésite si ça prend pas de *l-l-e*

Ens-02 : [l'enseignante a écrit les deux graphies au tableau]. Comme ça ou comme ça.

Victoria : Oui.

Ens-03 : Ok. Est-ce qu'il y en a qui pourrait aider Victoria ? [silence] Dans ta phrase, ici, là, *travaillent*, c'est quelle classe de mots ?

Victoria : euh

L'élève hésite sur la classe du mot. L'enseignante demeure neutre devant sa réponse, évitant de manifester qu'elle la valide ou non. Elle invite plutôt à utiliser un moyen pour trancher. L'élève propose d'essayer d'employer *très* devant le mot. Il s'agit d'une des manipulations enseignées pour vérifier que l'on a affaire à un adjectif :

Ens-04 : Dans la phrase, *ces scientifiques travaillent sans relâche, travaillent*, ici, c'est quelle classe de mots ?

Victoria : Euh... un adjectif ?

Ens-05 : Un adjectif ?

Victoria : Ou un verbe.

Ens-06 : Ou un verbe ? Qu'est-ce que tu peux utiliser comme stratégie pour essayer de trancher entre l'adjectif et le verbe ?

Victoria : Euh. Si y'a *très* devant.

L'enseignante invite l'élève à réaliser la manipulation et à énoncer clairement le résultat, puis à en juger. Il est important que le ton de l'enseignante reste neutre, pour éviter de donner la bonne réponse en indice. Le recours à une manipulation syntaxique implique trois étapes : nommer la manipulation, l'exécuter, juger du résultat. Elles sont mises en œuvre de façon complète ici, ce qui n'est pas toujours le cas surtout lorsque les enseignants débutent dans ces pratiques :

Ens-07 : Ok. Essaie de le mettre ici *très* devant *travaillent* dans ta phrase. Dis-le bien fort.

Victoria : Depuis sept ans, ces scientifiques très travaillent

Ens-08 : Est-ce que ça se dit bien ?

Victoria : Non.

Les manipulations doivent servir autant à réfuter des hypothèses qu'à en valider. Il est important que les enseignants ne craignent pas de laisser l'élève s'engager dans une piste qui va se révéler fautive : cela constitue des exemples négatifs, lesquels sont nécessaires, à côté des exemples positifs, à la construction d'un concept (Barth, 2013). L'hypothèse de l'adjectif étant rejetée, il va maintenant s'agir de vérifier s'il s'agit d'un verbe :

Ens-09 : Ok. On a utilisé une stratégie pour l'adjectif. Est-ce que tu en as une pour le verbe, pour voir si c'est un verbe ; c'est ton deuxième choix.

Victoria : Euh. *Ne... pas.*

Ens-10 : *Ne... pas.* Essaie-le. Dis-le fort.

Victoria : Depuis sept ans, ces scientifiques ne travaillent pas. Alors, c'est sûrement un verbe.

L'enseignante redit la phrase transformée, pour que tous l'entendent bien, et valide la conclusion, puis elle revient aux graphies en litige. Elle évoque le fait que, puisque c'est un verbe, il devrait s'accorder :

Ens-11 : Alors, c'est sûrement un verbe. Donc *ne... pas, ne travaillent pas sans relâche sur un important projet de sciences*, ça se dit très bien. Donc, c'est un verbe, effectivement. [inaudible] C'est un verbe. Est-ce qu'il y en a qui pourrait aider Victoria pour essayer de choisir ici [elle pointe les graphies écrites au tableau], lequel *travail* et peut-être qu'il y a d'autres petites modifications également à apporter parce que si c'est un verbe, est-ce que ça s'accorde avec le sujet, Victoria ?

Victoria : Oui.

Il s'agit maintenant de trouver le sujet. La demande d'une preuve est devenue presque un automatisme dans la conduite de l'activité. C'est ce qui permet aux autres élèves de mieux comprendre comment tel élève est arrivé à cette analyse. Ici, l'élève invoque d'abord le fait que c'est au pluriel, puis percevant sans doute ce que l'enseignante attend, elle justifie en réalisant la manipulation d'encadrement :

Ens-12 : Ok. Alors, il y aura un accord avec le sujet. Et le sujet, c'était lequel dans la phrase ? Où est ton sujet ?

Victoria : *Ces scientifiques.*

Ens-13 : *Ces scientifiques.* Comment t'as trouvé ça, toi, que c'était le sujet ?

Victoria : Parce que c'est au pluriel. C'est, c'est des scientifiques. Euh attends, c'est ces scientifiques qui travaillent sans relâche.

L'enseignante récapitule dans un langage imagé et redit le début de la phrase transformée en validant l'identification du sujet. Elle va ensuite jusqu'au bout du raisonnement qui doit être fait en questionnant sur le morphème à utiliser :

Ens-14 : Ok. Alors, tu as utilisé les deux petits gardiens, *c'est* et *qui*, *ce sont* et *qui* au pluriel, hein. Alors, *Depuis sept ans, ce sont ces scientifiques qui travaillent.* Alors, effectivement, *ces scientifiques*, c'est le sujet de *travaillent*. Si c'est *ces scientifiques*, le sujet, alors comment on va faire l'accord de notre verbe ?

Victoria : *e-n-t*

Ens-15 : *e-n-t.* Parce qu'on pourrait remplacer ça par quel pronom ? *Ces scientifiques.*

Victoria : Euh.

Ens-16 : Par quel pronom dans *je, tu, il, nous, vous, ils* ?

Victoria : Euh *il* euh *ils* au pluriel.

Ens-17 : *ils* au pluriel. Alors tu me dis que l'accord ça va être quoi ?

Victoria : *e-n-t*

L'enseignante valide et revient ensuite aux choix graphiques du début. Une autre élève distingue le nom et le verbe en précisant comment ce dernier est conjugué. L'enseignante ne demande pas de preuve ici, considérant peut-être que c'est clair pour tout le monde. Elle valide en décrivant précisément cette forme (verbe *travailler* au présent, 3^e personne du singulier) et questionne sur le morphème qui doit être employé dans la phrase, ce qui clôt la discussion :

Ens-18 : Ok. *e-n-t*. Parfait. Maintenant, on sait qu'on a l'accord à corriger, mais on n'a pas tranché ici, on a *travaille e* et *travail i-l* [elle pointe les graphies au tableau]. Ici, c'est deux classes de mots différentes. Où est mon verbe ici ?

Sandrine : Le *travail* avec un *l*, c'est un nom.

Ens-19 : Ok. Travail *l*, c'est le nom commun. Ok. Ici ?

Sandrine : Celui d'en haut, c'est le verbe *travailler*, conjugué à *il* au singulier.

Ens-20 : Ok. Ici, il est au singulier. Alors, c'est le verbe *travailler* au présent, 3^e personne du singulier. Alors c'est ici notre verbe, *travaille* [elle fait une marque au tableau]. Mais on a dit qu'il était accordé avec *ils* au pluriel. Donc, qu'est-ce que ça va prendre ?

Victoria : *e-n-t*.

Ens-21 : *e-n-t*. [elle le note au tableau]. Parfait !

Cet extrait fait voir l'emploi de manipulations syntaxiques qui permettent de vérifier la classe syntaxique des mots, tantôt pour écarter une hypothèse, tantôt pour la confirmer. Les élèves utilisent parfois une manipulation sans vraiment s'en rendre compte, en redisant la phrase sous sa forme emphatique (*C'est les scientifiques qui travaillent...*). Toutefois l'enseignante en nommant la manipulation et en redisant la phrase transformée la met en évidence, au bénéfice de tous. On remarque que le guidage assuré par l'enseignante, que ce soit ici ou dans la *phrase dictée du jour*, suit toujours la même logique : identifier la classe de mot (ex. un verbe), identifier la règle éventuellement impliquée (accord avec le sujet), réaliser les conditions pour l'appliquer (cerner le sujet, identifier sa personne et son nombre), faire le choix du morphème approprié. Il ne s'agit pas de donner la réponse, ni la règle, mais d'employer une procédure stable qui permet de résoudre le problème. Ce constant recours aux mêmes outils, que sont les manipulations, et aux mêmes connaissances de base permet de créer des liens entre divers contextes syntaxiques, contribuant ainsi à percevoir le système de la langue au lieu d'une multitude de règles déconnectées les unes des autres (Nadeau, Fisher 2011). Les élèves ont besoin de s'entraîner à pratiquer ces raisonnements. Le faire en groupe est facilitant, car les élèves modélisent eux aussi la démarche. Bien que l'on soit au début de l'année, les élèves de cette classe ont déjà un bon bagage de métalangage et s'en servent spontanément pour nommer ce dont ils parlent (classe de mots, fonctions, catégories grammaticales, manipulations syntaxiques). L'enseignante et les élèves partagent ainsi un langage commun qui facilite la « négociation du sens », donc l'intercompréhension (Barth, 2013).

Progrès des élèves en orthographe grammaticale

La *phrase dictée du jour* et la *dictée 0 faute* ont été expérimentées au Québec²⁴ dans 41 classes de la 3^e primaire à la 3^e secondaire²⁵, entre octobre et mai, soit sur une période d'environ huit mois, avec une fréquence généralement hebdomadaire dans les classes du primaire, mais aux 3 à 4 semaines dans celles du secondaire. Pour mesurer les progrès des élèves en orthographe grammaticale, deux types de données ont été recueillis avant et après la période d'expérimentation :

- une dictée évaluative, la même en pré et post-test. Le texte dicté était adapté à chaque cycle d'études. Un total de 777 élèves a fait ces deux dictées.
- une rédaction sur un thème choisi pour susciter une haute fréquence de pluriels dans les textes. Les deux rédactions de 722 élèves ont été analysées.

²⁴ La recherche a été financée par une action concertée MELS-FQRSC. Pour plus de détails sur l'ensemble du projet et de ses résultats, consulter Nadeau et Fisher (2014).

²⁵ La 3^e primaire québécoise (8-9 ans) équivaut au CE2 en France, la 3^e secondaire correspond à la 3^e des collèges français (14-15 ans)

La dictée évaluative permet de placer tous les élèves devant des difficultés orthographiques identiques pour les élèves d'un même cycle, ce qui lui confère un intérêt indéniable pour la recherche. En l'absence de classes témoins, puisque le projet était une recherche-action dans lequel l'accompagnement des enseignants dans la pratique constituait un aspect important²⁶, les progrès en dictée ont été comparés à ceux observés par Manesse et Cogis (2007) dans leur étude transversale au cours de laquelle plus de 2700 élèves de 10 à 15 ans ont été soumis à une même dictée, soit plus de 500 élèves par année scolaire.

Les résultats en dictée montrent que les élèves québécois du primaire ont progressé en moyenne de 4,9 à 5,8 accords, selon le cycle et l'année d'expérimentation (voir Fisher et Nadeau (2014) pour plus de détails). Ces progrès sont fortement significatifs²⁷ et de 3 à 5 fois plus importants que ceux observés par Manesse et Cogis (2007) dans la dictée *Les arbres*. Cette comparaison a été approfondie pour l'accord du verbe par Nadeau, Fisher et Cogis (2014) en se limitant aux résultats pour des verbes dans des contextes syntaxiques semblables pour les deux dictées, française et québécoise. Ces résultats sont également en faveur des élèves du projet québécois qui progressent, pour ainsi dire, de deux années en une par rapport aux élèves français du même âge.

Au secondaire, les progrès en dictée sont moins importants, mais atteignent tout de même de 3,4 à 3,9²⁸ accords réussis de plus en mai par rapport à octobre (Nadeau, Fisher, 2014). Ils dépassent donc de deux à trois fois les progrès « normaux » de l'enquête française, malgré une moindre fréquence de l'activité dans les classes expérimentales du secondaire par rapport à celles du primaire. Mentionnons enfin que 82 % de l'ensemble des élèves ont progressé en dictée pour l'orthographe grammaticale, 5 % ont un résultat identique en fin d'année et 13 % ont légèrement régressé.

Toutefois, comme le but ultime recherché est la compétence des élèves à orthographier les textes qu'ils écrivent, la rédaction permet de vérifier si les connaissances grammaticales et les habiletés sollicitées lors des séances de dictées innovantes sont effectivement transférées en situation d'écriture de textes. Les progrès en rédaction ont été estimés à partir de deux indicateurs :

- le taux de réussite de l'accord du verbe par rapport au nombre de verbes employés dans une portion de texte d'une centaine de mots ;
- le taux de réussite des homophones dits grammaticaux les plus fréquents²⁹ par rapport au nombre d'occurrences dans le texte.

En rédaction, les élèves des 2^e et 3^e cycles³⁰ primaire ont progressé respectivement de 15,4 % et 11,3 % entre octobre et mai dans l'accord du verbe tandis que les élèves de 1^{re} secondaire ont progressé de 4,5 % seulement. Les plus vieux ont des résultats qui demeurent presque identiques. Comme on le constate dans le tableau 2, les plus faibles progrès des élèves plus âgés peuvent s'expliquer par leur plus fort taux de réussite dès octobre (81,5 % en 1^{re} sec, soit 12-13 ans). Il y a lieu de croire que les cas qui présentent encore des erreurs sont également plus difficiles à maîtriser en raison de divers facteurs linguistiques ou cognitifs (régularité ou non du verbe, temps, contexte syntaxique, ressources attentionnelles, etc.).

²⁶ Un suivi mensuel en petits groupes de 5 à 6 enseignants était assuré par une chercheure et une conseillère pédagogique afin de discuter des difficultés rencontrées dans la pratique et des solutions possibles (qu'il s'agisse de contenus grammaticaux ou de la manière de conduire l'activité).

²⁷ Selon le test *t*, $p < 0.0001$.

²⁸ Selon test *t*, $p < 0.0001$.

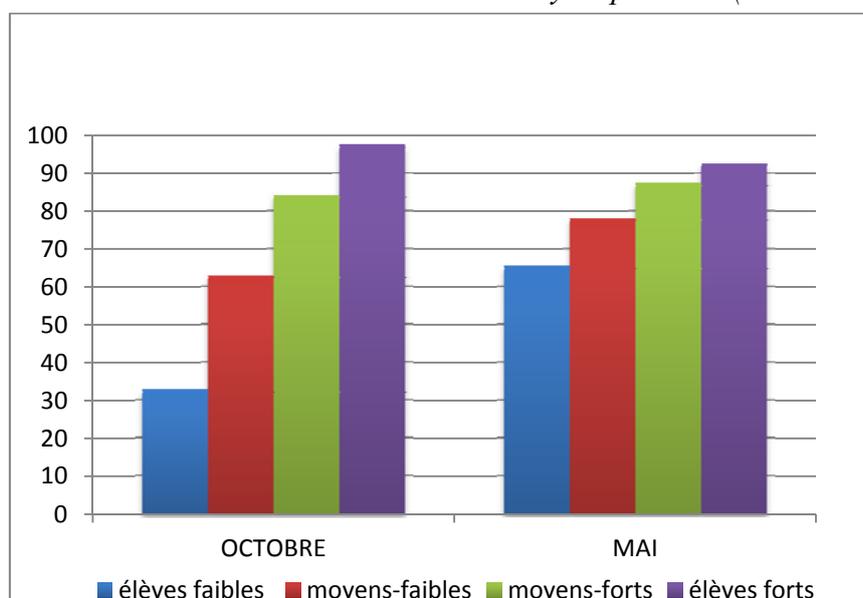
²⁹ Les occurrences des homophones suivants ont été relevés dans les textes entiers : *ce, se, c'est, s'est, ses, ces, à, a, son, sont, on, ont, ou, où*. Le nombre moyen d'occurrences dans un texte est de 6,3 en octobre et de 7,1 en mai.

³⁰ Au Québec, les 3^e et 4^e années forment le 2^e cycle primaire (8-10 ans) tandis que les 5^e et 6^e années forment le 3^e cycle du primaire (10-12 ans). La 1^{re} secondaire correspond à la 5^e du collège en France (12-13 ans) et la 3^e secondaire à la 3^e (14-15 ans).

Tableau 1 : Réussite du verbe en rédaction

% de réussite de l'accord du verbe en rédaction	octobre	mai	progrès
2 ^e cycle primaire (300 élèves)	50.2 %	65.6 %	+15.4***
3 ^e cycle primaire (179 élèves)	69.3 %	80.6 %	+11.3***
1 ^{re} secondaire (172 élèves)	81.5 %	86.0 %	+4.5**
3 ^e secondaire (71 élèves)	80.3 %	80.9 %	+0.6 ^{NS}
Test des effets fixes : *** (p<0.001), ** (p<0.01), NS (non significatif)			

Puisqu'en rédaction, nous ne disposons pas d'une étude à laquelle comparer les résultats, rien ne prouve, jusqu'ici, que les progrès observés sont supérieurs aux progrès « normaux ». De surcroît, nous pourrions conclure que la pratique régulière des dictées innovantes conduit à des progrès chez les plus jeunes seulement. Or, une analyse plus fine des résultats, selon quatre sous-groupes d'élèves (forts, moyen-forts, moyen-faibles et faibles), déterminés par le niveau de réussite du verbe en octobre, montre que les élèves faibles progressent beaucoup plus que les élèves forts, quel que soit le cycle d'études (Fisher, Nadeau, 2014). La figure 1 en donne un exemple pour le verbe en rédaction, chez les élèves du 3^e cycle primaire.

Figure 1 : % de réussite du verbe en rédaction au 3^e cycle primaire (179 élèves)

Ainsi, en octobre, un portrait hétérogène des performances des élèves comme celui de la figure 1 se dégage pour chaque cycle scolaire, avec des écarts forts-faibles très marqués. En mai, ce portrait a radicalement changé : les écarts de performance forts-faibles se sont réduits de moitié. Ces performances plus homogènes à chaque cycle après huit mois d'intervention, plaident en faveur d'un effet de la pratique régulière des dictées innovantes.

En ce qui concerne la réussite des homophones, la 2^e variable analysée dans les rédactions des élèves, les résultats prennent exactement la même allure, en plus marquée (Nadeau, Fisher, 2014). En effet, les écarts entre les sous-groupes d'élèves forts et faibles se réduisent, au 2^e cycle primaire, de 66 % à 10 % ; au 3^e cycle primaire, cet écart passe de 59 % à 21 %, et en 1^{re} sec, de 42 % à 9 %. On assiste donc à ce qu'on pourrait appeler un nivèlement vers le haut ; la réussite des élèves de chaque niveau scolaire devient plus homogène.

Deux constats se dégagent clairement des résultats du projet québécois. Premièrement, comme le montrent les échanges commentés plus haut, les élèves réussissent à développer la capacité, dès le primaire, à utiliser le métalangage grammatical ainsi que les manipulations de la grammaire dite nouvelle pour résoudre des problèmes orthographiques. Cette habileté des

élèves à se servir des outils de la nouvelle grammaire pour prouver ou réfuter une hypothèse (tel mot est un adjectif ou non, tel groupe est sujet ou non) se développe peu à peu, à l'aide des dictées innovantes au cours desquelles le modelage de l'enseignant, puis des élèves entre eux, permet d'aboutir à une certaine intériorisation des connaissances à mobiliser et des procédures à mettre en œuvre en écrivant ou révisant un texte.

Deuxièmement, ces pratiques innovantes mènent à des progrès significatifs en orthographe grammaticale jusqu'en écriture, surtout chez les élèves aux performances sous la moyenne en début d'année. Ainsi, il est possible de réduire les écarts entre élèves forts et faibles, l'hétérogénéité des performances n'est pas une fatalité, mais un état sur lequel l'enseignant peut agir.

Conclusion

Les exemples de dictées d'un genre nouveau, *phrase dictée du jour* ou *dictée 0 faute*, permettent de comprendre en quoi les dictées innovantes s'écartent d'une dictée traditionnelle. Là où l'élève est tenu de se taire et de faire amende honorable en rappelant la règle enfreinte ou en écoutant un bon élève la rappeler, il est au contraire demandé à chacun de restituer un raisonnement qui l'a conduit à écrire ce qu'il a écrit ou de faire part d'une interrogation. À cet égard, les deux activités innovantes ne se recouvrent pas totalement. La question du « doute orthographique », notamment, qui peut enclencher l'activité réflexive, ne se pose pas de façon identique dans ces deux activités. En effet, dans la *phrase dictée du jour*, le doute est davantage le produit d'un état de fait : les élèves, en particulier les plus jeunes, ne doutent généralement pas de leurs graphies, et c'est la présence de graphies concurrentes, défendues par d'autres, qui les amènent à se rendre compte d'un problème à résoudre ; tous les élèves sont impliqués, car ils sont tous auteurs d'une graphie. Dans la *dictée 0 faute*, le doute est le point de départ de la réflexion : c'est avant tout celui de l'élève qui pose la question et demande de l'aide pour résoudre son problème, charge à l'enseignant d'impliquer le reste de la classe dans l'interrogation d'un seul, mais que d'autres partagent certainement.

Que ce soit dans la *phrase dictée du jour* ou dans la *dictée 0 faute*, c'est la mise en commun des connaissances qui permet de résoudre les problèmes, non pas à coups d'assertions (c'est au pluriel, il faut mettre un *s*), ni même de règles (au pluriel, on met un *s*), mais de preuves recevables, dans la zone proximale de développement (Vygotski, 1934). L'hétérogénéité de ces connaissances dans une même classe d'ailleurs est un moteur fondamental de ces dispositifs. Ainsi, ces deux dispositifs montrent, comme dans d'autres études, et l'existence de difficultés linguistiques particulières aux unités et aux contextes syntaxiques de l'orthographe du français, et la possibilité pour les élèves de les surmonter et de progresser.

Néanmoins, on constate que les pratiques diffèrent notablement selon les contextes : elles mettent en effet l'accent sur des points différents. Dans l'état actuel des recherches, on peut se demander si la part plus grande qui semble accordée à la réflexion des élèves français tient à des choix de démarches différents, ou à des différences culturelles dans le rapport aux élèves, dans les conceptions d'enseignement sous-jacentes, ou encore dans la formation. Ce qui apparaît comme un retrait volontaire (relatif) de l'enseignant en faveur de l'initiative des élèves peut aussi apparaître comme un guidage insuffisant, une absence d'enseignement explicite, d'autant que l'emploi du métalangage et, à moindre degré, le rappel des manipulations syntaxiques, apparaissent minorés dans les classes françaises. A contrario, le guidage parfois serré de l'enseignant n'autorise peut-être pas les élèves à suivre des chemins de traverse, parfois révélateurs d'obstacles insoupçonnés, ce qui pourrait éviter d'établir les programmes scolaires fondés sur de fausses idées du « simple », en ignorant la dimension

conceptuelle des notions. La difficulté de ces activités innovantes tient sans doute à l'équilibre à trouver entre guidage de l'enseignant et initiative des élèves dans le cours des échanges, deux attitudes moins opposables que complémentaires.

En tout état de cause, les résultats des classes participant à la recherche-action au Québec montrent un effet important de la pratique des dispositifs didactiques innovants et plaident clairement pour un apprentissage explicite des notions grammaticales, ainsi que pour une mise en œuvre de la grammaire nouvelle et de ses outils dans l'apprentissage de l'orthographe grammaticale.

Ce qui ressort de nos recherches plaide également en faveur d'une nouvelle forme de formation des enseignants, fondée sur l'accompagnement et le lien entre chercheurs, formateurs et enseignants.

Bibliographie

- ANGOIJARD A., 1994, *Savoir orthographier au primaire*, Hachette éducation, Paris.
- ARABYAN M., 1990, « La dictée dialoguée », *L'École des Lettres Collège*, n° 12, pp. 59-80.
- BARTH B.-M., 2013, *Élève chercheur, enseignant médiateur*, Paris et Montréal, Retz et Chenelière Éducation.
- BLAIS M.-C., GAUCHET M., OTTAVI D., 2008, *Les conditions de l'éducation*, Stock, Paris.
- BEAUMANOIR-SECQ M., 2013, « Réfléchir sur la langue, le problème de la construction du jugement linguistique », dans O. Bertrand et I. Schaffner (Ed.), *Enseigner la grammaire*, Éditions de l'École polytechnique, Palaiseau, pp. 431-440.
- BOUSQUET S., COGIS D., DUCARD D., MASSONNET J., JAFFRÉ J.-P., 1999, « Acquisition de l'orthographe et mondes cognitifs », *Revue française de Pédagogie*, n° 126, pp. 23-37.
- BRISSAUD C., COGIS D., 2011, *Comment enseigner l'orthographe aujourd'hui*, Hatier, Paris.
- BRISSAUD C., COGIS D., PÉRET C., 2013, « L'enseignement de l'orthographe : une mission encore possible ? », dans S. Baddeley, F. Jejcic, C. Martinez, *L'orthographe en quatre temps*, Champion, Paris, pp. 161-202.
- CHARTRAND S.-G., AUBIN D., BLAIN R., SIMARD C., 1999, *Grammaire pédagogique du français d'aujourd'hui*, Boucherville, Graficor.
- CHARTRAND S.-G., LORD M.-A., 2013a, « L'enseignement de l'écriture et de la grammaire au secondaire québécois : résultats de la recherche ÉLEF », *Revue Suisse des Sciences de l'éducation*, n° 35-3, pp. 515-539.
- CHARTRAND S.-G., LORD M.-A., 2013b, « L'enseignement du français a peu changé depuis 25 ans », *Québec français*, n° 168, pp. 86-88.
- CHERVEL A., MANESSE D., 1989, *La dictée, les Français et l'orthographe. 1873-1987*, Calmann-Levy/INRP, Paris.
- CHOMSKY C., 1971, « Write first, read later », *Childhood Education*, n° 47, pp. 296-299.
- COGIS D., 2003, « Construction des connaissances, langage et orthographe : vers un nouveau contrat didactique » dans M. Jaubert, M. Rebière, J.-P. Bernié (Eds), « Construction des connaissances et langage dans les disciplines d'enseignement », publié sous forme de CD-rom, *Actes du colloque pluridisciplinaire international, IUFM d'Aquitaine – Université Victor Segalen–Bordeaux II, Bordeaux, du 3 au 5 avril 2003*.
- COGIS D., 2004, « Une approche active de la morphographie. L'exemple d'une séquence sur l'accord de l'adjectif », *Lidil*, n° 30, pp. 73-86.
- COGIS D., 2005, *Pour enseigner et apprendre l'orthographe*, Delagrave, Paris.

- COGIS D., 2007, « Le participe passé en construction détachée : aperçu sur la morphographie verbale au CM2 », dans C. Vaguer & D. Leeman (éds), *Orthographe : innovations théoriques et pratiques de classes*, Presses Universitaires de Namur & CEDOCEF, Namur, pp. 83-102.
- COGIS D., ELALOUF M.-L., BRINKER V., 2009, « Les démarches actives en grammaire : un apprentissage difficile en formation des maîtres », *Repères*, n° 39, pp. 57-81.
- COGIS D., ROS M., 2003, « Les verbalisations métagraphiques : un outil didactique en orthographe ? », *Les Dossiers des Sciences de l'Éducation*, n° 9, pp. 89-98.
- FAYOL M., LARGY J.-P., 1992, « Une approche fonctionnelle de l'orthographe grammaticale », *Langue française*, n° 95, pp. 80-98.
- FERREIRO E., 1988, « L'écriture avant la lettre », dans H. Sinclair (dir.), *La production de notations chez le jeune enfant*, PUF, Paris.
- FERREIRO E., TEBEROSKY A., 1982, *Literacy before schooling*, Heinemann, New York.
- FISHER C., NADEAU M., 2009, « Renouveler à la fois la grammaire et son enseignement », *Québec français*, n° hors série : « Enseigner la grammaire nouvelle : pourquoi et comment ? », sous la dir. de R. Bergeron et R. Riente, pp. 8-12.
- FISHER C., NADEAU M., 2014, « Usage du métalangage et des manipulations syntaxiques au cours de dictées innovantes dans des classes du primaire », *Repères*, n° 49, pp. 169-191.
- GARCIA-DEBANC C., 2009, « Quand les enseignants débutants enseignent la relation sujet/verbe à la fin de l'école primaire. De l'analyse des pratiques observées à la détermination d'éléments d'expertise professionnelle », dans J. Dolz, C. Simard (dir.), *Pratiques d'enseignement grammatical. Points de vue de l'enseignant et de l'élève*, AiRDF et PUL, Québec, pp. 99-124.
- GIORDAN A., DE VECCHI G., 1987, *Les origines du savoir : des conceptions des élèves aux concepts scientifiques*, Delachaux Niestlé, Neuchâtel.
- GOURDET P., 2012, « L'enseignement du verbe à l'école primaire française : un curriculum prescrit linguistiquement incohérent », dans J.-L. Dumortier, J. Van Beveren, D. Vrydaghs (Ed.), *Curriculum et progression en français*, Presses Universitaires de Namur, Namur, pp. 217-230.
- HAAS G. (dir.), 1995, « L'orthographe autrement », *Enjeux*, n° 34.
- HAAS G. (dir.), 2002, *Apprendre, comprendre l'orthographe autrement*, CRDP de Bourgogne.
- MANESSE D., COGIS D., 2007, *Orthographe – à qui la faute ?*, ESF Editeur, Paris.
- MELS, 2009, Gouvernement du Québec, *Progression des apprentissages au primaire français, langue d'enseignement*.
- NADEAU M., TRUDEAU S., 2001, *Grammaire du 3^e cycle, pour apprendre, s'exercer, consulter*, éd. Graficor, Boucherville.
- NADEAU M., FISHER C., 2006, *La grammaire nouvelle : la comprendre et l'enseigner*, Montréal, Gaëtan Morin.
- NADEAU M., FISHER C., 2009, « Faut-il des connaissances explicites en grammaire pour réussir les accords en français écrit? », dans J. Dolz, C. Simard, *Pratiques d'enseignement grammatical, points de vue de l'enseignant et de l'élève; Recherches en didactique du français*, Presses de l'Université Laval, pp. 209-231.
- NADEAU M., FISHER C., 2011, « Les connaissances implicites et explicites en grammaire : quelle importance pour l'enseignement ? quelles conséquences ? », *Bellaterra Journal of Teaching and Learning Language and Literature*, vol 4, n° 4, pp. 1-31, disponible en ligne : <http://revistes.uab.cat/jtl3/article/view/446/496>
- NADEAU M., FISHER C., 2014, *Expérimentation de pratiques innovantes, la dictée 0 faute et la phrase dictée du jour, et étude de leur impact sur la compétence orthographique*

- des élèves en production de texte*. Rapport de recherche FQRSC. http://www.frqsc.gouv.qc.ca/upload/editeur/3_Scientifique_rapport%20final_2010-ER-137018.pdf
- NADEAU M., FISHER C., COGIS D., 2014, « Pratiques innovantes et progression des savoirs sur le verbe à l'école primaire », dans C. Gomila, D. Ulma (dir.), *Le verbe en toute complexité : acquisition, transversalité et apprentissage*, L'Harmattan (coll. Enfance et Langage), Paris, pp. 175-192.
- PÉRET C., COGIS D., 2010, « La phrase dictée du jour, de la recherche à la pratique en classe », Cédérom, *Deuxième congrès international de Didactiques, L'activité de l'enseignant : Intervention, Innovation, Recherche, Université de Girona du 3 au 6 février 2010*.
- RAFFAËLLI C., JEGO S., DEPP-MEN, 2013, « Grammaire, orthographe, lexique : quelles pratiques au collège et en CM2 ? », *Note d'information* 13.35.
- READ C., 1986, *Children's creative spelling*, London : Routledge & Kegan Paul.
- ROCHER T., MEN-DEPP, 2008, « Lire, écrire, compter : les performances des élèves de CM2 à vingt ans d'intervalle 1987-2007 », Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance, *Note d'information* 08.38.
- ROUCHETTE M., 1971, « L'enseignement du français à l'école élémentaire. Principes de l'expérience en cours », *Recherches pédagogiques*, n° 47.
- SIMARD C., 1996, « Examen d'une tradition scolaire : la dictée », dans S.-G. Chartrand (dir.), *Pour un nouvel enseignement de la grammaire*, Les Éditions Logiques, Montréal, pp. 359-397.
- VYGOTSKI L., 1934 (réédition 1997), *Pensée & langage*, La Dispute, Paris.

UNE PHRASE DICTÉE, TROIS ENSEIGNANTS, TROIS FORMES D'ÉTAYAGE

Catherine COMBAZ et Marie-Laure ELALOUF

Université de Cergy-Pontoise, ÉMA (École, Mutations, Apprentissage),
ÉA 4507, F-95100 Cergy-Pontoise

« Faut-il des connaissances explicites pour enseigner les accords en français écrit ? » Cette question posée par deux chercheuses québécoises (Nadeau, Fisher, 2009) pourrait paraître incongrue à nombre d'enseignants français, tant elle semble relever de l'évidence dans notre tradition grammaticale. Mais qu'en est-il des mises en œuvre dans le quotidien des classes ? Des travaux ont montré qu'il était possible de réussir une majorité d'exercices d'orthographe sans recourir à un véritable raisonnement grammatical explicite (Nadeau, Fisher, 2009 : 209), d'autres ont mis en évidence l'utilisation limitée du métalangage en classe de français, même à des niveaux avancés (Bain, Canelas-Trévisi, 2009). Nous nous intéressons ici à la façon dont des enseignants de l'école primaire gèrent les interactions pour amener leurs élèves à identifier une erreur résultant d'un phénomène d'attraction¹ (Fayol, Jaffré 2008 : 158) et à mettre en œuvre une procédure permettant de la comprendre et de la rectifier. Vont-ils utiliser le remplacement d'un verbe du premier groupe par un verbe du 3^e groupe comme un truc mnémotechnique ou comme une manipulation heuristique permettant d'analyser la forme verbale et de choisir la désinence adéquate (Pellat *et al.*, 2009) ? C'est une opération bien délicate qui nécessite pour l'élève d'enchaîner des opérations mentales en mobilisant ses connaissances sur la langue : sélectionner, identifier, remplacer un élément linguistique, apprécier la grammaticalité de la phrase en se détachant du sens de celle-ci, déduire, choisir des marques morphologiques, mais cela exige aussi des opérations liées à la qualité du raisonnement : réguler, revenir en arrière si nécessaire, se souvenir, décomposer le processus...

Or, le rôle des interactions entre les élèves comme entre l'enseignant et ses élèves s'avère fondamental pour faire naître des questions, provoquer des justifications, argumenter, guider un raisonnement, conceptualiser, ... bref pour réfléchir. Les interactions orales en situation d'enseignement/apprentissage en classe imposent aux locuteurs des adaptations, des rétroactions, des improvisations par lesquelles se joue l'appropriation des connaissances. C'est en effet là « l'objectif prioritaire de l'école que d'installer à travers la verbalisation et les échanges des démarches d'apprentissage et de conceptualisation, l'acquisition de connaissances, d'attitudes intellectuelles et l'accès à une culture commune » (Nonnon, 1996 :

¹ Ici la concurrence entre *chantez* et *chanter* dans la phrase « La maitresse des petits souhaite vous chanter une des plus belles chansons françaises entendues ».

56). Nous faisons l'hypothèse que la qualité de l'étayage du maître est étroitement liée à son rapport à l'orthographe et à sa capacité à entrer dans le raisonnement de ses élèves.

Nous avons choisi de filmer trois séances d'une même dictée, menées par trois enseignants différents qui ont agi, selon leurs dires, en procédant à une mise en œuvre habituelle de la conduite de cet exercice. Après avoir cerné leur rapport à l'orthographe sur la base d'un entretien semi-directif et présenté le dispositif, nous observons comment est gérée une difficulté particulière du texte relative à l'orthographe d'un verbe à l'infinitif, en analysant les interactions verbales que suscite le débat sur ses graphies, pour apprécier plus particulièrement la part d'implicite et d'explicite qu'elles contiennent.

Trois enseignants, leur rapport à l'orthographe et leurs pratiques déclarées

Les séances observées ont eu lieu dans trois classes de CM2 d'une école élémentaire située en Réseau de Réussite Scolaire (éducation prioritaire) de la banlieue parisienne.

Classe A

La première classe, appelée classe A, est composée d'élèves de CE2 et de CM2. Seuls étaient présents les élèves de CM2, soit 9 élèves. L'enseignant a onze ans d'ancienneté professionnelle. Il a mené des études de Sciences physiques. Lors d'un entretien semi-directif destiné à approcher son rapport à la norme orthographique, il se déclare en insécurité orthographique et révèle un parcours scolaire orthographique très douloureux :

je me souviens de toute la souffrance que j'ai eue quand j'étais petit à apprendre l'orthographe. Je ne lisais pas assez. Tout ce qui était orthographe lexicale, c'était une horreur. C'était vraiment une souffrance avec des enseignants, notamment au collège, qui n'ont pas toujours été corrects, qui n'hésitaient pas à lire les productions écrites en mettant en exergue les grosses erreurs de phonétique notamment².

La difficulté a pu être surmontée au prix d'efforts :

ce qui m'a sauvé [...], c'est la connaissance des règles. Je pense qu'avec l'orthographe, comme avec la conjugaison et avec la grammaire, même si on n'est pas littéraire mais plutôt scientifique, en utilisant les règles de grammaire comme on utilise les règles de mathématiques, on arrive à progresser et écrire correctement sans jamais être un excellent écrivain.

En tant qu'enseignant, il en déduit que le développement des capacités orthographiques repose sur la connaissance et l'application de règles apprises :

pour l'orthographe grammaticale, je leur dis que c'est vraiment l'apprentissage des cours qui est essentiel même si on ne les utilise pas maintenant. Quand on va grandir, à maturité, à un moment cela va faire tilt et c'est comme cela qu'on progresse mais si on n'apprend pas dès le plus jeune âge les règles, on est sûr qu'après, arrivé en tant que jeune adulte c'est fini. [...] Quand on apprend, au bout d'un moment, cela fait tilt et on progresse. Mais il n'y a pas de secret pour moi, il faut apprendre. Apprendre, c'est apprendre par cœur.

Cependant, il ne s'agit pas uniquement dans l'esprit de cet enseignant d'apprendre une règle constituée d'un texte déclaratif à portée générale pour savoir orthographier ; il indique également que pour orthographier :

² Pour des raisons de lisibilité, la ponctuation de l'écrit a été introduite dans les transcriptions d'entretiens.

il y a la règle et les moyens mnémotechniques basiques, par exemple, pour les verbes du premier groupe en ER comment savoir si leur terminaison est –é ou –er, je le remplace par un verbe du troisième groupe, *mordre* c'est la substitution.

Ainsi, cet enseignant considère que l'apprentissage d'une règle permet de résoudre les problèmes orthographiques parce qu'à un moment donné, chacun est capable de récupérer en mémoire une règle et de l'appliquer, mais que parallèlement, si cela paraît insuffisant, il faut compléter cet apprentissage d'un savoir formel par un apprentissage de procédures cognitives, des « moyens mnémotechniques basiques ». Il déclare réserver ces procédures de substitution linguistiques essentiellement aux élèves en difficulté lors des temps de remédiation. Livrant sa représentation de l'exercice qu'est la dictée, il indique qu'il

est l'occasion de voir les moyens mnémotechniques, comment on peut éviter certaines erreurs. Les enfants proposent leur orthographe et après on revient dessus. Selon le temps qu'on a, c'est moi qui explique pourquoi, ou alors j'associe les enfants. C'est la réflexion sur l'orthographe, comment on fait quand on écrit.

Cet enseignant semble considérer que la dictée est un exercice piège, que réussissent les enfants qui ont « l'orthographe naturelle » mais qui nécessite pour d'autres le recours à des moyens mnémotechniques.

Classe B

La deuxième classe, ou classe B, est composée de 23 élèves. L'enseignante est une enseignante néo-titulaire de première année (NT1). C'est donc sa première année d'exercice professionnel. Elle a suivi un cursus de STAPS³. Elle se déclare en sécurité orthographique. Elle se sent redevable à son maître d'école pour son niveau orthographique. Elle se souvient des pratiques pédagogiques de son maître :

il y avait une enfant du voyage qui était venue un ou deux mois dans notre école et qui avait de grandes difficultés. Notre maître avait instauré un tutorat, il nous demandait de lui expliquer pour les dictées comment nous on raisonnait pour qu'elle fasse moins d'erreurs.

Ainsi cette enseignante perçoit l'orthographe comme un apprentissage à construire grâce aux interactions de l'environnement. Elle déclare que savoir orthographier, « ce n'est pas un don, il y a l'école et tout ce que les parents peuvent faire autour ». Cette facilité orthographique, ses souvenirs scolaires et familiaux heureux et une formation récente amènent cette jeune enseignante à déclarer que l'intérêt de la dictée est de permettre aux élèves de dire comment ils raisonnent pour orthographier tel ou tel mot :

c'est ce que je fais en dictée négociée : répertorier tout ce qu'on a pu voir sur les dictées et demander à chacun pourquoi il a fait comme ça. Moi, j'essaie de me mettre le plus à l'écart possible pour les laisser discuter entre eux. J'attends qu'ils explicitent leur démarche. Ils expliquent leur démarche et je leur redemande s'ils ne le font pas. Je leur dis que leur orthographe ça m'est égal, je veux savoir comment ils ont réfléchi pour en arriver là. Parfois ils expliquent des procédures, parfois ils disent des règles.

Cette jeune enseignante privilégie les interactions entre élèves et dit mettre au second plan le guidage du maître et la norme orthographique pour les susciter.

³ Sciences et Techniques des Activités Physiques et Sportives.

Classe C

Enfin, la troisième classe, ou classe C, est composée de 21 élèves. L'enseignante a une ancienneté professionnelle de 19 ans. Elle a poursuivi des études de Langues et Civilisations Orientales. Elle se déclare en sécurité orthographique et évoque un vécu scolaire orthographique heureux. Cette enseignante est très soucieuse de la participation des élèves à la construction des compétences orthographiques, notamment à travers l'utilisation autonome d'outils :

quand ils font des erreurs, je les oblige à analyser l'erreur, qu'ils se posent la question, qu'ils s'interrogent. Eux ils doivent analyser, rechercher dans l'outil et s'ils n'y arrivent pas ils m'appellent.

Lorsqu'elle raconte comment se déroulent les exercices de dictée dans sa classe, elle insiste sur cette autonomie, sur la prise en charge de sa réflexion par l'élève lui-même :

la dictée classique : je dicte un texte en donnant des indices, je vais leur poser des questions du genre : « *Béfort c'était plus qu'un chien, attention à c'était, il y a une règle qu'on utilise souvent, oui, c'était c'est le passé de c'est* ». Le fait de dire *c'est/c'était*, ça les aide. Voilà je donne des indices comme ça. Après pour les accords, je leur dis : « attention, je vous rappelle que tout s'accorde : le déterminant, le nom, l'adjectif ». Ils me répondent, enfin il y en a toujours un et tout le monde en bénéficie mais tout le monde n'est pas capable de répondre, ça c'est sûr. Ensuite quand on a fini de dicter, ils prennent leur crayon à papier et ils doivent essayer de corriger tous seuls sur des mots dont ils pensent qu'ils ont fait des erreurs, ils ont droit à tous les outils, dictionnaire [...] Le but, c'est qu'ils trouvent eux-mêmes avec les outils. [...] Je les aide ou ils se font aider par un camarade.

Par conviction intime, elle ne veut pas stigmatiser les « *fautes d'orthographe* » et dénonce leur tyrannie :

on met de la pression par le biais des dictées parce qu'on est que sur les fautes dans les dictées. La pression des parents, la pression des médias, c'est uniquement pointer un document où il y a des fautes, donc on ne voit que ça. On ne voit pas ce que le document dit mais on met en valeur la faute d'orthographe. On a toujours eu cette attitude.

Pour autant, elle s'interroge sur les limites de l'apprentissage :

depuis que je suis enseignante, la question je me la suis posée, est-ce que le fait de ne pas lire beaucoup, le fait de ne pas avoir un esprit d'analyse, c'est pas ça qui empêche d'écrire correctement ? Je ne pense même plus que ce soit ça la raison parce que j'ai rencontré des élèves qui lisaient énormément et qui n'étaient pas capables d'écrire correctement beaucoup de mots. Donc je me demande s'il n'y a pas un don d'écrire bien naturellement et si après ceux qui ne l'ont pas doivent faire beaucoup plus d'efforts que les autres pour acquérir une écriture orthographique parfaite. [...] C'est pour dire que je ne sais pas dans quelle mesure ce n'est pas un don quelque part aussi. Mais un don, ça se développe aussi.

Ainsi on peut dégager chez ces trois enseignants trois représentations contrastées de leur rôle dans l'enseignement de l'orthographe :

- pour le premier enseignant, la maîtrise de l'orthographe passe essentiellement par l'apprentissage de règles et de façon accessoire par la mobilisation de procédures linguistiques mais aussi par des apprentissages implicites ;
- pour la deuxième enseignante, l'apprentissage de l'orthographe relève essentiellement des interactions entre les élèves et entre le maître et ses élèves. Le rôle de l'école est jugé primordial ;

- enfin pour la troisième enseignante, cet apprentissage suppose autonomie matérielle des élèves qui utilisent des supports de référence mais surtout autonomie intellectuelle nécessaire pour réfléchir. Il est à noter que selon elle, l'apprentissage de l'orthographe peut être favorisé pour certains élèves par une aptitude jugée innée, par un don.

On peut faire l'hypothèse que la conduite d'une séance d'orthographe prendra des formes différentes chez ces trois enseignants. Pour élaborer un protocole permettant cette comparaison, ces enseignants ont été associés à une recherche collaborative dans le cadre d'un master de formation de formateurs⁴.

Une recherche collaborative

La phrase dictée proposée aux élèves – « La maitresse des petits souhaite vous chanter une des plus belles chansons françaises entendues » – a été conçue en concertation avec les trois enseignants. Ce n'est pas un texte authentique mais une phrase forgée pour mettre en œuvre des connaissances orthographiques et grammaticales que les enseignants souhaitaient se fixer comme objectifs d'apprentissage. Elle a été construite à partir, d'une part des éléments des programmes de l'école primaire de 2008 (p. 36) : *connaître les règles de l'accord du verbe avec son sujet ; de l'accord entre déterminant et nom, nom et adjectif*, et d'autre part des observations menées dans les classes sur les erreurs régulières des élèves (erreurs d'accord dans le groupe nominal et dans la chaîne d'accord sujet/verbe et erreurs de graphie du son [e] pour le verbe, dues à la variété des formes homophones).

L'échelle d'acquisition en orthographe lexicale (EOLE), élaborée par B. et P. Pothier (2004), a été utilisée pour neutraliser les difficultés liées à l'orthographe lexicale, afin qu'elles ne soient pas l'objet principal des interactions orales suivant l'encodage. Un seul mot (*souhaite*) se situe légèrement au-dessous du niveau de réussite jugé satisfaisant (71 % vs 75 %). Ce choix permet donc de concentrer les efforts de la classe sur les chaînes d'accord et les marques verbales. En effet, tous les mots ne réclament ni le même degré d'attention, ni le même type d'intervention. L'expertise pédagogique de l'enseignant tient dans les décisions qu'il prend de traiter tel ou tel objet orthographique, après avoir évalué les difficultés réelles qu'il recouvre selon les élèves. C'est en effet à partir des connaissances que les maîtres possèdent des procédures et des savoirs de leurs élèves qu'ils peuvent anticiper au mieux leurs interventions.

Pour notre part, nous leur avons fait état des difficultés orthographiques que recèle cette phrase afin qu'ils puissent se préparer au mieux. La première difficulté réside dans l'accord sujet/verbe. Il faut donc que les élèves délimitent correctement le sujet grammatical. C'est une tâche difficile en raison de la présence d'un rupteur (qui a un effet distracteur), c'est-à-dire un élément qui interrompt la chaîne d'accord entre l'élément qui gouverne l'accord du verbe en personne et celui-ci. Certains élèves risquent de se tromper, faute d'une bonne identification de la tête du syntagme nominal. Fayol (2008 : 158) nomme cette catégorie d'erreur *erreur d'attraction* : « tout se passe comme si les individus appliquaient une procédure consistant à infléchir le verbe avec la marque induite par le mot immédiatement antérieur ». Peuvent apparaître les marques du pluriel verbal (*souhaitent*) ou du pluriel des noms et des adjectifs (*souhaites*). Ces erreurs prévisibles sont renforcées par le fait que le groupe prépositionnel *des petits* est placé immédiatement à gauche du verbe conjugué (ordre habituel de la distribution des éléments sujet/verbe). La sensibilité des élèves à cette contiguïté sera un indicateur pour

⁴ Université de Cergy-Pontoise, Institut d'éducation, Parcours *Formation de formateurs d'enseignants*, inscrit dans la mention MEEF 4, *Pratiques et ingénierie de la formation* de l'Espé de l'académie de Versailles.

analyser leurs conceptions de la notion de groupe syntaxique (Cogis *et al.*, 2009) et de la chaîne d'accord sujet-verbe.

La seconde difficulté réside dans l'orthographe du mot *chanter* au sein du groupe verbal *souhaite vous chanter une des plus belles chansons*⁵. La périphrase à valeur modale suit un schéma de construction –*souhaiter faire quelque chose à quelqu'un*– qui impose l'antéposition du pronom s'il est clitique. Or, concernant le pronom *vous*, la forme sujet et la forme complément du pronom personnel sont identiques. Les élèves le rencontrent souvent comme pronom de conjugaison sujet lors de l'apprentissage des tables de conjugaison. Certains d'entre eux lui attribueront sans doute cette fonction d'autant qu'il est placé juste devant un verbe dont le son final [e] est aussi celui d'un verbe conjugué à la deuxième personne du pluriel. Les élèves savent en effet que la fonction sujet est assurée par un constituant de type nominal (au cycle 3 : nom propre, pronom, groupe nominal). Le pronom complément *vous* a donc un effet distracteur. Il peut provoquer un faux accord : **La maitresse des petits souhaite vous chantez une des plus belles chansons*⁶.

Ces analyses menées, il reste aux trois enseignants, entre autres, à passer de connaissances linguistiques, psycholinguistiques et didactiques à des repérages effectifs dans le feu de l'action et bien sûr à assurer un étayage efficace pour lever les obstacles rencontrés.

Nous analysons maintenant exclusivement les commentaires métagraphiques des élèves et les interactions orales engagées par l'enseignant pour dépasser une seule des difficultés orthographiques exposées précédemment, celle qui consiste à orthographier correctement la forme verbale *chanter*.

Des pratiques déclarées aux pratiques effectives

Comme attendu, seuls 37,7 % des élèves orthographient le mot *chanter* correctement. On constate une certaine variété des graphies portant sur le son final [e] : *chanter / chantez / chanté / chantait*. Cogis (2005 : 114) parle à ce sujet d'une difficulté majeure : « *De toute la morphologie verbale, les formes en /E/ constituent le secteur le plus difficile. [...] la différenciation des finales en /E/ repose sur des graphèmes qui sont eux-mêmes porteurs de valeurs grammaticales et participent à la construction syntaxique de l'écrit.* » Parmi les 62,3 % des élèves qui proposent une orthographe erronée, ils sont 84,8 % à l'orthographier « ez », en appelant la marque de personne du verbe conjugué à la deuxième personne du pluriel du présent de l'indicatif. Cela corrobore notre hypothèse. L'élément *vous*, placé à gauche du verbe est réellement un distracteur. Les interactions autour de l'orthographe du verbe *chanter* (toutes graphies confondues) ne sont pas quantitativement équivalentes dans les trois classes.

CLASSE A	CLASSE B	CLASSE C
16 tours de parole, soit 17,6 % des échanges	76 tours de parole, soit 25,3 % des échanges	26 tours de parole, soit 11,2 % des échanges
À l'initiative d'un élève	À l'initiative de l'enseignant	À l'initiative d'un élève

Le recours à la commutation (c'est-à-dire au remplacement du verbe du premier groupe *chanter* par un verbe du troisième groupe pour repérer qu'il s'agit d'un verbe à l'infinitif) est

⁵ Nous n'étudions pas dans le cadre de cet article le groupe nominal complexe « une des plus belles chansons entendues ».

⁶ L'astérisque indique l'agrammaticalité de la séquence.

présent dans les trois classes. Les enseignants des classes A et C y font appel dès le moment où ils dictent :

alors attention + [fãte] + on remplace par un verbe du troisième groupe pour connaître la terminaison

Vous allez faire attention quand vous allez écrire le deuxième verbe [vu(fãte)] +++ réfléchissez + par quoi vous pouvez remplacer [fãte] ?⁷

Quant à l'enseignante de la classe B, elle fait observer la diversité des graphies produites lors du débat collectif pour engager ensuite la commutation : « [fãte] + alors 5 propositions ».

Nous abordons tout d'abord, pour les trois classes, la délimitation des portions de langue à encoder présentées aux élèves à travers la façon de dicter de chaque enseignant, puis nous observons leur manière de nommer les éléments de la langue à travers l'emploi qu'ils font des métatermes et enfin nous nous intéressons à la façon dont ils accompagnent les étapes du raisonnement analogique. Nous limitons ici l'analyse aux interactions langagières permettant de lever l'accord erroné à la deuxième personne du pluriel *chantez* à travers les deux manipulations relevées : la commutation avec un verbe du troisième groupe dont l'infinitif est immédiatement repérable et la commutation du pronom personnel pluriel complément avec un autre pronom personnel complément (notamment singulier). Pour ce faire, nous présentons les corpus qui représentent, selon nous, les matériaux indispensables à la compréhension.

Classe A : des règles et des trucs mnémotechniques ?

Façon de dicter

MA-1 : « La maitresse des petits souhaite vous chanter⁸ » +

« La maitresse des petits souhaite vous chanter » ++ donc +

« La maitresse des petits » +

« La maitresse DES petits souhaite vous chanter » ++ alors attention + [fãte] + on remplace par un verbe du troisième groupe pour connaître la terminaison ++

« La maitresse des petits souhaite vous chanter ++ une des plus belles chansons françaises entendues » ++

« une » + on continue Olivier⁹ ? +

« La maitresse des petits souhaite vous chanter une des plus belles chansons françaises entendues » ++

« une des plus belles chansons françaises entendues » ++ on fait attention aux accords dans le groupe nominal ++

« une des plus belles chansons françaises entendues » + point + c'est bon pour tout le monde ?

E-1 : oui

MA-2 : « La maitresse des petits souhaite vous chanter une des plus belles chansons françaises entendues » ++ c'est bon ? ++ c'est qu'une seule phrase ++ faites bien attention pour la deuxième partie de la dictée aux accords dans le groupe nominal.

Les élèves n'ont pas entendu la phrase entière avant de commencer à l'encoder. Aussi se sont-ils trouvés en position de « naviguer à vue », c'est-à-dire dans l'impossibilité d'anticiper sur la construction et le sens de la phrase. Toutefois, l'enseignant a dicté dans une même séquence le sujet et la périphrase verbale permettant ainsi aux élèves de marquer l'accord du semi-auxiliaire conjugué.

⁷ Pour transcrire les interactions orales en classe, les conventions adoptées par Claudine Garcia-Deban et Sylvie Plane ont été utilisées (voir annexe 1).

⁸ Les passages dictés ayant une valeur autonymique, ils sont entre guillemets.

⁹ Pour préserver l'anonymat, les prénoms des enfants ont été modifiés.

Le discours du maître fait alterner plusieurs registres que les élèves doivent distinguer seuls :

- la dictée de la phrase ou des groupes de mots ;
- les indications de recherche adressées aux élèves pour mettre en œuvre une procédure (manipulation) afin de trouver la graphie juste d'un mot précis :

[[ãte] + on remplace par un verbe du troisième groupe pour connaître la terminaison

- l'appel à la vigilance des élèves sur un savoir grammatical :
 - on fait attention aux accords dans le groupe nominal
 - faites bien attention pour la deuxième partie de la dictée aux accords dans le groupe nominal
- les régulations de l'avancée de l'acte graphique des élèves pour régler le rythme :
 - on continue Olivier ?
 - c'est bon pour tout le monde ?
 - c'est bon ?

En rappelant le remplacement possible de l'infinitif de *chanter* par celui d'un verbe du 3^e groupe, l'enseignant pense avoir levé la difficulté. C'est à la demande d'un élève qu'il doit y revenir.

Interactions pour lever les difficultés

E-2 (Élève) : à [[ãte] il y a pas ez à la fin ?

MA-3 (Maître A) : pourquoi ce serait ez et pas... ?

E-3 : parce qu'il y a vous

MA-4 : oui + t'es sûr que c'est **le sujet du verbe** là ? ++ lis la phrase entièrement ++ « La maîtresse des petits souhaite vous chanter une des plus belles chansons françaises » ++ souhaite quoi faire ?

E-4 : chanter

MA-5 : elle souhaite chanter et à qui ?

E-5 : à nous

MA-6 : à vous

EE-6 : c'est er

MA-7 : oui + c'est er +++ sinon + on peut dire + pour [[ãte] c'est un **verbe du** +++ **troisième groupe**. Si ça avait été [[ãte] avec ez + ça aurait fait quoi avec **le verbe mordre** par exemple ?

E-7 : « vous mordrez »

E-8 : « la maîtresse des petits souhaite vous mordre »

MA-8 : « la maîtresse des petits souhaite vous mordez » +++ ça ne se dit pas

E-9 : « vous vendre »

MA-8 : voilà + « vous vendre » + « vous mordre » + donc ça veut dire que si c'est à l'**infinitif au troisième groupe** + ça veut dire **qu'au premier groupe ça doit être à l'infinitif** aussi +++ ça doit être er +++ il faut être cohérent er

Seul l'enseignant utilise les métatermes désignant précisément la langue : *sujet du verbe, verbe du troisième groupe, verbe, infinitif du troisième groupe, infinitif du premier groupe*¹⁰. Ils sont assez peu nombreux mais ne sont jamais repris par les élèves qui ne sont pas incités à utiliser ces métatermes ni dans leur réflexion ni dans leur réponses. L'enseignant ne leur permet pas d'identifier *vous* comme le complément d'objet second.

¹⁰ En gras dans la transcription.

De plus, les métatermes ne sont pas employés quand la difficulté se manifeste. En effet, le dialogue entre le maître et l'élève s'ouvre sur des désignations implicites communes : aucun ne fait référence ni à la classe de mots, ni au fait que le questionnement porte sur une désinence de verbe conjugué. Par conséquent, la localisation de la difficulté est exprimée par le digramme « ez » dont la valeur n'est pas explicitée.

Le maître comprend cependant l'inférence erronée réalisée mentalement par l'élève et en explicite une partie lorsqu'il évoque la fonction grammaticale du *vous* sujet du verbe (verbe qui n'est ici ni identifié, ni nommé : il est sous-entendu qu'il s'agit du mot qui suit). Le pointage « *t'es sûr que c'est le sujet du verbe là ?* » repose sur l'idée que la graphie *vous chantez* serait possible si *vous* était le sujet de *chanter* mais qu'elle ne convient pas à la construction du verbe *souhaiter*, que l'enseignant met en évidence par un jeu de questions. Mais l'élève interrogé en propose une interprétation référentielle (*c'est nous*), qui le détourne de la recherche grammatico-orthographique tandis que d'autres élèves sont déjà passés à la conclusion et proposent *er*. Il en résulte un malentendu qui perdure avec la réponse *vous mordrez*. Ce n'est que lorsqu'il entend la réponse attendue (*vous mordre*) que l'enseignant propose une ébauche de raisonnement hypothético-déductif en *si=>alors* fondé sur l'analogie, mais sans en expliciter les étapes.

En fin d'échange, l'enseignant verbalise une des conditions du raisonnement (la similitude de fonctionnement des verbes quel que soit leur groupe) et sa conclusion. Cependant il n'établit pas de lien explicite entre les deux verbes à l'infinitif à rapprocher *chanter/mordre* car il emploie le déictique *ça*.

Classe B : L'enseignant est-il aussi en retrait qu'il le dit ?

Façon de dicter

MB-1 : je vous lis d'abord la phrase et ensuite je vous la dicte pour que vous l'écriviez +++
pour l'instant vous m'écoutez ++
« La maîtresse des petits souhaite vous chanter une des plus belles chansons françaises entendues +++ » voilà ce sera la phrase à écrire +++ on y va
« La maîtresse des petits » ++
« La maîtresse des petits » +++
« La maîtresse des petits » + « souhaite vous chanter » +
« La maîtresse des petits souhaite vous chanter » +
« La maîtresse des petits souhaite vous chanter une des plus belles chansons françaises entendues » point +
« La maîtresse + La maîtresse des petits souhaite vous chanter une des plus belles chansons françaises entendues » +++
« La maîtresse des petits souhaite vous chanter une des plus belles chansons françaises entendues » +++
« La maîtresse des petits souhaite vous chanter une des plus belles chansons françaises entendues » point + je répète une dernière fois +
« La maîtresse des petits souhaite vous chanter une des plus belles chansons françaises entendues » point +
« françaises entendues » +++ qui n'a pas terminé ? c'est bon ? + vous vérifiez de ne pas avoir oublié de mots + je la relis une dernière fois ++
« La maîtresse des petits souhaite vous chanter une des plus belles chansons françaises entendues » point +++ alors on y va + je vous écoute +++ premier mot

La phrase a d'abord été entendue en son entier par les élèves. Puis elle a été dictée par « morceaux » : groupe sujet : trois fois ; périphrase verbale ; sujet + périphrase verbale ; phrase entière : cinq fois ; deux derniers mots. Il faut remarquer que la première fois que la périphrase verbale est dictée, elle est détachée du sujet. Le groupe nominal complément n'a

jamais été dicté seul. C'est la phrase entière qui est dictée. Implicitement les élèves comprennent que le groupe nominal complément constitue un groupe ayant son unité propre puisque, ayant déjà écrit le sujet et la périphrase verbale, ils peuvent en percevoir la cohésion. Pour finir, les élèves entendent la phrase entière. Au total, que ce soit pour s'en imprégner ou pour l'encoder, les élèves l'ont entendue sept fois. Les élèves n'interviennent pas durant cette phase.

Là aussi, le discours du maître fait alterner plusieurs registres, avec un cadrage plus net :

- les indications permettant aux élèves de situer le déroulement temporel de l'activité (anticipation, vérification) :
 - je vous lis d'abord la phrase et ensuite je vous la dicte pour que vous l'écriviez
 - pour l'instant vous m'écoutez
 - je la relis une dernière fois
- les régulations de l'avancée de l'acte graphique des élèves pour régler le rythme :
 - qui n'a pas terminé ? c'est bon ?
- l'appel à la vigilance des élèves sur les oublis de mots :
 - vous vérifiez de ne pas avoir oublié de mots

Interactions pour lever les difficultés

E-1 (Élève) : parce que c'est « vous chantez » alors à *[[âte]* + ça se termine en *er*

MB-2 (Maîtresse B) : tu me dis *er* alors que tu me dis que la bonne c'est la deuxième¹¹ c'est *ez* +++ tu viens de me dire c'est *er*

E-2 : non *ez*

MB-3 : qui n'est pas d'accord ?

E-3 : ah je dis pourquoi ?

MB-4 : pourquoi tu n'es pas d'accord avec Alain ?

E-4 : parce qu'on remplace *[[âte]* par un **verbe du troisième groupe**

MB-5 : vas-y

E-5 : eh + *vouloir* + et puis on garde **son infinitif**

MB-6 : vas-y + fais la phrase avec *mordre* + parce que tu as choisi *mordre*

E-6 : « la maîtresse des petits souhaite vous mordre »

MB-7 : « vous mordre » + donc tu dis que **le verbe du troisième groupe + il reste à l'infinitif** + donc ça nous dit quoi pour *[[âte]* ?

E-7 : donc on garde *er*

MB-8 : on garde *er* qui est ici + qui n'est pas d'accord avec Jeanne ? Béatrice ?

E-8 : parce que c'est plusieurs + NORMALEMENT¹² il est **conjugué**

MB-9 : NORMALEMENT il est **conjugué** +++ regarde + Jeanne elle a voulu prendre un **verbe d'un autre groupe** + elle a pris un **verbe du troisième groupe** + ce qu'on fait assez fréquemment et si tu mets **le verbe du troisième groupe** + Jeanne + tu peux faire **la phrase avec le verbe du troisième groupe** + s'il te plait ?

E-9 : « la maîtresse des petits souhaite vous mordre »

MB-10 : est-ce que « mordre » + **il se conjugue** ?

E-10 : non

MB-11 : donc

E-11 : **c'est l'infinitif**

MB-12 : **c'est l'infinitif + donc l'infinitif** + c'est lequel ?

¹¹ Les graphies *chanter* et *chantez* ont été notées au tableau l'une sous l'autre.

¹² L'adverbe *normalement* a été mis en capitales au moment de la transcription, pour attirer l'attention sur sa circulation entre la parole des élèves et celle du maître dans les classes B et C.

E-12 : c'est le premier¹³ (*chanter*)

MB-13 : c'est le premier + donc Jeanne a raison + si je remplace par un **verbe du troisième groupe + le verbe du troisième groupe reste à l'infinitif + donc la terminaison de mon verbe du premier groupe** c'est bien « ER ». D'accord + alors lorsque vous n'êtes pas sûrs pour un **verbe du premier groupe** qui se termine par le son [e] + vous faites le remplacement que nous a proposé Jeanne + qui n'a pas compris ?

Le premier métaterme est introduit par un élève (*verbe du troisième groupe*) ainsi que le deuxième (*son infinitif*). L'enseignante reprend ces deux métatermes donnés par les élèves dans la première partie du raisonnement qu'elle leur soumet et pour lequel elle souhaite qu'ils le complètent, grâce à l'introduction de la conjonction « donc ». Cette façon de récupérer des éléments proposés par les élèves eux-mêmes et d'introduire un élément de raisonnement déductif permet aux élèves de s'engager dans la compréhension de l'amorce du raisonnement proposé par l'enseignante. Il y a là un geste de tissage opportun, c'est-à-dire un geste professionnel permettant d'associer un élément de connaissance de l'élève à un facteur embrayeur vers un autre élément de savoir (Bucheton, 2009). C'est un raisonnement à « double détente » qui s'amorce, porté par les métatermes. Ce faisant, l'enseignante renforce positivement les propos de l'élève.

La seconde utilisation de la conjonction *donc* (« donc ça nous dit quoi pour *chanter* ? ») lui permet d'orienter la réflexion sur les conséquences pour le mot *chanter*. Le troisième métaterme est lui aussi introduit par un élève : « normalement il est conjugué ». Il s'agit d'une objection qui repose sur l'interprétation de *vous* comme pronom pluriel (« c'est plusieurs »), identifié implicitement comme sujet communiquant au verbe une marque de personne. Cette objection est reprise par l'enseignante qui la réfute en récapitulant la totalité du raisonnement issu des interactions qui viennent d'avoir lieu. Pour ce faire, elle réintroduit tous les métatermes proposés par les élèves jusque-là. Il y a là une réelle adaptation de l'enseignante à ses élèves.

En fin d'échange, l'enseignante formule de façon explicite une synthèse du raisonnement analogique mis en œuvre. Elle introduit celui-ci par la conjonction *si* pour signifier une condition. Cette condition est formulée en employant le pronom *je*, déictique de la première personne du singulier, qui correspond à deux niveaux de généralité :

- le raisonnement de l'enseignant dans une phase d'institutionnalisation ;
- une modélisation dont chacun peut s'emparer : chacun peut dire *je* qui est alors l'équivalent du pronom *on*.

L'enseignante emploie le verbe *remplace* sans que celui-ci ne soit suivi d'un complément d'objet direct explicitement énoncé. Ce dernier est donc à reconstruire par les élèves. Seul le complément second est exprimé (« par un verbe du troisième groupe »). Les élèves doivent restituer « si je remplace le verbe du premier groupe par un verbe du troisième groupe » et déduire ce qui est commun aux deux compléments essentiels : le mot *verbe*. L'analogie porte donc sur le verbe. La forme du verbe du troisième groupe est clairement identifiée : « il reste à l'infinitif ». Il n'y a pas d'exemple donné (ce qui pourrait permettre de faire produire une liste d'exemples variés, à moins que les élèves n'emploient un verbe prototypique collectif pour réaliser les commutations). L'emploi du mot *reste* traduit une conception fréquente selon laquelle quand le verbe n'est pas conjugué (sa forme « normale »), il reste à l'infinitif (une forme dépourvue de marque de personne)¹⁴. L'emploi de la conjonction *donc* conclut le raisonnement analogique. Cette fois-ci l'enseignant ne nomme pas la forme du verbe (infinitif) mais sa réalité graphique finale en épelant les deux lettres *er*.

¹³ Pointage dans une liste de graphies au tableau.

¹⁴ Cet emploi correspond à l'étymologie de *conjuguer* : joindre ensemble, mettre sous le même joug.

Au final, les métatermes qui ont été nécessaires pour résoudre ce problème orthographique sont nombreux : *verbe du troisième groupe, infinitif, conjugué, verbe d'un autre groupe, phrase, se conjugue, la terminaison*. L'enseignante n'a eu recours qu'à une seule manipulation, à savoir la commutation du verbe du premier groupe à l'infinitif avec un verbe du troisième groupe à l'infinitif. Elle n'a pas choisi d'engager les élèves dans la commutation du verbe du premier groupe conjugué en P5 avec un verbe d'un autre groupe conjugué en P5 (*La maitresse des petits souhaite vous vendez...*), ce qui aurait eu pour avantage de poursuivre la pensée de l'élève qui a initié la réflexion mais aurait obligé à porter un jugement sur un énoncé agrammatical.

Classe C : Des indices pour encoder suffisants ?

Façon de dicter

MC-1 : « La maitresse des petits souhaite vous chanter une des plus belles chansons françaises entendues » +++ ça + c'est la phrase + ce sera la seule phrase +++ vous allez faire très attention +++ d'accord ? on y va ? n'oubliez pas de sauter des lignes + je commence + il n'y a pas de titre +

« La maitresse » +++

« des petits » ++ je reprends

« La maitresse des petits » + vous faites attention aux accords + d'accord vous faites bien attention ++

« La maitresse des petits souhaite » +++ réfléchissez bien quel est **le sujet du verbe conjugué** ++

« La maitresse des petits souhaite » + pour **accorder le verbe** + faites attention +++ on continue +++ je reprends

« La maitresse des petits souhaite vous chanter » +++ vous allez faire attention quand vous allez écrire le **deuxième verbe** [vu/âte]

réfléchissez + par quoi vous pouvez remplacer [âte] ?

E-1 : « vendre »

MC-2 : pourquoi « vendre » ?

E-2 : parce qu'il faut remplacer par un **verbe du troisième groupe**

MC-3 : voilà par un **verbe du troisième groupe** + ça aide bien + voilà vous remplacez par « vendre » et vous **accordez correctement** ++ je reprends « La maitresse des petits souhaite vous chanter »

La phrase a d'abord été entendue en entier par les élèves. L'enseignante l'a explicitement qualifiée comme étant une phrase « c'est la phrase + ce sera la seule phrase ». Puis elle a été dictée par « morceaux ». Il est à noter que le groupe sujet a été dicté en deux parties (séparation du nom et de son expansion). Les élèves n'ont entendu la phrase en entier qu'une seule fois.

Durant la dictée de cette phrase, deux élèves sont intervenus pour répondre à une question de l'enseignante concernant le remplacement du verbe [âte].

Le discours de l'enseignante fait alterner des registres plus divers que les précédents. En effet les élèves doivent distinguer :

– la caractérisation grammaticale de la phrase dictée :

c'est la phrase + ce sera la seule phrase

– la dictée de la phrase ou des groupes de mots ;

– les indications de recherche adressées aux élèves pour mettre en œuvre une procédure (manipulation) afin de trouver la graphie juste d'un mot :

par quoi vous pouvez remplacer [ʃâte] ? voilà par un verbe du troisième groupe + ça aide bien, voilà vous remplacez par « vendre » et vous accordez correctement

- l'appel à la vigilance des élèves sur un mot particulier :
vous allez faire attention quand vous allez écrire le deuxième verbe [vuʃâte] réfléchissez + par quoi vous pouvez remplacer [ʃâte] ?¹⁵
- l'appel à la vigilance des élèves sur un savoir grammatical :
vous faites attention aux accords + d'accord vous faites bien attention réfléchissez bien quel est le sujet du verbe conjugué »
pour accorder le verbe + faites attention
- l'appel à la vigilance des élèves de façon générale :
vous allez faire très attention +++ d'accord
il y a peut-être un petit piège alors relisez plusieurs fois s'il faut
- les indications permettant aux élèves de situer comment l'enseignant déploie le déroulement de la dictée de la phrase :
je commence, je reprends, alors je reprends la phrase
- l'interpellation des élèves :
quelqu'un a une idée ?

Interactions pour lever les difficultés

E-3 : [ʃâte] à la fin + c'est ez (l'enseignante écrit « chantez » sous le mot « chanter » au tableau)

MC-4 : pourquoi ez à [ʃâte] ?

E-4 : parce que c'est vous

MC-5 : toi + tu dis que c'est vous qui s'accorde avec [ʃâte] ?

E-5 : on peut changer [ʃâte] avec **un verbe du troisième groupe**

MC-6 : alors **si on prend un verbe du troisième groupe** + ça donne quoi ?

E-6 : « la maîtresse des petits souhaite vous vendre »

MC-7 : « la maîtresse des petits souhaite vous vendre »

E-7 : « une des plus belles chansons »

E-8 : mais ça ne va pas

MC-8 : si + « elle souhaite vous vendre » + est-ce que ça pourrait **fonctionner** ?

EE-9 : oui

MC-9 : excuse-moi + je t'interromps parce que toi + tu t'éloignes + tu pars dans des choses qui s'éloignent trop du sens + tu écoutes ce qu'il a dit + « la maîtresse souhaite vous chanter une des plus belles chansons » ++ « la maîtresse souhaite vous vendre une des plus belles chansons » + « vous vendre »

E-10 : là + si on mettait un z c'est « vous chantez » + alors que là + c'est « elle veut vous chanter »

MC-10 : elle veut chanter à qui ?

E-11 : à vous

MC-11 : tiens « à qui » + cela ne vous rappelle rien ?

¹⁵ Il est à noter que les deux mots « vous chanter » ainsi désolidarisés du reste de la phrase et ainsi assemblés évoquent immédiatement une relation sujet/verbe conjugué et donc un accord à la deuxième personne du pluriel, soit -ez.

E-12 : COI

MC-12 : **complément d'objet indirect** + donc « elle souhaite vous chanter » + « elle souhaite chanter » + « à qui » + « à vous » ++ donc + « elle souhaite vendre » + on reprend l'idée de Michaël + **le verbe va s'écrire à l'infinitif** + d'accord + « elle souhaite chanter à vous »

E-13 : à nous ?

MC-13 : non + « vous » est dans la phrase + Odile ?

E-14 : c'est pour nous aider **qu'on propose tout ça + de prendre je sais pas quoi** + mais pourquoi + c'est « chanter » qui est **le verbe** + alors **ça s'accorde** avec « vous »
NORMALEMENT

MC-14 : non + on vient d'expliquer pourquoi +++ NORMALEMENT + on dit « je chante + tu chantes + nous chantons + vous chantez » mais là + c'est pas « vous » qui « chantez » + c'est « la maîtresse » qui veut chanter + qui souhaite chanter +++ si tu enlèves « vous » + c'est toujours la maîtresse qui souhaite chanter une des plus belles chansons + tu es d'accord ? est-ce que tu es d'accord + si tu enlèves « vous » + « la maîtresse des petits souhaite chanter une des plus belles chansons » + cela te convient mieux ? donc + elle souhaite chanter à qui ? à « vous » + c'est une précision + tu comprends + **ce n'est pas le sujet de** *[[âte]*

Les métatermes employés sont, pour partie, identiques à ceux observés dans les deux autres classes. Cependant on observe aussi un mot essentiel qui n'apparaît qu'ici : *fonctionner*. C'est ainsi que l'enseignante demande aux élèves de juger de la grammaticalité de la phrase. Ce terme invite davantage les élèves à observer la langue que ne le ferait une question telle que « est-ce que ça se dit ? », qui peut être comprise diversement : est-ce acceptable ? grammatical ? conforme aux règles de la politesse ?¹⁶. C'est également l'enseignante qui exprime la relation d'accord sujet/verbe que les élèves imaginent en employant explicitement le métaterme *s'accorde* même si elle intervertit le donneur d'accord (sujet grammatical) et le receveur (verbe conjugué)¹⁷.

Cette enseignante s'appuie sur la mémoire de la classe pour introduire une observation du pronom personnel complément en le faisant identifier comme un complément d'objet indirect. Ces métatermes s'ajoutent aux précédents pour faire converger plusieurs arguments linguistiques qui doivent dicter l'orthographe. Les élèves sont donc amenés en fin de séance à comprendre que *vous* n'est pas le sujet de *chanter* mais qu'il est un « complément d'objet indirect ». Cette double caractérisation positive et négative (« c'est/ce n'est pas ») manifeste une bonne anticipation des difficultés potentielles de la phrase dictée.

Les échanges débutent par la prise de parole d'un élève qui établit implicitement le rapport entre le pronom personnel *vous* le sujet et la désinence du verbe conjugué *chantez* « ez ». Lorsque l'enseignante renvoie au groupe classe l'assertion « tu dis que c'est *vous* qui s'accorde avec *chanter* », celle-ci n'est pas explicitement réfutée : le remplacement par un verbe du 3^e groupe tient lieu de réfutation pour les élèves qui ont compris son rôle, mais pas pour ceux qui s'en tiennent à une interprétation référentielle, refusant l'équivalence *chanter/vendre* ou interprétant *à vous* comme *à nous*. Devant la résistance qui s'exprime à travers l'adverbe *normalement*, l'enseignante le reprend pour s'ajuster à la pensée de l'élève, convoque alors le sens de la relation agent/action (« c'est la maîtresse qui veut chanter ») et a recours à la suppression du pronom *vous* pour montrer que ce n'est pas le sujet de *chanter*.

¹⁶ On comparera avec l'enseignant A qui énonce : « ça ne se dit pas ».

¹⁷ Les termes de donneur et de receveur d'accord ont été introduits en grammaire nouvelle au Québec. Sur le site de l'office québécois de la langue française, on peut lire : « On appelle *donneur* le mot variable qui donne ses marques et ses traits grammaticaux à d'autres mots variables. Le donneur est habituellement un nom ou un pronom. Les donneurs donnent leur genre, leur nombre et leur personne aux mots qui leur sont liés dans la phrase » ; « On appelle *receveur* le mot variable qui reçoit les marques et les traits grammaticaux du donneur. Le receveur est un déterminant, un adjectif, un participe passé ou un verbe. Les déterminants, adjectifs et participes passés reçoivent le genre et le nombre du donneur. Les verbes reçoivent la personne et le nombre du donneur. » (http://bdl.oqlf.gouv.qc.ca/bdl/gabarit_bdl.asp?id=4307, consulté le 29 avril 2015).

Seule cette enseignante indique aux élèves explicitement que *vous* n'est pas le sujet du verbe *chanter*. C'est même la conclusion des échanges et cela réfute sans ambiguïté la graphie observée *chantez* qui a été la source de ces interactions.

Ces trois relevés des interactions montrent la variété et l'étendue des formes d'étayage mises en œuvre. Cela s'observe tout d'abord à travers la différence du nombre de tours de parole destinés à lever la difficulté orthographique et par conséquent au temps qui y a été consacré. Cet aspect quantitatif n'est pas anodin lors de la correction d'une dictée qui recèle (bien entendu !) de multiples difficultés orthographiques. Les enseignants agissent alors en fonction de plusieurs paramètres dont ils ont plus ou moins conscience : leur facilité à mobiliser des scénarios d'enseignement plus ou moins bien intériorisés, leur volonté d'être exhaustif au regard du savoir en jeu (ou du savoir à enseigner), leur souhait de répondre aux obstacles que chacun des élèves leur a donné à voir et à comprendre... Un regard plus qualitatif permet aussi d'observer le recours aux métatermes comme un élément différenciateur des pratiques et plus ou moins facilitateur des échanges à visée d'apprentissage ou de correction. En effet, ceux-ci sont parfois imposés par l'enseignant (MA-4) de façon directive pour faire évoluer un raisonnement implicite ou parfois proposés par les élèves (E-4 et E-5 classe B) et repris par l'enseignant (MB-7) pour synthétiser les bribes de savoir.

On observe dans chacune des classes que les enseignants se heurtent au caractère implicite des formulations langagières réalisées « à chaud ». Cela peut prendre la forme de raccourcis linguistiques ou reposer sur une connivence présumée de savoirs partagés. Le recours à l'implicite peut intervenir à différents niveaux : dans la résolution même du problème orthographique au moyen de manipulations linguistiques mais aussi dans la compréhension par les élèves qu'ils doivent accepter d'entrer dans un raisonnement grammatico-orthographique.

Bref, les différentes formes d'étayage observées peuvent révéler plus que les uniques enjeux du savoir orthographique.

Des écarts entre représentations et mises en œuvre de l'enseignement de l'orthographe

Le premier enseignant, bien qu'ayant affirmé lors de l'entretien semi-directif que le recours aux règles (grammaticales et/ou orthographiques) est nécessaire pour bien orthographier, ne mène aucune action dans ce sens. La fameuse règle « quand deux verbes se suivent, le deuxième s'écrit à l'infinitif » n'est ni énoncée ni appliquée¹⁸. L'enseignant n'a recours qu'à la substitution. L'étayage langagier qu'il déploie est parfois laconique, imprécis et syntaxiquement malhabile. La forme du questionnement ne permet pas à l'élève interrogé d'adopter une posture métalinguistique (*MA* : *elle souhaite chanter et à qui ?/E* : *à nous /MA* : *à vous*). Elle empêche l'élève interrogé de faire la différence entre une demande d'élucidation à laquelle il répond naturellement *à nous* et une manipulation destinée à identifier un complément du verbe pour lever l'obstacle orthographique. La reprise du maître *à vous* est ambiguë : poursuit-il sur le mode de la conversation en confirmant les propos de l'élève ou revient-il aux mots en mention du texte dicté ?

¹⁸ Règle problématique s'il en est, en raison de l'ambiguïté du verbe *suivre* qui peut s'appliquer à une séquence auxiliaire + participe passé ; verbe attributif + participe passé attribut ; énumération ; et non aux seuls cas de dépendance syntaxique.

La deuxième enseignante mise tout son accompagnement sur la commutation avec un verbe du troisième groupe. Elle demande aux élèves de se répondre les uns aux autres, attitude congruente avec le titre de la séance : « dictée négociée ». Le « négoce » ne concerne pas la norme orthographique (bien évidemment !) mais les réflexions des élèves sur leurs graphies respectives. L'enseignante B demande aux élèves de se mettre d'accord, elle respecte le choix du verbe de substitution, elle renvoie en écho le raisonnement d'un élève à un autre, elle reformule les propos d'un élève en citant son auteur. En ce sens, elle met en actes ses propos déclarés. Formée très récemment à l'IUFM, elle tient la dictée comme un temps de co-apprentissage. Ses interventions sont explicites. En s'exprimant ainsi et en mettant en valeur le raisonnement analogique, elle souhaite que celui-ci emporte l'adhésion de tous les élèves, suivant ainsi les propos de Jaffré qui affirme qu'aucune autre procédure n'a une telle force de conviction. Notons son emploi des mots *si* et *donc* pour la réalisation du raisonnement hypothético-déductif qui accompagne la manipulation. Il semble qu'elle ne perçoive pas réellement la part qu'elle prend dans les interactions. En effet, elle « n'est pas à l'écart » et l'orthographe des élèves « ne lui est pas égale ». Ce positionnement est caractéristique de la compréhension du rôle du maître en fin de formation initiale. En écoutant ces jeunes enseignants, nous les entendons dire que les élèves doivent découvrir par eux-mêmes les savoirs, qu'ils doivent être actifs et acteurs de leurs apprentissages. Mais ils verbalisent moins facilement le rôle qui leur revient dans le processus d'enseignement/apprentissage.

La troisième enseignante a recours à deux orientations pour faire évoluer la pensée des élèves. Celles-ci témoignent du travail mené en classe régulièrement. La situation de dictée est intégrée aux apprentissages grammaticaux réalisés par ailleurs. Les manipulations utilisées sont considérées comme des outils développant l'autonomie intellectuelle des élèves. L'enseignante entre dans le raisonnement de l'élève en difficulté et le poursuit pour lui montrer qu'elle est capable d'interpréter ses pensées mais elle le contre aussitôt pour rétablir le cheminement cognitif attendu. Cela rappelle les préconisations de Brigaudiot (2004 : 23) aux maîtres : développer une attitude VIP (Valoriser – Interpréter – Poser un écart). Cette enseignante semble avoir un regard réflexif assez juste sur son style d'enseignement. Elle ne se leurre pas en pensant que les « indices » donnés lors de l'encodage premier suffisent à tous les élèves.

Conclusion

Cette recherche collaborative a mis en évidence auprès des maîtres le fait que l'exercice de dictée, même étroitement encadré par des analyses en amont, donne lieu à des réalisations concrètes extrêmement différentes, qui tiennent à la diversité des élèves mais aussi à la variabilité des rapports personnels et professionnels de l'enseignant à l'objet enseigné.

Les enseignants rencontrés ont été surpris de constater les écarts entre leurs façons de conduire leur propre raisonnement analogique pour réaliser la manipulation linguistique devant les élèves et leur façon d'accompagner ceux-ci dans leurs procédures. Ils disent comprendre à quel point il est nécessaire d'accompagner le raisonnement analogique de l'enfant pour considérer la commutation autrement que comme un truc ou une astuce. En effet, énoncée de façon explicite, tous se rendent compte que cette manipulation est complexe et qu'une difficulté peut survenir à l'une ou l'autre des étapes et mettre en péril la réussite et la conclusion orthographique (Beaumanoir-Secq *et al.*, 2010). Cependant, ils conviennent que de grandes étapes structurent la réalisation de cette manipulation et que leur étayage serait plus efficace si elles leur étaient connues. Cela éviterait à une élève de dire « c'est pour nous aider qu'on propose tout ça + de prendre je sais pas quoi ». De même, ils reconnaissent

l'importance des métatermes pour parler de la langue et pour éviter à leurs élèves de se perdre dans le déroulement d'un raisonnement.

Pour ce faire, il est proposé aux enseignants d'élaborer une grille « pense-bête » concernant cette manipulation. Les élèves doivent comprendre :

- son but orthographique c'est-à-dire la raison pour laquelle on la réalise :
 - on n'est pas sûr de la graphie du son [e] à la fin du verbe [ʃãte] dans cette phrase, alors on va mettre en place un test ;
- son nom :
 - ce test s'appelle *un* remplacement ;
- sa procédure de mise en œuvre : le raisonnement complet accompagné verbalement et grâce à des outils : étiquettes mobiles, tirettes ; système de flèches en couleur... (Sève, Ambroise, 2009) :
 1. On émet une hypothèse : le mot [ʃãte] dans la phrase est un verbe à l'infinitif qui se termine donc par *-er* ;
 2. Pour vérifier que cette hypothèse est juste, on remplace le verbe [ʃãte] par un verbe dont on est sûr qu'il est à la forme de l'infinitif parce qu'on l'entend. On fait ce remplacement parce qu'on sait que le mot qu'on remplace fonctionne comme le mot qui est son remplaçant. Pour cela on prend un verbe sans ambiguïté pour soi, par exemple « écrire » ;
 3. On réalise le remplacement oralement et on s'aide de l'écrit (en barrant la graphie du verbe « chanter » et en plaçant juste dessous celle du verbe « écrire » – ou en tirant une tirette, ou en plaçant une étiquette mobile : « La maîtresse des petits souhaite vous écrire une des plus belles chansons françaises entendues. ») ;
 4. On juge de la grammaticalité de la phrase : est-ce que cela fonctionne, même si la phrase résultant de ce remplacement est moins plausible? On répond : oui ;
 5. On conclut (« donc ») qu'on peut écrire le verbe [ʃãte] à l'infinitif dans la phrase de la dictée.
- sa portée locale :
 - dans cette phrase, le verbe [ʃãte] est à l'infinitif ;
- sa portée générale quant à l'analyse grammaticale qu'elle construit : identification des éléments d'une phrase grâce à leur appellation spécifique et aux différents codages qui les mettent en relief : balles d'accord, flèches, encadrement... Il est important que les traces des raisonnements et des opérations formelles restent présentes.

L'observation fine des comportements des élèves et des enseignants, menée conjointement avec tact, montre combien il est délicat de co-construire un raisonnement complet en justifiant sa finalité et chacune de ses étapes et en utilisant un métalangage partagé. Cette démarche se heurte en effet à la force du raisonnement local « *vous, c'est plusieurs, donc, chantez -ez* », soutenu par l'apprentissage des tables de conjugaison qui privilégient l'approche morphologique au détriment de la prise en compte des relations syntaxiques (Gourdet, 2014). Elle se heurte aussi aux raccourcis résultant de l'application mécanique d'un « truc mnémotechnique » dont la reproductibilité est limitée par le manque d'explicitation. Elle exige du maître des gestes appropriés de tissage qui assurent les différentes phases de la conduite de l'activité et d'étayage afin d'anticiper sur ces obstacles prévisibles.

Ce premier élément de conclusion touchant à la didactique du français peut être engagé assez facilement dans une recherche collaborative. Quant au rapport des enseignants à l'orthographe et à son enseignement, il appartient à d'autres dimensions du métier. Il ne se laisse entrevoir en classe qu'à condition de réaliser un pas de côté. Il ne s'agit plus alors de s'intéresser exclusivement à l'organisation des savoirs mais aussi d'être attentif aux mots prononcés par l'enseignant pour désigner ce savoir auprès des élèves, à la façon dont il les exhorte à s'engager intellectuellement, aux jugements qu'il leur adresse quand ils réfléchissent, aux formes d'encouragements qu'il leur manifeste, à la sévérité imposée de l'emploi d'un langage scientifique spécifique, aux sollicitations qu'il adresse aux élèves les plus éloignés de ce savoir, etc. Autant d'éléments pour apprécier la relation didactico-pédagogique qui sont enracinés dans l'intime de chacun (enseignants et formateurs). Ce pas de côté ne peut se faire seul ou de manière imposée autoritairement par une institution car il exige un engagement consenti et un accompagnement respectueux et bienveillant.

Bibliographie

- BAIN D., CANELAS-TREVISI S., 2009, « Utilisation de la grammaire scolaire pour le texte argumentatif. Circulation entre deux domaines de la discipline français », dans B. Schneuwly et J. Dolz, *Des objets enseignés en classe de français*, Presses Universitaires de Rennes, pp. 231-265.
- BEAUMANOIR-SECQ M., COGIS D., ELALOUF M.-L., 2010, « Du maniement de la commutation en classe à des choix de progression », dans *Repères*, n° 41, pp. 47-70.
- BRIGAUDIOT M., 2004, *Première maîtrise de l'écrit – CP, CE1 et secteur spécialisé*, Hachette Education, Paris.
- BUCHETON D. (dir.), 2009, *L'agir enseignant : des gestes professionnels ajustés*, Octarès Editions, Toulouse.
- COGIS D., BRISSAUD C., 2003, « L'orthographe : une clé pour l'observation réfléchie de la langue ? », dans *Repères*, n°28, pp. 47-70.
- COGIS D., 2005, *Pour enseigner et apprendre l'orthographe*, Delagrave, Paris.
- COGIS D., ELALOUF M.-L., BRINKER V., 2009, « La notion de « groupe » dans la phrase : une mise à l'épreuve en formation », dans *Repères*, n° 39, pp. 57-81.
- FAYOL M., JAFFRÉ J.-P., 2008, *Orthographier*, PUF, Paris.
- GOURDET P., 2014, « Les explications linguistiques sur le verbe. Un suivi sur une année scolaire d'une cohorte d'élèves de CE2 », dans M.-N. Roubaud et J.-P. Sautot (dir.), *Le verbe en friche, approches linguistiques et didactiques*, Peter Lang, Bruxelles, pp. 217-234.
- JAFFRÉ J.-P., 1999, « Quinze ans après...retour sur les recherches en didactique de l'orthographe », dans *Repères*, n°20, pp. 111-119.
- NADEAU M., FISHER C., 2009, « Faut-il des connaissances explicites en grammaire pour réussir les accords en français écrit ? Résultats d'élèves de 6^e année du primaire », dans J. DOLZ, C. SIMARD (dir.), *Pratiques d'enseignement grammatical*, PUL, Laval, pp. 209-231.
- NONNON E., 1996, « Interactions et apprentissages », *Le français aujourd'hui* n° 113, pp. 55-62.
- PELLAT J.-C. (dir.), 2009, *Quelle grammaire enseigner ?*, Hatier, Paris.
- POTHIER B., POTHIER P., 2004, *Échelle d'acquisition en Orthographe Lexicale*, Retz, Paris.
- SÈVE P., AMBROISE C., 2009, « Images, ciseaux, tirettes... Un exemple de bricolage didactique au CE1 autour des relations nom/verbe », dans *Repères*, n° 39, pp. 103-123.

Programmes cités

Programmes de l'Éducation nationale pour l'école primaire, BO du 19 juin 2008.

Annexe 1 : les conventions pour la transcription de l'oral

Référence : Garcia-Debanc C., Plane S., 2004, *Comment enseigner l'oral à l'école primaire ?* Paris, Hatier.

Orthographe

Transcription en orthographe standard

Les aménagements concernent :

- la ponctuation : Aucun signe n'est employé dans le texte. Toutefois, dans certains cas, on utilise le point d'interrogation pour guider l'interprétation de l'énoncé transcrit.
- Les majuscules : On ne les utilise pas au début des prises de parole, on les conserve pour l'initiale des prénoms ou les noms propres cités dans le texte.
- Les propos prononcés de façon insistante sont écrits en majuscule.

Prononciation

On utilise d'API (alphabet phonétique international) seulement lorsque la réalisation phonétique constitue un fait pertinent

Notation des pauses

Les signes + ou ++ ou +++ notent une pause courte, moyenne ou longue.

Repérage des locuteurs

- Le maître est le plus souvent identifié par la lettre M (pour *maître*).
- Les enfants sont identifiés par le début de leur prénom, ou par leur prénom.
- Un enfant non identifié par la lettre E (pour élève).
- Quand plusieurs enfants parlent simultanément, on utilise plusieurs fois E.

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)¹ : 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

¹ 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 complexes². 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 ? /

² 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'étaillage 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'avais 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 Neuville³. 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

³ Les sites les plus couramment cités par les maîtres n'utilisent pas de textes littéraires (www.laclassedemallory.com ; 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)⁴. 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
Moyenne 1 (n=28)	0,63	2,5
D-2(n=12)	0,72	4,1
G-2 (n=11)	0,76	3,6
Moyenne 2 (n=23)	0,74	3,9
N-3 (n=5)	0,65	8,6
S-3 (n=8)	0,57	4,9
Moyenne 3 (n=13)	0,61	6,3
Moyenne générale (n=64)	0,66	4,3

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

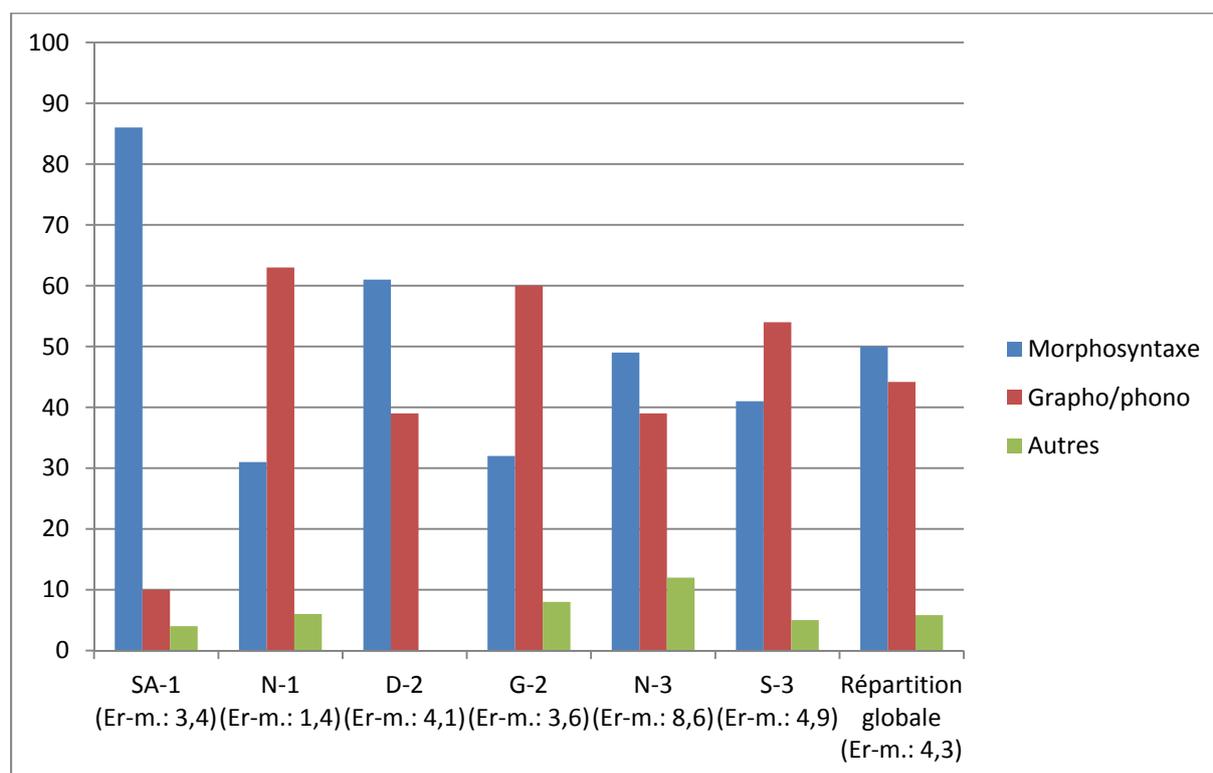
Ainsi, le nombre moyen d'erreurs dans les copies ne dépend pas directement de la difficulté du texte et on voit sans surprise ici que les erreurs sont moins fréquentes lorsque le texte est préparé et lorsque l'activité est guidée vers davantage de normativité.

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

⁴ 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 %
Moyenne 1 (n=28)	0,63	2,5	77 %
D-2 (n=12)	0,72	4,1	90 %
G-2 (n=11)	0,76	3,6	92 %
Moyenne 2 (n=23)	0,74	3,9	91 %
N-3 (n=5)	0,65	8,6	80 %
S-3 (n=8)	0,57	4,9	100 %
Moyenne 3 (n=13)	0,61	6,3	90 %
Moyenne globale (n=64)	0,66	4,3	86 %

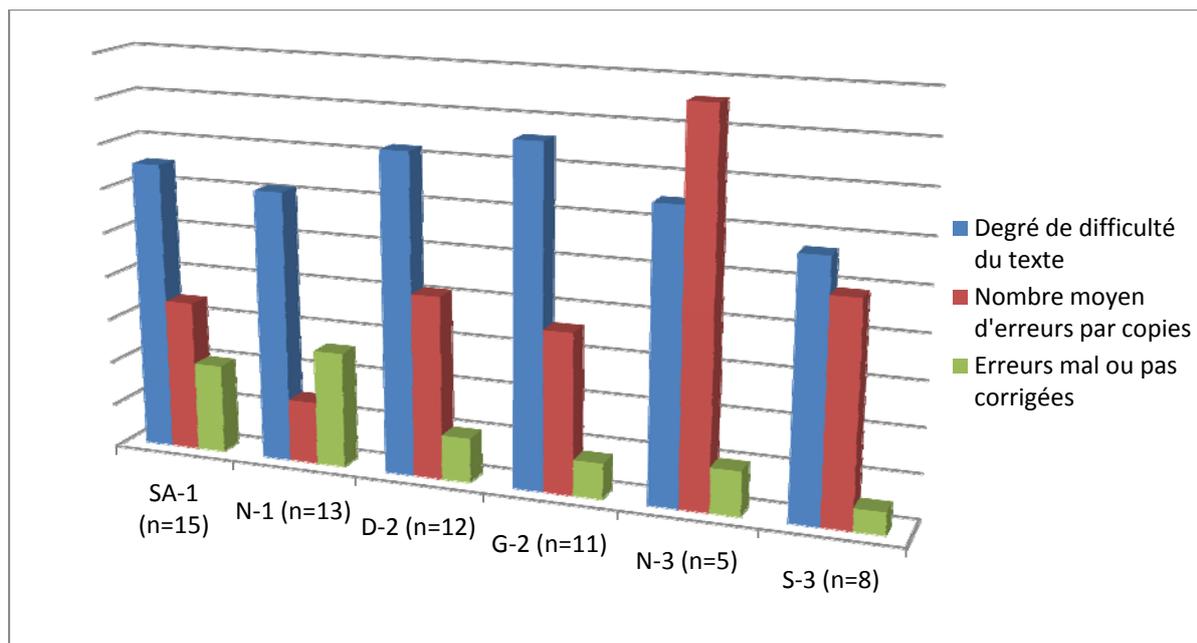
Tableau 2 : Difficulté des textes, nombre moyen et taux de correction des erreurs, par classes.

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 travail⁵.

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.

⁵ 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., LECONTE-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^{ème} 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.

ENTRETIEN : LA PLACE DE LA DICTÉE DANS LES ÉVALUATIONS CONDUITES PAR LA DEPP

De Bruno TROSSEILLE

chef du bureau de l'évaluation des élèves (DEPP)

par Catherine BRISSAUD

Univ. Grenoble Alpes, Laboratoire Lidilem, F-38040, Grenoble

Catherine Brissaud : *J'ai essayé de recenser les évaluations conduites par la DEPP (ou auxquelles la DEPP a participé) qui ont eu recours à la dictée. J'ai trouvé :*

- Connaissances en français et en calcul des élèves des années 20 et d'aujourd'hui, paru en 1996
- Lire, écrire, compter, paru en 2008
- Les évaluations nationales

Y en a-t-il d'autres ?

Bruno Trosseille : Non. Il y a principalement les deux publications que vous citez. La dictée n'est pas une préoccupation prioritaire dans ce que l'on cherche à évaluer généralement à la DEPP, bien qu'un certain nombre d'exercices d'orthographe, surtout à l'école primaire, trouvent leur place dans nos évaluations. La dictée en soi peut faire partie, de façon très partielle, d'une évaluation de la lecture ou de la maîtrise de la langue.

La première publication, en 1996, de résultats portant sur la dictée, s'est faite sous la responsabilité de Claude Thélot qui était alors directeur de la DEP et de Claudine Peretti, qui était sous-directrice de l'évaluation. Il s'agit de comparaisons à très long terme puisque ce sont des dictées du certificat d'études primaires (CEP) des années 1920 qui ont été reprises en 1995 et proposées à des collégiens. Évidemment, il y a eu beaucoup de modifications dans le vocabulaire connu et utilisé par les enfants, les registres textuels de l'époque n'étaient pas toujours familiers pour les élèves de la fin du siècle. L'étude a montré que les élèves de 1995 étaient moins performants dans l'épreuve de dictée que ceux de 1920 mais que, par contre, les capacités rédactionnelles s'étaient améliorées, sans doute parce que dans les années 1990, on entraînait moins sur l'orthographe dans l'enseignement que sur la rédaction. Anne-Marie Chartier a fait, en 1998, une analyse très fouillée de cette comparaison, analyse qui l'amène à relativiser la baisse des compétences orthographiques, la dictée n'étant pas selon elle « un indicateur suffisamment fiable du niveau en orthographe ».

Catherine Brissaud : *Était-on déjà dans un contexte d'interrogation ou de doute sur le niveau des élèves ?*

Bruno Trosseille : Oui, au début des années 1990, c'était une époque où la question de la baisse du niveau commençait déjà à être récurrente. C'était l'époque en France du « déclinisme », où l'on pensait que tout est moins bien aujourd'hui qu'avant. Baudelot et Establet avaient montré que le niveau montait mais à partir des tests utilisés aux trois jours, qui sont plus des tests psychotechniques. Il y avait déjà une préoccupation de comparabilité même si on n'avait pas forcément les moyens de le faire comme on les a aujourd'hui. Au XIX^e, et au début du XX^e en tout cas, on ne disposait ni des systèmes d'information ni des méthodes statistiques qui permettaient d'avoir une représentativité comme on en a une aujourd'hui. En plus, l'enseignement, bien que devenu obligatoire depuis 1882, était quand même assez hétérogène. Tout le monde n'avait pas le certificat d'études. On ne présentait que les bons ; au total 50 % environ d'une classe d'âge obtenaient le certificat d'études primaires.

Un de mes collègues, Jérôme Krop, vient d'écrire *La méritocratie républicaine*. Il a étudié plus de 600 rapports d'inspection écrits de 1870 et 1920 dans le département de la Seine. Il montre comment on laissait stagner en cours élémentaire ou en cours préparatoire les élèves qui ne progressaient pas. C'étaient seulement les autres qui montaient en cours supérieur (cours moyen aujourd'hui). Au début des années 1880, il y avait des classes pléthoriques avec 100 élèves et même parfois davantage, un peu moins dans le cours supérieur, évidemment. On n'appelait pas ça redoublement mais c'étaient en fait des redoublements. Et puis, il y avait aussi un pourcentage non négligeable d'enfants qui n'allaient pas à l'école. Dans le département de la Seine, ils étaient dans les fabriques ou les usines ou bien ils aidaient leurs parents artisans.

La comparaison la plus importante à mon avis, et sans doute la plus valide, a été conduite sur un temps plus court, de 1987 à 2007, sur 20 ans seulement. Là aussi, évidemment, la société a évolué, l'enseignement aussi. Cette étude qu'on a appelée *Lire, écrire, compter* ne portait pas seulement sur l'orthographe. On a repris en 2007 une dictée qui avait été proposée en 1987, reprenant une dictée déjà proposée en fin de CM2 en 1981. C'est Jean Vogler qui a conduit ce travail en 1987.

Catherine Brissaud : *Mais il n'y avait pas encore d'évaluation nationale à ce moment-là ?*

Bruno Trosseille : C'était une évaluation sur échantillon, qui a concerné un échantillon représentatif d'un peu plus de 2000 élèves. *Lire, écrire, compter* a permis de voir des choses assez fines, notamment sur les erreurs grammaticales, sur l'accord du participe passé, l'accord des adjectifs, etc., les erreurs lexicales étant moins nombreuses. C'est exactement le même protocole qui a été utilisé en 1987 et en 2007. Cette étude conclut aussi que le nombre d'erreurs, notamment grammaticales, a significativement augmenté de 1987 à 2007.

Catherine Brissaud : *Avez-vous regardé dans Lire, écrire, compter l'écart de scores moyens entre les élèves socialement défavorisés et les élèves socialement favorisés ?*

Bruno Trosseille : D'une façon générale – je ne parle pas spécifiquement de l'orthographe – sur la lecture, on a trois points de comparaison : 1987, 1997 et 2007. On a observé une stabilité en lecture sur les deux premiers points et une dégringolade sur la dernière décennie sauf pour les catégories supérieures, les cadres et catégories intellectuelles, donc, pour la lecture, y compris les enseignants. Pour l'orthographe, on n'a pas les mêmes points de comparaison car on a deux points seulement (en 1997, la dictée n'a pas été utilisée). Il y a également une augmentation du nombre d'erreurs à la dictée pour tous les élèves, y compris pour les enfants de cadres et de catégories intellectuelles. Mais cette augmentation pour cette catégorie sociale est moins importante puisqu'on passe de 6,8 à 9,2 erreurs, soit 2,4 de plus, alors que pour les autres c'est plutôt 5 ou 6 points de plus. Pour les enfants d'agriculteurs, l'augmentation du nombre d'erreurs est de 7,3 !

Catherine Brissaud : *À un niveau scolaire donné, les élèves sont moins âgés aujourd'hui qu'il y a dix ou vingt ans. Qu'en tirer comme conclusion ? Avez-vous observé un impact de la baisse du taux de redoublement (il a diminué de 1987 à 1997, passant de 33 % à 19 %), sur les résultats de la dictée de Lire, écrire, compter ?*

Bruno Trosseille : C'est difficile de faire la part des choses sur le fait qu'on a moins de redoublement car même s'il y a moins de redoublements, on fait plus d'erreurs...

Catherine Brissaud : *On pourrait se dire que c'est parce qu'on redouble moins...*

Bruno Trosseille : ...sauf que les élèves en retard font beaucoup plus d'erreurs. La progression est plus importante entre 1987 et 2007. Les élèves à l'heure font 4,7 erreurs de plus (on passe 8,5 à 13,2). Les élèves en retard, moins nombreux, *a priori* plus en difficultés, passent de 15,1 à 22,6, soit 7,5 erreurs de plus. Les uns et les autres font 50% d'erreurs de plus.

Catherine Brissaud : *Et les filles ?*

Bruno Trosseille : Elles font moins d'erreurs mais elles en ajoutent dans les mêmes proportions sur la période de 20 ans. Pour les garçons, on passe de 11,6 à 15,7, soit 4,1 erreurs de plus. Pour les filles on passe de 9,7 à 13,6, soit 3,9 de plus. Ça ne bouge pas vraiment ; les différences restent significatives. Les raisons de cette différence entre filles et garçons ? Les filles sont meilleures en lecture et dans le domaine verbal en général. Les filles lisent plus ; les mères auraient des interactions verbales plus nombreuses avec elles qu'avec leurs garçons...

Catherine Brissaud : *Qui écrit les textes de dictée et plus généralement, comment procédez-vous à la DEPP pour mettre au point les épreuves ?*

Bruno Trosseille : On procède toujours de la même façon. On réunit un groupe d'experts, de spécialistes composés d'inspecteurs généraux, d'inspecteurs territoriaux (IEN, IA-IPR), de conseillers pédagogiques, de formateurs qui interviennent en formation d'enseignants, de professeurs de terrain, de chercheurs. Ce sont tous ces gens-là, avec des chercheurs, qui élaborent les protocoles à partir de leurs compétences respectives. Cela a toujours été fait de cette façon.

Catherine Brissaud : *On n'y déroge jamais ?*

Bruno Trosseille : Non, c'est assez rare. Actuellement nous avons 150 personnes qui interviennent dans les groupes de travail de concepteurs sur les différentes évaluations que nous mettons en place : les évaluations CEDRE mais également les évaluations pour déterminer les indicateurs de la LOLF (les évaluations du socle commun, qu'on a appelées aussi les évaluations des compétences de base).

Ce qui déroge à la règle, ce sont plutôt les évaluations internationales où nous ne sommes pas effectivement en première ligne. Nous sommes les opérateurs nationaux, nous pouvons proposer des items d'évaluation ou des situations d'évaluation aux consortiums internationaux qui les produisent, comme tous les pays peuvent le faire. Mais dans ce cas aussi, on met en place des groupes de travail.

Catherine Brissaud : *Et pour les évaluations nationales ?*

Bruno Trosseille : Les évaluations nationales, c'est un peu particulier. On distingue à la DEPP les évaluations exhaustives mises en place en 1989 sous le ministère Jospin, au début du CE2 et au début de la 6^e. Elles avaient une vocation tout à fait différente des autres évaluations bilans. Les évaluations CEDRE, par exemple, permettent de faire un bilan à la fin de l'école primaire et en fin de collège.

Contrairement à ces dernières, les évaluations nationales n'étaient pas à priori destinées à fournir des indicateurs mais à aider les enseignants à repérer les difficultés que pouvaient rencontrer les élèves qui arrivaient dans leur classe, qu'ils ne connaissaient pas auparavant. Elles étaient très clairement diagnostiques, réalisées en début d'année, alors que toutes les évaluations-bilans menées par la DEPP avaient lieu en général en fin d'année. Dans les années quatre-vingt, jusqu'en 1989, on a évalué à peu près à tous les niveaux depuis le cours préparatoire et parfois jusqu'à la terminale.

Au lycée, elles ont été mises en place en début de seconde en 1992, pour accompagner une réforme, au moment de l'introduction des modules à l'entrée en seconde de détermination. Elles avaient la même vocation que celles de CE2 et de 6^e ; elles ont perduré une dizaine d'années, jusqu'en 2001, alors que la dernière session pour les CE2 remonte à 2006 et 2008 pour la 6^e. Les évaluations de début de seconde ont eu moins d'impact, elles ont été moins acceptées par le corps enseignant, sans doute moins réceptif au questionnement pédagogique créé par l'hétérogénéité des élèves, qui ne s'en est pas beaucoup servi.

Il faut donc bien distinguer ces évaluations nationales diagnostiques des évaluations bilans qui ont pour objectif de faire un état des lieux (voilà ce que les élèves savent faire par rapport aux attendus des programmes). Depuis les années 2000, avec les évaluations CEDRE sur échantillon, on a ajouté la possibilité, suite à un avis du Haut Conseil de l'évaluation de l'école, de faire des comparaisons temporelles pour regarder les évolutions puisque, auparavant, les évaluations étaient différentes d'une fois sur l'autre et il était impossible de comparer strictement les résultats. L'évaluation conduite en 1987 et en 2007 permet de le faire parce qu'on a repris exactement le même protocole. Quand je dis même protocole, cela veut dire les exercices proposés aux élèves mais aussi les consignes de passation et de correction. Ce qui est très important aussi, c'est d'assurer la représentativité par des méthodes statistiques adéquates ; pour cela, on est très bien outillés à la DEPP. On travaille avec des spécialistes formés à l'INSEE, pour qui la théorie des sondages n'a pas de secret.

Donc, séparons bien évaluations bilans avec regard sur les évolutions et évaluations diagnostiques qui n'ont pas du tout les mêmes objectifs et qui sont destinées à permettre aux enseignants d'avoir une vision réaliste des forces et des faiblesses de leurs élèves.

Malheureusement des glissements se sont opérés et ces évaluations ont été utilisées comme indicateurs de performances, ce qui pose problème, dans la mesure où contrairement aux évaluations bilans de type CEDRE, il n'y a pas de contrôle ni des conditions de passation ni des consignes de correction. Or on sait que les enseignants s'adaptent à la nature de leurs élèves et ne respectent pas strictement les consignes données.

Dans nos évaluations bilans, nous nous efforçons de contrôler et de centraliser la correction ici, à l'administration centrale du ministère, en faisant intervenir des correcteurs qui sont aussi la plupart du temps les concepteurs des épreuves. On organise une double correction sur une partie de réponses pour s'assurer par un système de supervision (lorsqu'il y a un conflit entre deux correcteurs, il y a un superviseur, l'organisateur de l'opération, qui fait un feed-back aux correcteurs). Cela permet aussi de calculer des indicateurs de fidélité inter-juges. C'est un peu le modèle des évaluations internationales comme PISA ou PIRLS (*Progress in International Reading Literacy Study*) en CM1 (4^e année de primaire) ou encore TIMSS (*Trends in International Mathematics and Science Study*). C'est une évaluation qui est organisée comme PIRLS par un organisme qui s'appelle l'IEA (*International Association for the Evaluation of Educational Achievement*), en 4^e primaire, en 8^e année et en terminale scientifique.

PISA ne recherche pas un dénominateur commun aux programmes des différents pays (ils sont plus de 70 en 2015). Le programme PISA s'intéresse à la *littératie*. Ce terme de *Littératie* n'a malheureusement pas l'aval de l'administration française, qui préconise celui de *Littérisme*. À la DEPP, on a cependant toujours utilisé le terme *littératie*, dont l'acception est plus large. Ce terme est utilisé par les chercheurs francophones, notamment québécois. On ne

voyait pas pourquoi se démarquer des chercheurs et utiliser un terme pas vraiment parlant. *Littérisme* est associé à l'idée de compréhension de l'écrit, *littératie* a une acception beaucoup plus large, le terme englobe beaucoup plus de choses : en gros il s'agit de la capacité à utiliser ce qu'on a appris en formation. Numératie, pour l'utilisation des mathématiques, a été déployé sur le même modèle.

Catherine Brissaud : *Revenons aux évaluations nationales...*

Bruno Trosseille : oui. La DEPP s'est occupée des évaluations nationales jusqu'en 2008. De 2009 à 2012, ces évaluations ont été confiées à la DGESCO. Leur positionnement dans l'année en faisait plutôt des bilans que des diagnostics. Celles de CM2, fin janvier, devaient permettre aux enseignants de réagir par rapport aux résultats de leurs élèves. En 2012, on les a fait passer en fin d'année. À partir de 2012, on n'a plus imposé de remontées au niveau des circonscriptions, des départements, des académies et du ministère. En 2013, les enseignants avaient le choix de les faire passer ou de ne pas le faire.

Catherine Brissaud : *La DEPP est-elle intervenue dans cette période ?*

Bruno Trosseille : Une grosse application nationale a été mise en place par une structure du ministère (la DNE, direction du numérique pour l'éducation), qui permettait de faire les remontées et de rendre les données anonymes. Les écoles disposaient d'un tableur Excel où étaient entrés les résultats de leurs élèves et faisaient remonter ces résultats après avoir retiré les noms des élèves.

En 2010, la DEPP est intervenue à la demande de la DGESCO, car on constatait une forte chute des performances en mathématiques en CM2. On a demandé à la DEPP de faire en sorte de rendre comparables les résultats d'une année sur l'autre ; en effet, ceux-ci n'étaient pas comparables car les livrets d'évaluation avaient été renouvelés complètement d'une année sur l'autre. Nous avons mis en place des procédures d'*equating* (ou mise à l'échelle), qui consistent à faire repasser à un échantillon d'élèves, outre l'évaluation de l'année, celle de l'année précédente, ce qui permet de faire des calculs d'équivalence. En fait, on a trouvé une grande stabilité dans les résultats.

Catherine Brissaud : *Pourtant, en juin 2011, le ministre Chatel s'est appuyé sur les évaluations nationales pour montrer que les programmes de 2008 portaient leurs fruits...*

Bruno Trosseille : Il y a bien souvent des enjeux politiques derrière l'évaluation des élèves...

Catherine Brissaud : *si je comprends bien, ce n'est pas vous qui avez proposé la « dictée du tour de France » utilisée dans les évaluations en 2011, où il fallait avoir 5 verbes sur 6 justes pour avoir le point...*

Bruno Trosseille : Exact. Vous avez évoqué le barème utilisé en 2011 mais en 2009, il fallait avoir tout juste pour avoir le point. L'idée sous-jacente était qu'on ne pouvait considérer la notion acquise que s'il n'y avait aucune ou très peu d'erreurs. En termes de barème, la DEPP n'envisage pas les choses de la même façon. Pour nous, nous comptons le nombre de mots écrits correctement, ponctuation comprise. C'est ce qui a été fait dans *Lire, écrire, compter*. Quand nous comptons les erreurs, le plus important est le nombre d'erreurs en fonction de la typologie des erreurs. Cela dit, on a fait des progrès dans la façon d'envisager les choses par rapport aux années 1990. On s'est amélioré d'un point de vue scientifique, notamment en ayant recours aux procédures psychométriques qui sont utilisées partout dans le monde de l'évaluation, par exemple dans les évaluations internationales. Elles n'étaient pas maîtrisées dans les années 1990, en tout cas on ne les employait pas de façon systématique.

Catherine Brissaud : *Avez-vous participé de près ou de loin à l'étude de Danièle Manesse et Danièle Cogis L'orthographe, à qui la faute ? qui ont proposé une même dictée à près de 3000 élèves... qui avait déjà été proposée en 1987 à plus de 3000 élèves.*

Bruno Trosseille : Claude Thélot fait référence à la première des deux enquêtes dans *Que sait-on des connaissances des élèves ?* paru dans *Education & formations* en octobre 1992. Oui, nous avons tiré pour Danièle Manesse un échantillon représentatif des classes de CM2 à la 3^e du territoire national.

Catherine Brissaud : *On peut donc vous demander de tirer des échantillons ?*

Bruno Trosseille : Oui, vous faites une demande officielle et vous avez une réponse officielle, après examen de la pertinence et de l'intérêt de la demande.

Catherine Brissaud : *On dispose finalement de peu d'études concernant l'évolution de la compétence orthographique. Qu'en est-il des évaluations CEDRE ?*

Bruno Trosseille : Il n'y a pas de comparaisons possibles car il n'y avait pas de dictée dans les premières évaluations CEDRE. Mais on va introduire de nouvelles épreuves dans les évaluations CEDRE de 2015, destinées à évaluer la maîtrise de la langue et les compétences langagières. La réflexion est en cours. En CM2, dans les épreuves tests passées en mai dernier, il n'y a pas de dictée mais un exercice de transformation de phrases et une production écrite. Les élèves ont passé un certain nombre d'épreuves qui ne sont pas encore statistiquement traitées.

Catherine Brissaud : *On peut donc introduire une épreuve nouvelle dans les évaluations CEDRE ?*

Bruno Trosseille : Rien n'empêche d'introduire des épreuves nouvelles. Ce qui nous intéresse, outre le constat du présent, c'est la comparaison temporelle, donc on a 2003, 2009, 2015. Il faut cependant qu'on ait suffisamment d'items communs avec l'évaluation précédente pour pouvoir comparer valablement. En fait, c'est plus une question de place qu'autre chose. Si on rajoute des items, cela demande plus de temps par élève, plus de traitements et cela revient plus cher.

Catherine Brissaud : *Pourquoi n'y a-t-il pas de dictée ou autre façon d'évaluer la compétence orthographique dans les évaluations sur échantillon CEDRE ?*

Bruno Trosseille : Le problème de la dictée est le temps de correction. À la DEPP, on travaille avec des échantillons importants, de 5 000 à 10 000 élèves. Le temps de correction est important, cela mobilise des correcteurs et coûte de l'argent ! On essaie de pallier en mettant par exemple des exercices à trous, qui permettent une correction automatique.

On a utilisé ce genre de choses dans le « panel 2007 », c'est-à-dire les enfants suivis depuis leur entrée en 6^e en 2007. Aujourd'hui, ils sont en terminale. C'est une politique de la DEPP depuis 40 ans que de constituer des panels. Le panel, c'est du vrai longitudinal : on suit des cohortes d'élèves, ce qui est assez différent d'évaluations transversales (en coupe). L'objectif au départ est de suivre les parcours des élèves en étudiant ce qu'ils font de leur cursus scolaire. Les résultats des élèves sont mis en relation avec un grand nombre de variables sociales, économiques, démographiques, familiales. Un questionnaire très détaillé est rempli par les familles au départ et périodiquement. Ces panels sont souvent repris jusqu'à l'entrée dans la vie active (c'est l'INSEE qui assure ensuite le suivi). Cela permet un grand nombre d'études sur les déterminants des parcours scolaires. C'est grâce aux panels qu'on a pu montrer qu'un élève qui redouble le CP a de très minimes chances d'accéder au baccalauréat. Dans ces panels, on a de temps en temps utilisé des épreuves ad hoc, donc spécifiquement

élaborées pour ces élèves et conçues essentiellement par des universitaires comme Jean-Emile Gombert, Agnès Florin, Abdelhamid Khomsi, accompagnés par des inspecteurs généraux comme Jean Hébrard qui ont conçu certaines épreuves. Je pense au « panel 1997 » des élèves entrés en CP en 1997. Ces protocoles ont été repris en 2011, ce qui a permis la comparaison des performances des élèves à 14 ans d'intervalle. Une note d'information a été publiée il y a deux ans, qui a précédé celle sur les élèves à l'entrée au CE2 il y a un an. On a montré une progression très importante des acquis dans un certain nombre de domaines, notamment les compétences phonologiques. Tous les élèves avaient progressé. La progression était telle que les élèves des catégories défavorisées de 2011 réussissaient mieux que les enfants de cadres en 1997. Les causes explicatives sont multiples : l'élévation générale du niveau de diplôme de la mère, de la structure sociale aussi. Le reste pouvait être expliqué par différents facteurs dont probablement un facteur scolaire d'entraînement de la conscience phonologique en grande section, lié à ce qu'on a pu appeler la primarisation de l'école maternelle.

Au début du CE2 et en répliquant les épreuves de 1999 en 2013 (pas sur les mêmes élèves parce qu'on ne pouvait pas se permettre, pour diverses raisons que je ne peux détailler dans le cadre de cet entretien, de reprendre les élèves du panel), on s'aperçoit qu'on ne retrouvait pas la progression qu'on aurait pu attendre du fait de cette progression énorme en CP. Cela pose aussi la question de l'entraînement à la compréhension dans les pratiques de classe. Ce ne sont donc pas seulement les habiletés de bas niveau (phonologiques, de décodage) qui sont importantes pour faire des progrès en lecture. La compréhension est à travailler aussi, à ne pas négliger. Sur ce plan-là, on n'a pas vraiment progressé. Mais je m'éloigne de l'orthographe...

Catherine Brissaud : *Pourquoi n'y a-t-il pas d'évaluation de l'orthographe dans PISA ?*

Bruno Trosseille : Il est difficile de comparer des langues différentes avec des systèmes orthographiques tellement différents. Voyez l'arabe, le japonais, le chinois et le russe, sans parler du finnois, à l'orthographe si régulière...

Catherine Brissaud : *Ne peut-on néanmoins compter le nombre d'unités justes ?*

Bruno Trosseille : Les élèves font beaucoup moins d'erreurs dans les systèmes transparents. Le cadre d'évaluation de PISA ne comprend pas l'orthographe.

Catherine Brissaud : *Si on veut évaluer la littératie, la capacité d'écriture est importante aussi, non ? Est-ce qu'on ne surévalue pas la compréhension ?*

Bruno Trosseille : La production écrite est beaucoup plus complexe à évaluer ... L'accent est mis sur la compréhension car c'est un véritable problème. Toutes les compétences de langue en découlent. Le lien entre compréhension orale et compréhension écrite est fort. C'est pourquoi une évaluation de la compréhension orale a été introduite dans les évaluations CEDRE de 2015, en CM2 comme en 3^e. Dans le domaine de la compréhension de la langue, que ce soit à l'oral ou à l'écrit, il y a des différences très importantes entre les milieux sociaux. La possession du vocabulaire est, en particulier, un marqueur extrêmement discriminant (avant même l'entrée au CP, on observe d'énormes différences d'acquis lexicaux entre enfants selon les catégories sociales) et l'école a beaucoup de mal à corriger ça.

Catherine Brissaud : *Finalement, pensez-vous qu'on puisse évaluer la compétence orthographique avec une dictée ?*

Bruno Trosseille : Je situerais la compétence orthographique à 3 niveaux.

On peut avoir des exercices de contrôle pour vérifier si la règle est connue : par exemple, on donne une série de mots à l'élève et on lui demande de passer du singulier au pluriel. Ce sont des exercices d'application destinés à vérifier si la règle est connue.

La dictée est un peu plus complexe : on mélange les variables, dans une dictée, il y a de tout dans des formes pas forcément attendues. L'élève doit se concentrer pour ne pas oublier tout ce qu'il connaît mais qu'il lui faut mettre en application. Il est mis dans une situation où il sait qu'il doit contrôler son orthographe. Il y a aussi la métacognition qui entre en jeu.

Au 3^e niveau : c'est l'écriture libre. Quand je rédige, est-ce que je contrôle aussi mon orthographe ?

Donc, est-ce que la dictée ça suffit ? Je dirais non, cela ne suffit pas, il faut les trois niveaux de contrôle, je pense.

Quand on donne un exercice à trous, c'est plutôt au niveau 1 ; la dictée, au niveau 2 et je vous ai expliqué pourquoi on ne l'utilise pas beaucoup ? C'est une question essentiellement de cout. On peut le faire de temps en temps comme on l'a fait pour *Lire, écrire, compter*, tous les 10 ans ou les 20 ans ça va. Le niveau 3 est plus difficile à évaluer. Sur quoi va-t-on se baser étant donné que, d'un élève à l'autre, l'utilisation des structures grammaticales est différente ?

Catherine Brissaud : *Ce n'est donc pas une affaire simple que d'évaluer l'orthographe...*

Bruno Trosseille : Cela nécessite une réflexion approfondie, je pense. Je ne pense pas qu'on puisse le faire sur de gros échantillons mais sur des échantillons réduits.

Références

- CHARTIER A.-M., 1998, « Épreuves du certificat d'études primaires en 1995. Études de quelques facteurs ayant pu agir sur les résultats des élèves », *Éducation et formations*, 53, 19-34.
- CHERVEL A., MANESSE D., 1989, *La Dictée. Les Français et l'orthographe, 1873-1987*, INRP / Calmann-Lévy.
- DEPP, 2013, *Forte augmentation du niveau des acquis des élèves à l'entrée au CP entre 1997 et 2001*, Note d'information n°13-19.
- DEPP, 2014, *Évolution des acquis en début de CE2 entre 1999 et 2013 : les progrès observés à l'entrée au CP entre 1997 et 2011 ne sont pas confirmés*. Note d'information n° 19 - Mai 2014.
- KROP J., 2014, *La méritocratie républicaine. Élitisme et scolarisation de masse sous la III^e République*, Presses universitaires de Rennes.
- MANESSE D., COGIS D., 2007, *L'orthographe, à qui la faute ?* Paris, ESF éditeur.
- MEN-DEP, 1996, *Connaissances en français et en calcul des élèves des années vingt et d'aujourd'hui. Les Dossiers d'Éducation & Formations*, 62.
- ROCHER T., MEN-DEPP, 2008, *Lire, écrire, compter : les performances des élèves de CM2 à vingt ans d'intervalle 1987-2007*, Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance. Note 08.38.

LE BARÈME GRADUEL : L'ÉVALUATION DE LA DICTÉE AU SERVICE DES APPRENTISSAGES

Sophie ANXIONNAZ

Inspectrice de l'éducation nationale

Peut-on faire de la dictée un exercice utile à l'apprentissage de l'orthographe ? Dans le cadre de la loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République du 8 juillet 2013 qui fixe l'objectif de faire évoluer les modalités d'évaluation et de notation des élèves, une réflexion nationale sur la notation a été lancée en juin 2014 pour faire de l'évaluation « un outil de progrès ». La proposition, en 2012 lors de la rénovation du diplôme national du brevet (DNB), d'un barème graduel pour l'évaluation de la dictée s'intègre dans cette réflexion. Cet article est un compte rendu d'expérience qui repose, d'une part, sur une expérimentation du barème graduel lors de la correction des épreuves du DNB en juillet 2013 et, d'autre part, sur sa mise en œuvre dans des classes de l'académie de Poitiers : ces deux étapes se complètent car elles permettent d'évaluer les effets du barème sur le plan quantitatif puis qualitatif. Il s'agira donc ici, dans un premier temps, de présenter le barème graduel de la dictée, les principes qui ont présidé à sa conception, puis les observations issues de l'expérimentation menée à partir de copies prélevées dans les épreuves du DNB, session 2013. La troisième partie sera consacrée à la mise en œuvre du barème dans les classes pour évaluer ses effets sur l'apprentissage de l'orthographe.

Nous partons d'un postulat : si la dictée, en tant qu'exercice permettant la mise en œuvre et l'application automatisée des règles d'orthographe, peut devenir un exercice valorisant et porteur de sens pour des élèves, elle doit être associée à une évaluation « juste », ne se référant pas nécessairement à la perfection et permettant une identification plus claire de ce qu'on attend de l'élève. En bref, il s'agit de démystifier l'orthographe (et la dictée) en montrant à l'élève, à travers un outil d'évaluation, ce qu'il sait faire et ce qui lui reste à faire. Le barème dont il est ici question a pour ambition de changer la perception de la dictée et, avec elle de l'orthographe, pour réconcilier les élèves avec l'écriture. L'expérimentation dans les classes de collège (de la 6^{ème} à la 3^{ème}) et de lycée professionnel (3^{ème} prépa pro) pourra valider ou non cette hypothèse.

Le barème graduel : enjeux et présentation

La dictée pour évaluer l'orthographe

Avant de présenter le barème graduel, il est important de préciser que ce qui peut se voir comme un outil, un nouveau système de notation, a été conçu également pour s'intégrer dans un dispositif didactique propre à permettre aux élèves de progresser : la réflexion sur l'évaluation de la dictée amène à réfléchir sur l'enjeu même de l'exercice dans le cadre des apprentissages.

La dictée est en effet l'un des exercices emblématiques de l'évaluation de l'orthographe, à l'école et autour de l'école. Comme le note Olivier Barbarant (2013 : 1), inspecteur général de l'éducation nationale, « l'apprentissage de la norme orthographique constitue l'un des sujets les plus épineux et sensibles dans le système éducatif français ». Le mythique certificat d'études primaires a joué en ce sens un rôle essentiel en conditionnant l'obtention du diplôme à la réussite à la dictée qui devient, selon l'expression de Philippe Savoie (2000 : 26), « l'épreuve suprême, celle qui peut à elle seule ruiner les chances d'un candidat ». Dès le décret du 27 juillet 1882 instituant l'École de Jules Ferry, elle figure parmi les modalités pédagogiques imposées dans les deux heures journalières de l'enseignement du français à l'école primaire. Le grand public, aujourd'hui encore, y accorde une place importante, liée à l'expérience de chacun, et y voit une sanction nécessaire pour motiver les apprentissages ou, pour le moins, un entraînement indispensable pour s'approprier les règles de l'écrit. Les enseignants sont plus partagés réclamant, pour les uns, de la supprimer, ou exprimant la nécessité, pour les autres et de différentes manières, de donner à l'exercice des fondements didactiques propres à faire progresser les élèves en orthographe : contrôle, exercice d'entraînement ou d'application, noté ou non, l'apprentissage de l'orthographe ne semble pas se concevoir sans la dictée.

Dans la continuité de la tradition scolaire, le socle commun de connaissances et de compétences consacre la dictée « comme un outil indispensable d'apprentissage et d'évaluation » et précise que « le respect des règles de l'expression française n'est pas contradictoire avec la liberté d'expression : il favorise au contraire une pensée précise ainsi qu'un raisonnement rigoureux et facilement compréhensible » (décret du 11 juillet 2006). Il paraît donc urgent de penser l'évaluation de la dictée comme une mesure des compétences orthographiques des élèves qui leur permet de se situer et de progresser dans l'apprentissage des divers types d'écrit.

Le barème graduel : un outil d'évaluation

Le barème graduel est, dès sa conception, un outil d'évaluation. Il mesure les compétences orthographiques des élèves dans trois domaines : les accords du verbe (les morphogrammes grammaticaux du verbe, qui comprennent les marques de temps, de personne et de nombre), les accords du groupe nominal et le lexique. Ces aspects sont en effet fondamentaux pour la mise en œuvre de l'orthographe, de toutes les règles, patiemment apprises les unes après les autres au cours de la scolarité. Ils reposent d'une part sur la syntaxe en donnant lieu à des flexions, et renvoient d'autre part, dans la catégorie lexique, à un système grapho-phonologique complexe communément appelé « l'écriture des mots » ou « orthographe d'usage ».

La méthode d'évaluation, toujours en cours, consistant à pondérer les erreurs en fonction de leur nature, permet de distinguer l'orthographe lexicale et l'orthographe grammaticale, confondant dans cette dernière catégorie ce qui relève des accords du verbe et ce qui relève des accords dans le groupe nominal : depuis longtemps, les erreurs liées à la syntaxe pénalisent davantage que les erreurs lexicales (au DNB, chaque erreur d'accord retrace 0,5

point tandis qu'une erreur lexicale enlève 0,25 point). Là où le barème traditionnel s'en tient à deux catégories, le barème graduel en propose trois en distinguant les accords en genre et en nombre dans le groupe nominal et les terminaisons des formes verbales, à côté de l'orthographe lexicale.

Le barème graduel permet ainsi de dissocier deux systèmes d'accords jusque là confondus, de les évaluer séparément et, ainsi, d'identifier, tant du côté du maître que de l'élève, où se situent les réussites et les difficultés. Cet aspect est sans doute le plus innovant : là où le barème classique, par retrait de points, sanctionne l'erreur par rapport à un texte idéalement écrit, le barème graduel permet d'apprécier des réussites. Malgré des faiblesses parfois importantes, le « profil » ainsi dessiné à travers ces trois catégories permet à l'élève, avec l'aide de l'enseignant, de se positionner de façon plus objective que par l'inéluctable zéro dont les effets sont démotivants pour lui et peu efficaces pour le pédagogue.

Une autre évidence à laquelle s'est attaché le barème graduel lors de sa conception résidait dans la proportionnalité : plus un texte est long, ses difficultés étant égales par ailleurs, plus il met le scripteur en difficulté. Anne-Marie Chartier explique, dans son étude sur les résultats des élèves au certificat d'études primaires en 1995, que les erreurs sont imputables à de nombreux facteurs, notamment le choix du texte, mais note également qu'il « n'est pas rare que les fautes s'accumulent dans les dernières lignes » (Chartier, 1998 : 22). Le nombre d'occurrences est donc un élément important à partir duquel se calcule le taux de réussite, qui indique le nombre d'erreurs admises. Un outil de calcul est alors nécessaire pour éviter aux enseignants un comptage fastidieux. De plus, l'ergonomie du dispositif permet de faire varier les taux et de faire apparaître instantanément le nombre d'erreurs acceptées dans chaque catégorie, « entrée » qui est la plus simple en matière de correction.

L'outil de calcul est mis en œuvre en trois étapes :

1. Le professeur saisit le texte.
2. Il coche, pour chaque mot, les cases correspondant aux catégories.

Ci-dessous, les deux dictées de la session 2013 du DNB, série générale et série professionnelle, balisées selon le codage proposé par le barème.

M	majuscule
ées	accord en genre et en nombre (la dernière lettre pour les noms ou adjectifs au singulier)
ait	accord du verbe
mot	lexique
mot	exclu du décompte

Tous les émigrants n'**étaient pas** obligés de passer par Ellis Island. Ceux qui avaient suffisamment d'argent **pour** voyager en première ou en deuxième classe **étaient** rapidement inspectés à bord par **un** médecin et **un** officier d'état civil et débarquaient sans problèmes. **Le** gouvernement fédéral estimait que ces émigrants **auraient** de quoi subvenir à leurs besoins et ne risquer**aient pas** d'être à la charge de l'Etat. **Les** émigrants **qui devaient** passer par Ellis **étaient** ceux **qui** voyage**aient** en troisième classe **dans** de grands dortoirs **non** seulement sans fenêtres mais pratiquement sans aération et sans lumière, où deux mille passagers s'entassa**ient sur des** paillasse**s** superpos**ées**.

D'après Laurent Gaudé, *Le Soleil des Scorta*

La Griffue, c'est là qu'on habit**ait**. Cent mètres après l'auberge, juste le quai à traverser, **une** maison bâtie en bout de route, presque **dans la mer**. **Avec** rien autour. **Les** jours de tempête, seulement le déluge. **Les** gens d'ici dis**aient** qu'il fall**ait** être fou **pour** habiter **dans un** tel endroit. Ils lui av**aient** donné ce

nom, la Griffue, à cause des bruits d'ongles que faisaient les branches des tamaris en grinçant contre les volets.
 C'était un ancien hôtel avant.
 Ce n'était pas très grand comme port. Un endroit comme un bout du monde, avec une poignée d'hommes et seulement quelques bateaux.

D'après Claudie Gallais, *Les Déferlantes*

3. Le professeur définit les taux de réussite attendus pour chaque tranche de points dans le tableau d'aide à la correction.

À ce stade, une correction manuscrite sur les copies des élèves est possible. Le professeur peut également reporter le nombre d'erreurs de chaque élève dans un tableau récapitulatif qui calcule automatiquement les taux et le nombre de points pour chacun.

Par ailleurs, il est également possible de procéder à une dictée dactylographiée et, dans ce cas, chaque texte peut être « collé » dans la partie « élève » de l'outil pour obtenir un bilan individuel signalant les mots erronés, les taux de réussite et les points obtenus.

	accord GV	accord GN	lexique	majuscules
Ceux	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
qui	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
avaient	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
suffisamment	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d'	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
argent	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
pour	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
voyager	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
en	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
première	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
ou	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
en	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
deuxième	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
classe	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
étaient	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
rapidement	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
inspectés	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
à	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
bord	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
par	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
un	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
médecin	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

L'outil de calcul compte automatiquement le nombre de signes puis permet de classer chacun des mots du texte (ci-contre) dans une ou plusieurs des catégories (par exemple : *inspectés* appartient à la fois à la catégorie lexique par son radical *inspect** et à la catégorie accord dans le groupe verbal par sa terminaison *és**). Cette classification, opérée par l'enseignant, permet une lecture précise du texte, mot à mot, ce qui est rarement le cas lors du choix du texte, qui s'appuie, à ce moment-là, sur une lecture essentiellement guidée par le sens. À cette étape apparaît une autre fonctionnalité : le barème s'adapte également aux difficultés du texte car le codage manuel permet d'exclure du barème des mots phonétiquement « transparents » et/ou réputés être acquis au collège (*qui, pour, en, par, un*), tout en n'alourdissant pas le décompte, dans la catégorie « lexique ». Les mots jugés difficiles, comme dans la dictée classique, ainsi que les noms propres peuvent être donnés aux élèves et ne sont pas comptés parmi les occurrences du lexique.

On obtient le tableau d'aide à la correction suivant :

CATEGORIES D'ERREURS	nombre d'occurrences	INDICATEURS D'EVALUATION				
		2 pts	1,5 pt	1 pt	0,5 pt	0 pt
accord dans le groupe verbal	15	sans erreur	1 à 3 erreurs	4 à 5 erreurs	6 erreurs	> 6 erreurs
		15 réussites	12 à 14 réussites	10 à 11 réussites	9 réussites	< 9 réussites
taux de réussite		100 %	80 %	70 %	60 %	< 60 %
accord dans le groupe nominal	26	sans erreur	1 à 3 erreurs	4 à 5 erreurs	6 à 7 erreurs	> 7 erreurs
		26 réussites	23 à 25 réussites	21 à 22 réussites	19 à 20 réussites	< 19 réussites
taux de réussite		100 %	90 %	80 %	75 %	< 75 %
lexique	77	sans erreur	1 à 3 erreurs	4 à 6 erreurs	7 à 8 erreurs	> 8 erreurs
		77 réussites	74 à 76 réussites	71 à 73 réussites	69 à 70 réussites	< 69 réussites
taux de réussite		100 %	96 %	92 %	90 %	< 90 %
8 majuscules attendues à pénaliser éventuellement						

Le travail de l'enseignant-correcteur peut alors s'effectuer de façon classique : les erreurs des élèves sont repérées par un système de signes ou de couleurs défini par l'enseignant et connu des élèves. En se reportant au tableau d'aide à la correction, l'enseignant attribue le nombre de points correspondant au score dans chacune des catégories et communique à l'élève ses taux de réussite. Notons que le dispositif étant initialement lié au DNB, le barème graduel a été construit sur cinq ou six points, l'épreuve de « dictée et réécriture » étant globalement sur 10 points, répartis en 5 + 5 ou 6 + 4. Selon la base totale de points, on renforce ou on atténue légèrement le poids des catégories d'accords (2 points par catégorie dans le barème à 6 points au lieu de 1,5 dans le barème à 5 points).

La simplicité de la classification et la prise en compte des réussites ont guidé la conception de ce barème qui doit pouvoir être compris par les élèves et leur permettre de se situer. Alors que l'apprentissage de l'orthographe a longtemps été conçu, et en tout cas souvent perçu, comme une accumulation de règles qu'il faut appliquer et d'exceptions qu'il faut connaître, les catégories du barème graduel contribuent à redonner une vision d'ensemble du système de la langue et, ce faisant, des repères clairs aux élèves. Sa pratique dans les classes peut également induire une autre démarche plus systématique et systémique de l'apprentissage de la norme orthographique. Parce qu'il s'agit de partir de toute la production de l'élève, et non plus seulement de ses erreurs ou de sa note, le rôle de l'enseignant est alors essentiel pour mettre en œuvre un apprentissage adapté, voire individualisé en aidant l'élève à affiner les catégories et approfondir l'analyse linguistique. La connaissance des règles n'est, on le sait, pas suffisante pour mettre en œuvre l'orthographe ; c'est vrai surtout en production libre mais aussi en dictée lorsque la pression mise sur la « bonne » graphie conduit l'élève à faire des choix erronés. Le barème graduel invite donc à revenir, de façon méthodique et avec l'aide de l'enseignant, sur les procédures que l'élève met en œuvre pour copier sous la dictée. Ainsi, après la conception de l'outil de calcul, une partie « élève » a été adjointe afin de permettre aux élèves de se l'approprier.

Un barème pour les élèves

L'appropriation des principes d'évaluation du barème graduel est en effet essentielle pour l'intégrer dans une démarche d'apprentissage : les élèves doivent comprendre ce qui est en jeu dans l'exercice de la dictée et dans la note qui sanctionne la performance. Or, la note par retrait de points ne permet pas une évaluation qualitative à la différence du barème graduel qui reconnaît les réussites, leur donne un poids en fonction de leur catégorie, et les fait exister dans le discours autant que dans la mesure de la performance. Autrement dit, la note, quelle qu'elle soit, correspond à un pourcentage de réussite et pas à un nombre d'erreurs. Nous reviendrons plus loin sur l'augmentation de la note parmi les effets du barème.

Pour que l'élève s'inscrive dans une dynamique de progrès, l'augmentation de la note ne peut, à moyen ou long terme, constituer un élément majeur. La dictée comme évaluation sommative des compétences orthographiques ne peut non plus (mais l'a-t-elle pu un jour ?) constituer la seule motivation pour l'appropriation de l'orthographe. Il paraît donc important de transformer le contrôle en exercice formatif dont l'élève serait partie prenante pour devenir plus autonome dans son apprentissage. De nombreuses modalités de dictées existent déjà dans ce sens, et la mise en œuvre du barème graduel peut les intégrer. Il vise ainsi clairement à renouveler la perception de l'évaluation et de son corolaire la correction. D'une part, l'enseignant peut aisément, grâce à l'outil de calcul, dresser un profil des élèves et individualiser la correction. On peut voir ci-dessous un exemple de la feuille de synthèse générée par l'outil de calcul, présentant les résultats de tous les élèves. Il est utile de noter que les erreurs sur les majuscules sont identifiées mais, étant en nombre restreint, elles sont prises en compte dans la note finale sous forme de pénalité :

NOM	Prénom	Nombres d'erreurs				Nombres de réussites				Taux de réussite (%)			Notes partielles				Total
		GV/11	GN/41	lex/75	maj/6	GV/11	GN/41	lex/75	maj/6	GV	GN	lex.	GV/2	GN/2	lex/2	pénalité	
BONNOT	Kévin	3	5	8	0	8	36	67	6	73	88	89	1	0,5	0,5		2
GRANGE	Lucie	4	2	2	1	7	39	73	5	64	95	97	1	1,5	1,5	- 0,5	3,5

D'autre part, l'outil de calcul permet d'intégrer directement des textes d'élèves, préalablement dactylographiés, puis d'obtenir une fiche individuelle d'évaluation. Par exemple :

Tous les immigrants n'étaient pas obligés de passer par Ellis Island. Ce qui avaient suffisamment d'argent pour voyager en première ou en deuxième classes étaient rapidement inspectés à bord par un médecin et un officier d'état civil et débarquaient sans problème. Le gouvernement Fédéral estimait que ces immigrants avaient de quoi subvenir à leur besoins et ne risqueraient pas d'être à la charge de l'état. Les immigrants qui devaient passer par Ellis étaient ceux qui voyageaient en troisième classes Dans de grand dortoir non seulement sans fenêtre mais pratiquement sans aération et sans lumière, où deux milles passagés s'entassaient sur des paillasses superposés.

nombre de signes : 670
nombre de mots : 109

texte de l'élève	accord GV	accord GN	lexique	majuscules	texte de la dictée	Nombre d'erreurs				Taux de réussite		
						GV	GN	lex	maj	GV	GN	lex
Tous	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Tous	1	8	6	3	93 %	69 %	92 %
les	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	les	Accord du groupe verbal : 1,5 / 2 Accord du groupe nominal : + 0 / 2 Lexique : + 1 / 2 Pénalité : - 0,5 NOTE : 2 / 6						
immigrants	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	émigrants							
n/	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	n'							
étaient	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	étaient							
pas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	pas							
obligés	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	obligés							
de	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	de							
passer	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	passer							
par	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	par							
Ellis	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Ellis							
Island	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Island							
Ce	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Ceux							
qui	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	qui							

L'élève ayant dactylographié son texte, l'outil identifie les mots erronés et les catégories et récapitule les divers éléments du barème. On peut alors imaginer que diverses démarches pédagogiques peuvent accompagner ce compte rendu individuel. C'est là, en partie, le résultat attendu de la mise en œuvre dans les classes.

Le barème graduel, s'il doit être un outil utile aux élèves, doit nécessairement répondre à des règles de fonctionnement comprises par tous et clairement établies. Or, la simplicité de la catégorisation des mots ne réduit pas la complexité de la langue et ne se substitue pas aux apprentissages tels que les programmes de l'École les présentent. Pour répondre à ce « cahier des charges », il convient, dans un premier temps, de fixer des règles de codage puis de les mettre à l'épreuve des pratiques de classe pour en mesurer la faisabilité. Le premier conseil pour s'approprier la catégorisation des mots est de se placer dans une démarche d'observation des mots tels qu'ils sont et fonctionnent, et non en se référant aux erreurs ou difficultés potentielles qu'ils présentent (les mots trop simples ou trop difficiles étant par ailleurs exclus d'emblée).

Accords dans le groupe verbal (GV), dans le groupe nominal (GN)

Dans le cadre du barème, les accords dans le groupe nominal concernent les terminaisons du nom et de tous les mots rattachés au nom :

Le gouvernement fédéral (nom, adjectif, masculin singulier)

L'accord dans le groupe verbal concerne la terminaison du verbe et de toutes les formes verbales simple ou composée, conjuguées ou à l'infinitif :

Les émigrants qui devaient passer par Ellis (imparfait 3^{ème} personne du pluriel, infinitif)

Cette simplification permet, dans un premier temps, de s'en tenir à la nature des mots puis de s'interroger sur la syntaxe pour déterminer la terminaison (flexion) adaptée.

Les répétitions de mots

immigrant est répété trois fois. Pénalisera-t-il trois fois les élèves ne sachant pas l'orthographe ? L'évaluation peut tenir compte de l'attitude de l'élève, du type d'erreur en fonction du niveau de la classe :

- on peut valoriser la cohérence de l'élève qui fait une tentative et s'y tient : une seule erreur ;
- on sanctionne celui qui tente plusieurs orthographes : chaque erreur compte ;
- on sanctionne chaque erreur dès lors que celle-ci est phonologique (*immigrant* noté *émigrant* ou *emmigrant**).

Lexique et/ou accord ?

Pour certains mots, l'accord est « transparent » et ne confronte pas l'élève à un choix : il s'entend dans *subvenir* pour la forme infinitive¹ mais pas dans *voyager* qui peut accepter, phonétiquement, différentes terminaisons. C'est pourquoi le premier sera catégorisé uniquement dans la partie « lexique » tandis que le second sera à la fois coché dans les catégories « lexique » et GV.

D'autres mots sont invariables : *mille*, *suffisamment*, *rapidement*, *pratiquement*. Y adjoindre la marque du pluriel « s » (ou ne pas mettre le « s » dans « toujours ») est considéré comme une erreur de lexique puisque le mot est invariable. L'objectif étant de sensibiliser les élèves aux différents points d'orthographe évalués séparément, et de leur permettre une lecture autonome des résultats, il convient de présenter une grille cohérente qui s'appuie sur les formes attendues (et non sur les formes erronées).

L'accord et le sens

Le recours à l'accord est lié au sens : *en troisième classe* fait référence à *une* classe du train (même si par ailleurs il y en a d'autres...). L'erreur peut donc être évitée par un « calcul » de l'élève. En revanche, dans *sans fenêtres*, *sans problèmes*, *sans aération*, le doute, voire une autre graphie est possible (il n'y a aucune fenêtre ou les fenêtres n'existent pas ?) : les deux orthographes, avec ou sans *s*, étant permises, il n'est pas judicieux de cocher la catégorie accord. En revanche, *sans lumière* correspond à une règle stable qui permet de savoir que la marque du pluriel ne s'applique pas sur un élément qui ne peut être décompté.

Les mots exclus du lexique

Les occurrences de la partie « lexique » sont évidemment les plus nombreuses : dans un texte tout est lexique, tout est mot. Pourtant est-il pertinent d'évaluer le taux de réussite des élèves en mettant ensemble des mots tels que *suffisamment* et *le* ? Il va de soi qu'une dictée au CP évaluerait la capacité à transcrire les phonèmes les plus courants, il serait en revanche étonnant de proposer aux jeunes scripteurs d'écrire *suffisamment*. À l'inverse, au collège, on peut sans doute admettre que les mots-outils les plus simples sont acquis, automatisés et que

¹ L'infinitif n'est pas un « accord » au sens strict du terme. Pourtant, lorsqu'il y a un doute, au passé composé des verbes du premier groupe, l'élève envisage la forme infinitive « er » comme un accord au même titre que « ait », « é », « és », etc.

l'attention orthographique doit se porter ailleurs. De plus, l'élève n'ayant pas acquis, au collège, les règles élémentaires de phonologie serait certainement pénalisé sur les autres mots du texte.

Le choix du professeur de sortir des mots du barème doit s'opérer grâce à la connaissance des élèves et du niveau de compétence requis : on exclut les mots trop complexes ou trop rares², les noms propres et, *a fortiori*, les noms propres d'une langue étrangère (*Ellis Island*). Les déterminants « transparents » et certains mots outils (*dans ?*, *avec ?*), fréquents dans les textes, peuvent également ne pas être évalués, en troisième notamment. Il n'est pas recommandé que tous les mots « simples » soient exclus du barème car, même s'ils « s'écrivent comme ils se prononcent », ils peuvent donner lieu à des graphies variées, phonologiquement acceptables et révèlent donc une véritable compétence malgré des apparences de simplicité.

La connaissance des difficultés par le professeur est importante : *à*, *et*, *où* sont « simples » mais sans doute sources de vraies difficultés puisqu'ils appartiennent, selon les programmes actuellement en vigueur au collège, à la classe des homophones. Nous verrons dans la troisième partie comment les traiter pour les intégrer dans le fonctionnement global du barème.

Parmi ces « petits » mots, il convient de s'intéresser également aux mots élidés : *l'état*, *n'était*. Phonétiquement, ils ne posent pas de difficulté particulière. Pourtant, ils sont susceptibles de ne pas être reconnus en tant que mot et de générer une erreur de segmentation : *létat**, *nétait**. Le fonctionnement de la feuille de calcul oblige donc, pour la prise en compte de ce type d'erreur, à cocher le *l'* et le *n'* dans la catégorie « lexique ».

La catégorisation des mots met l'utilisateur du barème face à des choix difficiles : l'expérience devrait pouvoir lever les aspects fastidieux de cette phase. Toutefois, quels que soient les choix opérés, l'attention portée à chaque mot, la prise en compte de sa relation syntaxique avec les autres dans le cadre d'une réflexion linguistique simplifiée (accord ou non ? quel type d'accord ?...) place le concepteur de la dictée face à des questions qu'il devra résoudre en cas d'erreur des élèves : pourquoi l'élève, par exemple, commet-il telle erreur de segmentation ou d'accord ? C'est sans doute là tout l'enjeu de la catégorisation qui conduit à s'attacher essentiellement aux mots, à leur graphie plutôt qu'aux potentielles erreurs des élèves.

L'outil de calcul aide l'enseignant à construire le barème. Celui-ci, tenant compte des réussites et des erreurs, doit être expliqué à l'élève afin qu'il devienne pour lui un outil d'évaluation formative. Avant d'être mis en œuvre dans les classes, le barème graduel a été testé lors du DNB en 2013 ce qui a permis d'analyser les productions (dictées) des élèves en fonction de critères différents.

L'expérimentation lors des épreuves du DNB 2013

L'expérimentation du barème, lors de la session 2013 du DNB, visait à « vérifier la maniabilité de l'instrument pour des professeurs qui, n'ayant pas été associés à la recherche, devaient le découvrir et se l'approprier ; évaluer (...) son degré de recevabilité et de pertinence, pour d'éventuels aménagements ; étudier, statistiquement, les effets produits sur la notation » (Barbarant, 2013). Cette expérimentation à grande échelle (plus de 1500 candidats) a ainsi permis de constater que l'appropriation et le fonctionnement du barème ne posaient pas de difficulté particulière à des professeurs qui n'avaient pas été préalablement initiés à sa conception.

² Cette démarche est fréquente dans la dictée classique puisque certains mots sont donnés, transcrits au tableau.

Il ne s'agira pas de développer ici l'étude statistique réalisée par la Direction générale de l'enseignement scolaire (DGESCO) qui a montré que le choix des seuils doit être affiné pour correspondre au mieux aux compétences évaluées : tous les mots appartenant à la catégorie « lexique » avaient été pris en compte et les taux avaient été établis sans référence particulière à un niveau de compétence attendu. L'analyse de la DGESCO visait par ailleurs à comparer les résultats du barème graduel avec ceux de la notation actuellement en vigueur : mécaniquement les notes les plus élevées ne pouvaient que baisser et les plus basses augmenter. Changer la mesure n'est pas une fin en soi mais le barème graduel permettait d'ores et déjà de valoriser des compétences ignorées par une évaluation descendante, étalonnées sur un ultime niveau d'exigence : la perfection. Si l'institution scolaire se doit de tenir compte des conséquences quantitatives liées au changement de l'évaluation, notre réflexion se situe ici au niveau des apprentissages et des processus sous-jacents à la mise en œuvre des compétences orthographiques.

L'analyse qui suit s'appuie donc sur les productions des élèves en dictée, en y adaptant le barème graduel précisément critérié, pour tenter, non plus de mesurer des écarts par rapport à une notation chiffrée qu'on pourra toujours, et en tant que de besoin, moduler dans les classes, mais pour savoir si, à grand échelle, les profils d'élèves peuvent donner des indications sur leurs compétences orthographiques, voire sur les stratégies d'écriture utilisées par les élèves les plus faibles. Car ce sont bien ces jeunes, qui constituent une part importante de la population scolaire, pour lesquels il est urgent de trouver le moyen de les réconcilier avec l'écrit tout en considérant qu'une autre approche ne pénalisera pas les performances des élèves d'un bon niveau.

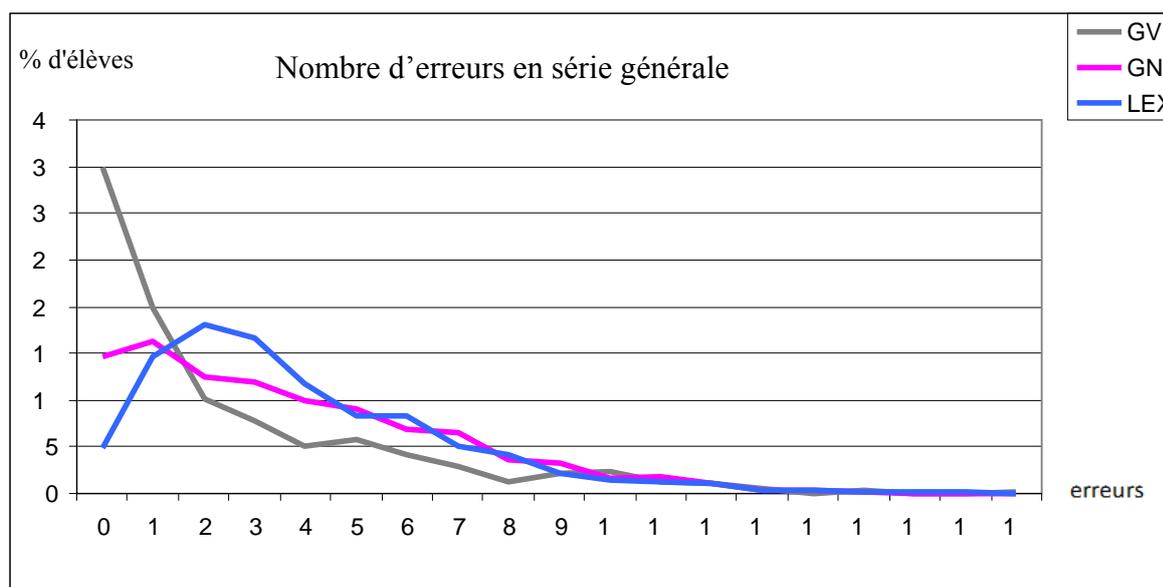
Les erreurs des élèves

L'épreuve de la dictée au DNB nous apprend que, tel qu'il est actuellement mis en œuvre, le barème considère comme « moyen » un élève commettant environ 8 erreurs sur 103 mots. Le système habituel de notation par prélèvement de point, sanctionne deux types d'erreurs : d'une part, celles portant sur une orthographe liée à la connaissance d'un système grapho-phonologique complexe et surtout à la mémorisation, et d'autre part sur la prise en compte de signes écrits sans lien avec l'oral, voire d'une absence de signe, qui obéissent à une grande quantité de règles grammaticales. Ce « thermomètre » est donc parfaitement fiable pour « peser » les erreurs mais il ne dit rien de la composition du texte, texte littéraire choisi au DNB pour sa cohérence thématique avec le texte support, et pour son écriture dans une langue supposée accessible aux élèves. La fluidité du sens et le niveau de complexité de la langue constituent les principaux critères d'exigence sans que ne soit défini précisément le nombre d'occurrences des diverses formes grammaticales : la performance attendue est pourtant toujours la même quelle que soit la spécificité du support.

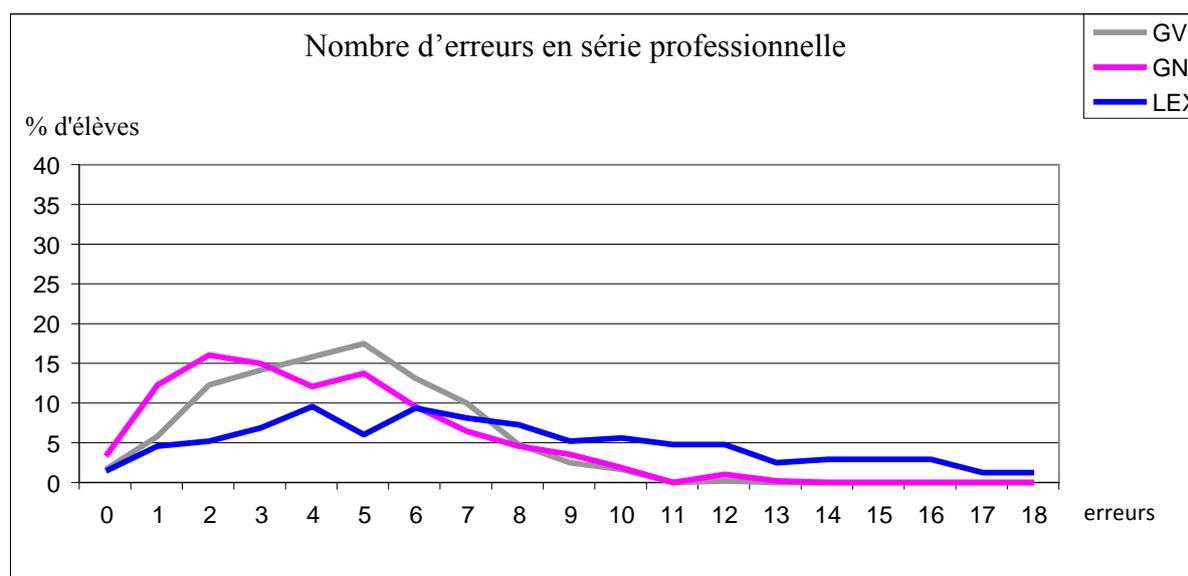
Au-delà même du barème, il est d'abord important de situer les difficultés et les compétences des élèves. 1564 copies du DNB sont ci-dessous analysées, selon la répartition suivante : 1148 candidats de la série générale, 416 candidats de la série professionnelle. Le premier constat est alarmant et justifie, à lui seul, qu'on se penche précisément sur les difficultés des élèves et les principes de l'évaluation : 24,2 % des candidats de la série générale obtiennent 0, ils sont 54,8 % dans la série professionnelle. Cette première distinction posée entre les deux séries, qui permet de constater un écart important, ne saurait toutefois fonder plus avant une comparaison car les deux dictées sont différentes et le nombre de candidats, s'il s'apparente à la répartition globale des élèves entre la voie générale et la voie professionnelle, est suffisamment inégal pour discréditer une étude parallèle des deux groupes.

Un exemple de dictée obtenant 0 en série générale :

Tous les ^{lex}émigrants n'étaient pas obligés de passer par Ellis Island. Ceux qui avaient ^{Lex}suffisamment d'argent pour ^{GV}voyager en première ou en deuxième ^{GN}classe ^{GV}étaient rapidement inspectés à bord par un médecin et un ^{lex}officié d'état civil et débarquaient sans problèmes. Le ^{GN}gouvernement fédéral ^{GV}estimait que ces émigrants auraient de quoi subvenir à leurs besoins et ne ^{lex}risqueraient pas d'être à la charge de l'Etat. Les émigrants qui ^{GN}devaient passer par Ellis ^{GN}étaient ceux qui voyageaient en troisième classe dans de ^{lex}grands dortoirs non seulement sans fenêtres mais pratiquement sans aération et sans lumière, où deux mille passagers ^{GN}s'entassaient sur des ^{lex}paillages ^{GN}superposés.



① Répartition des élèves en fonction du nombre d'erreurs produites en dictée dans les trois catégories du barème (GV : Groupe verbal, GN : groupe nominal, lex : lexique) sur une population de 1148 élèves des académies de Créteil et Poitiers au DNB série professionnelle en 2013.



② Répartition des élèves en fonction du nombre d'erreurs produites en dictée dans les trois catégories du barème (GV : Groupe verbal, GN : groupe nominal, lex : lexique) sur une population de 416 élèves des académies de Créteil et Poitiers au DNB série professionnelle en 2013.

Le nombre moyen d'erreurs, toutes catégories confondues, s'élève à 10 en série générale et à 17 dans la série professionnelle. En appliquant le calcul du barème graduel, on obtient des taux moyens de réussite de 79 % et 86 %. Ces taux dépassent 74 % pour les élèves ayant obtenu 0 avec le barème traditionnel. Le nombre élevé d'erreurs masque ainsi des taux de réussite importants qui montrent le niveau élevé d'exigence dans l'exercice de la dictée et le barème graduel révèle bien ici l'originalité de l'évaluation de cet exercice : peu de disciplines peuvent se prévaloir de sanctionner aussi sévèrement des taux de réussite si importants. Sans diminuer la qualité requise d'une dictée, il paraît légitime de faire apparaître, tant aux enseignants qu'aux élèves, la réalité de la performance des élèves, surtout les plus fragiles, ne serait-ce que pour admettre la difficulté du travail à accomplir. Selon les travaux de Jean-Claude Croizet (2014), il apparaît en effet que les élèves, face à la difficulté, peuvent augmenter significativement leurs performances dès lors que celle-ci est reconnue comme telle et admise comme inhérente à une phase d'apprentissage.

Le taux de réussite le plus faible apparaît dans les catégories GV et GN :

Taux moyens de réussite avec le barème graduel	Série générale	Série professionnelle
GV	82,84 %	62,08 %
GN	87,61 %	85,84 %
LEX	95,05 %	89,46 %

On relève les résultats suivants pour les élèves ayant obtenu 0 avec le barème traditionnel :

Taux de réussite des élèves ayant obtenu 0 avec le barème traditionnel	Série générale	Série professionnelle
GV	54,64 %	53,56 %
GN	69,55 %	81,66 %
LEX	90,92 %	85,93 %

Pour ce groupe d'élèves, les performances par catégories sont très inégales. Sans comparer les deux séries, on note toutefois que les accords dans le groupe verbal posent à tous les élèves de vraies difficultés tandis que le lexique, dont l'acquisition procède le plus souvent d'un apprentissage implicite lors de diverses situations d'imprégnation langagière, est la catégorie la mieux maîtrisée chez les élèves les plus faibles en orthographe.

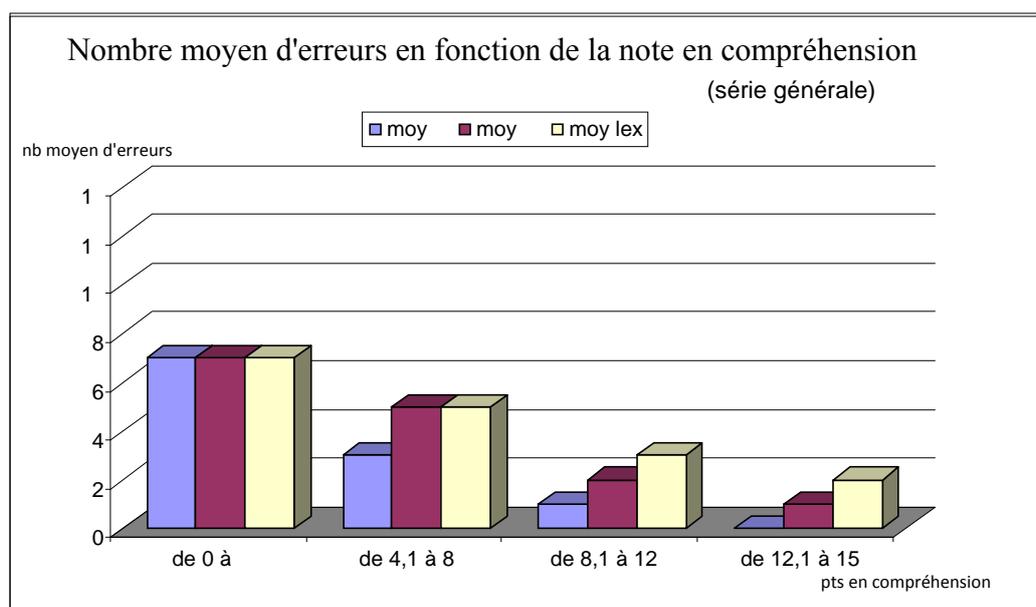
Lorsqu'on examine les profils dessinés par le barème graduel, il s'avère que les élèves de série générale ont souvent un point fort : plus de la moitié d'entre eux ne font aucune erreur dans une des trois catégories tandis qu'ils ne sont que 10 % en série professionnelle à obtenir 100 % de réussite dans au moins l'une des trois catégories.

Les élèves de la série professionnelle ont plus de difficultés dans la catégorie lexique : plus de 10 % des mots du texte sont erronés (13 erreurs en moyenne sur 110 mots pour les élèves ayant 0). Sans véritable point fort, ils ne sont pas « rattrapés » dans une autre catégorie. À l'inverse, les élèves les plus faibles de série générale sont moins pénalisés grâce au lexique (en moyenne 7 erreurs sur 103 mots pour les élèves ayant 0) et ils peuvent valoriser un domaine de compétence orthographique. Le barème graduel peut donc permettre de mettre en évidence ces profils, souvent masqués par la notation descendante traditionnelle, et moduler le niveau d'exigence, dans le cadre d'un apprentissage progressif, en fonction des besoins spécifiques des élèves : à note égale, les performances sont très diverses.

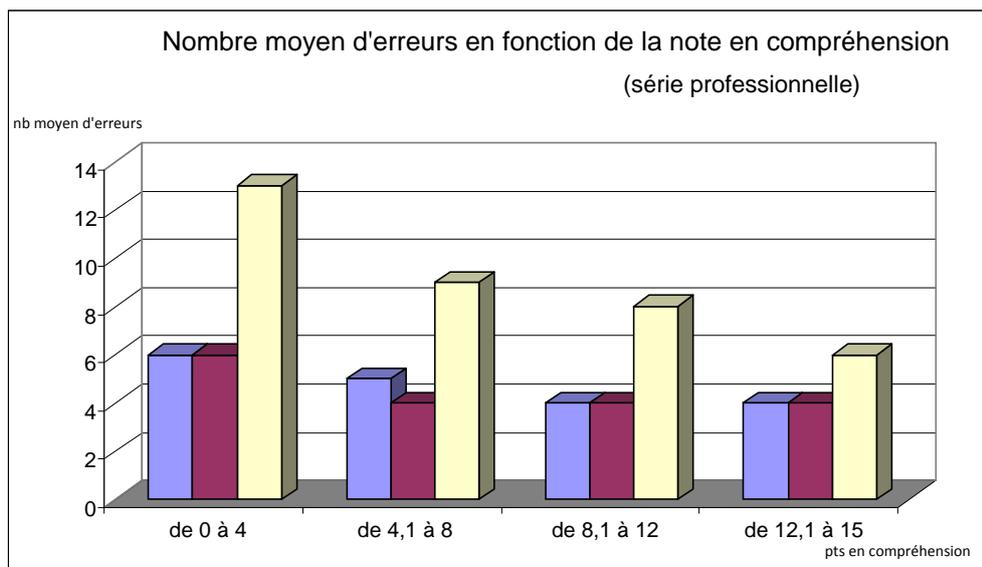
L'orthographe et les compétences d'écriture

Les profils orthographiques rapidement brossés, il s'agit de s'interroger sur leur corrélation, à l'épreuve du DNB, avec les compétences orthographiques mises en œuvre en production écrite, en dehors de la dictée. On connaît depuis longtemps à l'école le principe de la « double peine » qui consiste à pénaliser l'orthographe dans des productions écrites de diverses disciplines. Consciemment ou non, les enseignants déduisent des points d'orthographe et, consciemment ou non, les élèves brident leurs écrits pour éviter les « fautes » : au-delà des causes, l'évaluation d'une production écrite tend à montrer qu'un élève qui comprend bien écrit bien et sans erreur. Les données des résultats du DNB 2013 confirment cette tendance : dans l'épreuve de compréhension du DNB (une série d'environ 8 questions), qui ne prévoit pas de pénalité pour l'orthographe mais exige que les réponses soient rédigées, on remarque que plus l'élève commet d'erreurs en orthographe, plus il est pénalisé sur la compréhension. Ainsi, dans les deux séries, la note en compréhension (/15 pts) est proportionnelle au taux de réussite en dictée et le nombre d'erreurs diminue de façon significative à mesure que la note de compréhension augmente. Dans la catégorie lexicale en particulier, quelle que soit la série, le nombre d'erreurs est multiplié par deux ou trois dans la tranche des notes de compréhension les plus basses.

Les graphiques ci-dessous mettent en regard le nombre d'erreurs en dictée, en valeur absolue comme dans le barème traditionnel ou en taux de réussite avec le barème graduel, et la note obtenue en compréhension :



③ Répartition du nombre d'erreurs produites en dictée dans chaque catégorie du barème graduel en fonction du nombre de points obtenus à l'épreuve de compréhension du DNB série générale en 2013, sur une population de 1148 élèves des académies de Créteil et Poitiers.

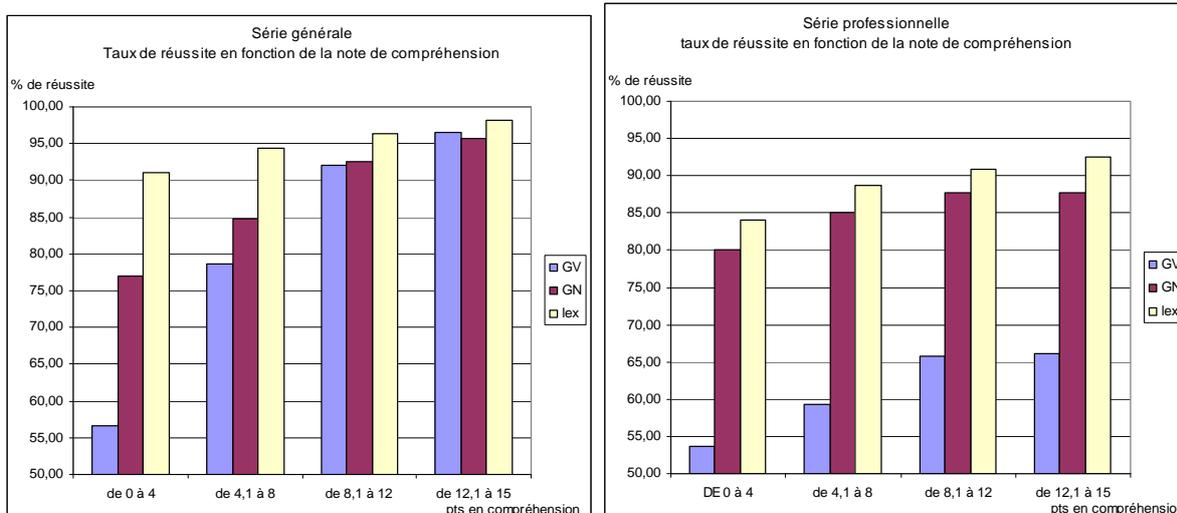


④ Répartition du nombre d'erreurs produites en dictée dans chaque catégorie du barème graduel en fonction du nombre de points obtenus à l'épreuve de compréhension du DNB série professionnelle en 2013, sur une population de 416 élèves des académies de Créteil et Poitiers.

En série générale, l'élève ayant eu de bons résultats en compréhension réalise significativement moins d'erreurs dans toutes les catégories. Il est d'ailleurs intéressant de constater qu'aucun élève ayant obtenu 0 en dictée n'a une note supérieure à 12/15 en compréhension. En série professionnelle, les performances en GV ou GN augmentent peu avec une meilleure compréhension, tandis que les progrès sont notables sur le lexique : l'élève de série professionnelle ayant réussi en compréhension se distingue par ses capacités en orthographe lexicale. Tout procède comme si la notation descendante du barème traditionnel fixait un seuil invisible d'erreurs permises qui conduirait à opérer la même sélection d'élèves en situation de production personnelle...

Cette évidence, ou cet implicite scolaire, peut cependant être remis en question par le barème graduel qui s'attache aux réussites (et plus seulement aux erreurs) et qui relativise le nombre d'erreurs par rapport aux nombres d'occurrences du texte.

Les graphiques ci-dessous mettent en regard les taux de réussite et la note obtenue en compréhension :



⑤ et ⑥ Répartition des taux de réussite en dictée dans chaque catégorie du barème graduel en fonction du nombre de points obtenus à l'épreuve de compréhension du DNB série générale sur une population de 1148 élèves et série professionnelle en 2013 sur une population de 416 élèves, dans les académies de Créteil et Poitiers.

On observe toujours le même phénomène qui lie fortement la réussite en orthographe et la réussite en compréhension mais on voit également que les difficultés dans l'accord du groupe verbal caractérisent les mauvais « compreneurs » : un « pas de géant » semble devoir être accompli, surtout en série générale, pour progresser en compréhension ou du moins obtenir une note proche de la moyenne. En série professionnelle, les taux des catégories GV et GN ne progressent quasiment plus à partir de la note moyenne en compréhension et ne semblent plus discriminants en compréhension.

Vers des propositions didactiques et pédagogiques

Plusieurs hypothèses ou questions méritent dès lors d'être soulevées :

- Si les compétences orthographiques des élèves influent sur l'évaluation des productions écrites des élèves, ne doit-on pas rendre cette évaluation plus explicite, tant pour les enseignants que pour les élèves ? L'expérimentation dans les classes vise à déterminer si le barème graduel, qui met en avant des taux de réussite, peut changer le regard des acteurs, professeurs et élèves sur les productions écrites et atténuer les effets d'une sanction implicite. Tout au long de la scolarité, si l'on admet que l'apprentissage de l'écriture dure au moins jusqu'à l'âge de seize ans, une progression « raisonnée » pourrait être mise en œuvre pour ne pas sanctionner, du moins sur le même plan, tous les types d'erreurs, qui appartiennent bien souvent aux tâtonnements nécessaires en situation d'apprentissage. Ces erreurs « d'expert » interrogent le seuil d'exigence à fixer dans chaque catégorie et, par exemple, une question reste en suspens sur la mise en œuvre du barème : peut-on admettre qu'une seule erreur dans une catégorie de la dictée puisse octroyer tous les points de la catégorie concernée ? Si tel était le cas, on ne considérerait alors plus la perfection comme le seul niveau d'exigence.
- Les profils par catégories sont sans doute des leviers qu'il convient d'actionner dans la mise en œuvre pédagogique pour permettre aux élèves de mieux écrire. Il serait alors nécessaire de vérifier, dans les productions écrites, comment les lacunes dans chaque catégorie pénalisent l'expression. Les sciences psycho-cognitives ont montré que la vitesse d'écriture, lors d'une activité de production d'un texte, varie selon les traitements orthographiques : les efforts « coûteux » sur l'orthographe, en termes de mémoire de travail, pénalisent en toute logique la production écrite. Les profils dessinés par le barème graduel peuvent amener à individualiser les exigences orthographiques afin que chaque élève mette en œuvre une démarche de relecture ou d'auto-correction efficace et acquière suffisamment confiance en soi pour automatiser l'écriture. L'utilisation du même code de repérage des erreurs dans la dictée et dans les productions écrites pourrait mettre en cohérence l'activité de « rédaction » et celle de la dictée pour que l'élève développe les mêmes stratégies métalangagières dans ses productions.
- Du côté de la compréhension, qui sollicite en premier lieu l'acte de lire, il pourrait être utile de développer également la prise en compte de ces catégories qui, mal maîtrisées, ont vraisemblablement un impact sur la lecture. Si « un lecteur expert utilise ses connaissances orthographiques pour reconnaître très rapidement un mot, sans avoir besoin de le lire graphème par graphème ou syllabe par syllabe » (Marie-Line Bosse, 2005 : 2), on peut supposer que la faiblesse des repères orthographiques freine la lecture, voire perturbe l'accès au sens. Rémi Brissiaud (2006) rapporte une étude de Brucks et Waters (1990) qui a montré que les bons « orthographes » sont tous de bons lecteurs : la reconnaissance directe ou très rapide des mots et l'accès immédiat au sens nécessitent la prise en compte des marques non phonologiques des mots (il n'est pas rare de voir les élèves, faibles lecteurs et les plus jeunes souvent, oraliser le texte comme s'il leur était nécessaire d'écouter le texte pour le comprendre). Dans l'étude d'un texte littéraire, il est fréquent d'attirer l'attention sur les mots « difficiles », sans qu'il soit certain que ces mots

perturbent spécifiquement l'accès au sens. En revanche, les enseignants ne s'attardent guère sur le vocabulaire courant, majoritaire dans la plupart des textes, et encore moins sur la syntaxe « ordinaire » qui structure le texte. Dans une démarche centrée sur l'orthographe, et sur le fonctionnement de la langue en général, ponctuellement, il serait sans doute profitable d'identifier des constantes orthographiques ou même de demander aux élèves de réutiliser ou de manipuler certaines formes fréquentes en lecture et dont ils ne relèvent pas la spécificité : dans « *il s'en va* » la forme pronominale ne s'explique pas sur le plan sémantique ou logique et justifie l'erreur fréquente « *il sans* va* ». Au-delà de certaines spécificités, la compréhension métacognitive de la construction des mots, qui s'appuie par exemple pour C. Brissaud et D. Cogis (2011) sur la manipulation de corpus, permettrait de fluidifier la lecture et d'acquérir de nouveaux mots pour une amélioration de l'orthographe et de l'expression.

La mise en œuvre dans les classes en 2014

Si l'on considère que la dictée entre dans un processus d'apprentissage de l'orthographe, son évaluation ne peut se borner à faire le constat du niveau des élèves et, la plupart du temps, à en déplorer la baisse. On est alors confronté à l'enjeu même de l'évaluation qui est perçue, notamment dans le cadre de l'évaluation certificative du DNB, comme la finalité de l'apprentissage. La mise en œuvre du barème graduel dans les classes ne se réduit pas à cet objectif : elle se conçoit comme une évaluation formative qui, au-delà de la notation, devient un levier d'apprentissage en direction des élèves et un instrument de mesure plus juste et plus souple sur lesquels s'appuient les enseignants et les élèves.

L'apprentissage de l'orthographe est donc au cœur du dispositif d'expérimentation dans les classes et vise à dégager de nouvelles pistes pédagogiques et didactiques. 40 enseignants de l'académie de Poitiers ont accepté de l'expérimenter avec 60 classes de la sixième à la troisième, ainsi réparties :

Niveaux de classes	6ème	5ème	4ème	3ème générale	3ème prépa pro
Nombre de classes	15	5	6	12	22
Effectif total	312	130	79	267	450

Les IA-IPR de lettres (Catherine Mottet, Olivier Himy et Eric Barjolle) et l'IEN lettres-histoire (Sophie Anxionnaz) accompagnent le dispositif.

La première étape de cette expérimentation dans les classes visait à observer la prise en main, par les enseignants, de l'outil de calcul : la construction du barème passe par un comptage des occurrences du texte qui permet un étalonnage du texte, fixant le nombre de points attribués en fonction des taux de réussite choisis. Cette perspective pouvait suffire, à elle seule, à changer le regard sur la dictée car, au-delà de l'approche numérique et numérale, la catégorisation des mots s'appuie sur la prise en compte de la spécificité des mots et non plus sur les erreurs supposées des élèves. Le singulier, par exemple, est toujours posé, dans l'enseignement de l'orthographe, comme allant de soi et l'absence de marque spécifique est considérée, par le correcteur-enseignant, comme une absence de compétence. Même s'il est vrai que l'accord au pluriel, surtout dans des contextes syntaxiques complexes, génère la majorité des erreurs, il est pourtant fréquent de voir des élèves écrire *la foules** « parce qu'il y a plusieurs personnes ». Du reste, il appartient aux enseignants de calibrer leurs textes pour y

mettre en œuvre les compétences à développer et mettre en avant les difficultés à surmonter, tout en reconnaissant les compétences acquises.

Un autre regard sur l'apprentissage de l'orthographe

Le barème graduel invite également les enseignants et les élèves à porter un autre regard sur le texte dans la mesure où les catégories, volontairement simplifiées, ne disent rien des « règles » ou de la complexité de la langue française sur lesquelles se focalise souvent l'enseignement. Tout se passe habituellement comme si l'orthographe n'était pensée qu'en termes d'exceptions ou de règles particulières sans envisager la langue comme système : la catégorisation des mots dans le barème graduel intègre avant tout les mots dans un système simple qu'il appartient ensuite à l'enseignant d'approfondir pour en faire apparaître les spécificités. Car il est tentant, et sans doute légitime, pour les experts en écriture qui ont assimilé la plupart des règles d'orthographe, de transmettre lesdites règles sans nécessairement mesurer à quel point elles sont arbitraires et peu efficaces pour développer des automatismes. Le barème graduel met l'accent sur le fonctionnement global de la langue pour mieux laisser « l'usager » y trouver le fonctionnement dont il aura besoin : pour écrire, il faut à la fois avoir automatisé le fonctionnement global de la langue et pouvoir retrouver, ponctuellement, la règle ou la norme qui s'applique en cas de doute. Dans une expérience recourant à l'enregistrement des mouvements oculaires lors d'une tâche de complétion du verbe de phrases plus ou moins complexes syntaxiquement, Alamargot *et al.* (2015) montrent que les enfants de CE2 qui réussissent l'accord dans les situations les plus complexes sont ceux qui sont capables d'opérer une fixation régressive sur le sujet du verbe, parallèlement à l'écriture de la flexion. Ce traitement de l'accord, qui se déroule pendant la production de la flexion, provoque un ralentissement de la vitesse d'écriture, indiquant la présence chez les élèves de deux traitements parallèles graphomoteurs et orthographiques. Le recours au barème rend ses catégories (accords du nom, du verbe, orthographe lexicale) familières aux élèves et favorise ainsi à la fois une automatisation des tâches et la mise en place de procédures métacognitives : l'identification, par l'élève, de ses points faibles devrait permettre une relecture efficace. Ainsi, les enseignants de lycée professionnel constatent que l'usage du barème permet aux élèves, de façon plus systématique, d'identifier le verbe et, plus généralement, les enseignants s'accordent à dire que les catégories du barème permettent aux élèves d'entrer dans une démarche métalinguistique, par exemple en s'interrogeant sur le participe passé qui peut être lié au groupe verbal ou au groupe nominal (dans sa forme adjectivale). La discussion, voire la négociation sur le codage du texte, entre maître et élève, redonne alors du sens à l'évaluation.

Pour ce qui concerne l'orthographe lexicale, l'exemple le plus emblématique est celui des homophones : dans le cadre d'un apprentissage de l'orthographe « d'usage », le programme du collège (2008) prévoit une liste d'homophones à maîtriser chaque année. Les professeurs ont donc été surpris, voire gênés, de ne pas trouver dans le barème graduel une catégorie permettant de les identifier. Or, dans l'optique d'une clarification du système de la langue, les homophones n'existent pas comme catégorie mais, au contraire, se distinguent souvent les uns des autres par la catégorie à laquelle ils appartiennent respectivement : le barème graduel permet d'identifier la catégorie du mot pour mieux choisir la graphie qui y correspond. Par exemple, *peu/peut* ont en commun une partie lexicale mais le second contient un morphème flexionnel qui marque son appartenance à la classe des verbes. Certes, tous les homophones n'appartiennent pas à des classes grammaticales distinctes mais ce premier classement permet à l'élève d'appréhender le mot par sa nature en lien avec son sens. La correction, l'erreur soulignée et codée, le guide vers une prise en compte de tous les aspects sémantiques et formels du mot tandis qu'une catégorie « homophone » met sur un même plan les deux mots et conduit l'élève, qui n'aurait pas construit mentalement l'arrière-plan grammatical, à les

confondre : la « tentative » de l'élève qui devrait être une habileté liée à sa connaissance du fonctionnement de la langue n'est alors que le fruit du hasard en l'absence de réflexion métalinguistique.

La catégorie « accord dans le groupe verbal » (accord GV) pose, pour l'instant, une difficulté aux enseignants : la terminologie de la grammaire fonctionnelle pose que le groupe verbal est composé d'un noyau (le verbe) et parfois d'un ou plusieurs groupes nominaux (compléments). Dans le cadre du barème graduel, seul le verbe est concerné, sous sa forme simple ou composée, et se distingue du groupe nominal, qu'il soit sujet ou complément. Certains professeurs ont contourné cette difficulté en renommant la catégorie « accord GV » en « terminaison du verbe ».

La catégorie « lexique » impose de choisir de garder ou non certaines occurrences. Il est utile « d'alléger », comme précisé plus haut, cette catégorie qui, en soi, inclut tous les mots du texte et il peut être opportun d'exclure la plupart des déterminants sur lesquels les élèves ne vont pas porter leurs efforts et qui font partie des automatismes d'écriture. Reste qu'au-delà des déterminants, le choix de compter ou non certains mots doit donner lieu à une réflexion didactique qui prend en compte la progression annuelle ou pluriannuelle mise en œuvre dans l'apprentissage du lexique : la plupart des mots « outils », si fréquents dans les textes, doivent-ils être exclus du barème ? Dans ce cas, il s'agirait de s'appuyer sur une liste de fréquence, tenant compte de l'utilisation de ces mots dans les textes lus et produits par les élèves. Dans le second degré, la diversité des enseignants qui interviennent dans les diverses disciplines rend le travail sur le lexique plus difficile et l'utilisation du barème graduel montre que le choix des mots considérés comme acquis à un niveau donné varie d'un enseignant à l'autre. L'attention se focalise encore (ou toujours) beaucoup sur les mots rares ou les graphèmes complexes. Une progression et une cohérence restent à trouver pour déterminer ce qui relève des automatismes d'écriture à un niveau donné et ce qui doit faire l'objet d'un apprentissage ; par exemple *femme*, très irrégulier, est sans doute mieux acquis que *voler* (*voller**).

Auprès des enseignants, qui ont été habitués à repérer l'erreur et à proposer des exercices de remédiation, ces considérations sont très nouvelles car en collège, et a fortiori en lycée professionnel, le travail sur les processus sous-jacents à l'écriture ou les étapes d'apprentissage de l'orthographe sont mal connus, considérés comme maîtrisés à l'école primaire : la fréquentation des textes, en lecture, est la principale voie d'acquisition de l'orthographe lexicale et, en production, la sanction des erreurs semble être le moyen privilégié pour remédier aux lacunes. Le barème graduel, comme outil d'évaluation, remet donc en question les repères habituels.

Une autre vision de l'évaluation

La prise en main de l'outil de calcul nécessite également de se familiariser avec le réglage des taux qui définit le niveau d'exigence. Les enseignants peuvent procéder de deux façons : soit on ajuste le taux de réussite de chaque catégorie en fonction du nombre d'erreurs prévisibles, soit on fixe le taux en fonction d'un niveau d'exigence, ce qui fera varier le nombre d'erreurs selon le texte support. C'est là un véritable enjeu pédagogique et didactique.

Dans le premier cas, les difficultés potentielles du texte sont identifiées par l'enseignant et les taux de réussite font apparaître le niveau d'exigence global. Celui-ci change donc à chaque dictée selon la difficulté du texte. Le barème devient, dans ce cas, un outil d'évaluation sommative qui fixe, comme au DNB, un niveau d'exigence terminal et adapte ce niveau d'exigence au texte support.

Dans le second cas, le taux de réussite attendu s'appuie sur un niveau d'exigence préalablement défini, ce qui suppose un choix de textes adapté aux compétences des élèves.

Dans l'idéal, ce taux évoluerait au cours de la formation, sur l'année, plus vraisemblablement sur plusieurs années pour constituer un indicateur de progrès. Le barème devient, cette fois, un outil d'évaluation formative.

Les deux démarches sont utilisées dans les classes conjointement en fonction de l'objectif visé et de la démarche adoptée. L'explicitation, pour les élèves, revêt un enjeu important car ces derniers perçoivent d'abord le barème graduel simplement comme une autre mesure donnant l'occasion d'obtenir une « bonne note ». La note finale, pour sortir des débats qui animent actuellement l'institution, apparaît dans le barème comme le résultat d'une compétence orthographique globale et se lit *obligatoirement* en fonction du taux de réussite qui permet à l'élève de se situer dans chaque catégorie. L'expérimentation montre que cet aspect résiste encore dans les pratiques et dans les mentalités : les élèves sont satisfaits de ne pas avoir « 0 »... Certains enseignants le relèvent et constatent qu'ils sont réconciliés avec la dictée. Cette conséquence sur la motivation à accomplir un exercice fortement discrédité par l'évaluation-sanction, en soi, ne peut que réjouir la communauté scolaire. Mais il est plus intéressant sans doute de noter que, massivement, les enseignants déclarent que les élèves comprennent mieux leurs erreurs et s'appliquent davantage à les corriger. Par exemple, une enseignante relève la remarque d'un élève : « finalement, je fais toujours les mêmes erreurs ». Certains élèves semblent désireux d'augmenter leur taux de réussite : l'accent mis sur un aspect positif de leur travail leur permet d'envisager des progrès sur des erreurs ciblées, identifiées. La note, ou l'évaluation chiffrée (et les taux en font partie), peut aisément être masquée dans l'outil de calcul. D'ailleurs, certains professeurs ont fait le choix, avec des classes de sixième qui comprennent mal les pourcentages, de changer les taux pour des appréciations de type « acquis », « à améliorer »...

Vers une évolution de l'apprentissage de l'orthographe

Nous sommes là au cœur de la mise en œuvre du barème dans les classes. L'attitude des élèves ne peut changer que grâce à l'accompagnement des enseignants qui s'appuient sur un outil d'évaluation plus complexe mais plus juste, parce que plus explicite et rendant compte des réussites des élèves. Ainsi, de nombreux enseignants se disent satisfaits de pouvoir s'appuyer sur un outil qui leur permet d'identifier les besoins de leurs élèves et de les encourager dans les domaines où ils réussissent. La dictée, évaluée par le barème graduel, est d'abord un exercice de positionnement puis se décline de différentes manières pour s'intégrer dans une démarche d'apprentissage. Quelques exemples :

- La dictée négociée peut donner lieu à un travail en groupes que l'enseignant constitue en fonction des profils dessinés par le barème. L'hétérogénéité devient un atout : chaque élève est choisi pour son « expertise » dans une catégorie et les échanges peuvent devenir plus fructueux et valorisants pour chacun. Certains enseignants préfèrent les groupes homogènes qui permettent une meilleure circulation de la communication entre les élèves.
- La dictée « ciblée » est une autre façon de s'appuyer sur les profils : le professeur détermine pour chacun la catégorie qui sera prioritaire. Après avoir étudié le fonctionnement d'une catégorie, voire d'une règle spécifique, les erreurs, ou une partie des erreurs de la catégorie cible deviennent prioritaires pour la correction. Un système de bonus/malus est parfois mis en place pour quantifier les efforts fournis sur la cible ou le barème peut être modulé en fonction des priorités fixées à chacun.
- La partie « élève » de l'outil de calcul permet un travail en autonomie. Une fois la dictée originale saisie et codée par l'enseignant, l'élève peut saisir sa dictée dans l'onglet « élève » (ou celle-ci est « collée » à partir d'un fichier texte) : on obtient immédiatement le repérage des erreurs et de leur(s) catégorie(s) ainsi que les taux de réussite et la note correspondante. Certains enseignants ont utilisé la partie informatisée après avoir réalisé

la dictée sur papier : les élèves, recopiant leur propre texte sont contraints de le relire (ce qu'on obtient souvent difficilement avec les élèves en difficulté) et se corrigent avant même le verdict de la machine. La partie « élève » a été également utilisée comme une « auto-dictée » ou dictée « sans erreur » : les élèves ont accès au texte dans le premier onglet et le recopient dans l'onglet « élève », dans un temps limité, qui favorise la mémorisation des mots. Il est également possible de demander aux élèves de coder eux-mêmes le texte : il s'agit alors d'un exercice d'analyse orthographique qui associe la lecture et l'orthographe et qui, dans une phase de « correction », peut permettre à chacun de justifier le choix des catégories.

L'enjeu de l'apprentissage de l'orthographe est d'intégrer la norme orthographique dans les productions écrites personnelles. Il s'agit alors en « rédaction », mais aussi dans toute forme d'écrit de travail, d'utiliser le même code de correction que dans la dictée, donc les mêmes catégories, afin de montrer le lien qui existe entre l'exercice d'entraînement, la dictée, et l'écriture « vraie ». Ainsi, l'enseignant cible des objectifs identiques : par exemple, une dictée qui cible l'accord dans le GN va être précédée ou suivie – ou les deux – d'une production écrite pour laquelle la même vigilance est attendue. Les profils définis par la dictée permettent donc de mettre en place, en rédaction, une différenciation en fixant des priorités différentes à des groupes d'élèves. Sur le plan pédagogique, le barème s'intègre dans une démarche globale qui accompagne l'élève dans sa progression : une fiche est créée pour consigner les performances en dictée et indiquer les points à maîtriser, un classeur d'exercices, présentant les trois catégories du barème, est mis à la disposition des élèves pour travailler les règles méconnues...

La dictée n'est qu'un exercice parmi d'autres pour mettre en œuvre les compétences orthographiques : « elle offre une concentration sur le seul objet orthographique, tandis que les sciences cognitives nous apprennent que des défaillances rédactionnelles naissent aussi quand la concentration doit régler à la fois l'invention d'une parole et le respect des normes » (Barbarant, 2013). À l'école primaire, l'apprentissage de l'orthographe se veut à la fois explicite et progressif pour permettre d'acquérir les connaissances sur le fonctionnement de la langue. Il est aussi implicite dans diverses situations liées à l'écrit, menant à « utiliser la répétition de l'attention [...] aux formes orthographiques » (*ibid.*). Il convient donc au collège, au lycée, de poursuivre cette double démarche et le barème graduel peut aider à assurer, tout au long de la scolarité, la cohérence d'un système complexe et souvent enseigné de façon morcelée, par l'accumulation de règles grammaticales, morpho-phonologiques, saupoudrées de considérations sémantiques et historiques. La continuité des apprentissages constitue un levier essentiel pour mieux mesurer les progrès des élèves et dans le domaine de l'orthographe, il paraît essentiel d'éviter les ruptures, entre l'école et le collège par exemple, qui démobilisent définitivement les élèves avec l'écrit.

Le barème a été adapté à différents exercices, essentiellement des dictées, qu'on propose au cycle II ou au cycle III : dictée de mots, de phrases, copie ou réécriture (modification du texte en fonction d'une contrainte grammaticale). Outre qu'il se calcule sur 10 points, il fonctionne différemment en fonction de l'exercice :

- pour les dictées de mots ou de phrases : il fonctionne de la même manière que le barème graduel de la dictée de type DNB mais, pour la dictée de mots, le nombre de points attribué au groupe verbal est minoré car, dans ce type de dictée, seule la forme infinitive du verbe est pertinente.
- Pour la réécriture : les points sont attribués en priorité aux catégories GN et GV car la catégorie lexicale relève dans ce cas de la copie.

- Pour la copie : 6 points sont équitablement répartis sur les trois catégories et 4 points sont attribués en fonction de la vitesse d'écriture. Il permet ainsi de distinguer les élèves qui copient correctement mais trop lentement ou au contraire ceux qui copient rapidement mais de manière incorrecte.

Ces différents barèmes ont été expérimentés sur quelques classes lors d'un « défi d'orthographe » et n'ont pas posé de difficulté aux enseignants. Il reste à le suivre sur une période plus probante pour en mesurer les effets sur les élèves et les pratiques pédagogiques.

L'orthographe dans toutes les disciplines

Plus que la continuité des apprentissages entre les cycles de formation, l'organisation de l'enseignement de l'école primaire permet un suivi de l'écriture dans toutes les disciplines. Tel n'est pas le cas à partir du collège où le cloisonnement disciplinaire attribue à la seule discipline « français » la responsabilité de l'enseignement de l'orthographe. Certes, la communauté éducative affirme que l'orthographe est une compétence transversale mais le rôle des enseignants des différentes disciplines se traduit bien souvent par la mise en place d'une sanction pour les erreurs dans le travail écrit, accompagnée de quelques conseils ponctuels. Dans les autres disciplines, l'exigence, voire la perfection exigée, est considérée comme un gage de qualité tandis qu'à l'inverse, l'absence d'exigence est justifiée par une volonté d'encourager le travail sur les aspects disciplinaires. Entre ces deux extrêmes, la prise en compte des erreurs est variable d'un enseignant à l'autre, discréditant à la fois l'évaluation vécue comme arbitraire et une vision de l'orthographe qui ne peut que réduire la note finale.

Si le barème graduel peut faire évoluer le regard des professeurs de français sur les performances orthographiques des élèves, il est souhaitable que les autres disciplines puissent opérer le même mouvement. L'accent mis, dans le socle commun de connaissances, de compétences et de culture, de 2006 ou de 2015, sur la transversalité des apprentissages invite d'ailleurs à une réflexion commune. Aucune injonction institutionnelle n'aura plus d'impact qu'une concertation des équipes sur l'évaluation et l'apprentissage de l'orthographe : d'abord, parce que les enseignants s'appuient sur leur propre expérience et perçoivent diversement le poids de l'orthographe, ensuite parce qu'ils se sentent souvent démunis pour mettre en œuvre une remédiation qu'ils considèrent, à juste titre sans doute, comme l'apanage du professeur de français. Or, on peut affirmer que les catégories du barème graduel sont suffisamment simples pour être appréhendées par tous les enseignants. Dès lors, la mise en place collective d'un projet de classe peut s'appuyer sur le positionnement et la progression élaborée par le professeur de français. C'est le prolongement que des enseignants expérimentateurs proposent. Ce type de projet devrait permettre à chaque enseignant, en fonction des supports écrits utilisés en cours ou des traces écrites demandées, de définir une stratégie d'évaluation ou de suivi cohérente sur l'ensemble des disciplines et pertinente au regard du niveau d'apprentissage des élèves. Une telle démarche, qui paraît essentielle, aurait le mérite de mettre en œuvre un véritable apprentissage transversal qui rendrait visible, pour les élèves, les efforts nécessaires à accomplir sans alourdir outre mesure les enseignements spécifiques de chaque discipline. Par exemple, on pourrait proposer à une équipe pédagogique d'isoler l'évaluation de l'orthographe, chiffrée ou non, établie selon des critères harmonisés, dans chaque production écrite pour rendre compte du niveau des élèves dans ce domaine et dans toutes les disciplines.

Conclusion

La maîtrise de l'orthographe, au-delà de la dictée, vise bien la mise en œuvre de l'écriture autonome (écrits fonctionnels ou d'imagination, scolaires ou non). Or, comme le constate Martine Rémond (2006 : 49) dans son analyse des résultats des élèves français aux évaluations internationales PIRLS et PISA, « pour tous les processus évalués, nos élèves manifestent leurs difficultés face aux questions qui impliquent de construire une réponse consignée par écrit ». La faiblesse de la production écrite révèle, selon elle, « un manque certain d'autonomie dans le traitement des tâches sous-jacentes ». La prise en compte de l'orthographe dans toutes les productions écrites reste encore à mesurer tant le poids des erreurs, qu'on appelle « fautes », marque l'écrit incorrect du sceau de l'infamie et relègue la réflexion à l'arrière plan, de façon plus ou moins consciente en fonction des évaluateurs et/ou des lecteurs.

Dans ce contexte, le barème graduel sert doublement de déclencheur, pour provoquer d'abord une réflexion didactique sur ce qu'est actuellement l'évaluation de l'orthographe et pour susciter ensuite la mise en œuvre de nouvelles pratiques pédagogiques fondées sur une évaluation plus juste. Une des enseignantes, expérimentatrice, fait la remarque suivante : « il permet de mieux cibler les erreurs... Par contre, il faut la remédiation derrière ! ». Le barème laisse donc toute sa place à l'enseignement et l'expérimentation devra sans doute se poursuivre encore durant quelques années, permettre le suivi d'une cohorte d'élèves sur un cycle par exemple, pour envisager de l'intégrer dans un ensemble cohérent de pratiques pédagogiques. Il sera sans doute nécessaire de modifier l'outil ou de l'ajuster à diverses mises en œuvre de dictées ou d'exercices d'orthographe. Il faudra en revanche résister à la tentation, grande, de démultiplier les catégories pour affiner les différents types d'erreurs car on atomiserait ainsi l'intérêt de l'outil qui vise à recenser les grandes catégories d'erreurs. Ces catégories nécessitent l'expertise fine de l'enseignant et assurent la lisibilité pour l'élève. Il ne répond sans doute pas à toutes les difficultés mais nous avons montré qu'il pouvait s'intégrer à une démarche d'apprentissage progressive et tenant compte des divers niveaux d'acquisition.

Cette première mise en œuvre dans les classes a permis de faire évoluer le regard des enseignants sur les performances des élèves : les résultats obtenus au DNB, à travers les catégories du barème graduel, ont montré la nécessité de fixer des priorités dans les apprentissages et de faire de la dictée un exercice formatif. En explicitant l'évaluation, les enseignants ont pu constater que les élèves appréhendent mieux le sens de la dictée et s'engagent mieux dans une réflexion sur la langue. C'est là une première étape vers une nouvelle didactique de l'orthographe qui pourra (et devra) sans doute s'inscrire dans un dispositif transversal à toutes les disciplines pour améliorer tous les types d'écrits, à l'École et en dehors de l'École.

Bibliographie

- ALAMARGOT D., FLOURET. I, LAROCQUE D., CAPAROSSI G., PONTART V., PADURARU C., MORISSET P., *et al.*, 2015, « Successful written subject–verb agreement: an online analysis of the procedure used by students in Grades 3, 5 and 12 », *Reading and writing*, vol.28, n° 3.
- BARBARANT O., 2013, « Une nouvelle évaluation : construction et expérimentation d'un barème graduel pour l'exercice de la dictée », en ligne sur le portail Eduscol du Ministère de l'éducation nationale : <http://eduscol.education.fr/cid77753/un-bareme-graduel-de-correction-de-la-dictee.html>

- BOSSE M.-L., 2005, « De la relation entre acquisition de l'orthographe lexicale et traitement visuo-attentionnel chez l'enfant. », *Rééducation Orthophonique*, n° 222, pp. 9-30
- BRISSAUD C., COGIS D., 2011, *Enseigner à l'école primaire*, Comment enseigner l'orthographe aujourd'hui ?, Hatier, Paris.
- BRISSAUD R., 2006, « L'erreur orthographique, l'apprentissage implicite et la question des méthodes de lecture – écriture », *Les cahiers pédagogiques*, n° 440.
- CATACH N., 2011, *L'orthographe*, Presses Universitaires de France, Paris.
- CHARTIER A.-M., 1998, « Epreuves du certificat d'étude primaire en 1995 », *Education et formation*, n° 53, pp. 19-34.
- CHERVEL A., 2008, *L'orthographe en crise à l'école*, Retz, Paris.
- CROIZET J.-C., 2014 « Vive la difficulté scolaire », conférence *Question d'éducation*, CRDP de Poitiers, <http://vimeo.com/61608129>
- FAYOL M., JAFFRÉ J.-P., 2014, *L'orthographe*, Presses Universitaires de France, Paris.
- REMOND M., 2006, « Éclairages des évaluations internationales PIRLS et PISA sur les élèves français », *Revue française de pédagogie*, n° 157.
- SAVOIE P., 2000 , « Quelle histoire pour le certificat d'études ? », *Histoire de l'éducation*, n° 5, pp. 49-72.
- TOTEREAU C., BRISSAUD C., REILHAC C., BOSSE, M.-L., 2013, « L'orthographe grammaticale au collège : une approche sociodifférenciée, Approche Neuropsychologique des Apprentissages de l'Enfant », *ANAE*, n° 123, pp. 164-171.

DIFFICULTÉS ET ERREURS DANS LE PASSAGE DE LA PHONIE À LA GRAPHIE EN DICTÉE DE LANGUE FRANÇAISE : CAS DES APPRENANTS DE FLE DE L'UNIVERSITÉ DE CALABAR

Eugenie Grace ESSOH NDOBO et Veronica Ebica ODEY

Université de Calabar – Nigeria

Introduction

Pour un certain nombre de didacticiens des langues, la dictée met à l'épreuve les compétences écrites et orales de l'apprenant permettant, de ce fait, d'évaluer certaines difficultés phonographiques des étudiants (Richard, 2010 ; Belard *et al.*, 2010 ; Cher, 2005 ; Commission Scolaire de Laval, 2012 ; Zedda, 2006 ; Association Transculture, 2006). Comme l'explique Jung (2010), au cours d'une épreuve de dictée, l'élève « doit généralement [...] transformer un matériau phonique en un matériau graphique, c'est-à-dire faire correspondre des sons et des lettres ». Ceci indique que la dictée est une sorte de passerelle entre l'oral et l'écrit. En effet, au cours d'une dictée, le défi pour l'apprenant est de capter et d'assimiler le son des mots dictés et de gérer le passage (très souvent complexe) de la phonie à la graphie en tenant compte de l'orthographe de la langue. Très souvent, ce passage est quelque peu perturbé ou tout simplement affecté par des facteurs purement linguistiques (par exemple des complexités en grammaire ou en orthographe) et sociolinguistiques (les interférences linguistiques) (Delattre, 2005 ; Pourcel, 2000 ; Jung, 2010 ; Ugot, 2010). Il est clair que lorsque l'élève manque de faire le lien entre la graphie et la phonie – dans cet exercice oralisé – on assiste à une orthographe défectueuse (Pourcel, 2000 ; Lurcat, 1983 ; Degreve et Passel, 1999). Ceci est souvent le cas chez les apprenants du FLE au Nigeria.

Cet article montre comment les interférences des langues nigérianes (vernaculaires et véhiculaires) affectent ce passage de la phonie à la graphie – en contexte de dictée – chez les apprenants nigériens du FLE. Les langues locales principalement considérées sont le yoruba, l'efik et l'ibibio. L'article s'appuie sur l'analyse d'un corpus de 90 copies de dictée produites par des apprenants de FLE de troisième et quatrième années universitaires ayant comme première langue les codes linguistiques susmentionnés. Il s'agit également, dans cet article, de montrer les interférences avec l'anglais, langue véhiculaire et langue de scolarisation des apprenants.

Pratique de la dictée dans le système éducatif nigérian

La dictée fait partie des activités de classe observées dans l'enseignement des langues au Nigeria. Toutefois, sa pratique n'est pas explicitement stipulée par la majorité des curriculums régissant l'enseignement des langues et son emploi par les enseignants est relativement moins récurrent, puisqu'observé principalement dans l'enseignement des langues au niveau élémentaire. Son rôle dans l'enseignement des langues varie d'une langue à l'autre (précisément de l'anglais aux langues étrangères) (Odey, 2010). Selon Ezenwosu (2011 : 19), la dictée a longtemps joué un rôle assez important dans l'enseignement de l'anglais au Nigeria, particulièrement au niveau primaire.

Il est important de noter ici que l'anglais est la principale langue de scolarisation du pays (au primaire, au secondaire et au supérieur), bien que la politique linguistique et éducative du pays (*National Policy on Education*, 2004) prescrive et préconise, pour les trois premières années du primaire, l'enseignement en langue maternelle ou dans la langue de l'environnement immédiat de l'élève. Ainsi, l'apprentissage de l'anglais est obligatoire dès les premières années du primaire. Il constitue le principal moyen par lequel les apprenants nigériens apprennent à lire et à écrire. Le rôle important que joue l'anglais dans la scolarisation des Nigériens implique que son apprentissage effectif est une priorité dans presque toutes les institutions scolaires au primaire.

Dans l'enseignement primaire, la dictée est souvent employée comme un exercice de mémorisation des règles de grammaire ainsi qu'un outil d'apprentissage de l'orthographe des mots et expressions plus ou moins élémentaires. En plus de cela, l'épreuve de dictée permet l'évaluation des compétences des élèves à l'oral et à l'écrit.

Aux niveaux secondaire et supérieur, la dictée est activité moins habituelle. Elle est moins utilisée particulièrement dans l'enseignement de l'anglais. Ezenwosu (2011 : 18) corrobore cette observation quant elle note que :

Au Nigeria, la dictée ne figure pas parmi les activités d'enseignement et d'apprentissage au niveau secondaire, sauf lorsque l'enseignant use de son ingéniosité. Le Nigeria a connu de nombreuses réformes de son système d'éducation [...]. Il est temps que l'on fasse voir aux enseignants le rôle capital que peut jouer la dictée dans un cours de langue, pour qu'ils puissent l'employer dans leur enseignement¹. [Notre traduction]

La dictée est une pratique de classe assez fructueuse pour l'enseignant : elle permet de développer une variété d'aptitudes orales et écrites chez l'apprenant de langue, en particulier ceux de langue étrangère. Elle facilite le développement des quatre compétences linguistiques chez l'apprenant et permet l'enseignement/apprentissage de certains aspects complexes de la langue comme la grammaire. En développant les aptitudes des étudiants en compréhension orale, elle leur permet, à terme, d'affronter d'autres situations d'apprentissage, telles que suivre des cours en d'autres matières inscrits au curriculum. Malgré ces avantages, bon nombre d'enseignants nigériens voient dans la dictée une pratique didactique centrée sur l'enseignant et est à ce titre dépassée. Certains didacticiens des langues l'inscrivent – à tort selon nous – parmi les pratiques de classes préconisées par la méthode directe et de ce fait, ne la trouvent adaptée aux situations de classe nigérienne. Pour de tels didacticiens, elle n'est pas compatible avec la méthode communicative actuellement en vogue, car préconisée par les politiques didactiques du pays, dans l'enseignement des langues au Nigeria (Odey, 2010 ; Eshoh et Endong, 2014).

¹ At the secondary level of education in Nigeria, dictation is not given a place as part of language teaching and learning activities unless where a teacher uses his or her ingenuity. Nigeria has been going through various educational reforms [...]. Teachers should be made to understand the vital contributions dictation could play in a language classroom so as to employ it in instruction.

Les conditions d'emploi de la dictée dans l'enseignement de l'anglais ne sont pas très différentes de celles observées dans l'enseignement du FLE. En effet, la pratique de la dictée dépend de l'ingéniosité de l'enseignant de français, donc de la méthode d'enseignement que ce dernier adopte. Elle ne fait pas partie des épreuves de langue aux examens officiels (comme c'est le cas dans certains pays francophones d'Afrique comme le Cameroun, le Tchad et le Gabon par exemple). Elle est donc une simple pratique de classe permettant d'enseigner les règles élémentaires de grammaire et l'orthographe.

La phonie et la graphie en dictée de langue française

En dictée, deux éléments importants – à savoir la mémoire auditive et la mémoire visuelle – interviennent dans le passage de la phonie à la graphie. La mémoire auditive est la faculté qui permet à l'apprenant-auditeur de parfaitement percevoir le son, tandis que la mémoire visuelle permet à l'apprenant de faire le lien entre les sons perçus et l'orthographe des mots (selon les normes de la langue). La mémoire visuelle permet donc à l'apprenant de « visualiser » en quelque sorte la composition orthographique des mots avant leur réalisation à l'écrit. Cette mémoire est rendue solide par le bagage cognitif de l'apprenant, c'est-à-dire ses aptitudes en grammaire et orthographe de la langue. L'absence de lien entre les deux mémoires (auditive et visuelle) conduit inéluctablement à des erreurs orthographiques. Pourcel (2000) remarque à ce propos que « même si l'exercice de dictée implique une production écrite spontanée guidée par le son, il serait inexact de prétendre que la production graphique est le résultat 'direct' de la phonie, car la mémoire, cette fois-ci visuelle, doit absolument jouer le rôle de relais ». Lors de l'épreuve de dictée, l'apprenant est donc appelé à reconnaître les sons émis par l'examineur pour pouvoir les écrire/transcrire. Son succès à cette épreuve dépend largement de son aptitude à développer un système effectif d'association phono-graphique.

On a souvent attribué les erreurs de passage de la phonie à la graphie aux incompétences de l'apprenant en orthographe et en grammaire française. Toutefois, Delattre (2008) note qu'il est quelque peu inapproprié d'attribuer ces erreurs exclusivement au simple manque d'assimilation par l'apprenant des règles de grammaire et d'orthographe. En effet, le langage écrit nécessite, en général, un apprentissage formalisé et habituellement long.

De plus, il semble que même les experts commettent encore des erreurs orthographiques. Cette activité [l'apprentissage de l'orthographe] est donc difficile et jamais totalement, ni définitivement maîtrisée [...]. La maîtrise de l'orthographe ne se réduit pas uniquement à un stockage des mots, auquel cas, le caractère polygraphique de l'orthographe n'aurait aucune incidence. (Delattre, 2008 : 34)

Les erreurs de passage de la phonie à la graphie seraient ainsi liées à la complexité de l'orthographe du français du point de vue phonographique et morphographique. Jung (2010) note en particulier que cette remarquable complexité de l'orthographe de la langue française est une cause non négligeable des difficultés :

On passe trop de temps à enseigner l'orthographe pour des résultats inégaux. L'orthographe du français est sans doute, avec celle du japonais et pour des raisons différentes, l'une des plus difficiles au monde. Elle comporte en effet beaucoup de problèmes d'accord, d'homophones, de lettres qui ne sont pas prononcées. En fait, les causes majeures de sa complexité sont avant tout grammaticales. (Jung, 2010 : 87)

Dans la même lancée, Delattre (2008) souligne que la principale difficulté relevant du système orthographique français est son « manque de transparence entre les unités sonores et celles orthographiques ». En effet, environ 79,1 % des mots monosyllabiques français ont

plusieurs orthographes possibles. En psycholinguistique ces mots sont vus comme étant inconsistants ou irréguliers (par exemple « où », « seau », « de », « doux » entre autres) par opposition à ceux qui n'offrent qu'une orthographe possible, les mots réguliers ou consistants (par exemple « lune »). Les ambiguïtés entre les unités sonores et orthographiques ont inéluctablement une influence négative sur les performances orthographiques, même chez l'adulte. Les mots dits irréguliers sont de nature à engendrer plus d'erreurs, et sont plus longs à produire que ceux qui sont réguliers.

Outre la complexité du système orthographique du français, les interférences des langues maternelles ou de toute autre langue acquise par l'apprenant sont de véritables obstacles au passage effectif de la phonie à la graphie en contexte de dictée. Pourcel (2000 : 11-12) corrobore cette observation quand elle note qu'en général, ce passage (de la phonie à la graphie en français) chez un apprenant de langue étrangère (anglophone plus particulièrement) est potentiellement perturbé par trois éléments à savoir la mauvaise (re)connaissance du code vocal, l'absence de la mémoire visuelle dans la production écrite, et surtout l'interférence de la langue maternelle. Selon Pourcel,

L'interférence est un phénomène 'normal' dans l'acquisition d'une langue 2. La langue maternelle joue le rôle de référent, de repère dans le processus d'apprentissage. Elle est évidemment une source d'erreur [...]. Cette source d'erreur est étroitement liée au phénomène d'interférence de la langue maternelle. Si l'élève a du mal à reconnaître ou à assimiler le code sonore de la langue 2, c'est en partie parce que le code sonore de sa langue maternelle se trouve toujours en arrière-plan dans son mental. (Pourcel, 2000 : 12).

Berthout et Py (1999 : 56) notent à ce sujet qu'en cas d'interférence, le système de la langue 1 informe et affecte non seulement le processus de reconnaissance du code vocal par l'apprenant mais aussi la graphie. En fait, l'interférence se manifeste « dans la relation entre les systèmes : une catégorie de L1 sert de repère à l'appropriation d'une structure de L2 ».

Pratique du FLE au Nigeria, contact des langues et interférences linguistiques

Le Nigeria jouit d'une mosaïque de groupes ethniques et de langues indigènes (vernaculaires et véhiculaires). On estime à plus de 400 le nombre de langues indigènes présentes dans le pays (Ugot, 2010 : 1 ; Mokwenye, 2007 : 126 ; Mohammad, 2005 : 105 ; Uzozie, 1992 : 17). De cette mosaïque linguistique trois langues majeures, le haoussa, le yoruba et l'igbo, ont été élevées au rang de langues nationales, du fait de leur grande expansion dans le territoire national. Selon Mohammad (2005 : 105), les locuteurs de ces langues majeures sont estimés à 20 % pour le haoussa, 18,8 % pour le yoruba et 15 % pour l'igbo. À ces trois langues, il est important d'ajouter le pidgin nigérian (NP) qui, pour plusieurs linguistes nigériens est « une sorte de créole anglais » (Mohammad, 2005 : 105 ; Balogun, 2013). À l'exception du pidgin nigérian, l'enseignement et l'expansion de ces langues sont soutenus par la Politique Linguistique du Nigeria. En effet, le *National Policy on Education* institue leur enseignement dès le niveau primaire. Tous ces éclairages sociolinguistiques montrent que la plupart des Nigériens sont bi/multilingues, parlant, en plus de l'anglais (première langue officielle du pays), une ou plusieurs langue(s) locales. Ainsi, pour la majorité de locuteurs nigériens le français est une troisième ou quatrième langue (Bodunde, Obieje, 2012 ; Nnenna, Opara, 2007 ; Essoh, 2014 ; Mokwenye, 2007 : 107 ; Odey, 2010). Mohammad (2005 : 105) note à ce sujet que :

Comme la majorité des autres Africains, les Nigériens apprennent, après leur langue première, dite vernaculaire, une seconde langue dite véhiculaire qui leur permet de communiquer avec un plus grand nombre d'individus n'appartenant pas à leur communauté linguistique. L'anglais demeure alors pour une grande majorité de Nigériens une 3^{ème} langue (L3) dont l'acquisition est imposée par l'entrée en contact avec le monde scolaire et plus tard dans l'interaction avec l'environnement administratif. C'est ainsi que nous considérons que l'anglais constitue pour la plupart de la population rurale une véritable langue étrangère.

Dans un tel contexte de contact de langues, l'utilisation du français (comme l'anglais) par les locuteurs nigériens est très souvent marquée d'interférences des langues locales, de l'anglais et du pidgin nigérian. Comme Ugot (2010) le dit si bien, l'utilisation de la langue par un locuteur non-natif se distingue de celle du natif. Il existe longtemps des signes indiquant que tel locuteur est non-natif.

Généralement, les locuteurs importent des éléments de leurs langues maternelles pour les appliquer à une autre langue qu'ils apprennent plus tard dans la vie et ceci est perçu au niveau phonologique comme un accent étranger et au niveau grammatical comme erreurs commises par l'apprenant². (Ugot, 2010 : 1, notre traduction).

Les interférences observées dans la pratique de la langue française sont de nature phonologique et orthographique. Elles sont en partie dues à des différences entre les systèmes phonologiques des langues indigènes et du français. Par exemple, certains sons français n'existent pas dans le système phonologique de certaines langues indigènes du Nigeria. Le yoruba n'a par exemple pas les sons /ə/, /z/, /y/, /v/. Bodunde et Obieje (2012 : 100) notent que l'absence de ces sons dans la langue yoruba pousse certains apprenants à remplacer les sons inexistantes par des sons relativement proches (des sons semblables ou analogues). Ainsi, les apprenants yorubas du FLE tendent à concevoir le mot « je » [ʒə] comme « djo » [dʒo] (à l'oral) et comme « jo » à l'écrit. Par ce même procédé de substitution erronée, le son /v/ est substituée par /f/ par exemple « voir » [vwar] devient « foir » [fwar]. Similairement, le son /y/ devient /u/ par exemple « tribu » [triby] devient « tribou » [tribu] (Oyetade, 1996 ; Okon, 2005 ; Bodunde, 2008 ; Bodunde, Obieje, 2012).

Dans leurs systèmes phonologiques respectifs, les langues ibibio et efik ne connaissent pas, elles non plus, certains sons présents en français. Les sons français /g/ et /ʃ/ par exemples n'existent pas dans ces deux langues. Ainsi, un locuteur efik ou ibibio sera tenté de concevoir les mots « gâteau » [gato] comme [kato] et « chat » [ʃa] comme « ka » [ka]. Les locuteurs efik et ibibio ont aussi, très souvent des difficultés de prononciation et de perception des sons /v/, /z/ et /f/. Ugot (2010 : 6-7) note que prononcer ou transcrire les mots qui contiennent ces consonnes représentent pour certains de ces locuteurs un véritable casse-tête. Toutes ces interférences phonologiques sont susceptibles de perturber la bonne lecture du texte ainsi que le passage de la phonie à la graphie par les apprenants, dans un contexte de dictée (Berthout, Py, 1999 : 56 ; Pourcel, 2000 : 11-13).

Pourtant, les interférences orthographiques observées dans la pratique du français par les apprenants nigériens sont majoritairement avec l'anglais et moins avec les langues nigérianes locales. En faisant de la langue yoruba un cas d'étude, Bodunde et Obieje (2012 : 103-104) attribuent ce phénomène au fait que le français et langues indigènes nigérianes ont des origines différentes. Le yoruba fait ainsi partie de la famille des langues du Niger-Congo Phylum tandis que l'anglais et le français appartiennent à la famille des langues indo-européennes. Les erreurs orthographiques en français liées à des transferts depuis l'anglais

² Generally, people carry over features from their mother tongue (MT) or first language into another language that they learn later in life, and we perceive this at the phonological level as a foreign accent, and at the grammatical level as a learner's errors.

sont donc assez importantes chez les apprenants nigériens du FLE. Il existe par exemple un nombre assez important de mots qui s'écrivent presque de la même façon ou ont de petites divergences orthographiques. Ceci peut s'illustrer par la série de mots suivants : (i) « contexte » (français) et « *context* » (anglais), (ii) « classe » (français) et « *class* » (anglais) ; (iii) « dignité » (français) et « *dignity* » (anglais) ; (iv) « indépendance » (français) et « *independence* », (v) « triomphe » (français) et « *triumph* » (anglais).

Méthodologie

Cette étude s'appuie sur l'analyse d'un corpus de 90 copies de dictée produites par 45 apprenants de troisième et quatrième années universitaires (apprenants du Français Langue Etrangère). L'étude s'est intéressée aux étudiants de ce niveau parce qu'ils sont considérés comme étant à un niveau d'étude assez avancé (Oyetade, 1995). Les apprenants représentent à parts égales trois groupes : ils sont 15 yoruba, 15 efik et 15 ibibio du Nigeria. La dictée a été administrée à deux reprises : une première fois par un professeur francophone (natif) et une deuxième fois par un professeur non-natif du français. Les deux dictées ont été administrées à deux jours d'intervalle. En préparation à l'épreuve de dictée, le dicteur non-natif a répété la lecture du texte sous la supervision de son collègue natif, pour s'assurer d'une prononciation contrôlée pendant l'exercice. La dictée a eu pour support une collection de phrases détachées (55 mots au total, voir annexe) qui présentent des sons inexistant dans les systèmes phonologiques des langues indigènes de l'étude (yoruba, efik et ibibio), ou difficilement identifiables par les locuteurs des groupes linguistiques considérés dans l'étude. Comme exemples de ces sons, citons /ʃ/, /g/, /ʒ/, /f/, /u/ et /ə/ entre autres.

Le mot a été considéré comme unité d'analyse. L'analyse a pris appui sur le relevé de phénomènes linguistiques (les mots et expressions) reflétant ou manifestant les interférences orthographiques des langues yoruba, efik, ibibio, et anglais. Les occurrences d'interférences ont été traitées et présentées dans les tableaux 1, 2 et 3 et par la suite illustrées par des exemples tirés des copies. Nous avons veillé à maintenir l'orthographe des mots tels qu'utilisés par les apprenants.

Résultats et analyses

Les interférences observées dans les copies des apprenants sont en général d'un nombre assez réduit : soit (10,68 %) du nombre total de mots. Elles varient entre 9,33 % chez les étudiants efik, 11,87 % chez les apprenants ibibio et 17,18 % chez les apprenants yoruba dans la première dictée et 7,03 %, 8,36 % et 12,84 % respectivement pour les étudiants efik, ibibio et yoruba dans la seconde dictée (voir le Tableau 1 ci-dessus). Le tableau 1 indique que les interférences orthographiques ont été plus accentuées chez les étudiants yorubas que chez les autres groupes d'apprenants. Ces interférences sont aussi plus récurrentes dans la deuxième dictée (administrée par le dicteur non-natif) que dans la première. Ceci pourrait être en partie dû aux prononciations des deux dicteurs. Toutefois, les mêmes types d'interférences et d'erreurs ont été observés dans les copies résultant des deux dictées.

Tableau 1 : Occurrences des interférences selon les groupes

	Etudiants	Interférences		Pas d'interférences		Total (mots)	
		n	%	n	%	n	%
2 ^{ème} Dictée	Yoruba	121	17.18	704	82.82	825	100
	Ibibio	98	11.87	727	88.13	825	100
	Efik	77	9.33	748	90.67	825	100
	Total	296	11.95	2179	88.05	2475	100
1 ^{ère} Dictée	Yoruba	106	12.84	719	87.16	825	100
	Ibibio	69	8.36	756	91.64	825	100
	Efik	58	7.03	767	92.97	825	100
	Total	233	9.41	2242	90.59	2475	100
Total		529	10.68	4421	89.32	4950	100

Les résultats de l'étude montrent également que les interférences orthographiques de l'anglais sont les plus importantes. En effet, 60,49 % des interférences décelées dans l'ensemble du corpus relèvent de la langue anglaise contre 39,51 % pour les langues maternelles des apprenants (Tableau 2). L'importance des interférences orthographiques de l'anglais peut être attribuée au fait qu'il existe un grand nombre de mots qui s'écrivent presque de la même façon dans les deux langues (Oyetade, 1995 ; Bodunde et Obieje, 2012 : 103).

Tableau 2. Typologie des interférences

Langues interférentes	Etud. yoruba		Etud. ibibio		Etud. efik		Total	
	n	%	n	%	n	%	n	%
anglais	119	37.18	93	29.06	108	33.76	320	60.49
L.M.	108	51.67	74	35.40	27	12.93	209	39.51
Total	227	42.91	167	31.56	135	25.53	529	100

Note : Etud. : Etudiants, LM : Langue maternelle

Les interférences de l'anglais sont plus accentuées chez les apprenants yoruba (37,18 %), suivis des apprenants efik (33,76 %) et des apprenants ibibio (29,06 %). Un nombre important de ces apprenants tendent à orthographier les mots français selon le système orthographique de l'anglais qu'ils ont appris et qu'ils gardent en mémoire au moment du passage à la graphie. Les exemples suivants illustrent ce fait :

1. « Tu **demand** de la **salad** et des **carrots** ? » au lieu de « tu demandes de la salade et des carottes ? »
2. « Son **noun** est sur la **list** » au lieu de « son nom est sur la liste »
3. « Elle a un **charm** et un **calm** de **grand damn/dam** » au lieu de « elle a un charme et un calme de grande dame »
4. « L'**officer** est très **corromptu** » au lieu de « l'officier est très corrompu »
5. « Les **journalists present** l'émission » au lieu de « les journalistes présentent l'émission ».

Ici, on peut dire que les interférences sont plus graphiques que phonétiques. Bien qu'ils aient apparemment bien abordé la phase du « captage » du son, les apprenants négocient mal leur visualisation des graphies des mots, et ceci sous l'influence de la langue 2. On peut facilement déduire que les graphies des mots anglais « demand », « salad », « carrots », « officer », « noun », « list », « pass » et « officer » tirés des exemples ci-dessus font référence pour les apprenants dans leur passage à la graphie. L'interférence graphique est plus

complexe dans des cas comme « corrompu » où l'apprenant reproduit la graphie du mot anglais « corrupt » et ajoute le « suffixe » « u ». Cela produit un mot plus ou moins hybride.

Les interférences des langues nigérianes affectent elles aussi, le passage de certains étudiants de la phonie à la graphie. Ces interférences sont aux niveaux orthographique et phonétique. Les apprenants yorubas ont par exemple tendance à percevoir certains sons du français selon le système phonologique de leur langue maternelle. Ainsi, ils perçoivent et transcrivent le son /ə/ comme /o/. Par exemple, ils ont tendance à écrire les mots « de », « charme », « que » et « clame » respectivement comme « do », « charmo », « quo » et « calmo » (voir le tableau 3 ci-dessous).

Tableau 3 : Interférences des langues maternelles

Etudiants	Mots	Erreurs	Description de l'interférence
Yoruba	su	sou	Substitution du son /y/ avec le son /u/ dans la mémoire auditive
	bu	bou	
		charmo	Substitution du /ə/ avec le son /ɔ/
	cher	chè	Omission du son /r/ dans la mémoire auditive dû en partie à l'absence du /r/ en yoruba
	soir	soi	
	voir	voi	
		grando	Substitution du son /ə/ avec le son /ɔ/
calme	calmo		
Efik et Ibibio	de	do	Substitution du son /ə/ avec le son /ɔ/
	champagne	sapane	
	champagne	sapane	Substitution du son /ʃ/ avec le son /s/. Notons que les locuteurs efik et ibibio ont très souvent des sérieuses difficultés à percevoir et à articuler les sons /ʃ/ et /g/. Rappelons ici que ces sons n'existent pas le système phonologique de ces deux langues.
	charme	sarme	
	cher	sert	
		grande	Substitution du son /g/ avec /k/
	goût	cou/coût	

Une autre particularité chez les apprenants yorubas est le fait de percevoir le son /y/ comme /u/. Ainsi, certains d'entre eux tendent à orthographier les mots « su » et « bu » (respectivement participes passé des verbes 'savoir' et 'boire') comme « sou » et « bou ». On note également des omissions du son /r/ chez plusieurs apprenants yoruba. Ceci est une influence du système phonologique de leur langue maternelle. Ainsi, les mots tels que « cher », « voir » et « soir » ont été écrits par certains comme « chè », « voi » et « soi ». Ces erreurs indiquent que les étudiants sollicitent plus leur mémoire auditive qu'ils ne se fient à leur mémoire visuelle. Les mêmes types d'erreurs sont observés chez les apprenants ibibio et efik où les sons /g/ et /ʃ/ sont très souvent mal perçus et substitués par d'autres sons ou tout simplement omis pendant la transcription. Ainsi, plusieurs apprenants efik et ibibio ont écrit les mots « grande » et « goût » respectivement comme « crande » et « cou/cout ». Similairement, certains d'entre eux ont transcrit les mots « champagne » et « charme » comme « sapane/ sa pagne » et charme comme « sarme »/ s'arme ».

Conclusion

Cet article a tenté de montrer dans quelle mesure les interférences des langues maternelles et de l'anglais sont sources d'erreurs dans le passage par les étudiants anglophones (nigériens) de la phonie à la graphie en contexte de dictée de langue française. En effet, les interférences intensifient les difficultés phonographiques que les étudiants rencontrent généralement en

dictée de langue française. Ces difficultés émanent essentiellement du fait que le système phonologique n'est pas le même dans les langues maternelles (LM) et les langues étrangères (LE) apprises.

Les erreurs observées dans la présente étude montrent que certains apprenants nigériens du FLE (en l'occurrence les yorubas, efik et ibibio) tendent à se laisser guider plus par leur mémoire auditive qu'ils ne mobilisent leur mémoire visuelle. Or, leur mémoire auditive est très souvent affectée par les systèmes phonologiques de leurs langues maternelles respectives. Ceci entraîne une perception erronée du son ainsi qu'une graphie défectueuse. Il serait donc impératif que les étudiants soient effectivement sensibilisés sur les différences entre l'oral et l'écrit. Il faudrait aussi familiariser les apprenant(e)s à l'orthographe du français et les sensibiliser aux correspondances phonographiques afin qu'ils puissent eux-mêmes établir le lien entre ce dernier et le code graphique en contexte de dictée. Les enseignants du FLE devraient enfin penser à travailler avec les étudiants sur les différences et les similarités entre le français et l'anglais au niveau de l'orthographe des mots et la grammaire. Des exercices comparatifs sur les faux amis, ou sur les formes des verbes à des temps variés en français et en anglais pourraient être intéressants à ce titre.

Bibliographie

- ASSOCIATION TRANSCULTURE, 2008, « Des dictées ? Pour en faire et pour quoi faire », dans *Comment ça s'écrit ? Etape2. N2*, Paris : Association Transculture, pp. 60-71.
- BELARD Annick *et al.*, 2010, « Enseigner l'orthographe », dans *Maîtrise du langage et de la langue française*, Montpellier : Académie de Montpellier, pp. 123-136.
- BERTHOUT Anne-Claude, PY Bernard, 1999, *Les linguistes et des enseignants*. Paris : Le Seuil.
- BERTHOUT Anne-Claude, PY Bernard, 1996, *Les langues modernes. Les erreurs des élèves : qu'en faire ?* Paris : Le Seuil.
- BODUNDE H. A., OBIEJE D. L., 2012, "Language problems of a Yoruba multi-lingual learner" dans *CAJOLIS: Calabar Journal of Liberal Sciences*, n° 16(1), pp. 95-107.
- CHER Céline, 2005, *Comment faire de la dictée un outil d'apprentissage*. Montpellier : IUFM, Académie de Montpellier. [en ligne] <http://www.iufmacademiedemontpellier.com> visité le 23/10/2014.
- COMMISSION SCOLAIRE DE LAVAL, 2012, *Les dictées d'apprentissage*, Laval : Equipe des Conseillers Pédagogiques de Français CSDL.
- DELATTRE Marie, 2008, *Impact de la régularité orthographique en production sous dictée*. Paris : Centre National de la Recherche Scientifique. [en ligne], <http://www.centrenationaldelarecherchescientifique.com> visité le 23/10/2014.
- ESSOH Nbobu Eugenie, ENDONG F. P., 2014, "French language teaching in Nigeria and the indigenisation philosophy: mutual bedfellows or arch foe?", *Journal of Foreign Languages Cultures and Civilisations*, n° 2(1), pp. 145-157.
- EYEANG Eugenie, 2011, « Analyse Sociolinguistique de l'espagnol enseigné dans le système éducatif gabonais ». *Education et Sociétés Plurilingues*, n° 30(1), pp. 81-94.
- EZENWOSU N. E., 2011, Dictation as a Veritable Tool for Language Proficiency on Project Education Reform in Nigeria. *African research Review*, n° 5(6), pp. 18-25.
- JUNG Laurence, 2010, *Interview avec JAFFRE. Dictée et apprentissage*. [en ligne] <http://www.biienlire.com>, site visité le 23/10/2014.
- LURCAT L., 1983, « Le graphisme et l'écriture chez l'enfant », *Revue Françaises de Pédagogie*, n° 65, pp. 17-22.

- MOHAMMAD Sadisu Mohammad, 2005, « L'enseignement du français en situation plurilingue : le cas du Nigeria », *GLOTTOPOL : Revue de Sociolinguistique en ligne*, n° 6, pp. 104-112.
- MOKWENYE Cyril O., 2007, "The language question in Nigeria: still searching for an Answer", *Calabar Journal of Liberal Studies*, Vol. 10, n° 1, 112-128.
- NNENNA Nwosu, OPARA Carol, 2001, « Le Nouveau statut du français au Nigeria : quels cadres de références ? », *Synergies Afrique Centrale et de l'Ouest*, n° 4, pp. 49-58.
- ODEY Veronica, 2010, « FRE 224- Méthodologie d'enseignement », *Lecture Note on French, Year Two, second Semester*. Akamkpa : Cross river College of Education, pp. 51-78.
- OKON Bassey, 2005, "Convergence in the spoken English of Ibibio and Igbo speakers", *West African Association of Commonwealth Literature and Language Studies Journal*, n° 2(1), pp. 10-20.
- OYETADE O., 1995, "A Sociolinguistic analysis of address forms in Yoruba", *Language in Society*, n° 24(1), pp. 23-45.
- POURCEL Nathalie, 2000, *Erreurs sur le passage de la phonie à la graphie*. Montpellier : IUFM de l'Académie de Montpellier.
- RICHARD François et CPAIEN d'Argentan, 2010, « Consolider des compétences en étude de la langue et réinvestir/automatiser des compétences de l'étude de la langue au travers de l'exercice de la dictée » dans *Expérimentation sur la pratique de la dictée*, Caen : Académie de Caen.
- UGOT Mercy, 2010, "English language and the mother tongue interference: the Nigerian perspective", *West African Association for Commonwealth Literature and Language Studies*, n° 3(2), pp. 21- 36
- UGOT Mercy I., 2005, "The sociolinguistic problems of English in Nigeria" *West African Association of Commonwealth Literature and Language Studies Journal*, n° 2(1), pp. 21-36.
- UZOZIE R. U., 1992, *Phonetic and phonology of English*. Onitsha: Hybrid Publishers Ltd.
- ZEDDA Paolo, 2006, « La langue chantée : un outil efficace pour l'apprentissage de la correction phonétique », *Les Cahiers de l'Acadelle*, n° 2, pp. 21-26.

Annexe : phrases utilisées pour la dictée

Je passe ce soir te voir
 Quel est ton goût ?
 Tu demandes de la salade et des carottes ?
 Tout est cher.
 J'ai su que tu avais bu du champagne.
 L'officier est très corrompu.
 Elle a le charme et le calme d'une grande dame.
 Son nom est sur la liste.
 Les journalistes présentent l'émission.

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 /kèsèsa/. 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>
Chateaufeu	<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).

Chateaufeu		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			Horrible	14
Vilage	2	Conu	4			Afreuse	8

Tableau 5a : Omission de consonne

<i>Silure</i>	/10 élèves	<i>Quille</i>	/ 25 élèves
Courage	3	Momment	4
Recompenssé	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, *horrible* 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.

**Récompenssé* 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, *horrible, *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 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.
- BRISAUD 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 Chateaufeu

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.

LA DICTÉE DE LETTRES : QU'EN EST-IL AU CM1 ?

Sophie BRIQUET-DUHAZÉ

Université de Rouen/ ESPE de l'Académie de Rouen, Laboratoire CIVIIC

Du point de vue sociétal, la dictée est souvent associée à l'orthographe, au texte, aux normes, aux fautes... Recontextualisée à l'école primaire, plus particulièrement lors du passage maternelle-élémentaire, elle suit une évolution qui peut aller de la lettre à la syllabe, puis au mot vers la phrase, le texte. Parmi les formes de dictée existantes au Cours Préparatoire (CP) la dictée de lettres liée à l'apprentissage de l'écriture, de la graphie des lettres, est rapidement effacée par l'importance que vont prendre les pratiques scolaires de la dictée d'un texte majoritairement, dès l'apprentissage de l'orthographe, de la grammaire et de la conjugaison en référence aux programmes de l'école élémentaire de 2008 (BO n°3 du 19 juin 2008 p. 30-32-37).

Cependant, si la dictée demeure un exercice de l'enseignement/apprentissage de l'orthographe à l'école élémentaire, il n'en demeure pas moins qu'elle suppose comme toute activité écrite, une compétence de base : la connaissance des lettres. Cette connaissance des lettres en isolé se décline en trois valeurs : la connaissance du nom, du son et de la graphie de la lettre.

Notre recherche longitudinale sur le niveau de conscience phonologique et la connaissance des lettres des élèves de cycle 3 vise à vérifier la transposition possible de deux prédicteurs de la lecture en remédiateurs des difficultés (Briquet-Duhazé, 2013). Nous avons choisi, dans le cadre de cet article, de pointer précisément la dictée de lettres au cycle 3 après avoir précisé les résultats concernant le nom des lettres. En effet, l'enjeu de cet article est de montrer que des élèves de cycle 3 peuvent ne pas maîtriser la dictée de lettres de l'alphabet, non pas uniquement à cause d'une difficulté du geste graphique mais surtout parce que ces élèves ne connaissent pas le nom des 26 lettres de l'alphabet. Nous nous proposons donc de montrer en quoi une compétence de base en lecture-écriture relevant des cycles 1 et 2 peut ne pas être maîtrisée alors même que les élèves de cycle 3 font des dictées.

Dans une première partie, nous traiterons du cadre théorique de la connaissance des lettres dans leurs trois valeurs. Puis nous présenterons notre recherche longitudinale sur la conscience phonologique et le nom des lettres avant de définir la dictée de lettres auprès d'un échantillon de notre corpus dont le contexte sociologique sera précisé. Enfin, la discussion nous permettra de comparer les résultats des élèves concernant les deux évaluations du nom et de la graphie des lettres.

Cadre théorique de la connaissance des lettres

Du nom au son

Ce cadre théorique s'appuie sur des résultats de recherche internationaux et convergents qui ont comme population cible des élèves de grande section de maternelle et de cours préparatoire français et donc pour les autres pays, des élèves de 5, 6 et 7 ans.

La connaissance des lettres (le plus souvent des lettres scriptes capitales dans les pays anglo-saxons et des lettres scriptes minuscules en France) est évaluée par une tâche d'identification du nom et plus rarement du son.

En 2008, un rapport du Comité National d'alphabétisation précoce (NELP : *National Early Literacy Panel*) est publié. Ce comité, présidé par T. Shanahan est une méta-analyse débutée en 2002, consistant à mettre en lumière, parmi les 8000 articles publiés dans des revues à comité de lecture, les recherches montrant une corrélation entre alphabétisation précoce et résultats ultérieurs en littéracie¹. Ce comité, convoqué par le *National Institute for Literacy*, était chargé de déterminer les pratiques pédagogiques permettant le développement de compétences en littéracie précoce. La méthodologie a consisté à sélectionner une partie de ces recherches au regard des critères scientifiques (500 retenues) et de les coder afin de permettre leur comparaison et l'analyse statistique. Les principaux résultats portent sur ce qui est appelé en américain « la littéracie conventionnelle » à savoir le décodage, la fluence, la compréhension, l'orthographe et l'écriture. Les six variables les plus fortement corrélées à la réussite future en lecture-écriture dans ces domaines sont :

- la conscience phonologique,
- la dénomination rapide de lettres ou de chiffres en séquences aléatoires (RAN²),
- la dénomination rapide d'objets et de couleurs,
- la mémoire de travail phonologique,
- la connaissance de l'alphabet³ (noms et sons associés à des lettres imprimées),
- l'écriture de lettres isolées ou l'écriture de son prénom en dictée.

Foulin (2007) fait une synthèse des travaux dans différentes langues montrant que la connaissance des lettres en maternelle est un prédicteur de l'apprentissage réussi de la lecture. Les élèves qui débutent l'apprentissage de la lecture avec une bonne connaissance des lettres apprennent à lire plus vite et mieux que les autres élèves (Foulin, Pacton, 2006).

Les apprentissages en maternelle influencent l'apprentissage de la lecture, ce qui est particulièrement vrai pour les habiletés langagières et les connaissances sur le fonctionnement de l'écrit.

La connaissance du nom des lettres pourrait contribuer à l'acquisition première de la lecture (Treiman, 2006). Le nom des lettres donnerait à l'enfant une première « identité » phonologique qui lui permettrait de relier un mot oral à un mot écrit en associant les signes graphiques des lettres à leur nom (Foulin, 2007).

Plusieurs recherches démontrent une corrélation entre la connaissance des lettres chez des pré-lecteurs et leur niveau en lecture un ou deux ans après (Badian, 1995). La reconnaissance des lettres fonde la lecture (Longcamp, Lagarrigue, Velay, 2010). En effet, les auteurs s'intéressent au fait qu'il faille identifier des traits imprimés comme étant la reconnaissance

¹ En français, le terme est employé avec des orthographes différentes y compris dans les écrits scientifiques. « Littératie » au Québec ; « Littéracie » en France ; « litéracie » en Suisse... (et des évolutions orthographiques au sein des pays eux-mêmes) pour Literacy dans les pays anglo-saxons.

² « *rapid automatic naming (RAN) of letters or digits: the ability to rapidly name a sequence of random letters or digits* »

³ « *alphabet knowledge (AK): knowledge of the names and sounds associated with printed letters* »

d'une lettre. Ils précisent que lorsque cette reconnaissance n'est pas réalisée par l'adulte, celui-ci produira une lecture lente et laborieuse en dehors de toute autre atteinte langagière. Pour Coltheart *et al.* (2001), il s'agit d'un processus de détection des différents traits qui sont à associer afin de parvenir à une représentation visuelle de chaque lettre composant un mot.

Les types d'exercices peuvent être : indiquer le nom des lettres présentées dans le désordre ; le nom puis le son ; deux lettres, montrer celle qui est dite (lettre cible)... En revanche, la comptine alphabétique ne rend pas compte de la capacité à dénommer.

La dénomination des lettres est également un bon prédicteur en compréhension de textes (Schatschneider *et al.*, 2004) et en orthographe lexicale (Caravolas *et al.*, 2001).

Pour Foulin (2007) le nom des lettres est loin d'être une connaissance acquise pour tous les élèves à l'entrée du CP. Après trois semaines de CP, la moyenne est de 17 lettres connues sur 26. 20 % des élèves dénommeraient moins de 12 lettres. Foulin (2007) préconise l'évaluation du nom des lettres au début du CP en capitales d'imprimerie et en minuscules mais également l'évaluation de la vitesse, l'écriture des lettres en copie et sous la dictée (Berninger *et al.*, 1997).

Treiman (2006), entre autres, assure que la connaissance du nom des lettres permet de déduire le son des lettres et ainsi l'élève parvient à établir une première correspondance graphème/phonème. Lévin (2006) écrit que connaître le nom d'une lettre n'est pas nécessaire pour apprendre le son mais la connaissance du nom facilite l'apprentissage du son (Evans *et al.*, 2006 ; Share, 2004).

Le nom des lettres intervient dans le développement initial de l'identification des mots à l'écrit. Bien qu'elles puissent paraître rudimentaires et transitoires, les stratégies d'orthographe et de lecture qui s'appuient sur le nom des lettres sont proches des stratégies alphabétiques s'appuyant sur le son des lettres (Foulin, Pacton, 2006).

Le nom des lettres, connaissance première, va faciliter la déduction du son ou des sons de celles-ci essentiellement en grande section. Cependant, plus qu'une déduction, il s'agira d'en vérifier l'installation cognitive valide au CP et au-delà notamment par le biais d'une évaluation individuelle. Les enseignants de maternelle ont souvent tendance à aborder avec leurs élèves, des sons dits « simples » ou « faciles » tels que les sons produits par les voyelles. La lettre i fait le son [i], la lettre a fait le son [a], la lettre u fait le son [y]... Cette analyse consistant à aborder en premier ces sons peut présenter deux inconvénients même si l'objectif louable est de ne pas entrer dans un apprentissage de la lecture au sens strict (apprentissage explicite de la lecture au CP) :

- S'agissant uniquement de voyelles, la conséquence est d'empêcher la combinatoire et donc d'aller plus avant dans la démarche pour certains élèves ;
- En second, cela laisse à penser aux élèves, de manière inconsciente, qu'à une lettre correspond un son ; voire à une lettre correspond un son identique à son nom. Le système alphabétique français ne fonctionnant pas de la sorte, nous pouvons imaginer quelles difficultés peuvent éprouver les élèves plus fragiles lorsqu'il s'agira pour eux, l'année suivante, d'aborder des sons plus complexes (Briquet-Duhazé, 2013).

Les élèves de maternelle comprennent que les mots sont composés de phonèmes grâce à l'apprentissage des lettres. Castles et Coltheart (2004) ont démontré la quasi impossibilité, pour les enfants qui ne connaissent pas l'alphabet, à retrouver les phonèmes dans un mot à l'oral.

Ainsi, la dictée de lettres paraît fondamentale au regard des compétences qu'elle permet de vérifier. Cependant, pour ce faire, les élèves doivent maîtriser la graphie des lettres demandant, comme toute activité d'écriture cursive, la maîtrise simultanée de nombreuses autres compétences.

La graphie de la lettre

L'écriture est une activité complexe qui nécessite des compétences sensori-motrices, attentionnelles, cognitives et linguistiques (Zesiger, 1995) ainsi qu'une automatisation des gestes. Les compétences perceptives concernent l'acquisition de la correspondance entre la forme graphique et le son de la lettre ; les compétences motrices, l'acquisition de la coordination visuo-motrice afin de tracer la bonne forme permettant d'être lu (Bara, Morin, 2009).

Il est nécessaire que l'enfant se construise une représentation visuelle de la lettre qui va ainsi guider la production motrice et la maîtrise du geste (Bara, Gentaz, 2010). Pour l'aider à écrire des lettres, il faut donc qu'il acquière des représentations visuelles et motrices des lettres ainsi que la motricité fine. Plus l'écriture est fluide, plus l'enfant a de ressources disponibles pour d'autres tâches comme la production écrite (Bara, Morin, 2009). La mémorisation joue un grand rôle notamment dans la forme des lettres (modèle sous les yeux de l'enfant). Cependant, lorsque les commentaires verbaux sur la manière de former les lettres sont dits en association avec la copie, les performances semblent meilleures (Hayes et Flower, 1980 repris par Bara et Gentaz, 2010).

Berninger (1997) repris par Bara et Gentaz (2010) a expérimenté quatre méthodes d'écriture des lettres au sein de quatre groupes :

- Les enfants écrivent la lettre après avoir vu l'expérimentateur l'écrire.
- Les enfants écrivent la lettre avec un modèle comprenant des flèches indiquant le sens.
- Les enfants écrivent la lettre de mémoire après avoir vu le modèle.
- Les enfants écrivent la lettre de mémoire après avoir vu le modèle avec des flèches indiquant le sens.

Les résultats montrent que tous les groupes progressent mais celui qui obtient les meilleures performances est le dernier. Bara et Gentaz (2010) se sont intéressés à la manière dont l'enfant apprend à tracer les lettres. Ils précisent qu'il existe différents systèmes de représentation graphique : le dessin, les lettres, les nombres. Pour tracer des lettres, l'enfant doit donc comprendre la différence entre le dessin et l'écriture car contrairement au dessin, la lettre ne représente pas la forme de l'objet. Les petits enfants quand ils disent écrire, font des traits courts, isolés, ce qui montre bien qu'ils traitent les deux représentations de façon différente. Vers trois ans, ils reconnaissent les deux systèmes graphiques (dessin et écriture) qui sont très bien identifiés à six ans (Noyer, 2005 ; Noyer, Baldy, 2002).

À l'école maternelle, les tracés évoluent tant sur le plan de la forme des lettres que de la vitesse d'exécution notamment grâce à la maturation du système moteur (Auzias, Ajuriaguera, 1986). Les enfants qui ont des difficultés d'écriture et qui suivent un entraînement de la qualité et de la fluidité des tracés, obtiendraient de meilleurs résultats en production de texte. Le tracé doit donc être fluide et automatisé. C'est l'automatisation qui fait que la vitesse augmente. Augmenter la vitesse permettrait d'améliorer l'écriture des enfants (Bara, Gentaz, 2010).

La lettre et l'orthographe

Comme le précisent Foulon et Pacton (2006) les stratégies en orthographe et en lecture fondées sur le nom des lettres sont transitoires (maternelle/CP essentiellement) mais permettent la compréhension du fonctionnement de l'écrit et du principe alphabétique. Foulon (2007) précise que l'enfant qui connaît le nom des lettres avec rapidité peut mettre plus d'attention et de temps pour analyser la structure orthographique d'un mot.

La recherche de Biot-Chevrier, Ecalle et Magnan (2008) est une étude expérimentale en maternelle dont l'objectif est de montrer que les élèves capables de dénommer les lettres obtiennent de meilleures performances en production orthographique tout en précisant que ces

recherches sont peu présentes en France. Au début du développement de l'orthographe, les enfants de maternelle utilisent le nom des lettres pour orthographier un mot comme « vlo » (Treiman, 1993 ; Jaffré, 1992). Pour Biot-Chevrier, Ecalle et Magnan (2008), seuls les enfants qui connaissent le nom des lettres ont la capacité de segmenter les mots en attaque-rime. Leur étude montre que de jeunes enfants qui sont capables de nommer les lettres, obtiennent de meilleures performances en orthographe et en conscience phonologique. Les connaissances précoces sur les lettres en isolé contribuent à l'émergence des premières productions orthographiques (Biot-chevrier, Ecalle, Magnan, 2008 ; Foulin, 2007 ; Pacton, Foulin, 2006) car :

- le nom des voyelles est égal à sa valeur phonémique (son) : a-e-i-o-u.
- la plupart des 19 consonnes ont un nom qui contient le son :
 - en position initiale pour 9 consonnes, c'est la structure CV (consonne-voyelle) : b-d-j-k-p-q-t-v-z.
 - en position finale pour 6 consonnes, c'est la structure VC (voyelle-consonne) : f-l-m-n-r-s.
- la relation nom-son existe aussi mais est moins transparente pour : c-g-w-x.
- pas de relation nom-son ou relation partielle : h, y.

Les lettres à structure CV (dont le nom est au début) seraient plus faciles à apprendre (Eccles, 2004).

Les travaux sur la connaissance des lettres concernent, comme nous l'avons montré, essentiellement les élèves âgés de 5 à 7 ans. Nos propres travaux visent à vérifier le niveau de conscience phonologique et la connaissance du nom des lettres chez des élèves de cycle 3 afin de vérifier notre hypothèse d'une possible transposition de ces prédicteurs en remédiateurs des difficultés en lecture.

Méthodologie et résultats

Contextualisation de notre recherche longitudinale

Pour une meilleure compréhension, nous présentons tout d'abord notre recherche longitudinale sur la conscience phonologique et le nom des lettres avant d'exposer notre expérimentation sur la dictée de lettres.

Lors d'une phase exploratoire, appelée phase 0, nous avons mesuré le niveau initial d'élèves de cycle trois en conscience phonologique uniquement (445 élèves de cycle 3 (CE2, CM1, CM2), répartis au sein de 21 classes majoritairement en réseau ambition réussite) afin de vérifier la validité de la transposition de prédicteur en remédiateur des difficultés en lecture chez des élèves ayant dépassé l'âge de cet apprentissage. Après un ou deux ans d'entraînement en conscience phonologique, un pourcentage non négligeable d'enfants augmentait leurs performances (Briquet-Duhazé, 2013). Nous avons également vérifié, lors de cette phase 0, la connaissance du nom des lettres auprès de quatre classes de cet échantillon qui en comptait 21. Cette vérification n'était pas initialement prévue mais compte tenu des résultats en conscience phonologique, nous avons opéré un test auprès d'un petit nombre d'élèves.

Voici les résultats d'une des quatre classes : 7 élèves sur 24 en CM1/CM2 ne nomment pas l'ensemble des 26 lettres de l'alphabet. Les confusions se retrouvent autour des mêmes lettres : b, d, p, q ; v, f ; x, y. Une confusion plus étonnante concerne le l et le i. Au total, 32,26 % des élèves soit près d'un tiers, ne maîtrisent pas le nom des 26 lettres de l'alphabet.

Cette vérification, non prévue au début de la recherche, révèle une non-maitrise du nom de toutes les lettres et cette donnée a donc dû être intégrée à la méthodologie de la phase 1.

La phase 1 consiste à opérer des évaluations initiales et terminales similaires à celle de la phase 0 auprès de 300 élèves de CE2 d'une autre circonscription répartis au sein de deux groupes (expérimental : 235 élèves et témoin : 65 élèves). Le groupe expérimental (235 élèves) est divisé en deux, l'un suit un entraînement en conscience phonologique et de la connaissance du nom des lettres (110 élèves) tandis que l'autre suit uniquement un entraînement de la conscience phonologique (125 élèves).

La durée de l'entraînement réalisé par les enseignants couvre les trois années du cycle 3. L'évaluation initiale en début de CE2 a été réalisée en conscience du nom des lettres et conscience phonologique. Une épreuve en lecture oralisée de phrases, de mots réguliers, irréguliers et de pseudo-mots a également été soumise afin de mesurer l'influence de l'entraînement sur les compétences en lecture. Les élèves ont été classés en trois groupes en fonction du nombre d'items réussis en conscience phonologique :

- Élèves « en difficulté » ayant échoué à 5, 6, 7 items ou à la totalité.
- Élèves « moyens » ayant échoué à 2, 3 ou 4 items.
- « Bons » élèves, ayant échoué à un seul item ou ayant réussi l'ensemble.

Une évaluation partielle et intermédiaire a été réalisée en CM1 en 2012 auprès de 42 élèves appartenant tous au groupe des élèves en difficulté. L'évaluation terminale s'est déroulée en juin 2014 au CM2.

Pour la connaissance du nom des lettres, nous avons utilisé une feuille blanche de format A4, les lettres étaient écrites en time new roman, police 12, script minuscules et présentées dans le désordre.

Les 298 élèves de CE2 (300 moins deux élèves présentant un handicap visuel) de l'échantillon ont passé une évaluation du nom des lettres de l'alphabet. La rapidité de la réponse et la justesse ont été les deux critères de validité (l'hésitation, la bonne réponse en deuxième reprise n'ont pas été considérées par exemple).

	Nombre d'élèves	Pourcentage
Groupe témoin	30/64	46,87 %
Groupe expérimental conscience phonologique	54/124	43,55 %
Groupe expérimental conscience phonologique et nom des lettres	54/110	49,09 %
Total échantillon	138/298 ⁴	

Tableau 1 : pourcentage d'élèves de CE2 connaissant le nom des 26 lettres au sein de chaque groupe (évaluation initiale)

Nous avons additionné les erreurs et noté les propositions. Nous avons totalisé le nombre d'erreurs par lettre concernant l'ensemble des élèves ayant passé cette évaluation.

a	b	c	d	e	f	g	h	i	j	k	l	m
0	9	7	17	1	0	18	4	0	28	9	32	1
n	o	p	q	r	s	t	u	v	w	x	y	z
2	0	10	54	0	18	2	1	0	8	14	31	2

Tableau 2 : nombre d'erreurs concernant le nom de chaque lettre

⁴ Deux élèves mal voyants n'ont pas pu passer cette évaluation.

Les lettres peuvent être classées des plus connues au moins connues pour l'ensemble de l'échantillon sans distinction du groupe (témoin ou expérimental), de l'école ou du niveau en lecture.

Lettres connues par les 298 CE2	a - f - i - o - r - v
1 ou 2 erreurs	e - n - m - t - u - z
Entre 3 et 10 erreurs	h - c - w - b - k - p
Nombreuses erreurs (entre 10 et 30)	j - g - s - d - x
Très nombreuses erreurs (31 et 54)	q - l - y

Tableau 3 : classification des lettres en fonction des erreurs récurrentes

Nous pouvons noter qu'aucune confusion n'a été faite entre le f et le v par exemple. Les lettres faisant l'objet de nombreuses erreurs sont par ordre de croissance : q - l - y - j. Nous avons noté les mêmes erreurs chez les élèves de la phase 0. Il est donc important d'analyser le type d'erreur et si celui-ci est récurrent chez bon nombre d'enfants. Le l est majoritairement confondu avec le i (24 erreurs et six élèves le nomme « un ») tandis que le y fait l'objet d'appellations diverses et variées (« x », « j », « i », « k », « w »...).

Nous avons analysé le type d'erreur : confusion entre deux lettres, déformation du nom, ignorance, le son pour le nom... La confusion entre lettres est l'erreur la plus fréquente. Les confusions classiques (soit celles repérées par les enseignants en lecture et véhiculées comme étant majoritaires) ne sont pas celles que notre recherche met au jour. Aucun des 298 élèves ne confond le v et le f ; la confusion entre le m et le n n'apparaît qu'à deux reprises.

Par contre, les confusions b-d ; p-q sont nombreuses mais de façon inégalitaire (Briquet-Duhazé, 2014) :

- Le b est appelé « d » 7 fois et le d est nommé « b » 16 fois.
- Le p est appelé « q » 8 fois et le q est nommé « p » 41 fois.

Il n'y a donc pas de principe de réciprocité dans l'erreur d'épellation. Ce principe de non réciprocité en confusion de lettres s'applique à d'autres paires :

- Le g est appelé « j » 11 fois et le j est appelé « g » 26 fois.
- Le c est appelé « s » 5 fois mais le s est appelé « c » 17 fois.
- Le i est connu des 300 élèves mais ils nomment le l « i » 24 fois.

Dictée de lettres

La connaissance du nom des lettres n'étant pas maîtrisée par la moitié des élèves lors de l'évaluation initiale au CE2, nous avons voulu vérifier si les élèves qui avaient les résultats les plus faibles en conscience phonologique (plus de 4 items échoués sur 8) et qui faisaient au moins une erreur dans la nomination des 26 lettres de l'alphabet, faisaient également des erreurs en dictée de lettres. Nous avons donc réalisé individuellement une dictée de lettres en cursive auprès de 30 élèves de CM1 scolarisés dans une des sept écoles composant notre échantillon. Nous avons fait le choix de cette école parce qu'elle fait partie des trois écoles du groupe expérimental *conscience phonologique*. Et à ce titre, elle ne réalise pas d'entraînement en nom des lettres qui aurait pu influencer nos résultats ici. De plus c'est une école aux variables sociologiques suivantes :

- l'école était classée en REP au moment de notre expérimentation ; elle est la seule dans cette ville à être classée REP + en 2014-2015⁵.
- c'est un groupe scolaire divisé en deux écoles élémentaires qui héberge le RASSED (Réseau d'Aides Spécialisées aux Élèves en Difficulté).

⁵ <http://www.education.gouv.fr/cid187/l-education-prioritaire.html>

Les RASED (Psychologue scolaire, maître E, maître G) apportent des aides spécialisées aux élèves d'écoles maternelles et élémentaires en grande difficulté. Ces aides sont pédagogiques ou rééducatives. Les aides spécialisées visent à remédier aux difficultés qui résistent aux aides apportées par l'enseignant de la classe. Elles permettent de prévenir leur apparition chez des élèves ayant une fragilité particulière (Circulaire n° 2014-107 du 18 août 2014).

Outre le classement en REP plus et l'aide du RASED, l'école a mis en place du soutien, propose des stages de remise à niveau aux vacances de printemps et d'été.

- Les PCS (Professions et Catégories Socioprofessionnelles de niveau 1 selon l'INSEE en 2003) des parents sont : 5 : employés ; 6 : ouvriers et 8 : autres personnes sans activité professionnelle.

Il s'agit donc ici de présenter une expérimentation auprès de 30 élèves, au sein de notre recherche longitudinale sur la conscience phonologique et le nom des lettres, qui concerne une population de 300 élèves de cycle 3.

Parmi ces 30 élèves de CM1, 11 étaient en « difficulté de lecture » au CE2 ; 11 dans le groupe des « lecteurs moyens » et 8 dans le groupe des « bons lecteurs ». La dictée a été réalisée en suivant l'ordre de la connaissance des lettres présenté dans le tableau 3. Les 30 élèves parlent français à l'école même si à la maison, ils peuvent parler une autre langue.

Sept élèves bénéficient d'une aide spécialisée. Quatre élèves sont suivis par le maître E. Un élève se rend chez l'orthophoniste. Deux élèves sont suivis par le maître E et une orthophoniste. Cinq d'entre eux appartiennent au groupe des élèves en difficulté et deux au groupe des « lecteurs moyens ».

La consigne précise, répétée et explicitée était : « *Nous allons faire une dictée de lettres. Je te les dis dans le désordre (pas dans l'ordre de l'alphabet). Tu dois les écrire en cursive minuscule comme sur cet exemple (lettre s), pas en majuscule, ni en scripte. Je te dirai lorsqu'il faudra aller à la ligne.* ».

Les résultats obtenus montrent que les 8 élèves du groupe des « bons lecteurs » ont écrit en cursive les 26 lettres dictées, sans erreur. Seul l'un d'entre eux a hésité avant d'écrire le y.

Parmi les 11 élèves du groupe des « moyens lecteurs », seul un élève a réussi la dictée des 26 lettres. Pour les 10 autres, il est possible de dégager une typologie des erreurs :

- Des confusions de lettres : w pour z ; v pour w.
- Des hésitations : plus de trois secondes avant de commencer à écrire la lettre dictée ; réflexion souvent accompagnée d'une phrase à l'oral du type « *Je ne sais plus... ah si !* » : g, h, x, y.
- Des lettres écrites en scripte minuscule en lieu et place de la cursive ; les autres lettres étant en cursive : x, s, v.
- Des lettres écrites en scripte majuscule : H pour h ; Q pour q ; O pour o.
- Des lettres écrites en cursive majuscule : A, H.
- Des lettres dictées non écrites : w, z.
- Plus rarement des reprises : v pour w ; le w est barré et v est finalement écrit.

Voici un exemple de production d'un élève :

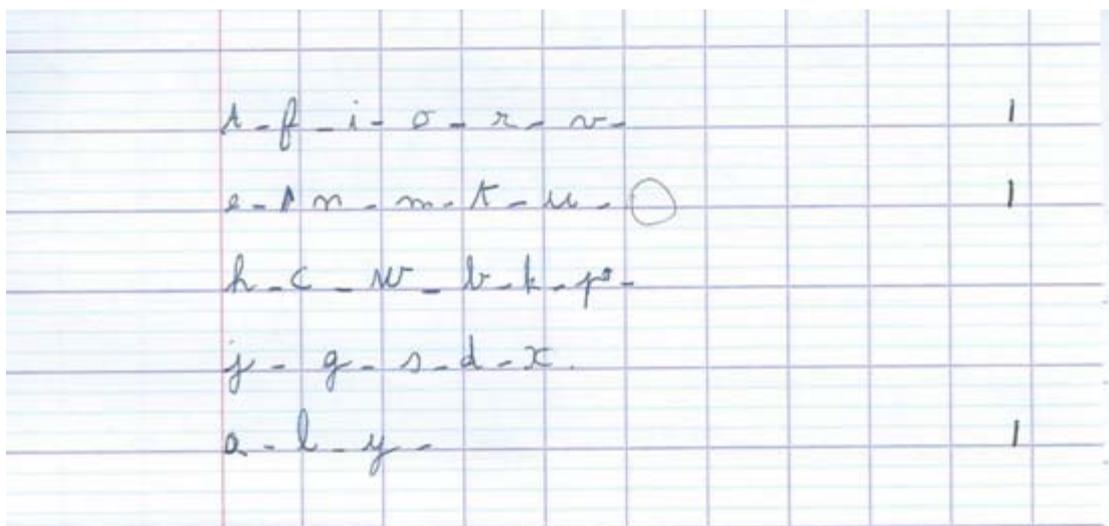


Figure 1 : dictée de lettres d'un élève suivi par le maître E (les bâtons à droite représentent les erreurs)

Parmi les 11 élèves du groupe des « élèves en difficulté de lecture », deux élèves ont réussi la dictée des 26 lettres. Nous pouvons retrouver partiellement la typologie décrite ci-dessus en y ajoutant d'autres types d'erreurs :

- Des confusions de lettres : q pour k (deux fois) ; h pour k.
- Des hésitations : plus de trois secondes avant de commencer à écrire la lettre dictée : y, w (deux fois) ; z
- Des lettres écrites en scripte majuscule : k.
- Des lettres écrites en cursive majuscule : N pour n ; R pour r.
- Des déformations de lettres : y avec le plus grand trait incliné à droite.
- Des ratures : z, k, p, c.

Voici un autre exemple de production d'élève de ce groupe :

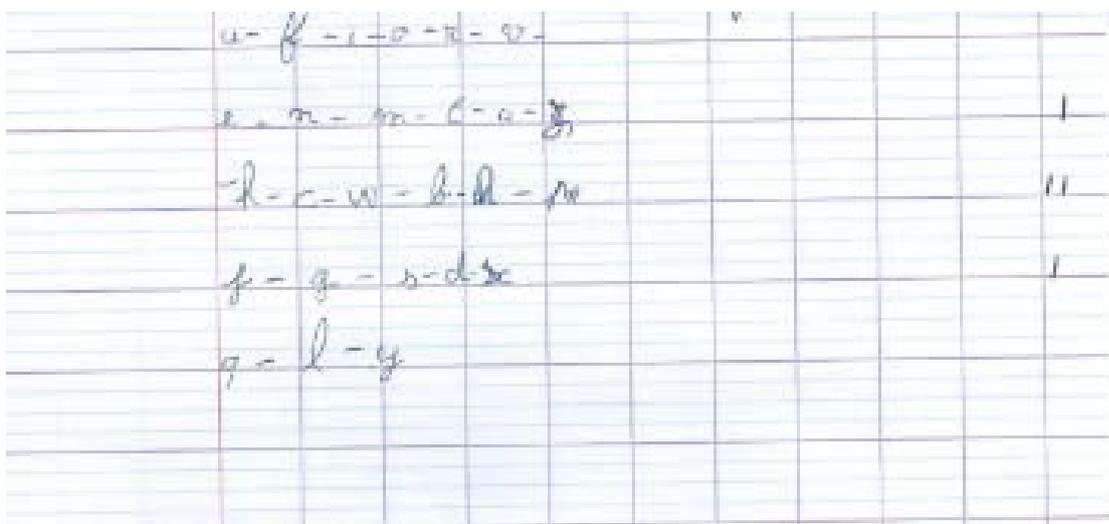


Figure 2 : dictée de lettres d'un élève suivi par le maître E et ayant eu un bilan au CMPP

Ce sont les résultats bruts. Notre discussion va permettre d'analyser les résultats au regard de leurs compétences en lecture.

Discussion à propos de la dictée de lettres

Les élèves bons lecteurs sont ceux qui réussissent également la dictée de lettres.

Quelques items d'erreurs semblent différencier les « moyens lecteurs » des « lecteurs en difficulté » mais somme toute, dans les deux groupes, les élèves font entre 0 et 5 erreurs.

Si nous nous intéressons uniquement au groupe des 11 élèves qui sont en difficulté de lecture, que remarquons-nous ?

- ils peuvent être en difficulté de lecture, connaître le nom des 26 lettres de l'alphabet et ne faire aucune erreur en dictée de lettres (c'est le cas de l'élève TRCH suivi par le RASED et par l'orthophoniste et de BABE, non suivi).
- ils peuvent être en difficulté de lecture, connaître le nom des 26 lettres de l'alphabet et faire des erreurs en dictée de lettres (c'est le cas de LESA, NDDI et DOGA). Pour ces trois élèves, une seule erreur est faite et il s'agit d'une confusion entre lettre scripte et lettre cursive.
- Les six autres élèves en difficulté de lecture, ne connaissaient pas le nom des 26 lettres (une à trois erreurs chacun) et font tous des erreurs en dictées (entre une et quatre). Cependant, si nous mettons en perspective les erreurs de lettres en dictée avec les erreurs de nom de lettres, nous nous apercevons qu'il n'y a pas superposition. Les lettres que les élèves du cycle 3 ne savent pas écrire ne sont pas les mêmes que celles dont le nom n'est pas connu à 9 ans. Prenons quelques exemples :

Code élève	Erreurs dans la nomination des lettres au CE2	Erreurs dans la nomination des lettres au CM1	Erreurs dans la dictée de lettres au CM1
ELSA	g=j	aucune	q=k ; y= temps long pour l'écriture (supérieur à 5 secondes)
COAB	q= ? (l'élève n'a rien écrit et a précisé qu'il ne savait pas)	b=d ; d=b	z (rature) ; k (scripte minuscule)
BAAM	h= ? ; y=i	y= « igrege »	z, k, p, x (ratures)
DADJ	j=g ; g=j ; q=p	z=x	r (scripte majuscule)

Tableau 4 : comparaison entre les erreurs de dénomination de lettres et les erreurs en dictée de lettres

Il ne semble donc pas exister de « profils-types » d'élèves faisant des erreurs en dictée de lettres au CM1 puisque certains élèves connaissaient le nom de toutes les lettres en CE2 et ont pu commettre des erreurs lors de la dictée. Inversement, certains élèves ne connaissaient pas le nom de toutes les lettres au CE2 mais savaient toutes les écrire lors de la dictée.

Les bons élèves en lecture sont ceux qui connaissent le nom de toutes les lettres et ne font pas d'erreurs en dictée. À contrario, les élèves en difficulté de lecture présentent tous les profils : ils connaissent toutes les lettres ou pas, font des erreurs ou pas en dictée de lettres. C'est ce groupe qui a le plus besoin de l'école.

Il semble donc nécessaire d'effectuer deux remédiations, une en lecture et une en dictée mais ne portant pas sur les mêmes lettres. De même, il semblerait que l'aller-retour nécessaire entre l'oral et l'écrit ne soit pas automatisé chez ces élèves. Concernant le nom des lettres, ils énoncent à l'oral à partir de l'écriture scripte minuscule. Concernant la dictée de lettres, ils écrivent en cursive à partir de l'oralisation de l'enseignant. Cet aller-retour est nécessaire pour la lecture, l'écriture, la production d'écrits et bien sûr l'orthographe.

Conclusion

Prendre connaissance du fait que des élèves de cycle 3 peuvent ne pas connaître le nom des 26 lettres de l'alphabet et ne pas savoir en écrire d'autres sous la dictée, peut être un premier levier des connaissances acquises aujourd'hui sur la dictée en élémentaire au regard des « fautes » commises par bon nombre d'élèves, qui au final peuvent s'avérer être des connaissances non maîtrisées, non pas en orthographe, mais en lecture-écriture. Dans tous les cas, connaître les connaissances procédurales faisant défaut semble nécessaire à l'explicitation des « fautes d'orthographe ». D'autre part, notre recherche a pour objectif de montrer que les apprentissages considérés comme « admis » ne le sont pas toujours (ou par tous les élèves). En effet, les enseignants de cycle 3 à qui nous communiquons les résultats nous précisent qu'ils pensent tous que la connaissance du nom des lettres est entièrement acquise par tous les élèves dès le CE1, y compris en dictée. Pour cette raison, ils n'auraient jamais pensé à contrôler ces connaissances, même chez les élèves en difficulté de lecture et y compris en REP.

Bibliographie

- AUZIAS M., AJURIAGUERA J. de, 1986, « Les fonctions culturelles de l'écriture et les conditions de son développement », *Enfance*, 2-3, pp. 145-167.
- BADIAN N.A., 1995, "Predicting reading ability over the long term. The changing roles of letter naming, phonological awareness, and orthographic knowledge", *Annals of Dyslexia*, n° 45, pp. 79-96.
- BARA F., GENTAZ E., 2010, « Apprendre à tracer les lettres : une revue critique », *Psychologie française*, n° 55 (2), pp. 129-144.
- BARA F., MORIN M. F., 2009, « Est-il nécessaire d'enseigner l'écriture script en première année ? Les effets du style calligraphique sur le lien lecture/écriture », *Nouveaux Cahiers De La Recherche En Éducation*, n° 12 (2), pp. 149-160.
- BERNINGER V., VAUGHAN K., ABBOTT R., ABBOTT S., ROGAN L., BROOKS A., REED E., GRAHAM S., 1997, "Treatment of Handwriting Problems in Beginning Writers: Transfer from Handwriting to Composition", *Journal of Educational Psychology*, n° 89 (4), pp. 652-666.
- BIOT-CHEVRIER C., ECALLE J., MAGNAN A., 2008, « Pourquoi la connaissance du nom des lettres est-elle si importante dans l'apprentissage de la langue ? », *Revue Française de Pédagogie*, n° 162, pp. 15-27.
- BRIQUET-DUHAZÉ S., 2013, *Entraînement de la conscience phonologique et progrès en lecture d'élèves en grande difficulté*. Paris : L'Harmattan, Enfance et Langages.
- BRIQUET-DUHAZÉ S., 2015, « La connaissance du nom des lettres chez des élèves en difficulté de lecture », *Québec Français*, n° 174, p. 81-83.
- CARAVOLAS M., HULME C., SNOWLING M.J., 2001, "The foundations of spelling ability: Evidence from a 3-year longitudinal study", *Journal of Memory and Language*, n° 45, pp. 751-774.
- CASTLES A., COLTHEART M., 2004, "Is there a causal link from phonological awareness to success in learning to read?", *Cognition*, n° 91, pp. 77-111.
- COLTHEART M., RASTLE K., PERRY C., LANGDON R., ZIEGLER J.C., 2001, "DRC: a dual route cascaded model of visual word recognition and reading aloud", *Psychological Review*, n° 108, pp. 204-256.

- ECALLE J., 2004, « Les connaissances des lettres et l'écriture du prénom chez l'enfant français avant l'enseignement formel de la lecture-écriture », *Psychologie Canadienne*, n° 45 (1), pp. 111-119.
- EVANS M.A., BELL M., SHAW D., MORETTI M., PAGE J., 2006, "Letter names, letter sounds and phonological awareness: an examination of kindergarten children across letters and of letters across children", *Reading and writing: an interdisciplinary Journal*, n° 19 (9), pp. 959-989.
- FOULIN J.N., 2007, « La connaissance des lettres chez les prélecteurs : aspects pronostiques, fonctionnels et diagnostiques », *Psychologie française*, n° 52, pp. 431-444.
- FOULIN J.N., PACTON S., 2006, « La connaissance du nom des lettres : précurseur de l'apprentissage du son des lettres », *Éducation et Francophonie*, n° XXXIV-2, pp. 28-55.
- HAYES J.R., FLOWER L.S., 1980, "Identifying the organization of writing processes", dans L. W. Gregg, E. R. Steinberg (Eds.), *Cognitive processes in writing*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- JAFFRÉ J.P., 1992, « Le traitement élémentaire de l'orthographe », *Langue Française*, n° 95, pp. 27-48.
- LÉVIN I., SHATIL-CARMON S., ASIF-RAVE O., 2006, "Learning of letter names and sounds and their contribution to word recognition?", *Journal of Experimental Child Psychology*, n° 93 (2), pp. 139-165.
- LONGCAMP M., LAGARRIGUE A., VELAY J.L., 2010, Contribution de la motricité graphique à la reconnaissance visuelle des lettres, *Psychologie française*, n° 55 (2), pp. 181-194.
- NATIONAL EARLY LITERACY PANEL, 2008, *Developing early literacy*, Washington, National Institute for Literacy.
- NOYER M., 2005, « Écrire avant de savoir lire », *Enfance*, n° 57, pp. 11-23.
- NOYER M., BALDY R., 2002, « Du dessin à la lecture et à l'écriture », *Psychologie et Éducation*, n° 49, pp. 73-88.
- SHARE D.L., 2004, "Knowing letter names and learning letter sounds: a causal connection", *Journal of experimental Child Psychology*, n° 88, pp. 213-233.
- SCHATSCHNEIDER C. FLETCHER J.M., FRANCIS D.J., CARLSON C.D., FOORMAN B.R., 2004, "Kindergarten prediction of reading skills: A longitudinal comparative-analysis", *Journal of Educational Psychology*, n° 96, pp. 265-282.
- TREIMAN R., 1993, *Beginning to spell*, New York, Oxford University Press.
- TREIMAN R., 2006, "Knowledge about letters as a foundation for reading and spelling", dans R.M. Joshi, P.G. Aaron (Eds.), *Handbook of orthography and literacy*, Erlbaum, Mahwah N.J., pp. 581-599.
- ZESIGER P., 1995, *Écrire : approches cognitive, neuropsychologique et développementale*, Paris, PUF.

LA DICTÉE DANS LES ENQUÊTES SUR LA « LITTÉRACIE »¹ DES ADULTES ; PRATIQUES, RÉSULTATS, EXEMPLES D'ANALYSE, PERSPECTIVES

Jean-Pierre JEANTHEAU

ANLCI

En France, l'orthographe tient une place toute particulière dans la conception nationale de la maîtrise de la langue française écrite. Les débats passionnés, publics voire même universitaires, autour de l'orthographe, surtout autour du niveau de maîtrise de l'orthographe, existent depuis longtemps (Michel Arrivé, 1993, 1994) et ils ne sont pas spécifiquement hexagonaux ; entre autres des associations anglaises et américaines mènent régulièrement campagne pour une amélioration de la maîtrise de l'orthographe, alors qu'en Chine de nombreux média déplorent la dégradation de la capacité à dessiner les caractères parmi les « jeunes ».

Le sujet de la maîtrise de l'orthographe ayant un tel écho médiatique, on s'attendrait à trouver de nombreuses études et statistiques sur le sujet concernant les adultes. Surtout qu'en avril 1999, un panel d'experts de l'évaluation de la « littéracie » réuni à Philadelphie à l'initiative de l'UNESCO et de l'ILI (International Literacy Institute), recommandait l'évaluation de la capacité à écrire, ce qui commençait par la capacité à écrire (orthographier) des mots. Or, en détaillant le contenu des enquêtes internationales conduites depuis les années 90 sur la maîtrise de la « littéracie » par les adultes², on s'aperçoit que ces enquêtes n'évaluent pas la capacité à écrire, et évidemment pas la connaissance de l'orthographe. Si la dictée est un exercice (ou une épreuve) présent dans un certain nombre de systèmes scolaires, avec une prédominance dans les années de formation primaire, une recherche d'exemples d'épreuves nationales comportant des tests d'orthographe nous a montré que cette pratique d'évaluation est très rare.

Dans ce cadre, il est remarquable que dans une enquête nationale telle qu'IVQ (Information et Vie quotidienne) menée par l'INSEE en partenariat avec de nombreuses organisations et des équipes universitaires et visant à évaluer les compétences des adultes face à l'écrit, figure un test intitulé Production d'Écrit (PE), qui est en fait une dictée de mots et de

¹ Le terme français officiel est *littérisme* : « capacité à lire un texte simple en le comprenant, à utiliser et à communiquer une information écrite dans la vie courante ». Ce terme est l'antonyme d'*illettrisme*, qui ne doit pas être confondu avec *analphabétisme*. Son équivalent étranger est *literacy* (texte n° 121, JO n° 201 du 30 août 2005).

² Que ce soit IALS (International Adult Literacy Survey), ALL (Adult Literacy and Life Skills Survey) ou encore récemment PIAAC (Programme for International Assessment of Adult Competencies, OCDE, 2013).

non mots. Après une présentation de l'enquête en général et de l'épreuve PE en particulier, nous proposerons quelques exemples d'analyse sur les données collectées lors des différentes éditions d'IVQ en métropole ou dans les départements et territoires d'Outre-Mer.

À la recherche d'épreuves d'orthographe dans les enquêtes nationales

En France

IVQ n'est pas la première enquête à proposer à des adultes d'écrire sous la dictée un petit texte et d'évaluer la performance réalisée en s'appuyant sur la correction orthographique des mots écrits. En effet, en 1988, l'Institut Infométrie a mené une enquête à la demande du GPLI (Groupement Permanent de Lutte contre l'Illettrisme³) sur un échantillon de 993 personnes recrutées sur la France entière selon la méthode des quotas ; « un texte simple d'une vingtaine de mots » a été dicté aux interviewés. La barre permettant de distinguer, pour les besoins de l'enquête, les personnes en difficulté face à cet exercice des autres a été fixée à « une faute sur trois mots ». Les personnes n'ayant pas réussi à écrire, ou ayant écrit de façon illisible étaient ajoutées au nombre de celles ayant dépassé la barre des 33 % de mots mal orthographiés. Le résultat est que 17,8 % de la population a été reconnue comme « ayant des difficultés plus ou moins importantes à écrire ». Ce chiffre est à rapprocher des 10,3 % de la population qui selon la même enquête « maîtrisent mal la lecture ». Néanmoins, l'Enquête Infométrie 1988, du fait de la taille de son échantillon, de la méthode de recrutement des interviewés et du protocole de passation, est assez différente des enquêtes nationales ou internationales menées récemment, et donc il serait, au moins pour cette raison, dangereux de vouloir comparer ses résultats avec ceux de ces dernières enquêtes.

À l'étranger

Après une demande d'information auprès des membres⁴ du réseau ELINET (European Literacy Network) financé par la commission européenne et de ceux de l'EBSN (European Basic Skills Network), il n'a pas été possible de trouver d'exemples d'enquêtes nationales ou régionales sur la littéracie des adultes comportant une épreuve d'orthographe ou d'écriture de mots, à l'exception de l'Allemagne, qui avec son enquête LEO (Level One study), conduite par l'Université de Hambourg a exploré le domaine. Il est probable que l'enquête IVQ et la publication en allemand la concernant (Jeantheau, 2007), citée dans la brochure de présentation des résultats (Grotlüschen/Riekman, 2011) ne sont pas étrangères à cette présence, même si la façon de présenter l'épreuve d'orthographe est sensiblement différente de celle d'IVQ.

Allemagne

En 2010, en se servant du support matériel d'une enquête nationale (Adult Education Survey, AES 2010), l'Université de Hambourg a conduit une étude dénommée LEO (Level One study) sur le niveau de littéracie des adultes résidant en Allemagne (18 à 65 ans), en ciblant plus particulièrement les bas niveaux de compétence à l'écrit. Près de 8500 personnes ont participé à l'enquête. Les épreuves contiennent plusieurs exercices en lien avec l'écrit ou

³ Dissous en 1999 et remplacé en 2000 par l'Agence nationale de lutte contre l'illettrisme (ANLCI).

⁴ Remerciements à Greg Brooks (Université de Manchester, Grande-Bretagne), David Mallows (NRDC, Grande-Bretagne), Ulrike Hannemann, Wang Mo Winnie et Jo Sunock (Unesco Institute for Lifelong Learning), Graciela Sbertoli et Kari H. A. Letrud (Vox, Norvège), Fergus Dolan (NALA, Irlande), Henk Moelands (CITO, Pays-Bas), Wibke Riekman (Université de Hambourg, Allemagne), Mario Azzopardi (Ministère de l'éducation, Malte), Rosa Falgas Casanovas (ACEFIR Catalogne-Espagne), Kim Ayoung (NIKL, Corée).

demandant un recours à l'écrit. Dans certains cas, il s'agit de recopier une phrase à l'identique, dans d'autres de corriger une phrase fautive, dans un autre de compléter des phrases. Dans aucun de ces trois cas l'orthographe n'est prise en compte. Il existe aussi un exercice dans lequel l'interviewé doit écrire la première lettre (et seulement la première lettre) de mots qui lui sont dictés. Enfin on trouve une épreuve d'orthographe qui n'a été passée que par 650 personnes du fait de plusieurs cahiers d'exercices parallèles⁵. Dans un premier temps, une fois la présentation de l'épreuve faite, l'enquêteur devait obtenir le consentement de l'enquêté (ce qui n'a pas posé de problèmes particuliers semble-t-il). Puis il diffusait un enregistrement d'une très courte blague d'une quarantaine de mots. Après cette écoute, quatre mots préalablement sélectionnés figurant dans le texte de la blague étaient dictés les uns après les autres, doucement, à chaque interviewé, en respectant son rythme, en lui laissant la possibilité de demander que l'on répète le mot. L'épreuve n'avait pas de limite de temps. Les mots étaient comptés justes s'ils étaient correctement orthographiés. Cependant, du fait de l'utilisation d'une méthodologie statistique (Item Respons Theory) différente de celle d'IVQ, il n'a pas été calculé de score particulier d'orthographe. Les quatre items d'orthographe sont simplement entrés dans le processus de calcul de la performance des individus au même titre que les autres items de lecture. Sur l'échelle de difficulté des items, déterminée suite aux réponses des enquêtés, ces items se sont retrouvés classés aux niveaux 3 et 4 sur 5, soit parmi les items les plus difficiles. Le faible nombre de mots dictés rend toute exploitation statistique impossible.

Angleterre et USA

De nombreux anglophones, et tout particulièrement parmi les Anglais, sont aussi très préoccupés par les questions d'orthographe. L'Association pour l'orthographe de l'anglais (The English Spelling Society⁶, anciennement l'Association pour une orthographe simplifiée, the Simplified Spelling Society) a été créée en 1908, avec pour but d'attirer l'attention sur les problèmes posés par l'irrégularité de l'orthographe anglaise et de promouvoir des réformes (en particulier une réforme de l'orthographe) en vue d'améliorer le niveau de littéracie des Anglais. Cette association anglaise, comme sa sœur jumelle américaine, organise ou parraine des concours d'orthographe dits « spelling bees »⁷. Ces concours ne peuvent être considérés comme des enquêtes, ne serait-ce que par la non-représentativité de l'échantillon⁸ et le choix très orienté des mots à orthographier. Les associations françaises, plus généralement francophones ne sont pas en reste dans l'organisation de telles compétitions, ayant été jusqu'à décerner un titre de champion du monde d'orthographe⁹. Aux USA, on notera que l'acquisition de la nationalité américaine passe par la passation du « US citizenship test »¹⁰ qui comprend l'écriture d'au moins une phrase simple sous la dictée d'un officier du service de l'immigration.

Néanmoins, en Angleterre, en avril 2008, une enquête portant sur l'orthographe a été menée via Internet sur un échantillon de 1000 personnes, par la société IPSOS Morin¹¹. L'enquête réalisée en ligne proposait quatre orthographes différentes pour 10 mots, il fallait choisir celles qui étaient correctes. Outre qu'il est très difficile (voire impossible) de tirer un

⁵ Méthode des « cahiers tournants », utilisée dans les enquêtes OCDE comme PISA.

⁶ <http://www.spellingsociety.org/aboutsss/about.php>

⁷ Les *spelling bees* sont aussi organisées au Canada, la Spelling Society basée au Royaume Uni a aussi des antennes aux USA, Canada, Australie et Nouvelle Zélande.

⁸ Composé de volontaires entraînés, de candidats souvent sélectionnés.

⁹ En France les Dicos d'or (Championnat de France d'orthographe) de 1985 à 2005, dictée des Amériques au Québec de 1994 à 2009, Championnat Belge d'orthographe de 1971 à nos jours, Championnat du monde 1992 à New York.

¹⁰ <http://www.uscitizenship.info/us-citizenship/test-interview-dvd.jsp>

¹¹ *The Telegraph*, 23 mai 2008.

échantillon réellement représentatif avec cette méthode¹², la possibilité de choisir une solution parmi quatre donne une chance sur quatre de réussite, ce qui n'est pas le cas quand il faut écrire le mot en entier sur une page blanche. Le but de l'exercice n'était certainement pas de produire une statistique inattaquable, voire seulement correcte, mais plutôt de repérer des difficultés de maîtrise de l'orthographe et d'alerter l'opinion. Ainsi la communication a surtout souligné le fait que 54 % des interviewés n'ont pas su choisir la bonne orthographe pour le mot « embarrassed ». La même enquête sur un échantillon comparable a été menée l'année suivante aux Etats Unis, avec des résultats inférieurs¹³.

Canada

Comme ses voisins (de chaque côté de l'Atlantique), le Canada possède aussi ses dictées publiques telles celle organisée par la Fondation Paul Gérin Lajoie, qui chaque année depuis 1991 rassemble une centaine d'écoliers francophones. La grande finale internationale (participation en 2014 du Canada, des États-Unis, de la Guinée et du Sénégal) est organisée au Québec. Mais le pays compte aussi des associations qui militent pour la simplification de l'orthographe ou l'application de la nouvelle orthographe française comme l'association RENOVO (Réseau pour la nouvelle orthographe du français). Depuis les années 90, le Canada participe assidument aux enquêtes de l'OCDE sur la « littéracie » des adultes. Ces enquêtes ne comportent pas de dictée, mais en 2004-2005, Statistique Canada a conduit une enquête intitulée Enquête Internationale¹⁴ sur les compétences en lecture, dans laquelle on peut découvrir un test d'orthographe. Cette enquête est en quelque sorte une post-enquête qui réinterroge un échantillon de volontaires ayant participé auparavant à l'enquête internationale sur l'alphabétisation et la compétence des adultes (EIACA¹⁵) de 2003. L'échantillon total comprend 1815 répondants (64 % des sélectionnés), 986 anglophones et 829 francophones âgés de 16 à 65 ans (en 2003) ayant été classés aux niveaux 1, 2 ou 3 (sur 5) de l'enquête EIACA, soit les trois niveaux les plus faibles. Parmi d'autres tests on proposait aux enquêtés d'écrire sur papier libre 15 mots dictés par l'enquêteur. Le codage de l'épreuve a été fait par un unique correcteur. Les mots les plus difficiles sont décrits dans le rapport comme appartenant au registre des mots devant être connus à l'école intermédiaire. Dans la version anglaise, les premiers mots (supposés les plus faciles) étaient « dig » et « rope », les plus difficiles « distance », « confusion » et « visible ». Le rapport publié en janvier 2008 donne quelques résultats :

<i>Langue de passation du test</i>	<i>Anglais</i>	<i>Français¹⁶</i>
Plus de 90 % de mots justes	65 %	32 %
de 80 % à 90 %	20 %	30 %
Moins de 80 % de mots justes	14 %	37 %

Statistiques Canada, 2008 : 50

En moyenne pondérée on obtient 90 % de bonnes réponses pour les tests en anglais et 79 % pour les tests en français (*op. cit.* : 110). D'autres croisements sont effectués tout au long du rapport (de 133 pages) avec des variables de résultats ou biographiques. Ci-dessous

¹² Seules les personnes ayant Internet peuvent participer et il est facile de refuser de participer si la sollicitation se fait par Internet, surtout si on n'a pas envie de montrer ses difficultés.

¹³ *The Telegraph*, 9 février 2009.

¹⁴ Du fait de la participation d'Educational Testing Services (USA). L'enquête « sœur » américaine ne concernait pas le même public et surtout n'a pas utilisé de dictée (Adult Education in America).

¹⁵ Plus connue en France sous sa dénomination anglo-saxonne : ALL, pour Adult Literacy and Life Skills Survey.

¹⁶ Il ne faut pas confondre francophones et ayant passé le test en français. Dans certaines régions beaucoup de francophones choisissent de passer les tests en Anglais.

on a reproduit un tableau contenant les corrélations entre la lecture de mot et l'orthographe. On constate que la faiblesse des effectifs (pour une enquête de ce type) ne permet pas tous les calculs, et que les taux de corrélation sont bons pour ce type d'enquête, tout en restant éloignés de 1, la corrélation parfaite.

Tableau 3.2

Coefficients de corrélation entre les tests de lecture de mots réels et de pseudo-mots et le test d'orthographe, anglais et français, Canada (excluant les territoires), population de 16 à 65 ans, 2005

	Orthographe, anglais	Orthographe, français
	coefficient de corrélation	
Lecture de mots réels	0,624	...
Lecture de pseudo-mots	0,654	0,544

Cette enquête montre les difficultés à tester l'orthographe de façon comparative dans des langues différentes même si on a pu remarquer que certains mots dictés en anglais et en Français ont une même orthographe. Cette difficulté est, entre autres, très probablement à l'origine de l'absence d'épreuves d'orthographe dans les enquêtes internationales (et donc comparatives) de grandes tailles.

Chine et Corée du Sud

En Chine, les médias se préoccupent beaucoup de ce qu'ils appellent la disparition de la maîtrise du tracé des caractères à la main, surtout chez les jeunes¹⁷. La cause mise en avant pour expliquer la régression de cette compétence ne plonge pas dans le système éducatif, mais dans l'informatisation de l'écriture¹⁸. Il ne s'agit pas de critiquer, comme dans les pays dotés d'un alphabet, d'éventuels correcteurs d'orthographe qui feraient le travail de correction à la place du scripteur, mais de mettre en cause le système qui permet actuellement d'écrire les caractères chinois à partir d'un clavier de type QWERTY (en général), au nombre de touches très limité en comparaison du nombre de caractères chinois recensé. La façon de procéder pour contourner ce problème technique consiste à « taper » le texte en Pinyin (alphabet phonétique enseigné à l'école pour pouvoir coder phonétiquement au moins approximativement le langage chinois parlé par le scripteur, généralement mandarin ou cantonais). Le scripteur « tape » donc sur le clavier de son ordinateur, de son smartphone ou encore de sa tablette une transcription phonétique de ce qu'il veut écrire, le logiciel informatique se chargeant de trouver les caractères correspondants. En cas d'homophonie le logiciel propose les caractères les plus fréquents ou ceux qui paraissent les plus appropriés au texte en train d'être tapé. Néanmoins le scripteur peut faire apparaître l'ensemble des caractères qui correspondent à ce qu'il vient d'écrire en Pinyin et il peut alors choisir ceux qui correspondent à ce qu'il veut écrire. On comprend bien que dans ces conditions ce qui est le plus important pour écrire dans l'environnement informatique est la capacité à reconnaître les caractères. Il semble qu'à force de pratiquer de cette façon, les individus (surtout les plus jeunes paraît-il) perdent la capacité à tracer certains caractères à la main. Wang Xuming, un ancien porte-parole du ministère de l'Éducation, propose même de supprimer les cours d'anglais en primaire pour libérer du temps pour approfondir l'étude du chinois et de ses caractères¹⁹.

¹⁷ Isabella Steger, *The Guardian*, 22 octobre 2013.

¹⁸ "In China, Computer Use Erodes Traditional Handwriting, Stirring a Cultural Debate", Jennifer Lee, *New York Times*, 1^{er} février 2001.

¹⁹ "Call to reduce English lessons to 'save' Chinese", *South China Morning Post*, September 12th, 2013.

Quelle est l'ampleur de ce phénomène ? En l'absence d'une véritable enquête sur le sujet, il est difficile de répondre. Certes les élèves scolarisés sont testés sur leur capacité à écrire les caractères chinois au cours de leur scolarité mais surtout en primaire. Pour les adultes, les normes en vigueur pour la détermination de la non maîtrise de l'écrit (analphabétisme/illettrisme) se réfèrent à la reconnaissance d'une sélection de 1500 caractères pour les ruraux, 2000 pour les habitants des villes et à la capacité à écrire des messages simples. Si ces niveaux sont testés au cours des formations pour adultes (en fin de chaque période de formation en général), il n'existe pas d'enquêtes nationales ou régionales testant réellement ces niveaux, en particulier en ce qui concerne l'écriture des caractères. Ainsi, après chaque recensement, les statistiques chinoises concernant le nombre de citoyens sachant lire et/ou écrire reposent sur un questionnaire déclaratif. Les questions posées sont : Êtes-vous déjà allé à l'école ? Avez-vous fini le CM1 (4^e classe) ? Avez-vous déjà suivi des cours pour les personnes en situation d'illettrisme ? Les cours que vous avez suivis ont-ils atteint les 200 heures ? Avez-vous un certificat qui justifie que vous n'êtes plus illettré ? Pour les minorités ethniques, la règle peut être différente en fonction de leur langage et de leurs coutumes.

Néanmoins, il a existé, jusqu'en 2009 au moins, des épreuves standardisées (consistant à l'écriture de caractères et de phrases simples) destinées à valider les déclarations d'éradication de l'illettrisme dans certaines entreprises ou communautés territoriales (Honweï Meng 2002, 2003). Il nous a été possible de consulter le contenu d'un test. L'épreuve, qui peut se dérouler en face à face individuel ou de façon collective, est de type papier-crayon et dure 80 minutes. Parmi les épreuves originales, on trouve un premier test de reconnaissance des caractères. Dix paires de caractères sont présentées à l'élève (adulte), on lui lit dans un ordre différent de celui de cette présentation les 10 mots inscrits sur sa feuille, il doit indiquer à côté de chaque couple de caractères, l'ordre d'énonciation de ces mots en écrivant un chiffre de 1 à 10. La deuxième partie de l'exercice est un « pur » exercice d'écriture de caractères (simples) : 10 caractères sont dictés, l'interviewé doit les écrire (dessiner) correctement. L'exercice suivant est un exercice de reconnaissance de mots et le 3^{ème} un exercice d'écriture de quatre mots représentés par un dessin. L'exercice 4 est un exercice de phrase à trous (le caractère manquant étant proposé avec un « distracteur », l'exercice 6 est un exercice de compréhension d'un texte non-continu simple, mais avec écriture (copie après prélèvement d'information) des réponses à la main. Enfin, l'exercice 7 requiert la rédaction d'une courte lettre au sujet d'un prêt (les éléments de contexte, date, personne à qui on écrit, etc. sont fournis). Il n'a pas été possible d'accéder aux statistiques concernant ces épreuves.

Il est remarquable que ce même type d'exercice (écriture de messages en contexte), sous une présentation très semblable, a été proposé en Corée du Sud lors de l'enquête nationale sur les compétences des adultes menée sous la conduite de l'Institut national pour la langue coréenne (NIKL), en 2013 (Jung Heewon, 2013). Pourtant le contexte linguistique est très différent, la Corée s'affichant comme un État homogène linguistiquement utilisant depuis le 15^e siècle un alphabet phonétique (Hangeul) attribué à son roi Sejong le Grand. Néanmoins, dans ce dernier cas d'exercice, si l'orthographe est prise en compte dans l'attribution des points (20 %), les scores correspondants n'apparaissent pas dans les rapports.

Bilan de ce tour d'horizon

On ne possède que très peu d'enquêtes nationales et aucune internationale²⁰ qui se penchent réellement sur les compétences des adultes dans le domaine de l'orthographe. La dictée semble être une pratique d'évaluation qui reste cantonnée à la formation (surtout initiale), plus particulièrement à la formation de niveau primaire et qui est évaluée dans le

²⁰ Je rappelle que l'épreuve d'orthographe ne figurait que dans l'enquête canadienne, pas dans celle menée aux USA.

cadre de l'apprentissage plus que dans des évaluations sommatives ou diagnostiques. Pour expliquer l'absence d'une telle épreuve dans les enquêtes internationales ou nationales, on peut avancer que ce type d'épreuves concentre un certain nombre de difficultés. La plus importante pour les enquêtes internationales concerne la comparabilité des performances des sujets testés dans des systèmes d'écriture différents et dans des contextes qui permettent ou non une simplification de l'orthographe. D'autre part, même dans un système particulier, il est très difficile de déterminer pour un public adulte quel est le degré de difficulté d'écriture d'un mot ; nous y reviendrons dans l'analyse de quelques résultats de l'épreuve PE d'IVQ.

Focus sur l'épreuve PE d'IVQ

Méthodologie

Comme mentionné plus haut, l'enquête IVQ contient une épreuve de « production d'écrit » qui est en fait une dictée. La présence de cette dernière est directement liée à la volonté de respecter la définition nationale de l'illettrisme (une des principales cibles de l'enquête), qui inclue la production de messages écrits. La nécessité, dans le cadre d'une enquête portant sur des échantillons importants, d'une standardisation de la prise d'information (et du codage) et d'un temps de passation maîtrisé ont aussi fortement contribué à ce choix. En effet, s'il n'existait pas de contraintes de temps imposées à l'enquêté pour la passation des tests IVQ, il fallait prévoir un temps de passation qui soit a priori raisonnable pour l'enquêteur. Un texte « libre » pose des problèmes de codage (personnel, temps/coût, codage lui-même) difficiles à surmonter dans le cadre de ce type d'enquête, sans parler des difficultés de comparaison entre les différentes productions d'écrit de chaque enquêté. La dictée, qui peut être considérée comme une production écrite contrainte à partir d'une information linguistique de nature phonologique, permet une standardisation et une comparabilité acceptable même si, en contrepartie, la capacité à produire de l'écrit (en général) ne peut être qu'inférée.

Une fois fait le choix d'incorporer une dictée dans l'épreuve IVQ, le principal problème revient à déterminer le contenu de cette dictée. L'épreuve de production écrite devant être proposée aux interviewés soupçonnés, d'après leurs résultats aux premières épreuves, d'être en difficulté face à l'écrit et le parti pris de l'enquête étant de proposer des exercices proches de situations de la vie courante, le type de texte choisi a été la liste de course. L'équipe en charge de l'épreuve initiale de 2004, le laboratoire PsyEf de Lyon 2, a également choisi de systématiser le choix des mots en proposant de coder 18 mots classés suivant leur longueur phonologique (3, 5 ou 7 phonèmes) et trois types de mots : les mots à orthographe régulière, irrégulière et des pseudo-mots (ou non-mots). Ces derniers étaient destinés à évaluer la capacité à utiliser les correspondances grapho-phonologiques²¹ du français dans l'écriture de mots pour pouvoir communiquer *a minima* par écrit dans des situations de la vie courante (laisser un message à un proche, un collègue ou un voisin). Deux autres mots portant des marques du pluriel figuraient également dans la dictée ; seules ces marques étaient prises en compte pour l'attribution de points, indépendamment de l'orthographe du mot support.

La « production d'écrit » s'est faite en face à face, au domicile de l'interviewé, sur une feuille blanche, l'écriture étant réalisée « à la main », à l'aide d'un crayon ou d'un stylo. Le texte pouvait être répété par l'enquêteur autant de fois que l'enquêté le souhaitait. La standardisation de la passation était assurée par un dispositif CAPI (Computer-Assisted Personal Interviewing) : le texte de la dictée, les consignes de passation ainsi que les tâches que l'enquêteur devait accomplir et l'attitude qu'il devait avoir étaient indiquées sur l'écran de l'ordinateur personnel, visible uniquement de l'enquêteur. Le choix de faire dicter les mots

²¹ D'une certaine façon, l'utilisation des pseudo-mots renvoie à des questions liées à la conscience phonologique.

par l'enquêteur plutôt que d'avoir recours à un texte préenregistré, comme en Allemagne, peut faire débat. Au niveau de la standardisation, le texte enregistré semble en première approche plus satisfaisant, mais cela généralise à toutes les situations une prononciation « standard » du français. L'option choisie offrait, en plus de la neutralisation (en grande partie) des biais dus à des accents²², plus de souplesse dans l'adaptation au rythme de l'interviewé et la possibilité de plus de convivialité. Enfin, cette option avait un avantage décisif pour l'enquête de 2004 : la technologie mise en œuvre était plus simple. Les productions ont été ensuite codées, en double (voire triple) correction par des équipes entraînées²³ suivant des consignes strictes. En plus du simple codage juste/faux, un codage complémentaire graphophonologique²⁴ a été effectué et toutes les graphies inexacts ont été relevés.

Les résultats, première approche statistique

L'exploitation statistique des résultats de l'épreuve PE est difficile, non pas d'un point de vue technique mais du fait de l'interprétation possible des traitements statistiques que l'on peut effectuer. En effet, l'orthographe n'intervient qu'à un seul moment dans l'enquête et seulement pour les personnes ayant montré au préalable des difficultés en lecture ou en compréhension de textes simples. Si l'on voulait produire des pourcentages globaux de réussite à l'écriture des mots de la dictée, on serait obligé de supposer que les 85 % d'interviewés qui n'ont pas été confrontés à l'épreuve de dictée auraient orthographié correctement (tous) les mots proposés. Cette supposition est peu crédible quand on sait que des mots comme « solennel » ont été proposés.

Une autre façon de faire est de décrire les différents profils de réussites (et/ou d'échecs) de la population qui a passé l'épreuve PE à l'aide d'une classification ascendante hiérarchique (CAH), puis d'essayer de caractériser ces profils en fonction des informations biographiques recueillies lors de l'enquête²⁵.

Pour justifier l'absence de tests de production d'écrit (de dictée) dans les enquêtes nationales et surtout internationales, les promoteurs de ces dernières mettent souvent en avant les difficultés d'évaluation standardisée des productions d'écrit et le coût très important que représente le codage de ces dernières (outre celles liées à l'usage de langues différentes, cf. plus haut). Ils ajoutent en général qu'il existe une bonne corrélation entre la réussite aux tests de compréhension de textes et les performances en production de texte, voire en orthographe et qu'il n'est donc pas indispensable de tester cette dimension de l'écrit. Pour tester ces affirmations, nous pouvons interroger les liens entre les performances au Module PE et les performances enregistrées dans les autres modules d'IVQ : lecture, compréhension écrite, compréhension orale du français standard et également le module *numératie*.

²² On estime que ces biais contribuent en grande partie à l'écart de réussite entre la métropole et les DOM (TOM) dans l'épreuve enregistrée proposée lors des Journées défense citoyenneté (JDC) organisées par le Ministère de la Défense.

²³ On remercie les linguistes des universités de Grenoble et de Rouen qui ont apporté leur aide aux équipes de l'ANLCI et de Lyon 2.

²⁴ Le codage a consisté à estimer si le mot (existant en français) dans sa graphie incorrecte était néanmoins lisible, et si sa lecture permettait de retrouver le mot dicté.

²⁵ Cette approche va faire l'objet d'un article dans la revue de l'INSEE *Economie et Statistiques* à paraître probablement en 2015. Ici nous avons choisi de procéder autrement et de comparer les résultats de la PE avec les résultats obtenus par les mêmes individus aux autres épreuves d'IVQ.

Tableau 1. *Corrélation entre les scores obtenus au test PE et aux autres modules de l'enquête IVQ*

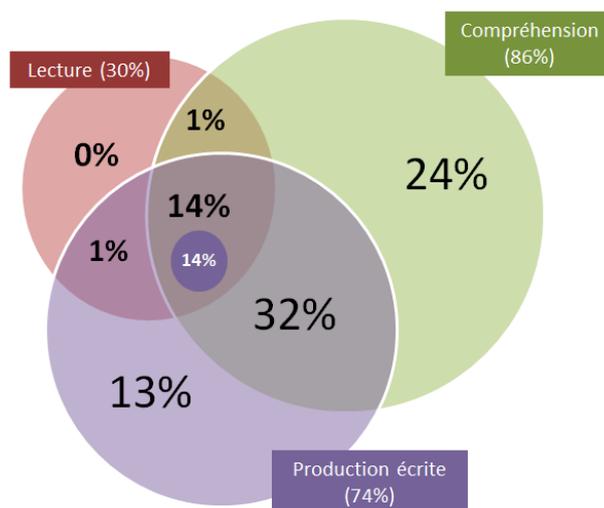
Modules	Population totale	Population scolarisée en France	Population non scolarisée en France
Compréhension orale	0,34	0,27	0,3
Numératie	0,37	0,39	0,32
Lecture, module ANLCI	0,64	0,55	0,68
Compréhension écrite, module ANLCI	0,57	0,5	0,61
Lecture, module d'orientation	0,46	0,34	0,60
Compréhension écrite, module d'orientation	0,44	0,31	0,55

Population IVQ 2011 ayant passé le module ANLCI (PE ; Lecture ; compréhension écrite)

Quelles que soient les populations prises en considération les coefficients de corrélation entre les scores à la dictée et les scores en lecture et en compréhension écrite sont les plus élevés. Ils peuvent être considérés, surtout dans un domaine comme les sciences sociales, comme satisfaisants. Néanmoins ils n'atteignent pas 1. Il est donc intéressant d'observer les données sous une autre présentation, comme celle du graphique 1 ci-dessous.

Dans ce graphique, on a représenté l'ensemble des personnes considérées en difficulté face à l'écrit selon IVQ en les répartissant en fonction de leurs difficultés constatées dans les modules spécialisés (« PE », lecture, compréhension). On s'aperçoit que les personnes sont considérées en difficulté pour des raisons différentes, même si 28 % cumulent des difficultés dans les trois domaines²⁶. En effet, si 60 % des personnes en difficulté ont des difficultés à la fois en compréhension de texte simple et en « production d'écrit », près de 40 % ne rentrent pas dans ce schéma.

Graphique 1. *Parmi les personnes en difficulté face à l'écrit, causes des difficultés.*



Champ : IVQ 2011, Population métropolitaine, 16 à 65 ans, en difficulté face à l'écrit

Quand on possède des résultats d'une enquête sur la maîtrise de l'orthographe sur des échantillons aléatoires aussi importants que ceux des enquêtes IVQ, il est tentant d'extrapoler

²⁶ Les 28% sont composés pour moitié de personnes qui ont déclaré ne pas pouvoir faire les tests (trop difficile, ne parlant pas français, etc.) et pour moitié de personnes qui ayant passé le test ont échoué dans les 3 dimensions. D'où dans le graphique les chiffres de 14% et 14%.

les résultats enregistrés à la population générale. Malheureusement, la structure de l'enquête, qui a été décrite dans de nombreuses publications, ne le permet pas. En effet, toutes les personnes présentes dans les échantillons IVQ n'ont pas été orientées vers la dictée de mots, et les personnes à qui a été proposé l'exercice de production d'écrit n'ont pas été choisies de façon aléatoire mais en raison de leurs résultats à un module, dit d'orientation, qui a fondé sa sélection sur des items de lecture et de compréhension de textes simples. Ainsi, des personnes en difficulté face à l'orthographe ont pu échapper au module PE, quand elles ont bien répondu aux questions du premier module d'IVQ ou à celles du module intermédiaire²⁷. Afin de minimiser les risques d'erreurs, on se limitera donc à des comparaisons de distributions (ordinales) et on se concentrera sur les écarts les plus importants.

Une analyse comparative des résultats

Le tableau 2 présente les résultats au module PE (personnes ayant passé le test PE seulement) pour les dernières enquêtes IVQ en métropole et en régions sous forme de scores moyens de réussite à chaque mot présent dans la liste de course dictée. Ces derniers sont rangés par ordre de réussite décroissante dans l'échantillon « France métropolitaine ».

En dépit du fait que c'est la même épreuve qui a été passée, il est très difficile (voire impossible) de les comparer directement et finement pour les raisons évoquées plus haut. Néanmoins, dans une première approximation, une observation attentive des résultats montre que certaines valeurs (pourcentage de réussite) pour certains mots varient énormément d'une région à une autre. On constate également que la réussite moyenne à l'écriture correcte des mots est variable suivant les régions, surtout pour les régions d'outre-mer. Ce résultat n'est pas sans signification, car les personnes qui ont passé le module PE de l'enquête IVQ, quelles que soient leurs régions d'origine, ont échoué au même module d'orientation ou intermédiaire, ce qui peut conduire à penser, à priori, qu'elles obtiendraient des scores moyens relativement proches. Ainsi, l'existence de différences importantes peut être considérée comme révélatrice pour certaines populations de difficultés générales face à l'épreuve de dictée ou de difficultés particulières face à l'écriture de certains mots. Ces deux solutions ne s'excluant pas, il conviendra d'observer plus particulièrement les variations « relatives » de réussite entre les populations.

On observe donc que les scores de réussite varient non seulement en valeur intrinsèque mais aussi en valeur relative par rapport aux autres résultats enregistrés dans la même région. Quelques-unes de ces valeurs « surprenantes » sont surlignées dans le tableau 2. Pour mieux faire apparaître ces « irrégularités » et en détecter d'autres, on a dans le tableau 3 calculé pour chaque mot l'écart en points entre son résultat et la moyenne de la série considérée (moyenne métropolitaine ou régionale selon les cas). Ensuite on a choisi comme référence la « table des écarts » de la France métropolitaine et on a cherché les écarts en région qui étaient très différents de ceux de référence. Quand cet écart était de 6 à 9 points, la valeur a été surlignée en clair ; quand l'écart était supérieur ou égal à 10 points, il était surligné avec une couleur plus sombre.

Dans les deux tableaux, on remarque tout d'abord que les résultats de la Nouvelle Calédonie et des régions métropolitaines ne s'écartent pas ou peu de la moyenne nationale à exception de ceux de l'Île de France qui apparaissent comme plus proches de ceux des DOM (Guyane, Réunion, Mayotte). Les explications possibles sont à rechercher dans les caractéristiques des publics en difficulté face à la lecture (Île de France ou Nouvelle Calédonie) dans les différentes régions ou dans des effets de distance culturelle (les DOMS).

²⁷ Module proposé aux personnes ayant des scores proches du seuil d'orientation au module d'orientation afin de les orienter le plus sûrement possible vers des épreuves correspondant à leur niveau de maîtrise de l'écrit.

Quelques observations et analyses sur les résultats au module PE en Métropole

En observant le classement des scores, « sel » apparaît comme le mot de la liste le plus souvent écrit correctement (sauf à Mayotte). « Solennel » est celui qui est le moins réussi. On note aussi que ce classement se retrouve globalement dans les différentes régions (ou territoires) dans lesquels des enquêtes IVQ ont été conduites. En s'intéressant plus particulièrement à la « catégorie » des mots, on observe que les six premiers mots sont des mots que l'on peut considérer comme réguliers. Les cinq mots les moins bien réussis sont des mots irréguliers (sur 6). Les pseudo-mots se trouvent plutôt en milieu de tableau (places 7, 8, 9, 11, 14, 17). Ces résultats apparaissent comme logiques dans le cadre de la théorie des processus de lecture développée par Coltheart (1978 et Coltheart, Rastle, Perry, Langdon, Ziegler, 2001). Pour écrire avec une orthographe correcte un mot irrégulier, on ne peut se servir que de sa connaissance de son orthographe (voie d'adressage), pour les pseudo-mots seule (en principe²⁸) sa connaissance des correspondances grapho-phonologiques (voie d'assemblage) peut aider, pour les mots réguliers les deux voies sont potentiellement possibles. La meilleure réussite aux mots réguliers peut être attribuée à cette complémentarité des approches.

On remarquera néanmoins des « irrégularités » comme « pharmacie » qui se trouve avant deux pseudo-mots et même avant le mot régulier « anti ». En théorie, ce premier mot est non seulement irrégulier mais long et devrait logiquement se trouver en fin de classement, en revanche « anti » semble a priori simple (mot régulier, 3 phonèmes) et devrait se trouver en haut de classement.

Pour expliquer ces « anomalies », on peut tenter de faire appel à l'hypothèse de l'influence de la fréquence d'apparition du mot dans différents documents écrits qui est fréquemment citée comme une des caractéristiques du mot entrant en jeu pour évaluer sa facilité à être écrit. Cette hypothèse peut être « testée » en observant le tableau 4, qui range les mots de la dictée par ordre décroissant de fréquence d'apparition d'après le site *Lexique 3*. Nous avons fait figurer deux classements réalisés chacun sur deux jeux de fréquences relevées sur des types de supports différents. Les auteurs de cette base lexicale conseillent l'utilisation de la base lexicale extraite des sous-titres de films (B. New, M. Brysbaert, J. Veronis et C. Pallier, 2007) réputée plus proche du lexique courant. Une première observation montre que le classement suivant la fréquence d'apparition n'est guère corrélé au classement de réussite à l'écriture des mots dans l'épreuve PE.

On remarque qu'« anti » est un mot très peu fréquent lorsqu'il est seul. Si on additionne à sa fréquence celles des mots qui contiennent le groupe de graphèmes « anti » en attaque les fréquences cumulées augmentent (tableau 5). « Anti » est même la forme la plus fréquente correspondant au groupe de phonème [ãti] en attaque de mot (tableau 5), ce qui n'aide pas à comprendre sa relative difficulté.

Tableau 5. *Fréquences comparées de graphies d'[/ãti]*

	<i>Fréquence films</i>	<i>Fréquence livres</i>	<i>nb de mots</i>	<i>Moyenne fréquences films</i>	<i>Moyenne fréquences livres</i>
anti (seul)	0,09	0,81	1	0,09	0,81
anti (sans lemmes)	58,25	94,99	514	0,11	0,18
enti (sans lemmes)	4,7	4,54	21	0,22	0,22
hanti (sans lemmes)	0,19	5,07	2	0,095	2,535

D'après la table *Lexique 3* (version 3.80), en nombre d'occurrence par million de mots

²⁸ Il y a néanmoins parfois à choisir la bonne correspondance : [o] = eau (seau) ou o (pot) par exemple.

Ainsi, « anti » semble à priori simple (mot régulier, 3 phonèmes) mais à y regarder de plus près, les nombreux mots qui l'intègrent sont assez compliqués et rares. En allant un peu plus loin, on s'aperçoit alors que la graphie fautive la plus employée « enti » (tableau 6) est plus fréquente qu'« anti » dans les textes même si elle figure dans un nombre plus réduit de mots (tableau 7).

Tableau 6. *Formes fautives d'« anti »*

Formes fautives	enti	entie	antie	inti	enthi	anthi	ati	hanti
nb	327	53	31	24	21	18	11	9

Valeurs issues des 662 formes fautives lisibles (recensées dans les 2068 dictées codées par l'ANLCI de l'échantillon métropolitain).

Tableau 7 : *Fréquences comparées d'« anti » et « enti »*

	Nb de mots	Fréquences cumulées films	Fréquences cumulées livres
« anti » ²⁹ (sans lemme)	763	223,71	313,12
« enti » (sans lemme)	416	662,84	934,75

D'après la table Lexique 3 (version 3.80), en nombre d'occurrences par million de mots

Surtout, on remarque que la forme « enti » est employée dans des mots plus fréquents et communs : « sentir » (535,4/718,78)³⁰, « gentil » (192,4/64,86), « mentir » (185,16/52,3) et même « ressentir » (78,78/70,14) qui surpassent largement les champions de la forme « anti » : « romantique » (22,48/10,27), « garantir » (19,74/16,82), « échantillon » (16,87/6,96) ou encore « anéantir » (13,18/12,7). « antipathique » (0,97/2,03) et « antichambre » (0,89/8,58) les deux premiers représentant des mots comprenant « anti » en attaque sont bien loin au classement. On peut donc retenir l'hypothèse de la fréquence jouant en défaveur d'« anti », ou plutôt de la fréquence de sa forme concurrente et de la familiarité des mots la contenant, en particulier pour ce public de personnes en difficulté face à l'écrit.

L'hypothèse explicative de la fréquence devrait s'appliquer aussi à « pharmacie » avec un résultat opposé. En fait, il n'en est rien, ce mot n'est pas aussi fréquent qu'on aurait pu l'imaginer (tableau 4), que ce soit dans les livres ou dans le lexique plus courant (malgré une légère amélioration de son classement dans cette dernière catégorie), mais en revanche, il est très fréquent dans l'environnement quotidien qui est aussi celui des personnes qui ont des difficultés face à l'écrit (ce sont elles seules qui ont passé le test). Une personne ne lisant pas de livre et pas ou peu de journaux, n'en sera pas moins très souvent confrontée à ce mot écrit dans la vie courante. Un indice tendant à confirmer cette observation est que la graphie « ph » initiale est peu souvent fautive : sur les 487 formes fautives lisibles recensées, 263 commencent par le graphème « ph » contre 187 avec le graphème « f ». Le fait que l'attaque du mot soit mémorisée correspond bien aux stratégies de contournement utilisées par les personnes en situation d'illettrisme, qui cherchent à utiliser des indices directs ou indirects pour reconnaître les mots écrits. La présence du « PH » dans un mot de tous les jours peut permettre de reconnaître qu'il s'agit du mot pharmacie avec une bonne probabilité de réussite. Une analyse plus précise des erreurs qui ne manquera pas d'être faite par les laboratoires qui se sont saisi des données apportera sans doute bien d'autres informations.

Comparaison des résultats entre régions métropolitaines et d'Outre-mer

On peut observer immédiatement qu'en moyenne les personnes en difficulté face à l'écrit dans les DOM le sont plus que ceux en difficulté en métropole (Ile de France exceptée). Si les

²⁹ Y compris les deux mots commençant par « hanti »

³⁰ Fréquences dans les sous-titres de films et dans les livres (lemmes).

différences de moyennes entre les DOM est faible en général, il existe pour chaque Dom des écarts plus importants et liés spécifiquement à certains mots.

Dans un précédent article (Jeantheau, 2010), nous avons déjà remarqué en comparant les données IVQ 2004 (métropole) et 2005 (Martinique) des différences inter régions. Elles portaient essentiellement sur le mot « aubergine » et le pseudo-mot « duxe ». Pour l'édition 2011 d'IVQ, le mot « aubergine »³¹ a été supprimé, et remplacé par le mot « confiture ». En 2011, à la lumière des comparaisons (tableau 3), il apparaît que les deux mots « pays » (les graphies fautives les plus fréquentes étant « péi » ; l'orthographe en créole réunionnais du mot est « péy »), et « anti » posent des problèmes particuliers aux Réunionnais en difficulté face à l'écrit. En Guyane, les deux mots qui posent le plus problème sont « épicerie » (certains enquêtés ont même remplacé le mot par « Chinois », qui est la désignation locale pour les épiceries) et « confiture ». À Mayotte, on retrouve le mot « épicerie » (les habitants utilisent « Douka » même quand ils parlent français) et « cerise » (fruit qui n'existe pas sur l'île). Comme on le constate, un environnement culturel particulier peut avoir un impact significatif sur la réussite à ce type de dictée des adultes peu à l'aise avec l'écrit français.

D'autres écarts sont surlignés en foncé, surtout en Guyane et à Mayotte, mais cette fois les mots repérés sont mieux réussis que la moyenne (de chaque DOM), il s'agit essentiellement des mots pouvant être orthographiés en suivant la voie d'assemblage (mots réguliers et pseudo-mots) qui tranchent au niveau réussite avec les mots irréguliers moins bien réussis en général. Pour les DOMs objets de ces comparaisons, il est probable que l'explication vient de temps de scolarité plus réduits (y compris à la Réunion pour les enquêtés les plus âgés), eux-mêmes liés à des histoires et des environnements géopolitiques différents.

L'autre région qui tranche un peu avec la moyenne nationale est l'Île de France. En fait la particularité de cette région est son fort taux d'immigrants récents. Si on retire de l'échantillon les personnes n'ayant pas commencé leur scolarité en métropole (et ayant été scolarisées), les résultats de la région sont meilleurs que la moyenne et le classement suivant la réussite moyenne des mots est très proche de celui de la France métropolitaine.

Nous nous sommes concentré sur les écarts les plus importants car une fois encore, compte tenu de la structure de l'enquête, seule une partie de l'échantillon a passé le module PE. D'autre part, comme on peut le constater en bas de tableau, les effectifs des enquêtés confrontés à la dictée baissent très vite quand on se concentre sur des régions. En conséquence, il serait hasardeux de vouloir interpréter des différences trop faibles.

Il est probable que pour les adultes les plus scolarisés des DOMs, les différences de réussite d'avec leurs homologues de métropole sont réduites voire inexistantes pour l'épreuve PE d'IVQ, mais le dispositif de l'enquête ne permet malheureusement pas de le vérifier (voir plus haut).

Plus globalement, on pourrait dire qu'un des enseignements immédiats de la première analyse des résultats au module PE est qu'il semble bien que les adultes ayant un faible niveau de compétence à l'écrit construisent des compétences orthographiques en lien avec leur environnement proche, qui n'est pas celui des livres. Cette constatation pourrait amener, grâce à des enquêtes du type IVQ, à développer une approche sociologique des réalisations orthographiques et pas seulement cognitive ou neurologique. On ne doit pas oublier que la majorité des personnes en situation d'illettrisme travaillent (ANLCI, 2013) et sont parfaitement insérées dans la société. Leur façon d'écrire reflète certainement, pour un grand nombre, la façon selon laquelle elles s'adaptent aux tâches qu'elles rencontrent au quotidien.

³¹ Le légume est appelé en Martinique Bélangère (ou Bringelle) y compris sur les étals des marchés.

En guise de conclusion : des perspectives

Si dans toutes les définitions de la littéracie/ littérisme, on mentionne la capacité à écrire des messages simples, supposés compréhensibles par des pairs, c'est-à-dire respectant *a minima* les correspondances grapho-phonologiques de la langue employée³², voire l'orthographe, la plupart des enquêtes qui fournissent des chiffres concernant la maîtrise de la littéracie font l'impasse sur l'écriture de messages et sur l'orthographe. Ainsi, alors que le débat autour de la capacité à respecter l'orthographe agite périodiquement plusieurs pays, les chiffres destinés à l'alimenter concernent la lecture, au sens la plupart du temps de la compréhension des messages écrits (« literacy » en anglais). Dans ce contexte, l'enquête nationale IVQ, même si elle a de nombreuses limites, apparaît comme une exception en raison du test de dictée de mots qu'elle propose.

L'épreuve PE d'IVQ ne peut pas véritablement être considérée comme un dispositif expérimental entrant dans le cadre de la recherche scientifique, mais elle permet comme nous venons de le voir de confronter des hypothèses scientifiques à des échantillons de grande taille qui sont très rarement à la portée des chercheurs. Un souhait pourrait être qu'après la phase initiale d'implication des laboratoires de recherche dans la conception des outils d'IVQ, et particulièrement du module PE, on puisse voir se développer une nouvelle phase qui verrait des chercheurs s'emparer de l'outil que représente le dispositif IVQ pour tester leurs travaux. En fait ce processus a déjà commencé, puisque les laboratoires LIDILEM de l'Université Stendhal-Grenoble 3 et Dysola de Rouen ont conduit récemment des post enquêtes sur l'échantillon IVQ. Par le passé, le laboratoire LIDILEM avait déjà saisi l'occasion d'une enquête IVQ spécifique d'assez grande taille (1000 personnes testées avec un module PE augmenté selon les souhaits de l'équipe) pour conduire des investigations plus précises que celles présentées ici. Nous attendons avec impatience les résultats de ces nouvelles analyses des productions collectées après la passation du module PE d'IVQ. D'ores et déjà, les quelques résultats présentés ici montrent que pour un public adulte, en particulier quand il a une faible maîtrise de l'écrit, l'estimation de la difficulté orthographique d'un mot ne peut se faire en ne tenant compte que de fréquences d'apparition dans des supports écrits traditionnels ou d'une analyse théorique des processus cognitifs à l'œuvre. L'environnement écrit de ces personnes, le plus souvent non livresque, est certainement décisif. On peut donc regretter le peu de recherches portant sur la confrontation à l'écrit des personnes en difficulté face à l'écrit dans leur environnement de tous les jours.

D'autre part, les enquêtes nationales menées par l'INSEE ou par d'autres organismes, peuvent être des outils extraordinaires pour la recherche linguistique en fournissant des corpus d'une taille très importante réellement représentatifs de larges populations (avec IVQ, les adultes de 16 à 65 ans). Ainsi, j'avais proposé dès la préparation d'IVQ 2011 que les entretiens soient enregistrés, ce qui n'a pas pu être réalisé essentiellement pour des raisons techniques, de façon à constituer un corpus parlé inégalé qui aurait ouvert la possibilité d'années de travail aux laboratoires de linguistique et fourni une base de description du français parlé en 2011. Peut-être en ira-t-il différemment en 2018, pour, nous l'espérons, une nouvelle édition d'IVQ en métropole. La préparation de l'enquête IVQ 2018 pourra être aussi l'occasion d'une réflexion sur le contenu de l'épreuve de dictée et devrait permettre de laisser un espace à l'expérimentation.

³² On suppose une connaissance « ordinaire » de la langue, donc de sa grammaire et du vocabulaire adapté à la situation

Bibliographie

- ARRIVÉ M, 1994, « Un débat sans mémoire : la querelle de l'orthographe en France (1893-1991) », dans *Langages*, 28^e année, n° 114, pp. 69-83.
- ARRIVÉ M, 1993, *Réformer l'orthographe ?*, Presses universitaires de France, Paris.
- BLANCHE-BENVENISTE C., CHERVEL A. 1969, *L'orthographe*, Maspero, Paris.
- CATACH N., 1995, *L'orthographe*, PUF, Que sais-je ?, 6^e éd. corrigée, Paris
- COLTHEART M., 1978, *Lexical Access in Simple Reading Task*, Academic Press, Londres.
- COLTHEART M., RASTLE K., PERRY C., LANGDON R. & ZIEGLER J., 2001, "DRC: A Dual Route Cascaded model of visual word recognition and reading aloud", *Psychological Review*, 108, 204-256.
- CRCDEN (centre de recherche chinois pour le développement de l'éducation nationale), 2010, (中国国家教育发展研究中心); *中国扫盲教育的进展 (L'évolution de l'alphabetisation en Chine)-挑战与变革(Défit et transformation)*, Beijing, Chine.
- CHERVEL A., MANESSE D., 1989, *La dictée. Les Français et l'orthographe 1873-1987*, Inrp/Calmann-Levy, Paris.
- GROTLÜSCHEN A. & RIEKMANN W., 2011, *Leo. Level-One Studie Literalität von Erwachsenen auf den unteren Kompetenzniveaus*, Hambourg, Allemagne
- HEEWON J., 2014, "A Korean Language Proficiency Survey for the Korean General Public and its applications", in *Methods and Applications of Research on Literacy*, NIKL, Seoul.
- HONVAULT-DUCROQ R. (dir.), 2006, *L'orthographe en questions*, Publications des universités de Rouen et du Havre, Rouen.
- ILI-UNESCO, EFA, 1999, *Assessment Surveys Report, Assessing basic learning competencies among youth and young adults in developing countries : Analytic Survey Framework and Implementation Guidelines*, Final Report Based on Expert Workshop for EFA2000 April 12-14 1999, Philadelphia, Produced and printed by ILI, Philadelphia, USA.
- JAFFRÉ J.-P., 2004, « Prévention de l'illettrisme et élèves en difficulté de lecture », Interview pour la revue en ligne *Bien lire* du Ministère de l'Éducation nationale.
- JEANTHEAU J.-P., 2010, « L'orthographe dans les enquêtes sur l'illettrisme en France », dans GRUAZ C. & JACQUET-PFAU, *Autour du mot : pratiques et compétences*, Lambert-Lucas, Limoges.
- JEANTHEAU J.-P., 2007, « IVQ-Erhebung 2004/2005: Schwerpunkt ANCLI-Modul und erste Ergebnisse ». In GROTLÜSCHEN A. und LINDE A., *Literalität, Grundbildung oder Lesekompetenz? Beiträge zu einer Theorie-Praxis-Diskussion*, Waxmann, Münster, New York, München, Berlin, S. 57-69.
- MENG H.W., 2004, *Report on the results of Adult Literacy survey in China*, Ministère de l'Éducation, Beijing, Chine
- NEW B., 2006, « Lexique 3 : Une nouvelle base de données lexicales », *Actes de la Conférence Traitement Automatique des Langues Naturelles (TALN 2006)*, Louvain, Belgique
- NEW B., BRYSSBAERT M., VERONIS J., PALLIER C., 2007, "The use of film subtitles to estimate word frequencies", vol. 28, *Applied Psycholinguistics*, États-Unis, pp. 661-677.
- OCDE, 2013, *Perspectives de l'OCDE sur les compétences 2013*, OCDE, Paris.
- STATISTIQUE CANADA, 2008, *L'apprentissage de la littérature au Canada. Constatations tirées de l'enquête internationale sur les compétences en lecture*, Montréal, Canada.
- UNESCO, ILI (International literacy Institute), 1999, *Assessing Basic learning competencies among Youth and Young adults in developing countries*, ILI, Philadelphia, États-Unis.

ZHANG J., 2004, *China's Skill Assessment System*, Institute of Population and Labor Economics, Chinese Academy of Social Sciences, Shanghai, Chine, pp. 10 et 11.

Annexes

Tableau 2.

	France métro 2011	Île-de-France 2011	Picardie 2011	Hte-Normandie 2011	Nord-Pas-de- Calais 2011	PACA 2011	Guyane 2011	Réunion 2011	Mayotte 2012	Nouvelle- Calédonie 2013
Mot "sel"	91%	86%	96%	90%	96%	88%	73%	91%	64%	92%
Mot "tomates"	89%	84%	90%	92%	93%	84%	78%	91%	77%	90%
Mot "qui"	85%	78%	91%	84%	86%	80%	76%	88%	75%	89%
Mot "fromages"	84%	79%	87%	82%	87%	81%	59%	85%	64%	89%
Mot "confiture"	83%	64%	89%	82%	91%	76%	52%	80%	44%	86%
Mot "fort"	81%	68%	87%	78%	86%	79%	67%	80%	62%	81%
Mot "Sirape"	80%	67%	85%	77%	83%	80%	71%	84%	74%	81%
Mot "Micatol"	76%	77%	81%	68%	79%	76%	73%	82%	66%	85%
Mot "Gobar"	76%	71%	79%	73%	80%	77%	58%	71%	69%	74%
Mot "cerises"	73%	58%	77%	75%	81%	74%	49%	73%	35%	71%
Mot "Duxe"	73%	67%	73%	69%	75%	73%	47%	61%	64%	75%
Mot "sentent"	72%	60%	79%	70%	78%	70%	42%	68%	56%	68%
Mot "pharmacie"	72%	65%	75%	74%	78%	70%	43%	70%	44%	70%
Mot "Joc"	72%	66%	74%	67%	78%	72%	56%	72%	64%	71%
Mot "épicerie"	70%	51%	75%	70%	77%	66%	40%	66%	37%	76%
Mot "pays"	66%	45%	67%	65%	71%	69%	41%	47%	38%	69%
Mot "Pévanore"	65%	62%	68%	58%	71%	66%	54%	72%	56%	73%
Mot "anti"	64%	57%	64%	59%	66%	68%	52%	49%	53%	69%
Mot "fiancé"	63%	49%	69%	61%	72%	58%	44%	63%	52%	66%
Mot "alcool"	60%	38%	64%	59%	72%	59%	41%	54%	38%	71%
Mot "librairie"	59%	41%	64%	62%	66%	58%	30%	57%	19%	59%
Mot "rhume"	48%	33%	50%	45%	54%	50%	20%	32%	15%	32%
Mot "solennel"	15%	8%	14%	12%	15%	19%	5%	13%	11%	17%
Nombre d'individus	2068	146	295	286	259	296	470	391	378	299
Moyenne	70%	60%	74%	68%	75%	69%	51%	67%	51%	72%
	France métropolitaine	Île-de-France	Picardie	Haute- Normandie	Nord-Pas-de- Calais	Provence-Alpes- Côte d'Azur	Guyane	Réunion	Mayotte	Nouvelle- Calédonie
Nombre d'individus	2068	146	295	286	259	296	470	391	378	299
Moyenne	70%	60%	74%	68%	75%	69%	51%	67%	51%	72%

Note : France métropolitaine 2011 : Le fichier utilisé ici est celui des « dictées » qui ont été codées à la fois selon une approche orthographique mais aussi en prenant en compte l'utilisation des correspondances grapho-phonologiques dans l'écriture des mots (mots mal orthographiés mais pouvant être déchiffrés et donc utilisés pour la communication écrite).

Tableau 3

	France métro 2011	Île-de-France 2011	Picardie 2011	Hte-Normandie 2011	Nord-Pas-de- Calais 2011	PACA 2011	Guyane 2011	Réunion 2011	Mayotte 2012	Nouvelle- Calédonie 2013
Mot "sel"	21	26	22	22	20	19	22	24	13	20
Mot "tomates"	18	24	16	24	17	15	28	24	26	18
Mot "qui"	14	18	17	16	11	10	25	21	24	17
Mot "fromages"	14	20	13	14	12	12	8	17	13	17
Mot "confiture"	13	5	16	14	16	7	1	13	-7	14
Mot "fort"	11	9	13	10	10	10	16	12	10	9
Mot "Sirape"	9	7	11	9	7	11	21	17	23	9
Mot "Micatol"	6	17	7	-1	3	7	22	15	15	13
Mot "Gobar"	5	11	5	5	4	8	7	4	17	2
Mot "cerises"	3	-1	3	6	6	4	-2	6	-16	-1
Mot "Duxe"	3	7	-1	1	0	4	-4	-7	13	3
Mot "sentent"	2	1	5	2	3	1	-9	1	4	-4
Mot "pharmacie"	2	5	1	6	3	1	-8	2	-7	-2
Mot "Joc"	2	7	1	-2	2	3	5	5	13	-1
Mot "épicerie"	-1	-8	2	2	2	-4	-11	-1	-14	4
Mot "pays"	-4	-15	-7	-4	-4	0	-10	-20	-13	-3
Mot "Pévanore"	-5	2	-6	-10	-4	-4	3	5	5	1
Mot "anti"	-7	-3	-10	-10	-9	-2	2	-19	2	-3
Mot "fiancé"	-7	-10	-5	-7	-4	-12	-7	-4	1	-6
Mot "alcool"	-10	-21	-10	-9	-4	-10	-10	-14	-13	-1
Mot "librairie"	-11	-19	-10	-6	-10	-12	-21	-10	-32	-13
Mot "rhume"	-23	-27	-24	-23	-21	-19	-31	-35	-36	-40
Mot "solennel"	-55	-52	-59	-57	-60	-50	-46	-54	-40	-55
Nombre d'individus	2068	146	295	286	259	296	470	391	378	299
Moyenne	70%	60%	74%	68%	75%	69%	51%	67%	51%	72%

Tableau 4 : Comparaison des classements suivant la réussite et les fréquences

IVQ 2011	France Métropolitaine		fréquences film		fréquences livres	
	réussite	classement	fréquence	classement	fréquence	classement
Mot "sel"	91 %	1	21,83	7	33,24	5
Mot "tomate"	89 %	2	20,77	8	13,31	11
Mot "qui"	85 %	3	5516,52	1	7923,24	1
Mot "fromage"	84 %	4	27,22	6	26,96	6
Mot "confiture"	83 %	5	7,41	12	15,41	10
Mot "fort"	81 %	6	95,28	3	140,27	3
Mot "cerise"	73 %	7	5,83	15	11,29	12
Mot "sentent"	72 %	8	11,21	9	11,08	9
Mot "pharmacie"	72 %	9	10,46	10	10,2	13
Mot "épicerie"	70 %	10	6,79	13	9,46	15
Mot "pays"	66 %	11	202,57	2	241,55	2
Mot "anti"	64 %	12	0,09	17	0,81	17
Mot "fiancé"	63 %	13	51,51	4	23,11	7
Mot "alcool"	60 %	14	41,3	5	42,84	4
Mot "librairie"	59 %	15	5,97	14	9,59	14
Mot "rhume"	48 %	16	8,17	11	5,61	16
Mot "solennel"	15 %	17	4,58	16	19,66	8

Champ : 2068 individus.

D'après la table Lexique 3 (version 3.80), en nombre d'occurrence par million de mots.

Note pour le mot « sentent » nous avons ajouté les fréquences de « sente », « sentes » et « sentent ».

Pour tous les autres mots il a été pris en considération les fréquences du lemme.

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

Carole BLONDEL* et Jeanne CONSEIL**

*Univ. Grenoble Alpes, Laboratoire Lidilem, F-38040, Grenoble

**Université de Rouen, EA 4701 Dysola

Dans une société de connaissances et d'information, dans laquelle l'écrit occupe une place prépondérante, tant sur le plan social que personnel, la question des compétences à l'écrit des adultes est de plus en plus prégnante¹. Plusieurs enquêtes, nationales et internationales, ont ainsi cherché depuis le milieu des années 90 à mesurer et à évaluer le niveau de littératie des adultes (IALS, ALL, PIIAC, par exemple). Remettant en question la fiabilité de ces enquêtes, notamment en matière de méthodologie (Bastyns, 2012 ; Besse *et al.*, 2009 ; Guérin-Pace, 2009), la France a décidé de mettre au point sa propre mesure de la littératie des adultes qui prenne en compte les faibles niveaux de compétences comme d'autres enquêtes telles que *Leo* en Allemagne ou *Skills for Life* en Grande Bretagne. C'est dans ce contexte, et à la demande de l'INSEE que l'enquête sur les usages de l'Information dans la Vie Quotidienne (IVQ) a été conçue. Un protocole de recherche conséquent² a été mis en place avec la coopération d'équipes de recherches de plusieurs universités françaises³. La dernière édition de l'enquête, réalisée en 2011, a été conduite auprès de 13 750 personnes âgées de 16 à 65 ans résidant en France métropolitaine.

L'enquête Information et Vie Quotidienne (IVQ)

L'enquête IVQ porte sur l'usage de l'information dans la vie quotidienne et vise deux objectifs principaux : mesurer le niveau de compétences à l'écrit des adultes dans les tâches

¹ Nous ne discuterons pas ici de cette place accordée à l'écrit dans les sociétés occidentales contemporaines. Cette question a largement été soulevée par Lahire (1999) notamment qui a souligné le caractère ethno et socio-centré de cette approche de nos sociétés. Bastyns (2012) montre quant à elle comment cela nourrit les politiques libérales.

² IVQ a été réalisée à titre expérimental en 2002 puis mise en place en 2004 pour être renouvelée en 2011.

³ L'équipe EVA de l'Université de Rennes et de l'Hôpital St Anne ; H. Tardieu et son équipe de l'Université Paris 5 ; l'équipe PsyEF (Psychologie cognitive de l'Education et de la Formation) de l'Université de Lyon, dirigée par Jean-Marie BESSE, en collaboration avec l'ANLCI (Agence Nationale de Lutte contre l'illettrisme).

de la vie quotidienne et estimer la proportion d'adultes se trouvant en situation de grande difficulté à l'écrit dans leur vie quotidienne. L'intérêt majeur de cette enquête est, d'une part, qu'elle ne se réfère pas à des situations d'apprentissage scolaires mais à des « conduites de communication relationnelle et sociale de la vie courante » (Besse *et al.*, 2009) : elle propose notamment d'évaluer les compétences des adultes non pas à partir d'exercices décontextualisés mais d'après des situations et des supports issus de la vie quotidienne (page de programme de télévision, pochette d'album CD, bulletins d'information, liste de courses, etc.). Il est en effet souvent reproché aux tests d'être trop proches des situations scolaires, ce qui risque de placer les personnes les plus en difficultés avec l'écrit en position d'échec, ces situations faisant écho à des souvenirs douloureux liés à leur scolarité notamment. Les tests scolaires sont par ailleurs souvent éloignés de situations qui correspondent aux usages et aux fonctions de l'écrit à l'âge adulte et ne permettent pas de tester les capacités liées à l'usage de l'écrit, dans leur dimension fonctionnelle. Cette enquête comprend, d'autre part, une épreuve dite de « production écrite », une dictée, faisant l'objet de notre analyse. Elle est la première à proposer de mesurer la capacité des adultes à produire des mots écrits. Seules les compétences en compréhension écrite et en lecture sont habituellement mesurées pour évaluer les compétences en littératie des adultes. L'enquête IVQ présente enfin l'intérêt de tester d'autres capacités telles que le niveau de compréhension orale et la numératie, des compétences qui, selon différents travaux de recherche en linguistique de l'écrit et en psycholinguistique, sont liées à la réussite en lecture et en écriture (Besse *et al.*, 2009). Le protocole comprend également un module biographique considérable contenant des informations diverses sur les personnes interrogées : leur parcours personnel, scolaire et professionnel, leur origine, les langues parlées à la maison et dans l'enfance, leur rapport à l'écrit, leurs pratiques de l'écrit, etc. Ces nouvelles données permettent ainsi de dresser un portrait précis des difficultés rencontrées par ce public.

L'épreuve de production écrite

L'épreuve de production écrite, la seule dans l'enquête qui permette de tester les compétences en écriture, fait partie du module « bas », appelé aussi « module ANLCI » puisque conçu par l'équipe PsyEF de l'Université de Lyon, sous la direction de J.M. Besse, avec la collaboration de l'Agence Nationale de Lutte contre l'Illettrisme. Centré sur le repérage et l'évaluation des personnes qui présentent des difficultés dans les domaines fondamentaux de l'écrit, ce module vise à évaluer les compétences en lecture (tâche de lecture et d'identification de mots et de pseudo-mots), en écriture (production sous la dictée de mots et de pseudo-mots) et en compréhension écrite (compréhension d'un texte simple). Seules les personnes ayant été repérées en difficulté avec l'écrit lors du passage, au début de l'enquête, d'un module d'orientation, ont été dirigées vers ce module ANLCI et ont passé, par conséquent, l'exercice de production écrite.

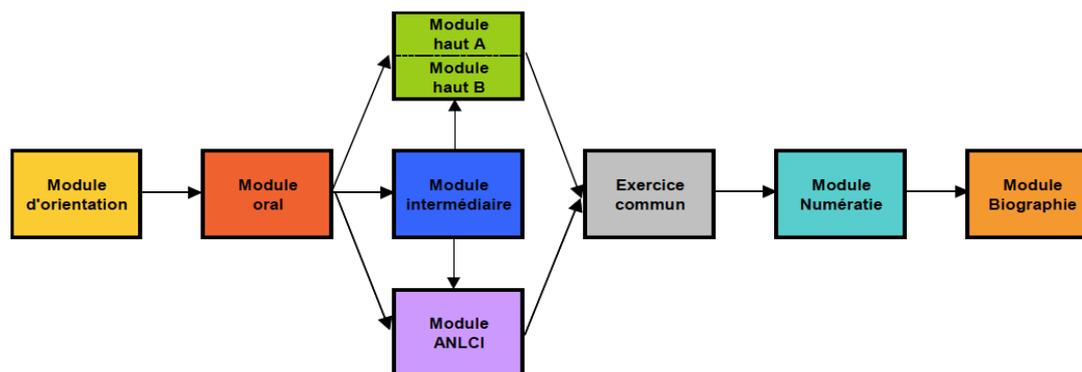


Figure 1. Algorithme des modules de l'enquête IVQ 2011, *Dossier d'Aval Haute-Normandie (septembre 2013 : page 85)*

Évaluer les compétences à l'écrit d'un public adulte en difficulté avec la langue écrite n'est pas une tâche aisée, tant sur le fond (quelles connaissances et quelles capacités d'écriture recueillir ?), que sur la forme (quels exercices proposer pour recueillir des données comparables et significatives ?), que sur le public cible (comment inciter un public en difficulté à produire de l'écrit en prenant le risque d'exposer ses faiblesses ?). Dans l'enquête IVQ, le choix a été fait de mesurer les compétences en écriture des adultes les plus en difficulté par l'intermédiaire d'une dictée, mais sans que cet exercice ne soit présenté comme tel aux personnes interrogées.

L'épreuve de production écrite se présente sous la forme d'une liste de courses à rédiger à l'attention d'un livreur. Ce « scénario » a été mis en place pour répondre à deux principes fondamentaux de l'enquête : ne pas mettre l'enquêté en difficulté en lui présentant des exercices connotés socialement et/ou scolairement (comme la dictée) et proposer des exercices proches de situations vécues dans la vie quotidienne (ici, une liste de courses). Cette dictée comprend des mots et des pseudo-mots, inventés pour l'exercice, que l'enquêté doit écrire sur une feuille de papier libre. La version proposée dans l'enquête de 2011, se présente sous la forme suivante (les pseudo-mots sont ici indiqués en italiques) :

Pharmacie
 Anti-rhume *Micatol* ou *Sirape*
 Alcool à 90° *Dux*
 Epicerie
 Tomates de pays
 Confiture
 Cerises
 Sel *Gobar*
 Trois fromages qui ne sentent pas fort
 Librairie
 Le fiancé solennel de *Joc Pévanor*

Les items de cette dictée ont été sélectionnés par Besse et son équipe (2009) selon leur longueur (nombre de phonèmes à transcrire), leur caractère régulier ou irrégulier sur le plan phonographique et les procédures de traitement qu'ils requièrent pour être transcrits. Ils permettent de rendre compte des connaissances lexicales des enquêtés et de définir leurs difficultés dans les domaines orthographique, phonographique et morphographique. La forme de cette épreuve – un nombre restreint d'items et une liste de mots – ne permet toutefois d'observer qu'un nombre limité de phénomènes linguistiques : quelques spécificités du français (lettres internes ou finales muettes : *rhume*, *pays*, *épicerie*), l'accord du nom *fromages* et du verbe *sentent*, dans le contexte particulier d'une expression par proposition relative (*trois fromages qui ne sentent pas fort*).

La transcription des pseudo-mots – *micatol*, *sirape*, *dux*, *gobar*, *joc*, *pevanor* – demande au scripteur de recourir spécifiquement à un traitement phonographique de la forme entendue et permet de mesurer le niveau de conscience phonographique des enquêtés sur les 18 phonèmes proposés (5 voyelles et 13 consonnes). L'exercice permet également de vérifier la capacité à utiliser les voies d'assemblage et d'adressage⁴ (lorsque le choix d'un graphème se présente, en faisant appel à des formes orthographiques stockées en mémoire).

⁴ Selon Besse *et al.* (2004), le recours à la voie d'assemblage consiste à « associer une unité graphique (ou phonogramme) à un phonème, (...) en production écrite (traitement phonographique), puis à combiner la suite des unités pour en faire un mot, et habituellement une signification. Cette procédure n'est employée par le lecteur-scripteur que pour lire/écrire des mots inconnus de lui ou des mots sur lesquels il bute. La voie d'adressage, quant à elle, consiste, (...) en production écrite, à produire un mot ou une partie de mot en « rappelant », par un effort délibéré ou non, une forme mise en mémoire. Cette procédure suppose que le mot a déjà été rencontré, traité efficacement et stocké en mémoire. » (Besse *et al.*, 2004 : 166).

Les mots considérés comme phonographiquement réguliers par Besse *et al.* (2009) – *sel*, *anti*⁵, *tomate*, *cerise*, *épicerie*, *confiture* – peuvent être correctement orthographiés en recourant à la voie d’assemblage uniquement et/ou à la voie d’adressage. Si le mot n’est pas connu par le scripteur, la seule procédure phonographique permet en effet d’orthographier ces mots réguliers. Le scripteur peut aussi ne pas connaître le mot et fonctionner par analogie en s’appuyant sur d’autres mots déjà rencontrés et connus.

Les mots considérés comme phonographiquement irréguliers par les concepteurs du test – *pays*, *rhume*, *alcool*, *fiancé*, *solennel*, *pharmacie* – nécessitent, quant à eux, le recours à la voie d’adressage ; l’usage de la voie d’assemblage seule conduisant à une transcription orthographique erronée.

Cette classification nous permet de formuler l’hypothèse selon laquelle les mots réguliers seront mieux restitués, sur le plan orthographique, que les mots irréguliers et que les marques flexionnelles, qui demandent davantage d’expertise de la part du scripteur. Pour évaluer les performances à l’écrit et permettre une analyse quantitative des données, l’équipe PsyEF, l’ANLCI et l’INSEE ont défini des scores de réussite aux items de la dictée. Dans cette épreuve de production écrite, 18 items et 2 marques morphologiques ont ainsi été évalués⁶. Pour chacun des 18 items, 1 point a été accordé selon le critère du respect de la norme orthographique pour les mots et du principe phonographique pour les pseudo-mots. 4 points ont été ajoutés pour les graphies *fromages* (2 points) et *sentent* (2 points), si les marques obligatoires de pluriel ont été produites. Le taux de réussite, calculé sur un score total de 22 points, a ensuite permis de déterminer des « profils de scripteur » pour chacun des enquêtés :

- 0 : Personnes n’ayant pas pu faire les exercices du fait de trop grandes difficultés en lecture ou en français
- 1 : Personnes ayant moins de 40 % de réussite à l’épreuve de production écrite (score inférieur à 9/22)
- 2 : Personnes ayant entre 40 et 60 % de réussite (score compris entre 9 et 13/22)
- 3 : Personnes ayant entre 60 et 80 % de réussite (score compris entre 14 et 17/22)
- 4 : Personnes ayant plus de 80 % de réussite (score supérieur à 17/22)
- 5 : Personnes n’ayant pas de difficulté dans les trois domaines fondamentaux de l’écrit. Cette dernière catégorie correspond aux personnes qui ont obtenu plus de 80 % de réussite dans les trois épreuves du module ANLCI (production écrite, lecture et compréhension d’un texte écrit).

Ces profils entrent en effet en correspondance avec ceux établis pour les épreuves de lecture et de compréhension écrite, pour déterminer le niveau de difficulté des enquêtés dans les domaines fondamentaux de l’écrit : graves difficultés (moins de 40 % de réussite), fortes difficultés (entre 40 % à 60 % de réussite), ou difficultés partielles (entre 60 % à 80 % de réussite). L’INSEE estime que les deux premières catégories (difficultés graves et fortes) relèvent de « situations préoccupantes » face à l’écrit. C’est parmi ces situations dites « préoccupantes » et selon les critères définis par l’ANLCI que 7 % des français (INSEE, 2012) ont été considérés comme étant en situation d’illettrisme⁷ en France. En revanche, les enquêtés qui ont obtenu plus de 80 % de réussite à chacun des trois exercices du module ANLCI ne sont pas considérés en difficulté dans les domaines fondamentaux de l’écrit.

⁵ Besse a considéré le composé *anti-rhume* comme deux unités lexicales. Nous conservons ce traitement distinct des deux éléments pour notre analyse mais nous observerons aussi la présence ou non de la césure en prenant en considération le fait que de nombreuses formes courantes qui commencent par « anti » sont soudées (*antivol*, etc.).

⁶ L’INSEE a fait le choix de ne corriger que 18 items sur les 39 dictés, certains ayant été jugés redondants ou non pertinents pour établir un diagnostic avec le présent test.

⁷ Selon le cadre national de référence (2003) de l’ANLCI, le taux d’illettrisme n’est établi que pour les personnes âgées de plus de 16 ans ayant été scolarisées en France.

L'enquête IVQ en Haute-Normandie et en Rhône-Alpes : quelques résultats

Nous disposons, grâce à l'enquête IVQ, d'un corpus national inédit de plus de 2000 dictées produites par les adultes considérés en potentielle difficulté à l'écrit dans l'enquête. En Haute-Normandie, 1622 personnes ont passé l'enquête IVQ en 2011. Parmi elles, 262 personnes ont été dirigées vers le module ANLCI, soit 16 % des enquêtés. La région Haute-Normandie (désormais HN) a bénéficié d'une extension de l'enquête permettant d'augmenter le nombre d'enquêtés, ce qui n'a pas été le cas en Rhône-Alpes (désormais RA). Pour cette région, 822 personnes ont été interrogées dans le cadre d'IVQ et parmi elles, 108 enquêtés ont été considérés en possible difficulté avec l'écrit et ont passé le module ANLCI, soit 13 % de l'échantillon.

Au terme de l'enquête, l'INSEE a établi un classement du type de difficultés rencontrées par les personnes interrogées dans les domaines fondamentaux de l'écrit. Selon les scores de l'INSEE, les régions Haute-Normandie (Brendler, 2013) et Rhône-Alpes présentent des résultats similaires avec moins d'un point d'écart sur les difficultés constatées, que celles-ci soient graves (6 % en HN et en RA), fortes (5 % en HN et 4 % en RA) ou partielles (6 % en HN et 5 % en RA). Une proportion semblable de personnes (81 % en HN et 83 % en RA) ne sont finalement pas considérées en difficulté particulière avec l'écrit. Globalement, dans le module ANLCI, la proportion d'enquêtés qui ne présentent pas de difficulté (en moyenne 6 %) ou qui présentent des difficultés partielles (36 % en moyenne) est la même dans les deux régions. Les Hauts-normands sont toutefois un peu plus nombreux à présenter des difficultés graves ou fortes dans au moins un des domaines fondamentaux de l'écrit (60 % contre 57 % pour RA).

Dans cet article, nous analysons les 14 mots de la dictée corrigés par l'INSEE : pharmacie – anti – rhume – alcool – épicerie – tomates – pays – cerises – confiture – sel – fromage – sentent – fiancé – solennel, auxquels nous avons ajouté deux nouveaux items : fort et librairie produits par les scripteurs haut-Normands (262 dictées) et rhônalpins (108 dictées)⁸. Nous n'analysons pas ici les pseudo-mots : la variation sur les mots est en effet révélatrice du niveau orthographique des enquêtés tandis que les pseudo-mots ne nous permettent d'analyser que la conscience phonographique des scripteurs, sans pouvoir se référer à une quelconque norme orthographique. L'objectif de cet article est de déterminer le niveau de maîtrise de l'écriture des personnes qui composent ce public particulier, à partir de leurs réponses dans la dictée IVQ. Pour ce travail, mené à la fois à Rouen (par le laboratoire Dysola) et à Grenoble (par le laboratoire Lidilem), des critères adaptés à l'analyse de ces dictées ont été définis et appliqués au traitement de ce corpus.

Nous présentons, dans un premier temps, le taux de réussite sur les 16 mots retenus dans l'épreuve de production écrite en considérant deux critères : la réussite orthographique, calculée sur la base de la restitution de la forme orthographique attendue, et la réussite phonographique estimée selon la conformité de la correspondance phonie-graphie proposée par rapport à la forme phonologique du mot. Dans cette analyse, nous utilisons le terme de phonographie dans une acception très large, qui consiste à observer les graphèmes ou les groupes de lettres utilisés par les scripteurs pour restituer la chaîne orale et à considérer ensuite les graphies comme phonographiquement « acceptables » (telle que *épisseri*) ou « approximantes » (telle que *épiseri*)⁹.

Nous proposons ainsi de classer les réponses des enquêtés en trois catégories : les mots correctement orthographiés, les mots qui ne respectent pas la norme orthographique mais qui sont conformes au principe phonographique (phonographie acceptable et approximante) et les

⁸ Toutes les analyses portent sur un corpus de 370 dictées (262 pour la HN et 108 pour RA)

⁹ Nous définissons cette acception de la phonographie dans la partie consacrée aux graphies analysées selon le critère phonographique (page 10).

mots dont la forme est phonographiquement inacceptable. Cette distinction nous permet de calculer le score de réussite orthographique et phonographique des 16 mots analysés pour chaque enquêté et de définir leur profil de scripteur. Nous nous interrogerons alors sur l'impact de ces deux critères dans la prise en compte des difficultés à l'écrit. Nous mettrons ensuite en évidence le taux de variation observé sur chaque mot et présenterons, en comparant les corpus haut-normand et rhônalpin, les formes graphiques récurrentes produites sur les items *anti*, *rhume*, et *solennel*, qui sont ceux qui ont posé le plus de difficulté aux enquêtés (avec moins de 60 % de réussite orthographique).

Décrire et analyser les productions de mots des scripteurs en difficulté avec l'écrit : choix méthodologiques et premiers résultats

Pour identifier les difficultés rencontrées par les scripteurs dans chacune de ces catégories, nous nous sommes interrogées sur les différences qui pouvaient exister dans la dictée au sein de chaque corpus. Dans la perspective d'une approche qualitative et d'une analyse linguistique la plus fine possible, les seuls critères d'analyse de l'INSEE présentés ci-dessus n'ont pu être retenus. Une évaluation classique, qui consiste à ne repérer que les graphies incorrectes sur le plan orthographique et à établir des scores de réussite, ne permet pas de rendre compte des compétences de ce public à communiquer par écrit de manière autonome. Le barème défini par l'INSEE, axé à 73 % sur l'orthographe lexicale et grammaticale (le pourcentage restant étant orienté sur la réussite phonographique appliquée aux pseudo-mots) sanctionne certains enquêtés en les classant dans des catégories de faibles scripteurs alors qu'ils possèdent de réelles compétences à l'écrit. Pour l'exploitation de ce corpus, nous proposons donc une analyse qui vise à valoriser aussi les compétences phonographiques dans la production de mots écrits des enquêtés. Ces compétences sont évaluées selon la capacité des scripteurs à coder les sons en proposant une forme graphique du mot conforme au système phonographique du français (ex. *farmacie* ou *pharmassi* sont considérées comme des formes acceptables d'un point de vue phonographique bien qu'éloignées de la norme orthographique). Les compétences phonographiques constituent une étape intermédiaire et indispensable avant l'acquisition des conventions d'écriture, et l'expérience d'un système alphabétique semble nécessaire pour développer la conscience phonémique et étendre ainsi la connaissance des phonèmes et de leur association avec les graphèmes (Fayol, 2013). Cette analyse nous permet ainsi de mieux identifier le niveau de compétences, dans le processus d'apprentissage de l'écrit, dans lequel l'enquêté se situe.

Afin d'exploiter au mieux le corpus dont nous disposons, un premier travail de vérification a été effectué pour que le fichier des données soit identique à la version écrite proposée par l'enquêté. Nous avons ensuite effectué un codage complémentaire des données, nécessaire pour prendre en compte davantage de phénomènes linguistiques. À terme, ce travail permettra de procéder à de nouvelles analyses de la variation, notamment pour les marques de nombre sur les mots qui n'ont pas de déterminant : la présence/absence du -s sur les mots *tomate(s)* et *cerise(s)* n'a pas été prise en compte par l'INSEE lors du codage des données. De la même façon, les accents n'ont pas toujours été relevés, qu'il s'agisse d'accents distinctifs comme dans *fiancé* transcrit *fiance* par l'INSEE, ou d'accents ajoutés dans *solennèl* transcrit *solennel* par l'INSEE. Nous avons ainsi restitué dans le fichier la forme graphique produite par les scripteurs en retirant ou en ajoutant les -s finaux (INSEE : *anti-rhume*, *tomates*, *confiture* vs graphie de l'enquêté et version informatique corrigée du corpus : *anti-rhumes*, *tomate*, *confitures*), en restituant les diacritiques (INSEE : *cerise*, *fiance*, *fromages* vs version informatique corrigée : *çerise*, *fiâncé*, *frômages*), les apostrophes (INSEE : *alcole* vs *a'lcole*), ainsi que la présence ou non de césures (INSEE : *enti*, *anti rume*, *accol* vs *en ti*, *antirume*,

laccol). Cette vérification des formes a également permis de rectifier certaines erreurs de saisie ou d'interprétation, inévitables sur un corpus aussi important.

Nous présentons ci-dessous nos choix méthodologiques pour distinguer et analyser les formes produites selon trois catégories : les formes orthographiquement correctes et les formes erronées, déclinées selon le critère phonographique (phonographie acceptable et inacceptable). Nous présentons également les premiers résultats obtenus.

Le critère orthographique

Nous avons calculé un nouveau score orthographique sur les 14 mots de la dictée analysés par l'INSEE : *pharmacie – anti – rhume – alcool – épicerie – tomates – pays – cerises – confiture – sel – fromage – sentent – fiancé – solennel*, auxquels nous avons ajouté deux nouveaux items : *fort* et *librairie*. Nous obtenons ainsi un score orthographique sur 16 points.

Pour définir les formes acceptées sur le plan orthographique dans le corpus, nous avons fait le choix de ne tenir compte que de l'orthographe lexicale, sans considérer les marques morphographiques (marques de genre ou de nombre). Nous n'avons pas tenu compte de l'omission des accents aigus et graves. Selon Lucci et Millet (1994), près de 2/3 des variations qui affectent l'ensemble des diacritiques correspondent à une omission ou à une neutralisation des accents graves et aigus. Les auteurs soulignent une évolution dans la manière de graphier les accents qui, le plus souvent, ne sont pas transcrits. Lorsqu'ils le sont, la distinction accent aigu/accent grave tend à être neutralisée et les accents sont alors réalisés sous la forme d'un trait horizontal ou vertical. Pour notre corpus, nous avons cependant distingué les cas d'adjonction de diacritique sur des graphies telles que *cérise*, *épicerie* que nous considérons comme erronées, sur le plan orthographique et phonographique. Nous avons également pris en compte l'adjonction d'accents circonflexes dans des graphies telles que *tômates* ou *fromâges* considérées comme orthographiquement incorrectes.

Nous présentons, dans le tableau 1, les formes que nous avons retenues comme orthographiquement correctes pour la présente analyse :

Mots	Formes acceptées
pharmacie	pharmacie, pharmacies
anti ¹⁰	anti
rhume	rhume, rhumes
alcool	alcool, alcools
épicerie	épicerie, epicerie, épiceries, epiceries
tomates	tomate, tomates
pays	pays
confiture	confiture, confitures
cerises	cerise, cerises
sel	sel, sels
fromages	fromage, fromages
sentent	sente, sentes, sentent
fort	fort, forts
librairie	librairie, librairies
fiancé	fiancé, fiance, fiancée, fiancee, fiancés, fiances, fiancées, fiancees
solennel	solennel, solennels, solennelle, solennelles

Tableau 1. Relevé des formes considérées comme orthographiquement correctes

¹⁰ Dans cette analyse, nous ne prenons pas en compte la présence ou non de césure ainsi que la présence ou non d'un trait d'union lorsque le mot composé n'est pas soudé (*antirhume*, *anti-rhume*). Les deux éléments sont analysés séparément, comme deux unités distinctes *anti* et *rhume*.

Analyse de la réussite orthographique sur 16 mots de la dictée

Nous présentons la réussite orthographique sur les 16 mots analysés en déterminant la proportion de réponses qui respectent la forme orthographique attendue (cf. tableau 1). Les autres réponses sont dites erronées puisqu'elles ne respectent pas la norme orthographique et sont constituées des formes phonographiquement acceptables et inacceptables. Nous présentons également le taux de réponses illisibles et de non-réponses ; nous avons en effet considéré l'absence de graphie comme un possible indicateur de difficultés.

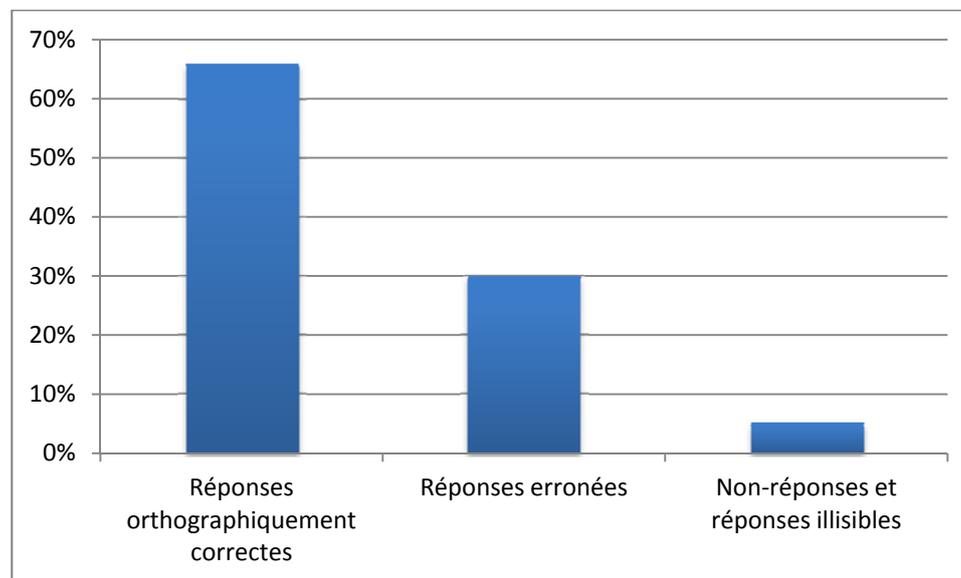


Figure 2. Proportion de réponses orthographiquement correctes, erronées et de non-réponses en HN et RA, pour les 16 mots considérés

En moyenne, 66 % des mots ont été correctement orthographiés dans les deux régions : 68 % des mots en HN et 64 % en RA. La proportion de formes erronées, en moyenne de 30 % dans les deux régions, est également comparable : 28 % en HN et 32 % en RA, tout comme celles des non-réponses (4 % en HN et RA). Plus de 2/3 des mots analysés ont donc été correctement transcrits selon le critère orthographique, dans les deux régions.

Nous présentons ensuite (figure 3) le taux moyen de réponses conformes à la norme orthographique, pour chaque mot. Les résultats, semblables dans les deux régions, sont présentés de manière indifférenciée. Les items ont été classés selon leur ordre d'apparition dans la dictée.

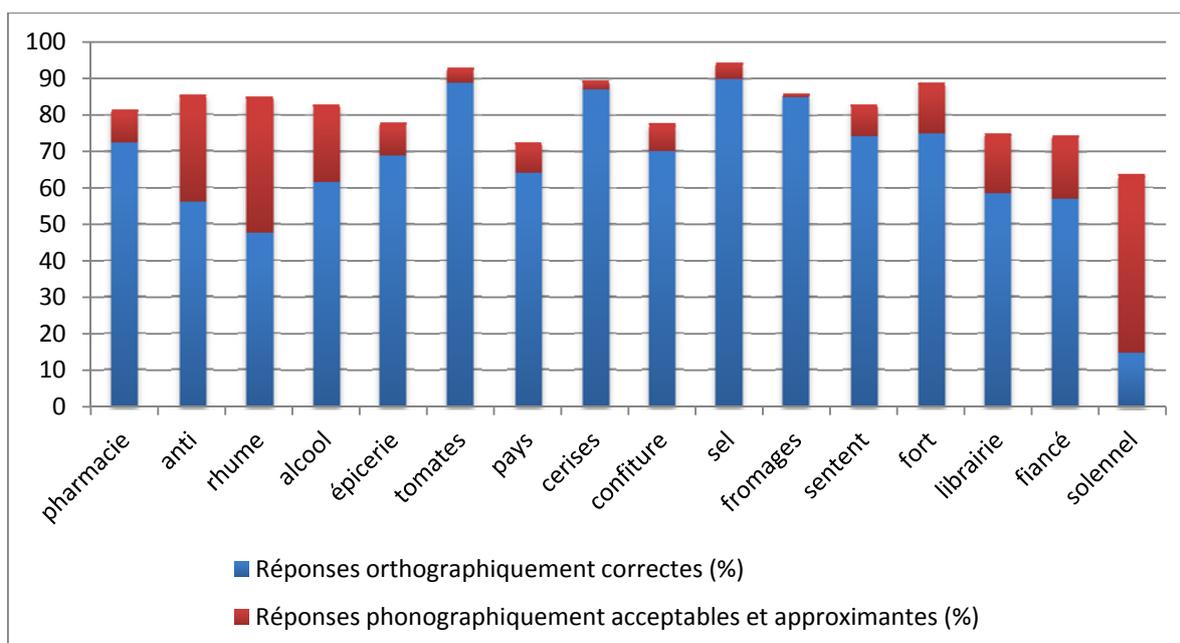


Figure 3. Proportion de réponses correctes et acceptables/approximantes pour chaque mot selon les critères orthographique et phonographique dans les deux régions

Ces premiers résultats montrent une répartition inégale de réussite orthographique selon les mots. Pour les mots les moins bien restitués sur le plan orthographique, la prise en compte du critère phonographique fait augmenter très significativement la réussite. En revanche, l'apport de la phonographie sur les mots les mieux réussis est moindre.

Sur le plan orthographique, *sel*, *tomates*, *cerises* et *fromages* sont les quatre mots les mieux réussis dans les deux corpus, avec plus de 80 % de réussite en moyenne. *Sel* (91 % en HN et 89 % en RA) et *tomates* (90 % en HN, 88 % en RA) approchent même 90 % de réussite dans les deux régions.

En revanche deux mots présentent des taux de réussite moyens inférieurs à 50 % : *rhume*, réussi à 47,5 % (45 % en HN et 50 % en RA) et *solennel* qui présente un taux moyen de réussite de 14,5 % seulement (12 % en HN et 17 % en RA).

D'après l'analyse des scores de réussite orthographique sur chaque mot, l'hypothèse selon laquelle les mots phonographiquement « réguliers » seraient mieux restitués que les mots phonographiquement « irréguliers » se confirme : ce sont les mots pour lesquels la voie d'assemblage pourrait suffire – *confiture*, *sel*, *tomates* et *fromages* – qui ont été les mieux réussis sur le plan orthographique. *Anti*, quant à lui, fait partie des mots ayant posé le plus de difficultés aux scripteurs et seule une analyse des formes orthographiques erronées pourra permettre de déterminer ce qui leur a posé problème¹¹. Pour les autres mots du corpus, le recours à la voie d'adressage était en revanche indispensable pour réussir à produire la forme attendue, ce qui semble poser davantage de difficultés aux enquêtés ; les mots phonographiquement irréguliers *pays*, *alcool*, *fiancé*, *rhume*, et *solennel* ayant ainsi été les moins réussis dans les deux corpus. Le mot *solennel* a particulièrement posé problème du point de vue orthographique : la transcription du phonème /a/ par le phonogramme « e » suivi d'un redoublement de consonnes est en effet une correspondance phonographique rare en français, une difficulté à laquelle s'ajoute la rareté de ce mot dans le langage courant.

¹¹ Se reporter à l'analyse réalisée sur le mot *anti*.

Le critère phonographique

Au-delà de l'analyse du corpus selon le critère orthographique, nous avons distingué la proportion d'enquêtés capables de restituer la forme phonologique des mots dictés, de ceux pour qui les connaissances phonographiques sont insuffisantes pour passer du canal oral au canal écrit (l'INSEE n'ayant fait ce travail que sur les pseudo-mots). Nous considérons, en effet, que des graphies telles que *farmacie* ou *épisserie* n'altèrent pas la capacité communicationnelle de leurs auteurs.

Pour juger de la conformité phonographique des formes et distinguer les graphies phonographiquement acceptables et inacceptables, nous avons observé les graphèmes proposés par les scripteurs pour chaque phonème et accepté toutes les réalisations graphiques plausibles, sans tenir compte des règles de position ou de distribution des graphèmes spécifiques au français et d'usage académique. Dans cette acception très large du principe phonographique, nous acceptons également des formes dont la phonographie est « approximante ». En portant notre analyse sur le graphème, nous avons par exemple admis que le graphème « s » en français puisse avoir les deux valeurs phonologiques /s/ et /z/ (Catach, 1984) quelle que soit la distribution de ce graphème dans le mot. Nous avons considéré ainsi la graphie *épiseri* comme phonographiquement « approximante » en considérant que le graphème « s » correspondait à la transcription phonétique du phonème /s/, même si dans cet exemple la distribution du graphème « s » – entouré de deux voyelles – lui donne la valeur phonologique /z/. Ce choix nous a amenés à prendre en compte pour cette analyse des graphies qui peuvent, au premier abord, poser problème au lecteur, telles que *rum* considéré comme une transcription de la forme orale [rym], bien que « u » dans cette position devant –m final se prononce généralement [ɔ] (*maximum, rhum*).

Nous faisons ce choix d'acception large du principe phonographique à ce stade de notre travail en estimant qu'une graphie comme *épiseri*, même si elle ne respecte pas les règles de position en français, révèle déjà des compétences. À terme, et lorsque nous serons en mesure de croiser les graphies avec les données biographiques dont nous disposons (notamment la nationalité, le lieu de scolarisation, le parcours scolaire et les langues parlées par les scripteurs), nous espérons définir différents niveaux de compétences dont l'un pourrait prendre en compte l'utilisation des règles de position et de distribution d'usage en français. Selon le même principe, nous avons accepté les formes contenant des segmentations non conformes (*en ti, an-ti, et piseri, so la nelle*) avec ou sans trait d'union, ces segmentations n'altérant pas la forme sonore du mot.

Nous avons également pris en compte le fait que la variation observée à l'écrit pouvait s'expliquer par des phénomènes d'assimilation ou par la prononciation inhérente à l'enquêteur. Ne disposant pas de données concernant la manière dont les items ont été dictés, nous avons par exemple accepté la substitution du son /ã/ au son /õ/ dans *sentent* : /sãt/, /sõ/ ainsi que la proximité phonique des mots *sentent* et *semblent* ; l'élision du « e » muet dans *épicerie* : /episəri/, /episri/ ; ou encore l'assimilation du /i/ dans *fiancé* : /fjãse/, /fjãse/.

Nous présentons, dans le tableau 2, quelques exemples de formes graphiques rencontrées dans le corpus et retenues comme acceptables ou approximantes (en italique dans le tableau) sur le plan de la phonographie, pour les régions Haute-Normandie et Rhône-Alpes.

pharmacie	[farmasi]	pharmaci, <i>pharmasi</i> , pharmatie, farhmaci, farmaci, farmacie, <i>farmaçi, farmasi</i>
anti	[ãti]	an-ti, anthi, antie, amtie, en ti, emti, enthi, enti, entie, enty, enthy, hanti, henti
rhume	[rym]	<i>rum</i> , rhûme, ruhm, rumh, ruhme, <i>rum</i> , rume, hrume, <i>rueme</i> , rumeu
alcool	[alcɔl] [alɛcɔl]	alcol, alcole, alccol, alccool, alcoll, alecool, allcolle, halcol
épicerie	[episəri]	epiceri, épiceri, épiscerie, epicerie, <i>episerie, episeri</i> , episserie,

	[episri]	épisserie, <i>et piseri</i> , hêpicerie, <i>episri</i> , <i>épicri</i> , <i>episrie</i>
tomates	[tomat]	<i>tomat</i> , thomate, tomatte, tommatte, tomâte
pays	[pei], [peji]	paiyi, <i>paiis</i> , peyi, <i>payie</i> , pei, péi
confiture	[kôfityR]	confitur, comfitur, confittur, confiture
cerises	[səRiz], [sriz]	<i>ceris</i> , çerise, cerize, ceriz, serise, serises, seris, seriz, <i>criz</i> , srriz
sel	[sɛl], [sel]	sel, sell, selle, cél, cels, sail, séle
fromages	[fRomaʒ]	fromaje, fraumaje, fraumage frômage
sentent	[sât], [sô]	sante, sente, cente, sante, sent, son, semble
fort	[fɔR], [foR]	faure, faur, forre, fohr, for, ford, fore, fors
librairie	[libReRi]	libreri, libréri, librairie, libreris, librerit, librairie, librairi, librais
fiancé	[fjâse], [fijâse]	fiançé, fiancei, fiencer, <i>fiansé</i> , fillancé, fillencé, fillance, fiamcé
solennel	[solanel]	saulanel, sollanelle, solanèl, solanéle, solennèl, solennele, sollennel, solanell, solannelle, sollannelle, solanaile, so la nelle

Tableau 2. Exemples de formes considérées comme phonographiquement acceptables ou approximantes

Nous proposons dans la dernière partie de l'article une analyse qualitative des réponses orthographiques erronées récurrentes sur les trois mots de la dictée qui ont été les moins bien réussis (*anti*, *rhume* et *solennel*). D'autres analyses seront effectuées à terme pour comprendre les procédures qui ont pu être activées au moment de la production écrite, dans l'objectif de mieux cerner les compétences de ces scripteurs : par exemple l'emploi du « ç » devant les voyelles -e et -i (*çerise*, *farmaçi*), l'emploi du « h » à l'initiale (*hanti*, *halcol*), l'utilisation de diacritiques (*frômage*), en comparant ces différents phénomènes dans l'écriture des mots.

Analyse de la réussite phonographique parmi les réponses orthographiques erronées sur 16 mots de la dictée

Nous présentons le taux de réussite phonographique calculé à partir des réponses qui ne respectent pas le principe orthographique (soit 28 % du corpus HN et 32 % pour RA) parmi les 370 dictées (262 en HN et 108 en RA). Pour cette analyse, nous souhaitons observer la compétence phonographique des scripteurs qui n'ont pas produit la forme orthographique attendue. Nous avons donc isolé les réponses orthographiquement correctes (ainsi que les non-réponses) pour ne traiter que les réponses erronées au sein desquelles nous avons distingué les formes phonographiquement acceptables (ou approximantes) des autres.

La figure 4 caractérise les réponses erronées des scripteurs selon le critère phonographique pour l'ensemble des mots analysés dans cette étude. Nous distinguons pour cette analyse les régions Haute-Normandie et Rhône-Alpes.

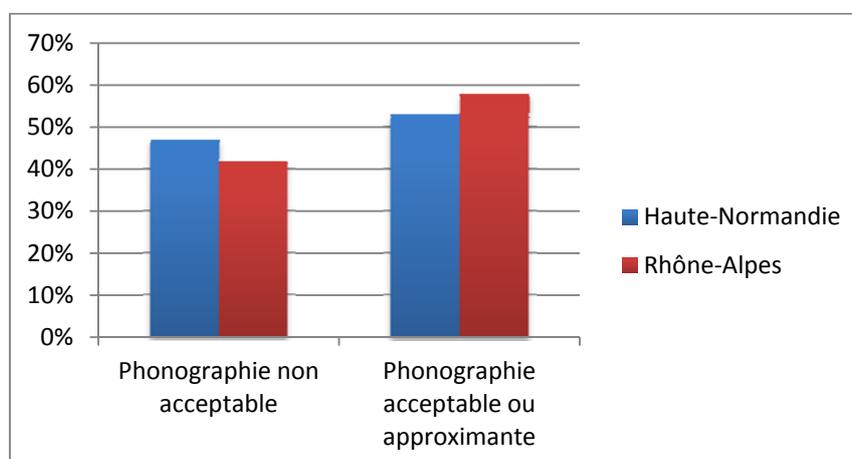


Figure 4. Distribution des réponses orthographiques erronées selon le critère phonographique, en HN et en RA

La proportion de réussite phonographique est semblable dans les deux régions, même si nous observons une réussite phonographique légèrement plus faible en Rhône-Alpes : parmi les réponses qui ne respectent pas le principe orthographique, 42 % d'entre elles sont phonographiquement acceptables dans cette région contre 47 % en HN. Cette proportion non négligeable de réponses phonographiquement acceptables, dans les deux régions, valide l'intérêt de prendre en compte le critère phonographique dans l'évaluation des compétences scripturales des personnes qui présentent des difficultés à l'écrit.

La figure 5 présente, pour chaque région et pour chaque mot, la proportion de réponses qui restituent une forme phonographique acceptable des mots parmi les réponses orthographiquement erronées du corpus. Il apparaît que la réussite des mots selon le critère phonographique présente davantage de différences entre les régions Haute-Normandie et Rhône-Alpes que la réussite orthographique. Nous avons donc fait le choix de différencier à nouveau les deux corpus et de procéder à une analyse comparative des résultats. Pour plus de lisibilité, nous avons classé les formes dans l'ordre décroissant du taux de réussite phonographique pour la région Haute-Normandie.

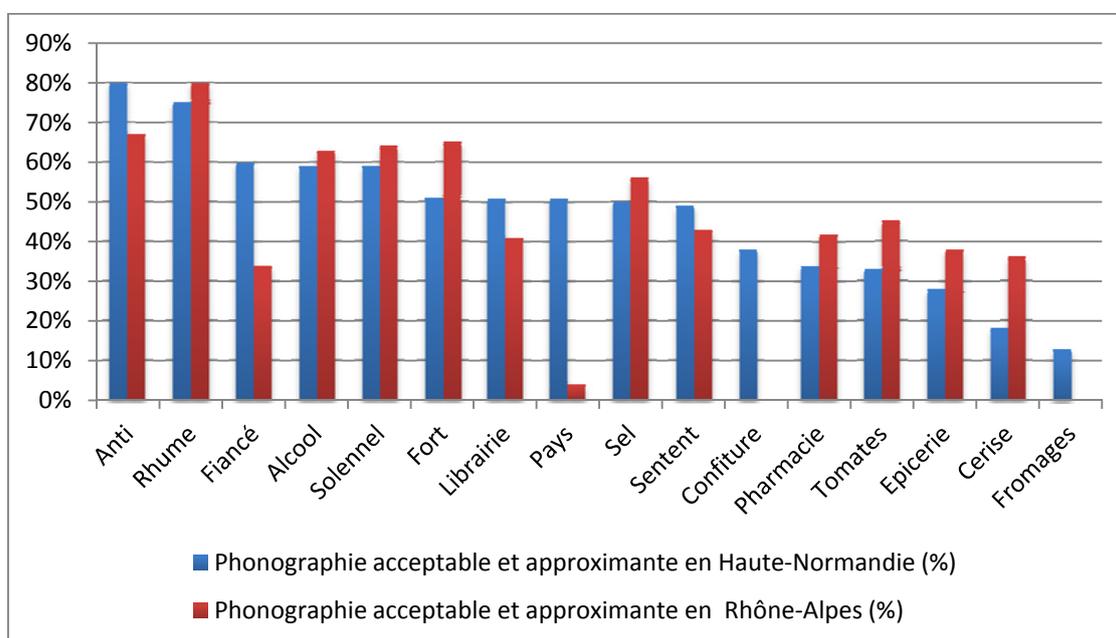


Figure 5. Proportion de réponses phonographiquement acceptables parmi les réponses orthographiquement erronées pour chaque mot, en HN et en RA

Dans les deux corpus, *anti* et *rhume* sont les items qui ont été les mieux réussis sur le plan phonographique avec plus de 70 % de réussite. En revanche, *fromages* est le mot qui a posé le plus de problèmes aux enquêtés qui n'en connaissaient pas l'orthographe (seules 13% de formes phonographiquement acceptables en HN ; aucune des formes erronées relevées n'est phonographiquement acceptable en RA). *Fiancé* pourtant réussi à 60 % en HN n'a été réussi qu'à 34 % en RA. *Pays* a également été mieux réussi en HN (51 % de réussite phonographique) qu'en RA, où seules 4 % des formes produites erronées sont phonographiquement acceptables.

La réussite des mots selon le critère phonographique présente donc davantage de différences que la réussite orthographique entre les régions, en particulier sur les mots *fiancé* et *pays*. Les résultats moyens quant à eux sont similaires : rappelons qu'en effet, moins de 50 % des réponses erronées (sur le plan orthographique) sont acceptables sur le plan phonographique dans les deux régions. Destinée à rendre compte de la capacité des scripteurs à fournir un message écrit compréhensible, puisque restituant une forme phonologique lisible du mot au-delà du respect de l'orthographe conventionnelle, cette analyse nous interpelle sur

les compétences phonographiques des scribes. Dans ce corpus, nous avons constaté que les scribes ont des difficultés à restituer de manière acceptable la forme phonologique des mots lorsqu'ils n'en connaissent pas l'orthographe, et plus particulièrement lorsqu'il s'agit de mots phonographiquement complexes. En effet, nous n'observons pas systématiquement de corrélation entre la réussite orthographique et la réussite phonographique sur les formes erronées : ce ne sont pas nécessairement les mots qui ont été les moins bien réussis sur le plan orthographique qui sont également les moins bien réussis sur le plan phonographique. Si *solennel* est le mot qui a obtenu le score orthographique le plus faible (14,5 % en moyenne), ce n'est en revanche pas le mot qui a posé le plus de difficultés lorsque les scribes ont essayé de le transcrire phonétiquement (61,5 % en moyenne). Parmi les réponses erronées, nous relevons davantage de graphies fidèles à la forme phonologique du mot, telles que *saulanel*, *solanel*, *sollanel*, ce qui n'est pas le cas pour *fromages* par exemple. En effet, pour ce mot particulièrement bien réussi sur le critère orthographique, nous n'observons aucune réponse acceptable sur le plan phonographique parmi les réponses erronées relevées dans le corpus rhônalpin : nous relevons par exemple les graphies *fohmos*, *fromege*, *formaj*. Il semble donc que la distribution des graphèmes dans certains mots, tels que *fromages*, ait posé davantage de difficultés à la minorité de scribes qui n'en connaissent pas l'orthographe (13 % en moyenne). Une étude ciblée sur la syllabe ou le phonème/graphème, permettrait de décrire plus finement les difficultés rencontrées par les scribes de ce corpus.

Lorsque l'on prend en compte le critère phonographique en plus du critère orthographique (cf. figure 3) pour évaluer la réussite, nous observons que le score moyen augmente de 15 points, passant ainsi de 66 % à 81 % de réussite. En revanche, le critère de la phonographie ne fait pas varier les résultats de manière homogène sur tous les mots : si *pharmacie*, *épicerie*, *tomates*, *cerises*, *pays*, *sel* et *fromages* révèlent des résultats similaires avec un écart de réussite de moins de 10 points, certains mots présentent toutefois un écart de réussite important selon le critère considéré.

Ainsi, pour les mots *solennel* et *rhume*, les scores passent respectivement de 14 % de réussite orthographique à 61 % de réussite phonographique et de 47 % à 84 %, avec un écart moyen pour ces mots de 42 points lors de la prise en compte d'une acception large du critère phonographique. Si ces deux mots sont ceux qui présentent les scores de réussite orthographique les plus faibles ; ils sont également ceux pour lesquels la considération du critère phonographique impacte le plus sur le score de réussite¹².

La mise en évidence de ces tendances nous conduit à présenter les profils des scribes à partir de scores orthographiques et ortho-phonographiques, à des fins comparatives.

Profils de scribes à partir des scores orthographique et ortho-phonographique

Bien qu'ayant recours à une orthographe éloignée de la norme, une majorité de scribes possède de réelles compétences phonographiques, non négligeables, qui leur permettent de transcrire l'ensemble des mots. Pour évaluer la compétence phonographique des enquêtés et mesurer l'impact de ce nouveau critère sur la catégorisation des personnes dans l'enquête, nous proposons de reclasser les scribes selon leur réussite orthographique et phonographique, tout en conservant les quatre profils définis par l'INSEE.

Nous présentons dans la figure 6, le classement des scribes par profil orthographique établi par l'INSEE que nous comparons au profil déterminé selon le critère phonographique. Ce dernier réunit les graphies attendues (orthographiquement correctes) ainsi que les graphies acceptables ou approximantes. Ainsi, nous appellerons ce profil « ortho-phonographique ». Dans ce calcul, nous n'avons pas distingué la région d'appartenance des enquêtés.

¹² Nous présentons une analyse plus fine des erreurs relevées sur ces deux items dans la dernière partie de l'analyse (pages 17-18)

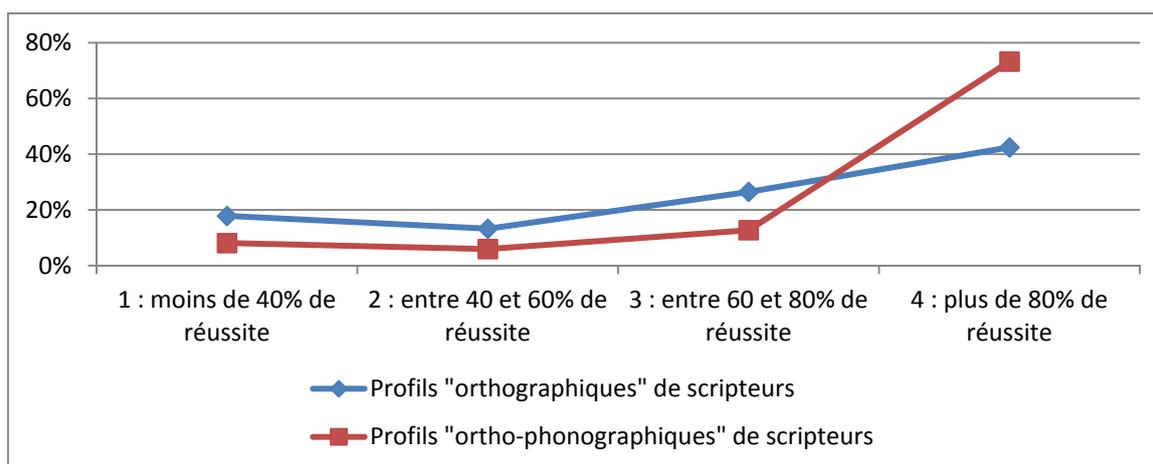


Figure 6. Proportion de scripteurs selon le profil calculé sur le critère orthographique ou ortho-phonographique

En appliquant les profils définis par l'INSEE et le critère orthographique sur les 16 mots de la dictée, 31 % des scripteurs haut-normands et rhônalpins auraient des difficultés « graves ou fortes » et se trouveraient ainsi « en situation préoccupante » face à l'écrit (avec un score de réussite inférieur à 60 %). En effet, 18 % des scripteurs ont obtenu moins de 40 % de réussite (« difficultés graves ») et 13 % ont obtenu entre 40 et 60 % de réussite (« difficultés fortes »). En revanche, 26 % des scripteurs ne présentent que des difficultés partielles (avec un taux de réussite compris entre 60 et 80 %) et 42 % ne présentent pas de difficulté particulière (puisque'ils ont réussi plus de 80 % de l'épreuve). Ainsi, 68 % des enquêtés possèderaient des compétences orthographiques leur permettant de transcrire correctement plus de 60 % des 16 mots analysés.

En revanche, lorsque l'on considère la réussite ortho-phonographique, on constate que 86 % des enquêtés semblent posséder de réelles compétences phonographiques en parvenant à restituer une forme phonologique acceptable sur plus de 60 % des mots. En effet, en ajoutant ce critère au critère orthographique, 13 % des scripteurs ne présentent plus que des difficultés partielles (entre 60 et 80 % de réussite) et 73 % ne présentent plus de difficulté en production de mots écrits (plus de 80 % de réussite).

Malgré le calcul d'un score phonographique qui valorise les compétences à l'écrit des scripteurs les plus en difficulté avec l'écrit, en moyenne 14,5 % d'entre eux (14 % en HN et 15 % en RA) présentent toujours des difficultés « graves ou fortes » dans la tâche de production écrite. Ces scripteurs se trouvent dans une situation d'autant plus préoccupante que cette analyse met en évidence leur faible compétence dans le domaine phonographique, pourtant essentiel à la production d'écrits, au-delà de la norme orthographique (Fayol, 2013). Une étude qualitative des choix graphiques, de chacun des scripteurs relevant de cette situation préoccupante, corrélée à leurs variables sociales, permettrait de déterminer la nature de leurs difficultés tout en tenant compte, en formation notamment, de leurs profils (Français Langue Etrangère (FLE) vs situation d'illettrisme¹³).

¹³ Selon la définition de l'ANLCI : « On parle d'illettrisme pour des personnes qui, après avoir été scolarisées en France, n'ont pas acquis une maîtrise suffisante de la lecture, de l'écriture, du calcul, des compétences de base, pour être autonomes dans les situations simples de la vie courante. Il s'agit pour elles de réapprendre, de renouer avec la culture de l'écrit. ». (CNFPTLV, 2013 : 9 dans ANLCI 2003)

Analyse de la variation sur les mots de la dictée IVQ chez les scripteurs haut-normands et rhônalpins

L'analyse de ce corpus met en évidence une variation particulièrement importante des réponses, qu'il s'agisse de formes que nous avons considérées comme phonographiquement acceptables ou de formes inacceptables sur le plan phonographique. Pour rendre compte de cette variation, nous avons calculé, dans un premier temps, le taux de variation pour chacun des 16 mots analysés dans la tâche de production écrite en réunissant les deux régions. Nous avons fait le rapport du nombre de variantes différentes produites (et non de leur occurrence) sur le nombre total de réponses. Pour ce calcul, nous avons considéré comme variation, toutes les formes proposées par les enquêtés qui diffèrent de la norme orthographique attendue. Nous avons procédé, dans un second temps, à une analyse qualitative des réponses erronées en présentant les formes récurrentes pour *anti*, *rhume* et *solennel*, mots pour lesquels nous avons observé moins de 60 % de réussite orthographique dans les deux régions.

La figure 7 présente, pour les deux régions réunies, le taux de variation de chaque mot en appliquant le critère de conformité phonographique pour distinguer les formes phonographiquement acceptables et inacceptables. Nous présentons les items selon leur ordre d'apparition dans la dictée.

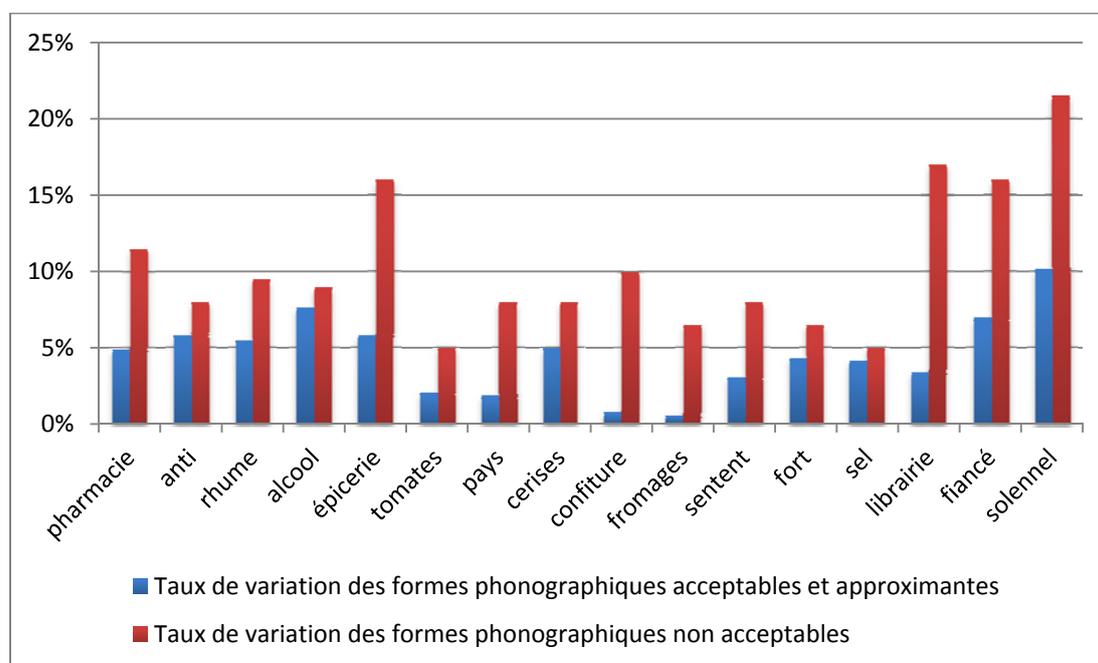


Figure 7. Taux de variation sur les réponses orthographiques erronées du corpus, pour chaque mot

Les mots qui présentent le moins de variation, par exemple *sel* et *tomates* (7 % en moyenne, dans les deux régions), font partie de ceux dont la forme orthographique a été la mieux restituée. À l'inverse, ce sont les mots qui ont posé le plus de difficulté sur le plan orthographique, qui présentent le plus de variation dans les corpus. Ce ne sont donc pas toujours les mêmes phonèmes/graphèmes qui ont posé des difficultés aux scripteurs et leurs difficultés peuvent être particulièrement hétérogènes selon les mots. Lorsque la variation est observée sur les formes phonographiquement inacceptables qui, en s'écartant de la forme sonore, rendent possible un nombre infini de graphies, le nombre de variantes augmente. Ainsi, *solennel*, qui présente un taux de variation de 32 % en moyenne, *fiancé* (24 %), *épicerie* (22 %) et *librairie* (21 %), sont à la fois ceux qui présentent le plus de variation dans les corpus et ceux pour qui le taux de variation sur les réponses phonographiquement inacceptables est supérieur à celui des réponses phonographiquement acceptables. Le taux de variation de réponses phonographiquement inacceptables est particulièrement élevé sur le mot

solennel : plus de la moitié des réponses erronées ne restituent pas la forme phonologique du mot (22 % contre 10 % de formes phonographiquement acceptables).

Cette analyse du taux de variation nous permet de distinguer les mots qui présentent des réponses erronées récurrentes, des mots pour lesquels nous avons observé un phénomène de dispersion des réponses proposées. Nous présentons, dans l'analyse suivante, les formes récurrentes observées parmi les réponses erronées pour les mots *anti*, *rhume* et *solennel*.

Analyse comparative de la récurrence des erreurs pour les mots les moins réussis sur le plan orthographique : *anti*, *rhume* et *solennel*

Nous présentons la variation observée sur les trois mots les moins bien réussis sur le critère orthographique, pour lesquels nous avons observé moins de 60 % de réussite orthographique dans les deux régions. Pour cette analyse, nous décrivons les graphies produites de manière récurrente dans chaque corpus. Nous avons considéré que les formes étaient récurrentes lorsqu'elles avaient été produites par au moins 6 scripteurs en Haute-Normandie et 3 scripteurs en Rhône-Alpes (ce qui représente au moins 3 % du corpus dans chaque région).

Formes attendues		Formes phonographiquement acceptables		Formes phonographiquement inacceptables	
HN	RA	HN	RA	HN	RA
<i>anti</i> (56 %)	<i>anti</i> (56 %)	<i>enti</i> (20 %) <i>entie</i> (4 %)	<i>enti</i> (18 %)	<i>Aucune réponse récurrente</i>	<i>inti</i> (3 %)
<i>rhume</i> (45 %)	<i>rhume</i> (50 %)	<i>rhum</i> (15 %) <i>rume</i> (11 %) <i>rum</i> (4 %) <i>ruhme</i> (3 %)	<i>rume</i> (15 %) <i>rhum</i> (10 %) <i>rum</i> (6 %) <i>ruhme</i> (4 %)	<i>Aucune réponse récurrente</i>	<i>Aucune réponse récurrente</i>
<i>solennel</i> (12 %)	<i>solennel</i> (17 %)	<i>solanel</i> (19 %) <i>solanelle</i> (10 %) <i>solannel</i> (6 %)	<i>solanel</i> (25 %) <i>solanelle</i> (10 %) <i>solannel</i> (6 %)	<i>solonel</i> (4 %) <i>solenel</i> (3 %) <i>solonnel</i> (3 %)	<i>solenel</i> (5 %) <i>solonel</i> (3 %)

Tableau 4. Présentation des réponses récurrentes pour les mots *anti*, *rhume* et *solennel*, en HN et en RA

Considéré comme « régulier » par les concepteurs de la dictée, *anti* fait pourtant partie des mots qui ont posé le plus de difficultés aux scripteurs sur le plan orthographique. Lorsque nous avons analysé les réponses erronées, nous avons aussi observé davantage de graphies phonographiquement inacceptables que de réponses acceptables. Néanmoins les formes récurrentes dans les deux régions sont phonographiquement acceptables : 20 % des scripteurs haut-normands et 18 % des rhônalpins ont choisi la graphie *enti* ou *entie* (4 % de haut-normands ont ajouté un « e » muet final). Les erreurs sur les formes récurrentes ont donc davantage porté sur le graphème « an » puisqu'il faut faire un choix entre les digrammes *en* et *an*. Ce premier phonème a également été confondu avec le phonème /ɛ̃/ : 3 % des enquêtés en Rhône-Alpes ont produit la graphie *inti* commettant ainsi une erreur de correspondance phonographique.

Les mots *rhume* et *solennel* sont ceux qui présentent les scores de réussite orthographique les plus faibles, mais nous avons également constaté qu'il s'agissait des mots pour lesquels la considération du critère phonographique impactait le plus sur le score de réussite. Lorsque l'on observe le taux de variation de *rhume*, on constate que le corpus comporte deux fois plus de formes inacceptables sur le plan phonographique (10 % contre 5 % de réponses phonographiquement acceptables). En revanche, si l'on regarde le nombre d'occurrences cette tendance s'inverse : les 4 réponses récurrentes (33 % des réponses en HN et 35 % en RA) sont phonographiquement acceptables.

La prise en compte de ce critère de récurrence pour ces trois mots permet de mieux connaître les choix des scripteurs parmi les possibilités de transcription offertes par le système phonographique du français. Dans les deux régions, nous ne constatons pas de réponse récurrente dans les formes inacceptables mais une dispersion de réponses dont les erreurs portent principalement sur le phonème /y/ : nous rencontrons par exemple dans les corpus les graphies *reme*, *rom*, *rime*, etc. Pour les réponses phonographiquement acceptables, les erreurs récurrentes concernent les graphèmes « h » et « e », généralement muets, que les scripteurs ont omis ou déplacés : omission du « e » final muet dans *rhum* et omission et/ou déplacement du « h » dans *rum* ou *ruhme*. Les réponses orthographiquement erronées, mais que nous avons acceptées sur le plan phonographique, semblent combiner voie d'adressage et voie d'assemblage. Les formes *rhum* et *ruhme* relèvent en effet de procédures d'adressage : *rhum* renvoie à un autre item désignant une boisson alcoolisée et *ruhme* présente un déplacement des graphèmes « u » et « h » dont la position est inversée. La forme *rum*, enfin, pourrait être considérée comme une transcription d'assemblage à valeur phonétique, comme *rume*.

Pour *solennel*, trois réponses apparaissent de manière récurrente dans les deux régions : *solanel*, *solanelle* et *solannel* (38 % en moyenne dans les deux corpus). Ce mot avait été particulièrement mal réussi sur le plan orthographique mais, à la différence d'*anti* et *rhume*, le taux le plus élevé de réussite a été observé sur des formes phonographiquement acceptables (59 % en HN et 52 % en RA). Les deux formes les plus récurrentes ne restituant pas la forme /solanel/ sont également les mêmes dans les deux régions : *solanel* et *solonel*. Les autres réponses sont très variées et n'ont été produites que par un petit nombre de scripteurs dans les deux régions. La majorité des erreurs portent donc sur le choix du graphème pour transcrire le phonème /a/. Nombre d'enquêtés ont choisi l'archigraphème « a » en procédant à une transcription phonologique. Certains enquêtés ont également ajouté une double consonne (*sollennel*), laissant entrevoir une rétention partielle de la forme orthographique. Une confusion apparaît également sur le genre de cet adjectif. Dans l'énoncé « *le fiancé solennel* », l'adjectif est masculin mais la marque du féminin a été produite à plusieurs reprises, parfois même après le déterminant masculin *le* : « *la/le fiancé(e) solennelle* ».

Cette analyse des formes récurrentes produites sur les trois mots qui ont posé le plus de difficultés aux scripteurs sur le plan orthographique met en évidence que, parmi les réponses erronées, les formes le plus souvent proposées sont phonographiquement acceptables. L'analyse du nombre d'occurrences des formes orthographiquement incorrectes pour deux d'entre eux (*anti* et *rhume*) montrait quant à elle que la majorité des scripteurs n'était pas parvenue à restituer la forme phonologique de ces deux mots. Cela met en évidence la dispersion des réponses recueillies dans notre corpus pour les réponses phonographiquement inacceptables, laissant entrevoir une disparité dans les stratégies et les procédures d'écriture ainsi que dans les connaissances orthographiques et phonographiques des enquêtés présentant le plus de difficultés. Par ailleurs, les écarts produits se situent, de manière récurrente, sur les mêmes phonèmes et/ou graphèmes : sur les lettres muettes internes ou finales (« e » final muet ou « h » dans *rhume*) ainsi que sur l'archigraphème /E/. Sa graphie, particulièrement irrégulière en français, nécessite en effet de faire une sélection parmi les nombreux graphèmes qui lui correspondent (e, é, è, ê, ë, ai, ei, etc.), ce qui suppose une bonne maîtrise des procédures d'adressage.

Conclusion

L'analyse présentée dans cet article ne montre pas de différences significatives dans les productions des scripteurs haut-normands et rhônalpins présentant de potentielles difficultés à l'écrit. Alors même qu'une proportion plus importante d'enquêtés avaient été dirigés vers le

module ANLCI en Haute-Normandie (16 % contre 13 % en RA), les résultats au terme de l'enquête et les tendances qui se dessinent au niveau de la réussite orthographique et phonographique sont semblables. Cette analyse sur 16 mots de la dictée met en évidence que certains scripteurs présentent de réelles difficultés concernant les compétences orthographiques et qu'il existe de gros écarts dans la nature même des difficultés entre les scripteurs.

Par ailleurs, l'analyse des réponses produites selon le critère phonographique montre que le degré de difficulté semble davantage se situer au niveau du phonème, dont certains semblent être moins bien discriminés. Une analyse portant sur le phonème ou sur la syllabe semblerait donc nécessaire pour parfaire celle des correspondances phonographiques. La manière de dicter les mots, inhérente à chacun des enquêteurs, est aussi un facteur qui mérite d'être souligné dans la variation observée dans ce corpus, bien qu'il ne puisse être vérifié, faute d'enregistrement réalisé lors de la passation de la dictée.

Parmi les personnes qui présentent le plus de difficultés avec l'écrit, la plupart semblent malgré tout avoir des compétences phonographiques relativement efficaces. L'analyse en cours des variations recueillies dans ce corpus nous permet d'assurer que certains scripteurs, bien qu'éloignés de la norme, détiennent des connaissances orthographiques certaines même si ces dernières peuvent être mal réinvesties (par exemple, la place du « h » dans l'item *rhume* transcrit *ruhme*). Ce constat apparaît dans les graphies non-conformes à la norme orthographique - qu'elles correspondent à la forme orale ou non - et sont souvent le miroir des irrégularités et des incohérences du système graphique du français et/ou de constantes chez les scripteurs. Au-delà de l'analyse phonographique, ces graphies montrent aussi que les personnes qui présentent des difficultés à l'écrit utilisent leurs capacités mémorielles, en recourant à la voie d'adressage pour orthographier les mots qu'ils ont déjà vus ou lus. Tous détiennent donc des connaissances et sont capables de produire de l'écrit, bien que dans ce domaine les difficultés de certains soient « préoccupantes » selon l'INSEE.

L'évaluation des compétences à l'écrit d'un public d'adultes en difficulté avec la langue écrite nécessite donc une analyse particulière. Le choix d'une liste de courses dictée semble pertinent dans le cadre d'une enquête nationale (pour des raisons de comparabilité des résultats notamment) mais le traitement des données demande une méthodologie particulière qui reste à explorer davantage. Les scores établis selon le critère orthographique mesurent l'écart à la norme orthographique pour un scripteur expert et nous l'avons vu, l'utilisation de ce seul critère pour analyser les compétences à l'écrit des scripteurs les plus en difficulté se révèle insuffisante pour définir la nature précise de leurs difficultés et leur degré d'autonomie dans l'usage de la langue écrite au quotidien. Les analyses présentées dans cet article seront étendues à l'ensemble du corpus national avec l'objectif, à terme, de décrire et d'analyser plus spécifiquement les productions des personnes dites en situation d'illettrisme, en les mettant en lien avec les variables sociales dont nous disposons. Ce travail devrait permettre de mieux comprendre leurs difficultés et leurs besoins pour proposer, en formation d'adultes, une remédiation adaptée.

Bibliographie

- ANLCI, 2003, « Lutter ensemble contre l'illettrisme. Cadre national de référence », [en ligne], consultée le 30 novembre 2014, URL : <<http://www.anlci.gouv.de/content/download/907/.../cadre de reference.pdf>>.
- BASTYNS C., 2012, « Les enquêtes de l'OCDE sur la littératie et les compétences des adultes font-elles avancer la cause de l'alpha ? », *Journal de l'alpha*, n°185, pp. 26-39.

- BESSE J. M., LUIS M.H., BOUCHUT A.L., MARTINEZ F., 2009, « La mesure des compétences en traitement de l'écrit chez les adultes en grande difficulté », *Economie et statistique*, n°424-425, pp. 31-48.
- BRENDLER J. F., 2013, « Les personnes en difficulté à l'écrit : des profils régionaux variés », *INSEE Première*, n°1475, novembre 2013.
- CATACH N., 1984, *La phonétisation automatique du français : les ambiguïtés de la langue écrite*, Paris : Editions du CNRS.
- BELMANS, C., BRENDLER, J., FOLLEA, G., MERCIER, J-P., SUEUR, C., THIBAUDEAU, P., 2013, *Les hauts-normands face aux savoirs de base : lire, écrire, compter*. Dossier d'Aval Haute-Normandie, septembre 2013.
- FAYOL M., 2013, *L'apprentissage de l'écrit*, Paris : PUF.
- GUERIN-PACE F., 2009, « Illettrismes et parcours individuels », *Economie et statistique*, n°424-425, pp. 49-62.
- LAHIRE B., 1999, *L'invention de l'« illettrisme »*. *Rhétorique publique, éthique et stigmates*, Paris, La Découverte.
- LUCCI V., MILLET A., 1994, *L'orthographe de tous les jours. Enquête sur les pratiques orthographiques des Français*, Paris, Champion, coll. « Politique linguistique ».

LA DICTÉE DANS UN BILAN ORTHOPHONIQUE : ANALYSE PSYCHO-SOCIOLINGUISTIQUE DES DONNÉES DE L'ÉTALONNAGE DU TEXTE À TROUS D'EXALANG 8-11 ANS

Mickaël LENFANT

Université de Rouen, EA 4701 Dysola

Introduction

En orthophonie, dans une perspective clinique, il est indispensable de pouvoir évaluer le niveau langagier de l'enfant, de l'adolescent ou de l'adulte. Cela nécessite de réfléchir à la pertinence des méthodes et des outils de mesure du langage. Que doit-on mesurer dans le langage ? Que peut-on réellement mesurer ? Comment le faire de la manière la plus écologique qui soit ? Comment intégrer l'hétérogénéité des individus dans l'évaluation du langage ? Que fait-on de la diversité socioculturelle ? Ce sont les questions qui se posent lorsqu'il s'agit d'élaborer des tests d'examen du langage oral et écrit.

Le bilan orthophonique a un triple objectif : situer un enfant par rapport à une norme, effectuer, si besoin, un plan de rééducation adapté et évaluer les progrès de l'enfant par rapport à lui-même (bilan d'évolution). Nous avons participé à l'élaboration de plusieurs bilans orthophoniques informatisés (Exalang 8-11, Exalang 11-15 et Exalang Lyfac). Nous nous intéresserons tout particulièrement, dans cet article, à la façon avec laquelle ces bilans élaborent les « normes » par rapport auxquelles sont ensuite évalués les patients chez les orthophonistes.

Ces bilans évaluent les compétences langagières (phonologie, lexique, langage oral, lecture, orthographe), la mémoire et l'attention, ainsi que les compétences transversales (habiletés pragmatique-discursives, screening logico-mathématiques, traitement visuo-spatial) chez les enfants, adolescents ou adultes. Avec ces outils, l'orthophoniste peut repérer les troubles langagiers éventuels, les modes de fonctionnement et les stratégies de compensation de chaque patient, afin de cerner au mieux le profil de celui-ci et d'orienter le projet thérapeutique. Les temps de traitement pour certaines épreuves sont pris en compte, ce qui permet d'obtenir des scores d'efficacité de l'enfant, en plus des scores bruts.

Pour être valable, un bilan doit être étalonné et répondre à certaines « qualités » encore appelées « caractéristiques psychométriques »¹ ; à savoir la validité, la sensibilité et la fiabilité

¹ Validité : relation entre ce que le test mesure en réalité et ce qu'il est censé mesurer ; plusieurs niveaux :
Validité interne : les items du test sont appropriés pour évaluer les aptitudes considérées.

(Rondal, 1997). La phase d'étalonnage est celle sur laquelle nous avons choisi de nous focaliser ici. Etalonner un bilan de langage implique de faire passer les diverses épreuves à des sujets « tout-venants » (avec des critères d'inclusion/exclusion) pour pouvoir ensuite établir des normes, des moyennes, à partir desquelles l'orthophoniste pourra situer son patient et déterminer s'il a besoin ou non d'une prise en charge thérapeutique.

Nous proposons ainsi d'analyser d'un point de vue psycholinguistique et sociolinguistique les résultats et le corpus issus de l'étalonnage de l'épreuve de la dictée à trous² d'Exalang 8-11. À travers deux approches croisées, à la fois quantitative et qualitative, les objectifs sont de mettre en avant l'intérêt de construire des normes « écologiques », qui intègrent la variation orthographique, et de déterminer l'importance éventuelle de variables sociologiques (sexe, milieu scolaire, milieu socioprofessionnel).

Dans un premier temps, nous présenterons tout d'abord le texte à trous d'Exalang 8-11, de son élaboration jusqu'aux modalités de cotation. Puis nous reviendrons sur la structuration de la cohorte (population, critères d'étalonnage). Dans un second temps, après avoir justifié nos choix et méthodes d'analyse du corpus, nous étudierons les données chiffrées et écrites obtenues à l'étalonnage, en nous appuyant à la fois sur les résultats statistiques et sur des observations qualitatives. Dans nos analyses, il s'agira de montrer en quoi les approches psycholinguistiques et sociolinguistiques peuvent être intéressantes et utiles pour affiner l'évaluation de l'orthographe avec une dictée à trous. Nous préciserons à cet effet la notion de seuil de pathologie et mettrons en avant l'importance de l'analyse fine des erreurs pour diagnostiquer une dysorthographe.

La dictée à trous d'Exalang 8-11 : critères d'élaboration et de cotation

Exalang 8-11 propose quatre épreuves pour évaluer l'orthographe : la complétion de phrases, le jugement lexical orthographique, le repérage-correction d'erreurs et la dictée à trous. L'orthophoniste choisit librement celle(s) qu'elle³ souhaite faire passer au patient. Bien souvent, et surtout si elle manque de temps, elle optera pour la dictée à trous, parce que c'est une épreuve discriminante (sensible) en orthophonie. Cela signifie qu'elle est complète et peut

Validité empirique : la corrélation est bonne entre les résultats d'Exalang 8-11 et ceux obtenus à divers autres tests évaluant des fonctions comparables. Les enfants diagnostiqués comme présentant une pathologie apparaissent également comme pathologiques ou en dessous des normes d'Exalang 8-11.

Validité prédictive : elle concerne la valeur du test dans la prédiction des performances du sujet dans des tâches similaires à celles du test. Les échanges verbaux hors test et les résultats scolaires communiqués par les écoles reflètent les compétences mises en lumière par la batterie.

Validité théorique : la construction de la batterie s'est appuyée sur des modèles théoriques, notamment les modèles à deux voies (Harris, Coltheart, 1986 ; Seymour, 1993) et les modèles neuropsychologiques (Blanc, Brouillet, 2003 ; Gineste, Le Ny, 2002).

Validité d'apparence : les items sont adaptés aux références culturelles les plus habituelles à ce niveau d'âge et de classe.

Fiabilité (ou fidélité) : on constate une bonne fiabilité temporelle globale pour des passations espacées de 2 à 4 semaines. La cotation de toutes les épreuves effectuée par plusieurs juges différents après passation sur l'ensemble de la cohorte d'étalonnage ne montre pas de différence notable (fidélité inter-juges).

Sensibilité : le test comporte 6 aptitudes majeures, réparties en 31 épreuves, ce qui signifie qu'un petit nombre d'aptitudes est mesuré par un grand nombre d'épreuves et permet d'affirmer la sensibilité de la batterie. Le caractère discriminant entre sujets présentant une pathologie et sujets sains a été mis en évidence par les tests statistiques.

² Tous les bilans orthophoniques Exalang contiennent une épreuve de dictée à trous. Pour cette contribution, nous avons choisi de nous intéresser à celle d'Exalang 8-11 (Thibault *et al.*, 2012), dénommée « closure de texte ».

³ Chez les orthophonistes, les femmes étant bien plus nombreuses que les hommes, nous employons le féminin.

suffire à elle seule à déterminer le niveau orthographique du patient et constater s'il est pathologique ou non.

Pour les concepteurs, il est apparu comme plus précis (en terme d'étalonnage fiable et de cotation identique pour chacun) d'imposer aux sujets des mots précis sur lesquels focaliser leur attention, plutôt que de leur faire écrire un texte entier, avec tous les paramètres que cette tâche de dictée induit : mémoire à court terme, graphisme, anticipation, révision, sémantique, balayage oculaire, etc. Du reste, la thérapeute pourra obtenir des renseignements utiles en observant comment son patient réalise cette tâche (geste graphique, efficacité de la mémoire de travail, degré d'attention, degré de surcharge cognitive, autocorrection, etc.).

Ci-dessous, nous retranscrivons le texte intégral (les termes en gras correspondent à ceux que l'enfant doit écrire) :

Sur le **terrain** de sport, les **équipes** se **réunissent** pour le **grand** tournoi du **centre** aéré. Chaque groupe a choisi **son nom** et **l'a inscrit** sur un tissu blanc. **Tous les enfants portent une casquette bleue**, à cause du **soleil**. Les **Rapador** sont motivés pour **gagner** et s'échauffent.

Les **Risquetouf** ont un polo rouge et les **Malindar** des **chaussettes vertes à rayures**. Les **Rusar** se sont **maquillés** et **s'amuse**nt à faire peur **aux** autres.

La monitrice a fait des **tresses multicolores** à chaque **Bizarlette**. Au **premier coup** de sifflet, les participants se **rangent** derrière les **drapeaux**. Un, deux, trois, **c'est** parti pour la course. Qui va **terminer** en tête et remporter la **médaille** ?

L'élaboration du texte à trous a reposé sur des choix de cibles (grammaticales, lexicales et phonologiques), des critères statistiques (fréquence d'occurrence dans *Manulex*, Lété *et al.*, 2004), l'expérience de la pratique orthophonique, la prise en compte des items déjà testés dans d'autres épreuves et le respect du thème général du bilan (le sport). De manière concrète, une liste d'items a été dressée en fonction du thème et des cibles souhaitées. Le plus souvent, celles-ci sont redondantes pour éviter l'effet du hasard et repérer des régularités.

En phonographie, il est (entre autres) nécessaire de tester les distinctions sourde/sonore et l'efficacité des correspondances phonèmes-graphèmes.

En orthographe lexicale, il s'agit de tester les consonnes doubles, les représentations graphémiques d'un même phonème et les consonnes muettes.

En orthographe grammaticale, sont testées la flexion nominale du pluriel, la flexion adjectivale du féminin, la flexion adjectivale féminin-pluriel, la flexion verbale de la troisième personne du pluriel du présent, la flexion verbale infinitive, les homophones, la distinction du pronom dans un verbe utilisé à la forme pronominale, ainsi que d'une anaphore complexe.

Ces choix de cible ne couvrent pas l'étendue des potentielles difficultés en phonographie, orthographe lexicale et grammaticale et sont discutables. Ainsi, l'accord de l'adjectif est ciblé sur les adjectifs de couleur qui sont loin d'être les plus simples dans la langue française. De même, le fait que l'évaluation du présent repose majoritairement sur des verbes pronominaux peut influencer sur les résultats. Du reste, certains aspects déficitaires sont doublement « pénalisés », comme la confusion [t]/[d] en phonographie et en orthographe lexicale pour « terminer » ou « terrain ».

De plus, en orthophonie, les logatomes (ou non-mots) sont incontournables pour tester la voie d'assemblage en lecture et la conversion phonème-graphème en écriture. C'est la raison pour laquelle on en trouve quelques-uns dans la dictée. Le choix d'insérer des logatomes dans la dictée s'explique aussi par l'envie d'insérer ceux-ci dans un contexte ; habituellement, la transcription de logatomes constitue une épreuve autonome.

Dans le tableau ci-dessous, figurent les cibles (en gras) pour les différentes catégories. L'enfant est donc évalué uniquement sur ces points précis⁴.

PHONOGRAPHE			
Fréquences	Mots	Evaluation	Cible(s) principale(s)
172	terrain	terrain	[t]/[d]
104	centre	centre	
11	drapeaux	drapeaux	
335	gagner	gagner	[k]/[g]
3	maquillés	maquillés	
25	équipes	équipes	
1132	grand	grand	
15	inscrit	inscrit	
63	casquette	casquette	
108	bleue	bleue	[p]/[b]
434	premier	premier	[j] ; [l]
647	soleil	soleil	[f]/[v]
66	vertes	vertes	[j] ; [e]
9	rayures	rayures	[m]/[n]
18	multicolores	multicolores	[f]/[z]
5	rangent	rangent	[j]
20	médaille	médaille	[p]/[b] ; [t]/[d]
<i>Logatomes</i>	<i>Rapador</i>	rapador	[k]/[g] ; [t]/[d] ; [f]
	<i>Risquetouf</i>	risquetouf	[n]/[m] ; [t]/[d] ; [R] ; [œ]
	<i>Malindar</i>	malindar	[y]/[u] ; [s]/[z] ; [R]
	<i>Rusar</i>	rusar	[p]/[b] ; [s]/[z] ; [ε]
	<i>Bizarlette</i>	bizarlette	

Tableau 1 : Cibles phonologiques (en gras) du texte à trous

ORTHOGRAPHE LEXICALE			
Fréquences	Mots	Evaluation	Cible(s) principale(s)
172	terrain	terrain	Cons. double ; « ain »
11	réunissent	réunissent	Cons. double ; « é », « n »
63	casquette	casquette	Cons. double ; « c », « s », « qu » ; e muet
3	maquillés	maquillés	Cons. double ; « qu »
4	tresses	tresses	Cons. double ; « e » [e]
25	chaussettes	chaussettes	Cons. doubles ; « ch », « au » ; e muet
1132	grand	grand	Lettre muette
1157	enfants	enfants	Lettre muette ; « en »/ « an », « f »
741	coup	coup	Lettre muette ; Homophone ; « c », « ou »
25	équipes	équipes	« é », « qu », « p » ; e muet
1542	nom	nom	Homophone « nom »/ « non »
104	centre	centre	« c », « en »
108	bleue	bleue	« b », « eu »
647	soleil	soleil	« s », « o », « eil »
126	gagner	gagner	« gne »
66	vertes	vertes	« er »
9	rayures	rayures	« ay »
434	premier	premier	« ier »
5	rangent	rangent	« r », « an », « g »
11	drapeaux	drapeaux	« p », « eau »
47	terminer	terminer	« er », « m », « n »
20	médaille	médaille	« aille »

Tableau 2 : Cibles lexicales (en gras) du texte à trous

⁴ Dans le tableau, sont indiquées les fréquences d'occurrences des différents items. Le critère de la fréquence d'occurrence a été pris en compte avec la volonté de tester dans une large majorité des termes censés être connus des enfants de 8-11 ans. Il y a 22 items par tableau ; le barème est de 1 point/item.

ORTHOGRAPHE GRAMMATICALE				
Fréquences	Mots	Evaluation	Cible(s) principale(s)	
11	réunissent	réunissent	Flexion verbale 3 ^{ème} pers. pluriel (indicatif)	
53	portent	portent		
5	rangent	rangent		
126	gagner	gagner	Marque de l'infinitif -er	
47	terminer	terminer		
25	équipes	équipes	Flexion nominale pluriel	
1157	enfants	enfants		
25	chaussettes	chaussettes		
11	drapeaux	drapeaux	Flexion nominale pluriel irrégulière	
18	multicolores	multicolores	Flexion adjectivale pluriel	
66	vertes	vertes		
108	bleue	bleue	Flexion adjectivale féminin	
5670	son	son	Homophones	
1553	tous	tous		« son »/ « sont »
3617	sont	sont		« tous »/ « tout »
1852	ont	ont		« sont »/ « son »
23951	à	à		« ont »/ « on »
9379	se	se		« à »/ « a »
2308	aux	aux		« se »/ « ce »
	c'est	c'est		« au »/ « aux »
	l'a	l'a	« ces »/ « ses »	
	s'amusement	s'amusement	Anaphore complexe	
			Distinction forme pronominale	

Tableau 3 : Cibles grammaticales (en gras) du texte à trous

Il a ainsi été choisi de mesurer la transcription des mots, en les cotant selon trois critères : transcription phonologique (totale ou partielle), connaissance lexicale de tout ou partie du mot, aspect morphologique flexionnel et grammatical.

En phonographie, sont acceptés : « ganier » pour « gagner » ; en effet, la différence phonétique entre ces sons n'apparaît pas comme une différence phonologique bien discriminée. C'est souvent la connaissance lexicale du mot qui permet de produire la graphie « gn » et non l'analyse et le découpage phonologique du mot. De plus, les erreurs d'accents (accent redondant « soléil » ou mauvaise accentuation « maquillés ») ne sont pas considérées comme une erreur phonographique. Au plan qualitatif, cette omission de l'accent est toutefois notée.

En orthographe lexicale, l'absence de l'accent à « equipe » sera compté faux (mais « équipes » ou « équipes » seront comptés bons.) ; « gagne » sera considéré comme bon, puisque là, ce n'est pas le morphème flexionnel marqueur de l'infinitif qui est ciblé, mais la connaissance de la forme « gn ». Autre exemple, seul le « d » final de « grand » sera coté, le point sera alors acquis même si « grand » est écrit avec une autre erreur (« grend », par exemple). Les ajouts de lettres extra-cible ne sont pas comptés comme faux ; ainsi « terminer », « drapeaux » ou « coups » seront validés.

En orthographe grammaticale, seul l'élément cible sera coté, indépendamment de la production lexicale ou phonologique : « ecipes » par exemple, pourra bénéficier du point d'un point grâce à la présence du « s » terminal, même si les autres critères phonographique et lexical sont erronés.

Cette catégorisation des erreurs est la plus répandue en orthophonie. Si on regarde du côté de la littérature, nous pouvons dire que si elle ne les catégorise pas à l'identique, elle reprend nombre des éléments de la typologie des erreurs de N. Catach (1980).

Ainsi les erreurs en phonographie correspondent aux erreurs à dominante phonogrammique (confusion sonores/sourdes, omission ou adjonction, inversion). Pour les erreurs lexicales, elles réfèrent aux morphogrammes lexicaux, aux erreurs à dominante calligraphique, idéogrammique, logogrammique et aux erreurs à dominante phonogrammique n'altérant pas

la valeur phonique. Pour l'orthographe grammaticale, les erreurs regroupent celles liées aux morphogrammes et logogrammes grammaticaux. La catégorisation des erreurs de la dictée à trous se rapprochent globalement de celle de Chervel et Manesse (Manesse et Cogis, 2007), la catégorie confondue « grammaire et lexique » en moins.

Du point de vue de l'évaluation, la production écrite est ainsi évaluée positivement et par catégorie (notation ascendante : 1 point par segment ou mot bien retranscrit dans chaque catégorie). Les auteurs de cette épreuve n'ont pas prévu de scores en sous-catégories (flexions nominales, flexions verbales, par exemple) ; mais dans le cadre de cet article, nous analyserons de manière plus qualitative les diverses cibles.

Conditions de passation de la dictée

Pour la passation de la dictée, le choix a été fait de laisser les professeurs des écoles oraliser eux-mêmes le texte à leurs propres élèves, sans la présence d'un des membres de l'équipe de testeurs du bilan. Dans la mesure où chaque orthophoniste dictera le texte à sa manière, il a été considéré qu'il fallait donc diversifier les modes de passation lors de la phase d'étalonnage. C'est une façon d'introduire de la variation et de ne pas proposer une oralisation identique.

Les enseignants ont ainsi décidé eux-mêmes du moment où ils allaient faire passer la dictée, ce qui a évité de perturber la classe. La seule consigne qui leur a été donnée était de préciser aux élèves que des mots bizarres (qui n'existent pas) se trouvaient dans la dictée et qu'il fallait les dicter normalement (et ne pas les écrire au tableau comme les noms propres habituellement).

Nous n'avons donc pas d'informations sur les diverses oralisations de cette dictée. Par exemple, nous ne pouvons pas savoir si un enseignant a fait la liaison facultative dans « des chaussettes vertes [z]à rayures », « s'amuse[n]t [t]à faire peur aux autres », ou dans « les Risquetouf ont [t] un polo rouge ». Pour une analyse plus qualitative, sans doute aurait-il été utile d'enregistrer les professeurs en train de dicter le texte.

Structuration de la cohorte : population, critères d'étalonnage

L'étalonnage de l'ensemble de la batterie Exalang 8-11 ans a été réalisé entre février et avril 2012, principalement dans des écoles de Normandie et de l'Oise (zones urbaines, semi-urbaines et rurales). Les enfants ont été testés pour leur plus grand nombre dans leurs écoles d'origine. Ils étaient tous scolarisés de la classe de CE2 à la classe de CM2.

Le but de notre travail était d'établir des normes concernant les compétences et les performances des enfants de ces trois niveaux. Tous les enfants dont les parents avaient autorisé la participation ont passé les tests. L'étalonnage a été couplé à une opération de dépistage des troubles du langage oral et écrit dans les écoles. Il nous fallait tester chaque enfant autorisé et envoyer un courrier spécifique à chaque famille ayant accepté de participer à cette opération.

La cohorte « tout-venant » d'origine se composait de 509 enfants. Pour constituer la population représentative, les critères d'inclusion suivants ont été établis :

- langue maternelle : le français ;
- intégrité mentale et sensorielle, absence de troubles neurologiques ;
- absence de redoublement.

Afin d'obtenir une population représentative pour la normalisation de la batterie, les concepteurs du bilan ont également gardé un ratio de sujets présentant un trouble spécifique des apprentissages correspondant aux données de la littérature sur la prévalence des troubles

du langage oral et/ou écrit, soit de 4 à 11 % selon les études, qu'il s'agisse de sujets ayant déjà été suivis en rééducation ou de sujets dépistés lors de cette étude⁵. Il a ainsi été retenu un taux de sujets présentant un T.S.A ou trouble du langage de 7 % à 10 %.

Pour les raisons évoquées *supra* (critères d'inclusion, respect du taux de prévalence), le nombre d'enfants retenus a été de 461 sujets. Mais tous les enfants n'ont pas passé l'intégralité des épreuves, et pour la dictée à trous, la cohorte se trouve réduite à 286 sujets et se répartit ainsi :

Classes	CE2	CM1	CM2	Total
Filles	40	46	48	134
Garçons	57	42	53	152
Total	97	88	101	286
Age moyen	(8/9;8) : 8;6	(9/10) : 9;6	(8;9/11;2) : 10;6	9;6

Tableau 4 : Répartition de la cohorte pour le texte à trous d'Exalang 8-11

La représentation socioprofessionnelle est résumée dans le tableau *infra*⁶ :

Catégories CSP (2010)	Agriculteurs (1)	Artisans, chefs d'entreprise (2)	Cadres (3)	Professions intermédiaires (4)	Employés (5)	Ouvriers (6)	Inactifs (8)
CE2	5,32 %	10,64 %	31,91 %	24,47 %	10,64 %	14,89 %	2,13 %
CM1	1,19 %	10,71 %	28,57 %	25,00 %	7,14 %	22,62 %	4,76 %
CM2	1,03 %	10,31 %	24,74 %	29,90 %	13,40 %	19,59 %	1,03 %
Total	2,55 %	10,55 %	28,36 %	26,55 %	10,55 %	18,91 %	2,55 %
Moyenne nationale	1,6 %	5,4 %	11,5 %	13,6 %	7,9 %	21,2 %	12,9 %

Tableau 5 : Répartition de la cohorte par catégories socioprofessionnelles

Méthodologie

Nous avons repris les protocoles et recensé toutes les formes graphiques obtenues à la dictée à trous. Pour chaque item seront calculés les pourcentages de réussite. À l'aide de tableaux croisés dynamiques, nous pourrions recenser les différentes formes écrites et en analyser certaines en phonographie, orthographe lexicale et grammaticale.

Pour chaque critère ou variable (phonographie / orthographe lexicale / orthographe grammaticale, classe, sexe, milieu scolaire, milieu socioprofessionnel) seront effectués :

- des observations de statistiques descriptives (moyenne, écart-type, minimum, maximum);

⁵ Les chiffres donnés dans la littérature sont variables selon les définitions utilisées, le type d'étude épidémiologique (nationale ou internationale) selon que sont pris en compte les troubles du langage écrit et les troubles du langage oral, les troubles sévères et/ou les troubles légers, et l'âge des sujets considérés. Fluss et coll. (2009) propose le taux de 12 %, taux très fortement influencé par l'environnement socio-économique (de 3,3 % à 24,2 %). Siegel et Lenormand (2007) donnent une estimation de 10 % tous « dys » confondus. On retrouve des données compatibles dans le rapport Inserm (2007) qui cite une étude évaluant à 7 % le ratio de jeunes adultes (18-29 ans) en grandes difficultés de lecture ou dans le dossier de synthèse de l'A.D.S.P où sont cités les chiffres de 2 à 10 % pour les enfants dyslexiques avec une moyenne de 5 % et de 8 à 10 % tous « dys » confondus (Vaivre-Douret, Tursz, 1999).

⁶ Source : Insee, enquêtes Emploi (1^{er} au 4^e trimestre). Référence choisie pour la structuration de la cohorte : profession du père. Les chiffres diffèrent du fichier national, ce qui s'explique naturellement par le fait que nous sommes focalisé sur une seule tranche de la population : les parents d'enfants âgés de 8 à 11 ans. Du fait de la très importante sous-représentation des retraités, toutes les catégories des actifs se trouvent en sur-représentation (sauf les ouvriers). Le nombre de données est légèrement inférieur au nombre d'entrées réelles (275/286), certaines familles n'ayant pas souhaité indiquer leurs professions.

- des tests de normalité ;
- des Anovas avec tests de comparaisons multiples ;
- des études de corrélations.

Questionnement psycho-sociolinguistique

Dans un premier temps, la description et l'analyse des résultats généraux nous amèneront à répondre à des questions d'ordre psycholinguistique : existe-t-il des différences significatives entre les classes de CE2/CM1/CM2 pour chaque catégorie (phonographie, orthographe lexicale, orthographe grammaticale) ? Les scores sont-ils corrélés ? Des considérations sociolinguistiques seront également présentes avec les questions suivantes : existe-t-il des différences significatives entre les filles et les garçons ? Y a-t-il des différences significatives selon les différents terrains scolaires investis ?

Dans un second temps, une analyse qualitative de la variété des formes relevées dans le corpus sera exposée, avec à nouveau des perspectives psycholinguistiques (quels sont les items qui posent le plus de difficultés ?) et sociolinguistiques (peut-on repérer/décoder dans les usages orthographiques des effets du contexte, des représentations sur l'orthographe ?)

Analyse des résultats généraux

Après observation des statistiques descriptives, les différents scores ont été soumis à des tests de normalité (Shapiro Wilk, Anderson-Darling, Lilliefors, Test t), puis à des Anovas avec tests de comparaisons multiples, avec un niveau de confiance de 95 % ($p < 0,05$).

Les résultats vont être étudiés en prenant en compte les facteurs suivants : la classe, le sexe, les milieux socioprofessionnels (CSP), les terrains scolaires et les taux de réussite.

Nous présentons tout d'abord les moyennes et les écarts-types pour chaque niveau, ainsi que pour les filles et les garçons.

		CE2	F	G	CM1	F	G	CM2	F	G
Phonographie	<i>Moyenne</i>	19.32	19.93	18.90	20.13	20.24	20	21.1	21.13	21.07
	<i>ET</i>	2.15	1.92	2.21	1.88	1.78	1.99	1.31	1.43	1.21
Note sur 22	<i>Minimum</i>	13	14	13	15	15	15	16	16	16
	<i>Maximum</i>	22	22	22	22	22	22	22	22	22
Orthographe lexicale	<i>Moyenne</i>	16.93	17.40	16.60	18.5	18.79	18.22	19.96	20.21	19.74
	<i>ET</i>	3.14	3.01	3.21	2.74	2.68	2.80	1.98	2.15	1.82
Note sur 22	<i>Minimum</i>	7	10	7	11	11	12	12	12	15
	<i>Maximum</i>	22	22	22	22	22	22	22	22	22
Orthographe grammaticale	<i>Moyenne</i>	12.5	13.18	12.02	14.5	14.88	14.12	17.75	18.32	17.23
	<i>ET</i>	4.16	3.82	4.34	4.8	5.10	4.47	3.12	2.88	3.26
Note sur 22	<i>Minimum</i>	4	5	4	3	3	5	8	8	9
	<i>Maximum</i>	22	22	21	22	22	21	22	22	22

Tableau 6 : Résultats par classes et sexes

Classe

En phonographie, orthographe lexicale et grammaticale, les différences de scores entre les 3 niveaux sont significatives entre le CE2/CM1/CM2 ($p < 0,05$). C'est en orthographe grammaticale que la progression du CE2 au CM2 est la plus nette, surtout entre le CM1/CM2. C'est aussi dans ce domaine que la moyenne de CM2 n'est pas saturée, contrairement à celles

en phonographie et orthographe lexicale⁷. Dans la closure de texte, les difficultés se situent donc principalement en orthographe grammaticale. Pour cette dernière, on note que les écarts-types sont les plus importants, même s'ils se resserrent du CE2 au CM2, ce qui prouve qu'en CE2 et en CM1, les différences interindividuelles sont importantes, bien plus qu'en orthographe lexicale et en phonographie. Ce constat est renforcé par le fait que les écarts entre les notes minimales et maximales sont les plus importants par rapport aux autres domaines évalués.

Sexe

Si nous considérons la cohorte globale (sans distinction de niveau), les différences entre les filles et les garçons sont significatives en phonographie, orthographe lexicale et grammaticale. Effectivement, les moyennes des filles de 8-11 ans sont toujours légèrement supérieures à celles des garçons de cette même tranche d'âge. Mais il n'y a qu'en CE2, en phonographie, que la différence selon le sexe est significative. Ainsi, dans cette dictée à trous, que ce soit en orthographe lexicale et grammaticale, les résultats par classe des filles et des garçons peuvent être confondus.

CSP père/mère

Sur la cohorte globale, que ce soit en prenant pour référence la CSP du père ou de la mère, aucune différence significative n'a été relevée dans les trois domaines testés. Dans la mesure où la distribution des catégories socioprofessionnelles a été établie sur la cohorte globale, il n'apparaît pas pertinent d'effectuer des tests de comparaisons pour les différents niveaux. Dans cette épreuve, on ne peut pas affirmer que les résultats diffèrent selon le niveau socioprofessionnel des parents.

Terrain scolaire

Même si la répartition des lieux d'étalonnage n'est pas la même pour les trois niveaux, nous avons choisi d'effectuer des tests de comparaison pour chacun d'entre eux. Pour la cohorte globale, en phonographie, orthographe lexicale et grammaticale, les résultats d'une école se détachent de ceux des autres, avec des moyennes en deçà de celles des autres écoles. Il s'agit d'un établissement situé dans une zone péri-urbaine, plutôt défavorisée. Du point de vue des comparaisons inter-classes, on retrouve à nouveau cette distinction en CM1 dans les trois domaines et en CE2, pour l'orthographe grammaticale. En CM2, les différents terrains peuvent être confondus ; aucune école n'apparaît en marge.

Taux de réussite des items

Nous proposons de résumer sous forme de tableau les principales données.

⁷ Une moyenne est dite « saturée » quand elle s'approche nettement du score maximal (22 dans le cas présent)

	R	mini	maxi	100 %	100 % > R ≥ 90 %	75 % > r > 50 %	R ≤ 50
Phonographie	CE2	56	99	∅	équipes-grand-centre-bleue-soleil-gagner-premier-rangent-drapeaux Malindar-Rusar-Bizarlette-Rapador	casquette-rayures maquillés-médaille	∅
	CM1	70	100	équipes-grand	équipes-grand-centre-bleue-soleil-gagner-premier-rangent-drapeaux Malindar-Rusar-Bizarlette-Rapador - terrain-inscrit-multicolores	rayures	∅
	CM2	74	100	équipes-grand-centre-bleue-rangent	équipes-grand-centre-bleue-soleil-gagner-premier-rangent-drapeaux Malindar-Rusar-Bizarlette-Rapador - terrain-inscrit-multicolores -casquette-vertes-maquillés-médaille-Risquetouf	rayures	∅
Orthographe lexicale	CE2	34	100	grand	enfants-bleue-soleil-vertes-premier-terminer	terrain-réunissent-casquette-gagner-chaussettes-maquillés-tresses-coup-médaille	rayures
	CM1	58	100	grand	enfants-bleue-soleil-vertes-premier-terminer -équipes-nom-rangent	réunissent-casquette-gagner-chaussettes-rayures-tresses	∅
	CM2	62	100	bleue	enfants-bleue-soleil-vertes-premier-terminer -équipes-nom-rangent- terrain-centre-casquette-maquillés-médaille	gagner-chaussettes-rayures	∅
Orthographe grammaticale	CE2	14	80	∅	∅	tous-sont-gagner-ont-chaussettes-s'amuse-drapeaux-c'est-terminer	réunissent-l'a-portent-bleue-vertes-aux-multicolores-rangent
	CM1	26	84	∅	∅	tous-portent-réunissent-sont-gagner-chaussettes-à-rangent	l'a-bleue-vertes-multicolores
	CM2	35	97	∅	équipes-réunissent-enfants-ont-à-s'amuse-aux-drapeaux	gagner-multicolores	l'a-bleue

Tableau 7 : Classements des items en fonction du taux de réussite (R exprimé en %) par classes

D'un point de vue quantitatif, les items avec des taux de réussite très importants (≥ 90) sont très nombreux en phonographie, beaucoup moins en orthographe lexicale et faibles en orthographe grammaticale.

Dès le CE2, les compétences phonographiques sont avérées et dans le texte à trous, seul « rayures » pose des problèmes, et c'est d'ailleurs le seul item (sur les 22) dont le taux de réussite n'est pas supérieur à 90 % en CM2. On retrouve cet item en orthographe lexicale en CE2 avec un taux de réussite de 34 %. Arrivé en CM2, le taux de réussite double

pratiquement (72 %) ⁸. Les autres items qui posent le plus de difficultés sont « gagner » ⁹ et « chaussettes » ¹⁰.

En orthographe grammaticale, si on se focalise sur les taux minimum et maximum, on note de très fortes amplitudes et des écarts importants par rapport à ceux relevés en phonographie et en orthographe lexicale. En CE2 et CM1, aucun item ne présente un taux de réussite supérieur à 90 %, et il y en a seulement 8 en CM2. De plus, 8 items ont un taux de réussite inférieur à 50 % en CE2 ¹¹. Cela confirme à nouveau que l'orthographe grammaticale pose des difficultés (très) importantes, même s'il faut aussi s'interroger sur la dictée à trous en elle-même, sur la manière dont elle teste les compétences orthographiques.

Corrélations

Des études de corrélation (r de Pearson) ont tout d'abord été effectuées pour comparer les résultats obtenus en phonographie, orthographe lexicale et grammaticale dans les différents niveaux. Nous avons retenu pour l'analyse des corrélations significatives moyennes (r = 0,4 à 0,59), fortes (r = 0,6 à 0,69) ou très fortes (r = 0,7 à 0,99).

Les résultats indiquent que globalement, les corrélations phonographie-orthographe lexicale sont plus fortes que les corrélations orthographe lexicale-orthographe grammaticale, elles-mêmes plus fortes que les corrélations phonographie-orthographe grammaticale.

Les corrélations entre l'orthographe lexicale et grammaticale sont fortes pour les 3 classes. Les corrélations entre la phonographie et l'orthographe grammaticale sont moyennes dans les trois niveaux (0.544 en moyenne).

Quand on détaille ensuite, les corrélations chez les filles et chez les garçons, des différences sont notables.

En CE2, la corrélation entre la phonographie et l'orthographe lexicale est très forte chez les filles (r = 0.809) et moyenne chez les garçons (r = 0.541) ¹².

En CM2, la corrélation phonographie-orthographe lexicale est très forte chez les filles (r = 0.891) et forte chez les garçons (r = 0.692). À ce niveau, on note aussi une différence importante concernant la corrélation phonographie-orthographe grammaticale entre les filles (r = 0.706) et les garçons (r = 0.480) ; cet écart n'était pas effectif dans les deux niveaux précédents avec des corrélations moyennes pour chaque sexe.

Analyse quantitative et qualitative des items échoués et des formes orthographiques erronées

Analyse de quelques items les plus échoués en phonographie et orthographe lexicale

Comme nous l'avons constaté *supra*, ce sont presque exclusivement les items grammaticaux qui sont les moins réussis. Pour autant, nous allons d'abord revenir sur des items qui posent aussi quelques difficultés dans les autres domaines et les mettre entre autres en rapport notamment avec les cibles visées et les fréquences.

⁸ Voir tableau 1 placé en annexe.

⁹ Voir tableau 2 placé en annexe.

¹⁰ Voir tableau 3 placé en annexe.

¹¹ Parmi ces 8 items figurent « l'a » (14 %) et « bleue » (16 %) que l'on retrouve encore en CM2, avec respectivement 35 % et 39 % de réussite. Voir tableaux 15 et 17 placés en annexe.

¹² Rappelons qu'en CE2, les filles sont meilleures que les garçons en phonographie (c'est la seule différence significative F/G).

Rayures

En phonographie et en orthographe lexicale, le terme « rayures » pose des difficultés du CE2 au CM2. La cible visée est la correspondance phonème-graphème de la semi-voyelle [j]. Nous avons recensé 74 formes différentes pour cet item. Les deux formes erronées qui reviennent le plus souvent sont « réure » et « raillure(s) »¹³. L'évolution des pourcentages de présence de ces deux formes est intéressante, parce qu'elle montre une acquisition en cours. En CE2, le phonème [j] n'est pas encore totalement maîtrisé, puisqu'on a encore la dissociation de deux phonèmes distincts, alors qu'en CM2, elle n'a plus cours au profit d'une graphie, certes incorrecte sur le plan lexical mais correcte sur le plan phonologique. Enfin, le fait que « rayures » ait une fréquence très faible (f=9) peut expliquer les difficultés posées par ce terme.

Médaille

Après « rayures », « médaille » est le terme le plus échoué en phonographie en CE2, CM1 et CM2. Là-encore, c'est la cible [j] qui est visée. Or, si nous regardons les formes erronées les plus fréquentes, le taux de réussite moyen s'explique autant par l'absence d'accent (21 % sur le total CE2-CM1-CM2) que par une mauvaise correspondance phonème-graphème (on recense 21 % de « médalle » sur la cohorte globale). Le taux de réussite à un item ne signifie donc pas toujours une non maîtrise de la cible principale, dans la mesure où une autre erreur a pu être comptabilisée. On voit ici tout l'intérêt d'une analyse qualitative des diverses formes produites par les enfants. Et puis, il faut à nouveau prendre en considération la faible fréquence du terme (f= 20) dans l'interprétation du taux d'échec.

Terrain

Etaient évaluées la consonne double et la représentation graphique « ain ». Les formes erronées correspondent à ces cibles. Ce qui est notable, c'est que l'erreur sur le « ain » est beaucoup plus fréquente chez les filles que chez les garçons et que l'erreur sur la double consonne est plus fréquente chez les garçons que chez les filles¹⁴. En revanche, les garçons ont produit plus de formes variées (« terrun », « teraint », « téreain » et « tairait »), qu'on ne retrouve pas chez les filles. Notons enfin que la fréquence relativement élevée (f=172) pour ce terme ne permet pas à une large majorité d'élèves de CE2 de l'orthographier correctement.

Gagner

En phonographie, ce terme d'une haute fréquence (f=126) ne pose pas de problème (95 % de réussite dès le CE2)¹⁵. La principale forme erronée produite (« gagné ») ne relève pas de l'orthographe lexicale, mais de l'orthographe grammaticale (on ne note d'ailleurs que 2 % de « ganier » en CE2). Le fait d'avoir inclus la forme infinitive dans la cible (« gne ») en orthographe lexicale est une erreur, qui biaise les résultats pour ce terme. Cela montre l'importance de s'intéresser aux formes produites et pas uniquement aux taux de réussite.

Chaussettes

Ce terme n'est pas fréquent (f=25) et il fait partie des items les moins réussis en orthographe lexicale¹⁶. Le problème est que pour tous les niveaux scolaires, l'erreur la plus fréquente est phonographique ; elle porte sur la double consonne « ss » (« chaussette(s) » ou « chosette(s) ») ; elle représente encore 25 % des formes produites en CM2. Or, cette erreur se

¹³ Voir tableau 1 placé en annexe.

¹⁴ Voir tableau 4 placé en annexe.

¹⁵ Voir tableau 2 placé en annexe.

¹⁶ Voir tableau 3 placé en annexe.

retrouve comptabilisée en orthographe lexicale. Il serait donc souhaitable d'éviter les cibles multiples dans un même mot, parce que cela génère de la confusion au niveau de la cotation et de l'évaluation précise des compétences orthographiques

Tresses

Les diverses formes erronées au niveau lexical portent principalement sur des problèmes de conversion phono-graphémique du [e], avec très majoritairement la forme « ai »¹⁷. Notons que malgré une fréquence beaucoup plus faible que « gagner » (f=4), les taux de réussite sont plus importants que pour ce dernier¹⁸. On ne peut donc pas établir de liens systématiques entre les taux de fréquence et les taux de réussite.

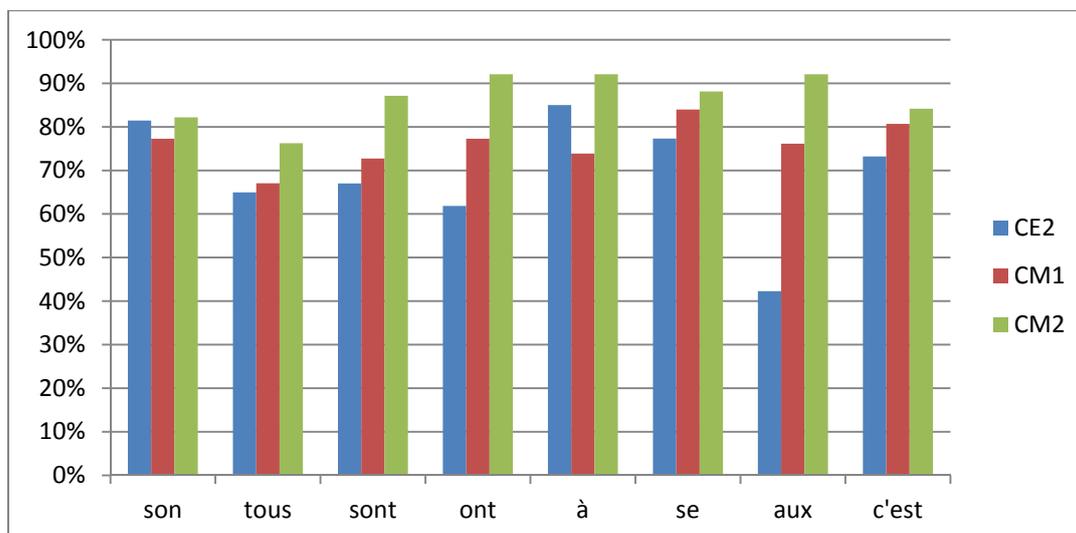
Coup

Dans chaque niveau, on retrouve dans les mêmes proportions, les formes « cout » et « cou »¹⁹. Les variations orthographiques portent donc autant sur une lettre muette erronée (« cout » pour « couteau » ?) que sur une possible confusion homophonique (les cibles ont été bien définies). « Coup » a une fréquence nettement plus élevée (f= 741) que celle de « cou » (f= 196), ce qui influe peut-être sur le taux de réussite dès le CE2 (65 %).

Analyse des items grammaticaux

Les homophones

Le graphique ci-dessous résume les taux de réussite pour les différents homophones grammaticaux présents dans la dictée à trous.



Graphique 1 : Taux de réussite des homophones grammaticaux par classes

L'item « aux » est en CE2 celui qui pose le plus de difficultés ; c'est la forme « au » que l'on retrouve majoritairement (55 %). Reste que la progression est forte en CM1 et en CM2. Le taux d'échec important en CE2 nous interroge sur le rôle de la liaison obligatoire dans cette portion de la dictée (« et s'amuse à faire peur aux autres »). À ce niveau, le [z] de la liaison ne représente pas une aide pour plus de la moitié des élèves pour choisir entre « au » et « aux »²⁰.

¹⁷ Voir tableau 5 placé en annexe.

¹⁸ Voir tableau 2 placé en annexe.

¹⁹ Voir tableau 6 placé en annexe.

²⁰ Sachant qu'en CE2, on trouve seulement 1 % de « o » et « aus ».

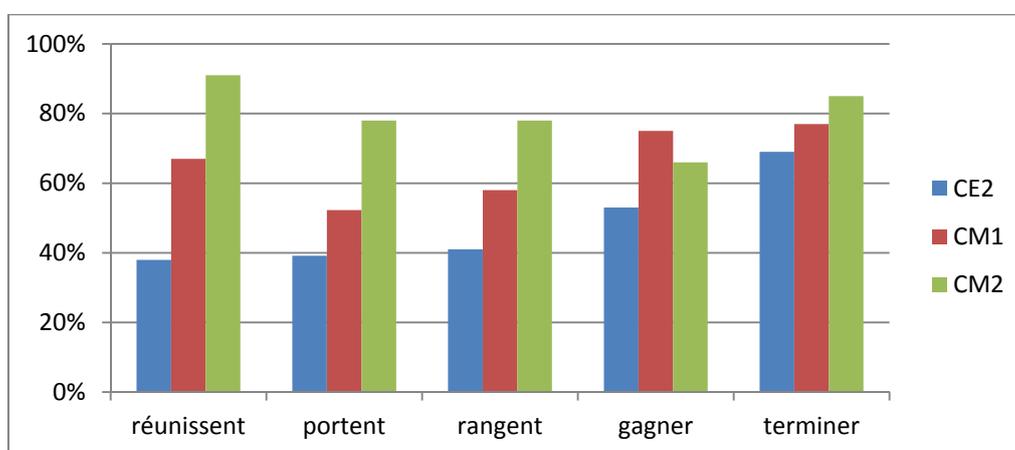
L'item « tous », dans le segment de la dictée (« tous les enfants »), ne se distingue pas à l'oral de « tout ». C'est ce qui explique à notre sens en grande partie, la présence importante de cette forme erronée dans les trois niveaux²¹.

Pour les items « son » et « à », on note une régression du CE2 au CM1 (plus nette pour le deuxième item). Cela s'explique peut-être par des pratiques d'analyse grammaticale plus fine en CM1, qui peuvent pendant un certain temps générer de la confusion. Pour l'item « son », il faut cependant rester prudent, dans la mesure où il faudrait réaliser des analyses statistiques plus approfondies qui nous permettraient d'établir ou non des différences significatives.

À l'inverse, on peut remarquer que la distinction « on »/ « ont » progresse constamment du CE2 au CM2.

Les flexions verbales et les désinences de l'infinitif

Le graphique ci-dessous résume les taux de réussite pour les flexions verbales plurielles et les désinences de l'infinitif des verbes du premier groupe.



Graphique 2 : Taux de réussite des flexions verbales par classes

Rappelons que dans la dictée, les verbes « réunir » et « ranger » sont employés à la forme pronominale, ce qui n'est pas le cas de « porter ». Cependant, cela ne semble pas avoir d'incidence sur les taux de réussite. Pour ces trois items, presque 50 % des formes ne présentent aucun morphogramme qui marque l'accord en nombre (ex : « range », « réunise »). Très loin ensuite viennent les formes avec le morphogramme « -s » comme marque du pluriel²². On remarque enfin que lorsque la flexion est marquée oralement (« réunissent » vs « portent » et « rangent »), les taux de réussite deviennent plus importants à partir du CM1²³.

En CE2 et en CM2, « terminer » présente un taux de réussite plus important que « gagner ». Pour le premier, les principales formes erronées se terminent par un « é »²⁴ ; la deuxième variante étant « terminée ». Pour le second, nous retrouvons le même type d'erreur²⁵, avec « gagnés », comme deuxième variante (4,5 % en moyenne). « gagner » est le seul item dans cette catégorie à régresser entre le CM1 et CM2. Dans Brissaud *et al.* (2006), les auteurs notent qu'à partir du CM1, la flexion « -é » est la graphie la plus disponible pour les apprenants et qu'une surgénéralisation de celle-ci s'accompagne d'une augmentation des erreurs de type « -é remplace -er ». Cette surgénéralisation se maintient davantage en CM2 avec « gagner » et moins avec « terminer ». On peut se poser la question de l'influence du

²¹ Voir tableau 7 placé en annexe.

²² Voir tableaux 8, 9, 10 placés en annexe.

²³ Le même type de résultat est mis en évidence dans l'article de Totereau *et al.* (2013).

²⁴ Voir tableau 11 placé en annexe.

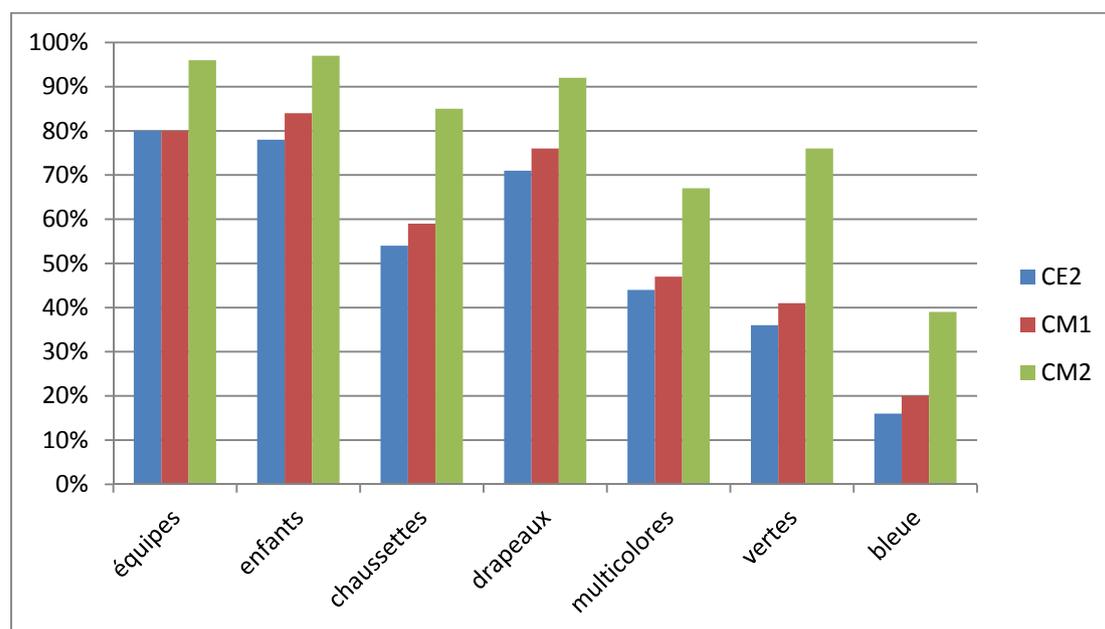
²⁵ Voir tableau 2 placé en annexe.

logatome dans le segment lacunaire de la dictée (« Les Rapadors sont motivés pour gagner et s'échauffent ») et surtout de l'attraction de la flexion précédente, qui amènerait plus d'enfants à surgénéraliser. Du reste, « terminer » est mieux réussi dans les 3 classes, alors qu'il se trouve dans une phrase interrogative (« Qui va terminer ... ») et qu'il est à priori plus difficile à fléchir que « gagner » qui fait appel à la règle « classique » d'une forme verbale précédée de « pour ».

Pour finir, on peut noter que les filles sont meilleures en flexion verbale que les garçons, dans la mesure où pour chaque niveau, l'écart est de 10-15 points en moyenne.

Flexions nominales et adjectivales

Le graphique ci-dessous résume les taux de réussite pour les flexions nominales plurielles, ainsi que les flexions adjectivales du féminin singulier et féminin pluriel.



Graphique 3 : Taux de réussite des flexions nominales et adjectivales par classes

Le premier constat global qui peut être fait est que la progression se fait essentiellement entre le CM1 et le CM2, alors que les accords sont enseignés depuis le CE1. Cela prouve que ceux-ci demandent du temps pour être acquis.

Pour les flexions nominales, l'item « chaussettes » est le moins réussi. La complexité de ce terme du point de vue lexical par rapport aux autres est peut-être un élément d'explication, ainsi que sa faible fréquence²⁶. La majorité des formes erronées pour chacun de ces items est l'absence de marque du pluriel. Ainsi, on retrouve des formes du type « équipe »²⁷, « enfant »²⁸ et « chaussette »²⁹. On remarque à nouveau les difficultés que pose ce dernier terme, avec la persistance assez importante encore en CM2 de l'absence de la marque du pluriel.

Pour « drapeaux », ce sont également les formes sans aucune marque du pluriel que l'on retrouve surtout, suivies des formes qui présentent un pluriel en « s »³⁰. Le pluriel de ce nom en « eau » semble donc bien maîtrisé dès le CE2.

²⁶ Voir tableau 2 supra.

²⁷ Voir tableau 12 placé en annexe.

²⁸ Voir tableau 13 placé en annexe.

²⁹ Voir tableau 3 placé en annexe.

³⁰ Voir tableau 14 placé en annexe.

Les items ciblés sur les flexions adjectivales figurent parmi les moins réussis. Les résultats doivent être nuancés par le fait que ce sont (excepté « multicolore ») des adjectifs de couleur et qu'une seule flexion (du féminin) est audible (« vertes »). L'absence de la flexion du féminin est beaucoup plus importante pour « bleue »³¹ que pour « vertes »³². La flexion du féminin de « bleue » est certainement la plus difficile à réaliser, parce qu'elle suit également une voyelle et non pas une consonne audible.

Le pluriel semble davantage maîtrisé que le féminin pour les flexions adjectivales. Il aurait été toutefois pertinent de tester la flexion adjectivale uniquement du pluriel (ex : vertes »), mais surtout sur d'autres types d'adjectifs³³. Du point de vue des fréquences, celle de « multicolore » est la plus faible (f=18), comparée à celles de « vertes » (f=66) ou « bleue » (f=108), mais cela ne semble pas avoir d'incidence sur les taux de réussite.

Pronoms « s' » et « l' »

En CE2, 62 % des élèves ont bien identifié le verbe « amuser » et ont désolidarisé le pronom. Les taux de réussite passent à 82 % en CM1 et 94 % en CM2. Pour le pronom anaphorique « l' », les taux de réussite sont les plus faibles en orthographe grammaticale³⁴. C'est clairement le plus difficile³⁵ et de très nombreux élèves l'écrivent « la » (ou de manière bien plus marginale : « là »).

Description et analyse de quelques usages orthographiques

Nous ne concevons pas les usages orthographiques des enfants qui ont participé à l'étalonnage seulement en termes de respect de la norme, d'écart par rapport à celle-ci, ou encore en termes de réussite/erreur. Il y a selon nous un intérêt à décrire les diverses formes produites en prenant en compte le contexte et les variables extra-linguistiques. Nous proposons de revenir sur quelques usages orthographiques que nous avons pu observer dans notre corpus.

Resémantisation, jeux d'hypersegmentation et analogie : les logatomes

« Malins d'art », « Risque touffe », « Rat pas d'or », « Bizarre lettre », etc. Quelle créativité pour les logatomes ! Les élèves veulent donner du sens à ces mots inventés et utilisent le principe de l'hypersegmentation pour ce faire. Plus largement, nous retrouvons des analogies avec des mots existants, essentiellement avec l'adjonction de lettres muettes, comme par exemple « Rusard(s) » (30 % des formes recensées, toutes classes confondues). Les logatomes donnent du reste naissance à de nombreuses formes orthographiques³⁶.

Une graphie issue d'une variété régionale : « Rapadeur » et « multicolore »

Les effets de la variation dus à l'accent sont manifestes pour un item précis : « Rapador ». En effet, ce logatome a été transcrit [rapadœR] par un élève sur deux dans une classe de CM1. Selon nous, cela s'explique par l'oralisation initiale empreinte d'un accent régional où le [ɔ] en final de mot est souvent prononcé [œ].

³¹ Voir tableau 15 placé en annexe.

³² Voir tableau 16 placé en annexe.

³³ Cette remarque vaut aussi pour la flexion adjectivale du féminin.

³⁴ Voir tableau 17 placé en annexe.

³⁵ Ce même item a été testé dans Exalang 11-15 (Lenfant *et al.*, 2009) et il pose toujours autant de difficultés aux collégiés. Taux de réussite : 35 % en 6^{ème} ; 37 % en 5^{ème} ; 55 % en 4^{ème} et 52 % en 3^{ème}.

³⁶ 67 formes pour « Risquetouf », 66 pour « Bizarlette », 48 pour « Malindar », 35 pour « Rapador » et 29 pour « Rusar ».

Cet exemple montre bien la nécessité de prendre en compte la variation langagière pour la création d'une épreuve étalonnée qui évalue les compétences orthographiques. En effet, il est important de ne pas nier la variété langagière pour la constitution de normes « écologiques ».

Une partie des 14 occurrences de « multicolore(e)s » peut également s'expliquer par l'accent régional décrit supra, même si la recherche d'une cohérence phonographique ou morphographique est aussi à prendre en considération.

Influence de l'anglais, raisonnement étymologique, morphologique ou morphographique ? : « multicolor »

Les formes « multicolor(s) » sont présentes en nombre dans notre corpus³⁷. Sachant qu'en langue française, les mots finissant en « or » sont rares³⁸, cette absence du [e] caduc (outre le fait que dans le nord de la France, on ne le prononce pas) pourrait, selon nous, avoir été aussi influencée par la forme anglaise « color ». C'est la persistance de ce « phénomène » encore en CM2 qui nous fait émettre cette hypothèse. On peut y voir encore une pratique orthographique liée à une analyse étymologique erronée (« color » = la couleur de l'or) ou un rattachement à la famille lexicale (« colorier », « coloriage, etc. »)³⁹. Une autre explication reposant sur la morphographie peut également être avancée : on peut penser que les enfants aient, dans leur conception, pensé que « multicolor » était la forme masculin, et qu'ils aient alors omis le « e » du féminin (qui n'en est pas un dans cet adjectif épïcène qu'est « multicolore »).

Quand les garçons oublient les accents (« équipes », « médaille »), les filles en rajoutent (« terrain »)

En ce qui concerne les accents, les mêmes constats peuvent être émis pour « équipe et « médaille » ; à savoir que les garçons les oublient plus souvent que les filles, et que les oublis diminuent essentiellement entre le CM1 et le CM2 où l'écart entre les filles et les garçons est presque nul. Le tableau ci-dessous l'atteste :

Formes / classes	CE2		CM1		CM2	
	filles	garçons	filles	garçons	filles	garçons
<i>équipes</i>	5 %	11 %	2 %	10 %	2 %	2 %
<i>médaille</i>	3 %	16 %	4 %	12 %	2 %	4 %

Tableau 8 : Les oublis d'accents sur les noms chez les filles et les garçons

Enfin, nous avons relevé une suraccentuation pour « terrain » (« terrain ») exclusivement féminine⁴⁰.

Un usage orthographique comme marque d'un apprentissage : « tous »

Brissaud (2006), Cogis et Brissaud (2003), Angoujard (1994) et Angoujard *et al.* (2007) soulignent que comme tout apprentissage, l'acquisition des homophones grammaticaux demande beaucoup d'attention et de concentration. De plus, elle se fait de manière progressive. La présence de la forme « tous » dans notre corpus, est, à notre sens, la marque d'un apprentissage en cours de la distinction « tout »/ « tous ». Cette forme est effectivement absente en CE2, mais apparaît en CM1 (8 %) et persiste en CM2 (5 %)⁴¹. On voit ici l'intérêt

³⁷ CE2 : 24 % ; CM1 : 27 % ; CM2 : 22 %.

³⁸ Beaucoup sont issus d'emprunts à l'anglais (*sponsor, escalator*) ou à l'espagnol (*mirador, condor*).

³⁹ Notons que de rares élèves ont orthographié « multicolores » en préférant rester fidèles au mot racine (connu), plutôt qu'à la forme orale : « multicolore » (2 %) ou « multi couleurs » (1 %).

⁴⁰ Voir tableau 4 placé en annexe.

⁴¹ Voir tableau 7 placé en annexe.

de s'arrêter sur des productions non conformes à la norme, et d'envisager les locuteurs non pas systématiquement à partir de leurs incompétences, mais aussi à partir des savoir-faire en construction que leurs usages, même erronés, donnent à voir.

De la forme infinitive au participe passé : « Les Rusars se sont maquiller/maquillés »

La flexion du verbe « maquiller » ne faisait pas partie des cibles grammaticales mais l'évolution des occurrences de la forme infinitive pour cet item nous intéresse en parallèle de celle des occurrences de la forme participe passé⁴². Nous avons ici affaire à un verbe pronominal, ce qui a complexifié la tâche de l'orthographeur correctement. EN CM1, la forme normée est toujours minoritaire, malgré la prédominance de la flexion « -é » à ce niveau chez les apprenants (voir supra). Un dernier fait est à signaler pour cet item : les filles sont bien meilleures que les garçons, surtout à partir du CM1 et plus encore en CM2. Ainsi, s'il n'existe pas de différences significatives dans les résultats généraux entre les filles et les garçons en CE2, CM1 et CM2, cela ne signifie pas qu'il n'y en a pas à des niveaux très localisés (le participe passé ici).

Des formes complexifiées très rares

« héquipes » (1 % en CE2), « traïsses », « drappeaux » (1 % en CM1) sont les rares marques de complexification (issues de représentations sur l'orthographe) que nous avons relevées. L'ajout de lettres muettes ou le doublement des consonnes intervient peut être plus tard, lorsque les élèves sont davantage imprégnés par les spécificités de l'orthographe française ?

Le diagnostic de dysorthographe : analyse quantitative et qualitative

Seuil pathologique

En orthophonie, les normes sont déterminées et calculées à partir des pratiques d'enfants dits « tout-venant ». À la différence de l'école, où les résultats de l'élève sont comparés par rapport à une note maximale et à la moyenne de sa classe, en orthophonie, les résultats du patient sont comparés par rapport à la moyenne des enfants de son âge ou de son niveau scolaire.

La notion de seuil de pathologie, en ce qui concerne, par exemple, le nombre d'écart-type à la moyenne reste vivement discutée dans la littérature ; elle apparaît souvent comme arbitraire (Grégoire, 2006, rapport Inserm, 2007) et relève aussi de la sensibilité des auteurs. En ce qui concerne les données épidémiologiques, la prévalence dépend justement des seuils de pathologie retenus et des définitions des critères pathologiques (rapport Inserm, 2007). Si l'on définit le trouble à -1 écart-type (E-T) en dessous de la moyenne, dans une distribution normale (gaussienne)⁴³, on trouve en théorie 16 % d'individus sous le seuil. Si on choisit -2 E-T (comme proposé par la classification internationale CIM-10), on n'en trouve plus que 2,3 %. Ce taux de 2,3 % révèle un seuil peu compatible avec la prévalence admise de la dyslexie par exemple. Les définitions et les classifications internationales (CIM-10 et DSM-IV) présentent l'avantage de permettre, lorsqu'elles sont appliquées, des comparaisons entre différentes études menées au plan international et d'utiliser un langage commun mais elles sont souvent insuffisantes et inadaptées sur le terrain, pour les cliniciens, dans le cadre d'une évaluation fine des patients qui leur sont adressés.

⁴² Voir tableau 18 placé en annexe.

⁴³ C'est une loi de probabilité absolument continue qui dépend de deux paramètres : son espérance, un nombre réel noté μ , et son écart type, un nombre réel positif noté σ .

À l'instar de la plupart des auteurs et des études, pour Exalang 8-11, il a été admis un seuil de pathologie à -1,65 E-T, ce qui correspond au percentile 5 dans une distribution gaussienne et se rapproche plus de la prévalence admise pour les troubles du langage écrit.

La plupart des batteries dont les résultats sont exprimés en percentiles retiennent comme seuil de pathologie le percentile 10. Celui-ci correspondrait dans une distribution gaussienne à -1,3 E-T. Pour les échelles en 5 classes, avec des notes standard de 1 à 5, telles que celle retenue dans Exalang 8-11, la Note standard (NS) 1 est en général considérée comme seuil de pathologie. La NS 2, si elle est combinée à d'autres NS 2 et des NS 1, peut confirmer un niveau pathologique.

Selon Grégoire (2006), une note seuil correctement définie devrait minimiser le seuil de faux positifs et de faux négatifs. Le mode de détermination idéal serait pour chaque subtest et chaque score de comparer les courbes de distribution d'un groupe de sujets sains et d'un groupe de sujets pathologiques. On devrait alors trouver une moyenne des résultats supérieure pour le premier groupe mais le plus souvent un chevauchement des deux distributions. Il conviendrait alors de sélectionner la note seuil au croisement des deux courbes pour obtenir un seuil de pathologie de spécificité et de sensibilité moyenne.

Dans le diagnostic orthophonique, les résultats quantitatifs doivent de toute façon s'apprécier en fonction de l'analyse clinique et qualitative, des données de l'anamnèse⁴⁴ et du ressenti du patient.

Analyse fine des erreurs

La dysorthographe est un trouble d'apprentissage qui se manifeste par un déficit d'assimilation important et durable de l'orthographe (Touzin, 2014 ; Delahaie, 2009), qui perturbe la conversion phonèmes-graphèmes, la segmentation, l'application des conventions orthographiques (orthographe lexicale) et l'orthographe grammaticale (marques flexionnelles)⁴⁵.

Les anomalies spécifiques à la mise en écrit (encodage) sont :

- des erreurs de copie
- des omissions
- des économies de syllabes
- des erreurs de grammaire, de conjugaison
- des découpages arbitraires
- une lenteur d'exécution, des hésitations, une pauvreté des productions (Van Hout, Estienne, 1994 ; Inserm, 2007).

Pour savoir si un enfant est dysorthographique ou non, une analyse fine des erreurs est indispensable ; les erreurs de transcription peuvent relever de différents troubles (Inserm, 2007) :

- trouble au niveau phonologique : substitutions entre sons proches (ex : confusions sourdes/sonore), assimilations (ex : *chache* pour *sache*) ; erreurs visuelles (ex : *chenin* pour *chemin*) ; inversions (ex : *step* pour *sept*) ; erreurs au niveau du code phonologique par non respect des règles combinatoires ou par méconnaissance de graphies complexes (ill, gn, oi, etc.)
- trouble au niveau du **contrôle sémantique** : erreurs d'homophones ; erreurs de découpage (ex : *de main* pour *demain*, *nous nosons pas* pour *nous n'osons pas*).
- troubles au niveau des **compétences morphosyntaxiques** : confusions entre catégories grammaticales ; difficultés dans l'utilisation des marqueurs syntaxiques, que ce soit au

⁴⁴ La phase d'anamnèse permet de retracer les antécédents médicaux et l'historique de la plainte actuelle du patient, avec les résultats des différentes explorations déjà faites et les traitements entrepris.

⁴⁵ Le trouble dysorthographique est très souvent associé à une dyslexie.

inversion (« singri » pour « inscrit »), une méconnaissance des graphies complexes (ex : « madaneil » pour « médaille », « ganai » pour « gagner », « rinu » pour « rayures »). Du reste, l'élève n'a pas acquis les divers graphèmes pour les sons [e] et [E] ; elle régularise presque tout en [ai] : « taitrin », « cacai », « ganai », « chosaite », « maidaneil »). Au niveau sémantique, on relève beaucoup d'erreurs de découpage (ex : « promitou » pour « premier coup », « les saigui » pour « les équipes », « sonmouse » pour « s'amusement »), des erreurs d'homophones (ex : « son motivés », « ce sont maguileil », « ces parti »). Au niveau de la morphosyntaxe, les flexions sont toutes absentes, même les plus simples (ex : « les enfant ») ; les marques de l'infinitif ne sont du reste pas maîtrisées (« ganai », « terminai »). Enfin, au niveau lexical, des mots fréquents et familiers ne sont pas correctement orthographiés (ex : « nomt », « quou », « taitrin », « saigui »).

Conclusion

Notre étude, réalisée à partir du corpus recueilli lors de l'étalonnage d'une dictée à trous avait pour objectif principal de mettre en avant l'intérêt de croiser les analyses psycholinguistique et sociolinguistique en orthophonie. L'une et l'autre sont nécessaires pour élaborer un outil de diagnostic thérapeutique fiable. Plus précisément, nous avons constaté que la prise en compte des usages orthographiques variés, des terrains scolaires hétérogènes, des différences filles/garçons et globalement des multiples contextes d'étalonnage étaient utiles pour construire une épreuve d'évaluation de l'orthographe écologique, pertinente et sensible⁴⁶.

Pour autant, nous avons constaté que des cibles orthographiques de la dictée lacunaire d'Exalang 8-11, ainsi que leur catégorisation et répartition, restent discutables. Pour construire un texte à trous plus efficace, il est nécessaire de prendre davantage appui sur les recherches linguistiques dans le domaine de l'orthographe pour affiner l'évaluation du principe phonographique et sémiographique (en ciblant plus précisément et de manière indépendante les morphogrammes, logogrammes et la segmentation.). Les effets de la fréquence du mot cible sur les taux de réussite n'ont pas par ailleurs été clairement mis en évidence dans le cadre de cet article. Des études statistiques plus approfondies devront être menées. La place des logatomes dans un texte lacunaire élaboré pour évaluer l'orthographe doit également être discutée, dans la mesure où ceux-ci pourraient être « perturbants » et engendrer un coût cognitif important, au détriment des autres cibles orthographiques. Les usages orthographiques des filles et des garçons devront être plus systématiquement analysés de manière locale. Il a été constaté que la focalisation sur un item précis faisait apparaître des différences fille/garçon.

Par ailleurs, la cotation du niveau orthographique d'un enfant par le biais d'une dictée à trous doit alimenter la réflexion sur l'évaluation de l'orthographe à l'école ; la notation ascendante et catégorielle présentant un intérêt pédagogique indéniable à notre sens⁴⁷.

Enfin, la dictée à trous n'est pas le seul moyen d'évaluer l'orthographe. Il s'avère aussi utile en orthophonie de présenter d'autres épreuves qui ciblent les compétences orthographiques comme la correction de phrases, la complétion de phrases, le jugement lexical, etc. De plus, il faut prendre en considération le langage oral et écrit, ainsi que les compétences mnésiques et attentionnelles.

⁴⁶ À noter que, bien que la possibilité existe, très peu d'orthophonistes ne donnent la possibilité au patient de compléter le texte au clavier. L'orthophoniste profite en fait de la dictée à trous pour voir comment l'enfant écrit et déceler une éventuelle dysgraphie. Il serait pourtant intéressant de voir les performances du patient sur ordinateur.

⁴⁷ Voir l'article de Sophie Anxionnaz dans ce numéro.

Bibliographie

- ANGOIJARD A., JAFFRÉ J-P, RILLIARD J., SANDON J-M., CATACH N., 2007, *Savoir orthographier*, Hachette éducation, Paris.
- ANGOIJARD A., 1994, *Savoir orthographier à l'école primaire*, Hachette, Paris.
- BLANC N., BROUILLET D., 2003, *Mémoire et compréhension – Lire pour comprendre*, In Press édition.
- BRISSAUD C., 2006, « Le cas des homophones », dans *Les cahiers pédagogiques*, n° 440, pp. 47-48.
- BRISSAUD C., CHEVROT J-P, LEFRANÇOIS 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 », dans *Langue française*, n° 151, pp.74-93.
- CATACH N. (éd.), 1980, *Langue française, La ponctuation*, n°45, Larousse, Paris.
- COGIS D., BRISSAUD C., 2003, « L'orthographe : une clé pour l'observation réfléchie de la langue ? », dans *Repères*, n° 28, pp. 47-70.
- DELAHAIE M., 2009, *L'évolution du langage chez l'enfant – De la difficulté au trouble* (Guide ressources pour les professionnels), INPES.
- ESTIENNE F., 2002, *Lecture et dyslexie – Orthographe, pédagogie et orthophonie*, Masson, Paris.
- ESTIENNE F., 2006, *Surcharge cognitive et dysorthographe : Réflexions et pratiques, 330 exercices*, Solal, Paris.
- FLUSS J., BERTRAND D., ZIEGLER J., BILLARD C., 2009, « Troubles d'apprentissage de la lecture : rôle des facteurs cognitifs, comportementaux et socio-économiques », dans *Développements*, 1, pp. 21-33.
- GINESTE M.D., LE NY J.F., 2002, *Psychologie cognitive du langage. De la reconnaissance à la compréhension*, Dunod, Paris.
- GREGOIRE J., 2006, *L'examen clinique de l'intelligence de l'enfant : Fondements et pratique du WISC IV*. Eds. Mardaga, Sprimont, Belgique.
- HARRIS M., COLTHEART M., 1986, *Language Processing in Children and Adults : an introduction*, Routledge & Kegan Paul.
- INSERM, 2007, *Dyslexie, dysorthographe, dyscalculie : bilan des données scientifiques*.
- LETETE B., SPRENGER-CHAROLLES L, COLE P., 2004, « Manulex : A grade-level lexical database from French elementary-school readers. Behavior Research Methods », dans *Instruments, & Computers*, n° 36, pp. 156-166.
- LENFANT M., THIBAUT M-P, HELLOIN M-C, 2009, *Exalang 11-15 : Batterie informatisée pour l'examen du langage oral, du langage écrit et des compétences transversales des collégiens*, Eds. Orthomotus, Mont-Saint-Aignan.
- MANESSE D., COGIS D., 2007, *Orthographe – à qui la faute ?* ESF Editeur.
- RONDAL J.-A., 1997, *L'évaluation du langage*, Mardaga, Bruxelles.
- SEYMOUR P.H.K., 1993, « Un modèle de développement orthographique à double fondation », dans J.P Jaffré, L. Sprenger-Charolles, M. Fayol (eds) *Les actes de la Villette : Lecture – Ecriture – Acquisition*, Paris, Nathan, pp. 57-79.
- THIBAUT M-P., LENFANT M., HELLOIN M-C., 2012, *Exalang 8-11 - Batterie informatisée pour l'examen du langage oral, du langage écrit et des compétences transversales du CE1 au CM2*, Eds. Orthomotus, Mont-Saint-Aignan.
- TOTEREAU C., BRISSAUD C., REILHAC C., BOSSE M-L., 2013, « L'orthographe grammaticale au collège : une approche sociodifférenciée », dans ANAE, n° 123, pp. 164-171.

- TOUZIN M., 2014, *100 idées pour venir en aide aux enfants dysorthographiques*, Tom Pouce.
- VAIVRE-DOURET L., TURSZ A. (coord.), 1999, « Les troubles spécifiques d'apprentissage du langage écrit : dyslexies et dysorthographies », dans *Actualité et Dossier en Santé Publique (ADSP)*, n° 26, pp. 23-66.
- VAN HOUT A., ESTIENNE F., 1994, *Les dyslexies : décrire, évaluer, expliquer, traiter*, Masson, Paris.

Annexes

Étiquettes de lignes	CE2		Total CE2	CM1		Total CM1	CM2		Total CM2	Total général
	F	G		F	G		F	G		
rayures	20%	14%	16%	41%	29%	35%	67%	45%	55%	36%
rayure	13%	9%	10%	11%	21%	16%	0%	15%	8%	11%
réure	15%	11%	12%	7%	5%	6%	0%	0%	0%	6%
rayur	10%	2%	5%	0%	10%	5%	2%	2%	2%	4%
reyures	5%	4%	4%	0%	0%	0%	2%	4%	3%	2%
raillure	0%	2%	1%	4%	2%	3%	4%	0%	2%	2%
raillures	0%	0%	0%	0%	2%	1%	4%	4%	4%	2%
reyure	3%	2%	2%	4%	0%	2%	0%	2%	1%	2%
réyure	0%	2%	1%	2%	5%	3%	0%	2%	1%	2%
réllure	3%	4%	3%	2%	0%	1%	0%	0%	0%	1%
rayeur	0%	2%	1%	0%	0%	0%	4%	0%	2%	1%
réures	0%	2%	1%	2%	0%	1%	0%	2%	1%	1%
reure	0%	0%	0%	2%	5%	3%	0%	0%	0%	1%
riur	3%	2%	2%	0%	2%	1%	0%	0%	0%	1%
réyures	5%	2%	3%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	1%
reillure	0%	4%	2%	2%	0%	1%	0%	0%	0%	1%
riures	3%	2%	2%	0%	2%	1%	0%	0%	0%	1%
reillures	3%	0%	1%	0%	0%	0%	0%	4%	2%	1%
rillure	0%	2%	1%	0%	2%	1%	0%	0%	0%	1%
ryure	0%	4%	2%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	1%
riure	3%	2%	2%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	1%
raillurs	0%	0%	0%	0%	0%	0%	2%	2%	2%	1%
reillur	0%	2%	1%	2%	0%	1%	0%	0%	0%	1%
réillure	0%	4%	2%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	1%
réllures	0%	0%	0%	0%	0%	0%	2%	2%	2%	1%
rayurs	0%	0%	0%	2%	2%	2%	0%	0%	0%	1%
réillur	0%	2%	1%	0%	2%	1%	0%	0%	0%	1%
réiure	0%	0%	0%	4%	0%	2%	0%	0%	0%	1%
réiures	0%	0%	0%	0%	2%	1%	0%	2%	1%	1%
rigur	0%	0%	0%	0%	2%	1%	0%	0%	0%	0%
reuyures	0%	0%	0%	2%	0%	1%	0%	0%	0%	0%
riurent	0%	2%	1%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%
réiueur	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	2%	1%	0%
reieure	0%	2%	1%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%
réiur	0%	2%	1%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%
rillurs	3%	0%	1%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%
reure	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	2%	1%	0%
reurreurs	0%	0%	0%	0%	2%	1%	0%	0%	0%	0%
rayllurs	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	2%	1%	0%
réyur	0%	2%	1%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%
riurre	0%	0%	0%	2%	0%	1%	0%	0%	0%	0%
railleures	0%	0%	0%	2%	0%	1%	0%	0%	0%	0%
riyure	0%	2%	1%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%
rayeure	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	2%	1%	0%
raye	0%	0%	0%	0%	0%	0%	2%	0%	1%	0%
rayeures	3%	0%	1%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%
réllur	0%	2%	1%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%
réillures	3%	0%	1%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%
rayes	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	2%	1%	0%
réurs	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	2%	1%	0%
railliures	0%	0%	0%	0%	0%	0%	2%	0%	1%	0%
rewur	0%	0%	0%	0%	0%	0%	2%	0%	1%	0%
réllurs	0%	2%	1%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%
régnure	3%	0%	1%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%

Étiquettes de lignes	CE2		Total CE2	CM1		Total CM1	CM2		Total CM2	Total général
	F	G		F	G		F	G		
ré lure	0%	0%	0%	2%	0%	1%	0%	0%	0%	0%
rai yurres	0%	2%	1%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%
ré uère	0%	2%	1%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%
rieur	0%	2%	1%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%
reuire	0%	0%	0%	2%	0%	1%	0%	0%	0%	0%
rillur	0%	2%	1%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%
reur	0%	2%	1%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%
rillures	3%	0%	1%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%
réur	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	2%	1%	0%
riullure	0%	2%	1%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%
raillur	0%	0%	0%	2%	0%	1%	0%	0%	0%	0%
reillure noir	0%	2%	1%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%
rai yur	0%	0%	0%	0%	0%	0%	2%	0%	1%	0%
rayllures	0%	0%	0%	0%	0%	0%	2%	0%	1%	0%
rai yure	3%	0%	1%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%
réurllés	3%	0%	1%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%
ruyurre	0%	0%	0%	0%	2%	1%	0%	0%	0%	0%
réiurre	0%	2%	1%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%
rai hures	0%	0%	0%	0%	0%	0%	2%	0%	1%	0%
rei yur	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	2%	1%	0%

Tableau 1 : Recensement des diverses formes de « rayures »

Étiquettes de lignes	CE2		Total CE2	CM1		Total CM1	CM2		Total CM2	Total général
	F	G		F	G		F	G		
gagner	45%	51%	48%	70%	64%	67%	69%	57%	62%	59%
gagné	43%	33%	37%	15%	12%	14%	17%	30%	24%	25%
gagnés	0%	0%	0%	2%	10%	6%	8%	8%	8%	5%
ganier	0%	4%	2%	7%	5%	6%	0%	0%	0%	2%
gagnier	0%	2%	1%	2%	2%	2%	2%	2%	2%	2%
gagnées	5%	2%	3%	0%	0%	0%	2%	0%	1%	1%
ganger	0%	2%	1%	0%	0%	0%	0%	2%	1%	1%
gangné	0%	2%	1%	0%	2%	1%	0%	0%	0%	1%
gàgne	0%	2%	1%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%
gagnéent	3%	0%	1%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%
gagnéi	3%	0%	1%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%
gagne	0%	2%	1%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%
gagnir	0%	0%	0%	0%	2%	1%	0%	0%	0%	0%
gagnaient	0%	0%	0%	0%	2%	1%	0%	0%	0%	0%
gangne	0%	0%	0%	2%	0%	1%	0%	0%	0%	0%
gagnée	0%	0%	0%	2%	0%	1%	0%	0%	0%	0%
gagnént	3%	0%	1%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%
ganné	0%	2%	1%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%
gager	0%	0%	0%	0%	0%	0%	2%	0%	1%	0%
gagnér	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	2%	1%	0%

Tableau 2 : Recensement des diverses formes de « gagner »

Étiquettes de lignes	CE2		Total CE2	CM1		Total CM1	CM2		Total CM2	Total général
	F	G		F	G		F	G		
chaussettes	33%	32%	32%	50%	40%	45%	71%	57%	63%	47%
chaussette	25%	14%	19%	15%	17%	16%	6%	11%	9%	14%
chaussettes	20%	12%	15%	13%	12%	13%	10%	13%	12%	13%
chaussette	13%	19%	16%	17%	19%	18%	2%	2%	2%	12%
chossettes	0%	0%	0%	0%	0%	0%	2%	8%	5%	2%
chaussetes	3%	0%	1%	0%	2%	1%	4%	2%	3%	2%
chossette	0%	5%	3%	0%	2%	1%	0%	0%	0%	1%
chossette	3%	5%	4%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	1%
chosete	0%	4%	2%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	1%
chausset	0%	0%	0%	0%	2%	1%	0%	2%	1%	1%
chaussète	0%	0%	0%	0%	0%	0%	4%	0%	2%	1%
chaussètes	0%	2%	1%	0%	0%	0%	0%	2%	1%	1%
chossette	0%	2%	1%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%
chauchette	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	2%	1%	0%
chausete	0%	0%	0%	2%	0%	1%	0%	0%	0%	0%
chaussete	0%	0%	0%	0%	2%	1%	0%	0%	0%	0%
chossettes	3%	0%	1%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%
chossettes	3%	0%	1%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%
chossetes	0%	2%	1%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%
chesette	0%	0%	0%	0%	2%	1%	0%	0%	0%	0%
chauset	0%	2%	1%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%
chaussetes	0%	2%	1%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%

Étiquettes de lignes	CE2		Total CE2	CM1		Total CM1	CM2		Total CM2	Total général
	F	G		F	G		F	G		
chaussetent	0%	0%	0%	2%	0%	1%	0%	0%	0%	0%
chausètes	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	2%	1%	0%

Tableau 3 : Recensement des diverses formes de « chaussettes »

Étiquettes de lignes	CE2		Total CE2	CM1		Total CM1	CM2		Total CM2	Total général
	F	G		F	G		F	G		
terrain	55%	58%	57%	80%	83%	82%	92%	96%	94%	78%
terrinn	18%	4%	9%	2%	7%	5%	0%	2%	1%	5%
terrain	3%	9%	6%	4%	0%	2%	4%	2%	3%	4%
térin	10%	4%	6%	4%	2%	3%	0%	0%	0%	3%
térrin	5%	5%	5%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	2%
térrain	3%	7%	5%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	2%
terin	3%	2%	2%	0%	2%	1%	0%	0%	0%	1%
térrain	3%	0%	1%	2%	0%	1%	2%	0%	1%	1%
terrein	3%	0%	1%	2%	0%	1%	0%	0%	0%	1%
terrinn	0%	2%	1%	2%	0%	1%	0%	0%	0%	1%
terrains	0%	0%	0%	0%	2%	1%	2%	0%	1%	1%
X	0%	2%	1%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%
teraint	0%	2%	1%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%
térrain	0%	2%	1%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%
térrain	0%	2%	1%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%
terins	0%	0%	0%	0%	2%	1%	0%	0%	0%	0%
térien	0%	0%	0%	2%	0%	1%	0%	0%	0%	0%
terrains	0%	2%	1%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%
tairait	0%	2%	1%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%

Tableau 4 : Recensement des diverses formes de « terrain »

Étiquettes de lignes	CE2		Total CE2	CM1		Total CM1	CM2		Total CM2	Total général
	F	G		F	G		F	G		
tresses	38%	28%	32%	52%	31%	42%	81%	55%	67%	48%
tresse	15%	23%	20%	22%	24%	23%	4%	8%	6%	16%
traisses	5%	4%	4%	7%	5%	6%	4%	11%	8%	6%
traices	3%	4%	3%	2%	7%	5%	0%	8%	4%	4%
trèsses	8%	0%	3%	0%	0%	0%	2%	8%	5%	3%
trèsse	8%	5%	6%	0%	5%	2%	0%	0%	0%	3%
trèces	3%	4%	3%	0%	5%	2%	2%	2%	2%	2%
traise	5%	5%	5%	2%	0%	1%	0%	0%	0%	2%
traice	3%	4%	3%	0%	5%	2%	0%	0%	0%	2%
trèsse	5%	2%	3%	0%	0%	0%	0%	2%	1%	1%
traisse	0%	7%	4%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	1%
trèce	0%	4%	2%	0%	2%	1%	0%	2%	1%	1%
treise	3%	0%	1%	4%	0%	2%	0%	0%	0%	1%
trése	0%	2%	1%	0%	2%	1%	0%	0%	0%	1%
treces	0%	4%	2%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	1%
tressent	0%	0%	0%	0%	0%	0%	2%	0%	1%	0%
tress	0%	0%	0%	0%	2%	1%	0%	0%	0%	0%
traïsses	0%	0%	0%	2%	0%	1%	0%	0%	0%	0%
trèce	0%	0%	0%	2%	0%	1%	0%	0%	0%	0%
trace	0%	0%	0%	2%	0%	1%	0%	0%	0%	0%
traises	0%	0%	0%	2%	0%	1%	0%	0%	0%	0%
traïces	0%	0%	0%	0%	2%	1%	0%	0%	0%	0%
trasses	0%	2%	1%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%
trece	0%	0%	0%	0%	2%	1%	0%	0%	0%	0%
trèses	0%	0%	0%	0%	0%	0%	2%	0%	1%	0%
trèses	3%	0%	1%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%
straise	0%	0%	0%	0%	2%	1%	0%	0%	0%	0%
traissent	0%	0%	0%	0%	0%	0%	2%	0%	1%	0%
treices	0%	0%	0%	0%	2%	1%	0%	0%	0%	0%
tesse	0%	0%	0%	0%	2%	1%	0%	0%	0%	0%
trises	3%	0%	1%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%
tresser	0%	0%	0%	2%	0%	1%	0%	0%	0%	0%
trisse	0%	2%	1%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%
trèsses	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	2%	1%	0%
très	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	2%	1%	0%
traixe	0%	2%	1%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%
trese	0%	2%	1%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%
traïse	3%	0%	1%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%
traïsses	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	2%	1%	0%

Tableau 5 : Recensement des diverses formes de « tresses »

Étiquettes de lignes	CE2		Total CE2	CM1		Total CM1	CM2		Total CM2	Total général
	F	G		F	G		F	G		
coup	75%	54%	63%	83%	74%	78%	83%	91%	87%	76%
cout	10%	12%	11%	7%	2%	5%	4%	0%	2%	6%
cou	8%	14%	11%	4%	5%	5%	2%	0%	1%	6%
coups	3%	2%	2%	2%	10%	6%	2%	2%	2%	3%
cous	3%	5%	4%	0%	0%	0%	4%	0%	2%	2%
X	0%	0%	0%	0%	5%	2%	4%	0%	2%	1%
quou	0%	4%	2%	2%	0%	1%	0%	0%	0%	1%
coue	0%	2%	1%	2%	2%	2%	0%	0%	0%	1%
coût	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	6%	3%	1%
coux	3%	2%	2%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	1%
qu'ou	0%	2%	1%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%
coud	0%	2%	1%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%
couts	0%	0%	0%	0%	2%	1%	0%	0%	0%	0%
couu	0%	2%	1%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%
qou	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	2%	1%	0%

Tableau 6 : Recensement des diverses formes de « coup »

Étiquettes de lignes	CE2		Total CE2	CM1		Total CM1	CM2		Total CM2	Total général
	F	G		F	G		F	G		
tous	68%	63%	65%	76%	57%	67%	79%	74%	76%	70%
tout	33%	37%	35%	15%	31%	23%	17%	21%	19%	26%
touts	0%	0%	0%	7%	10%	8%	4%	6%	5%	4%
tou	0%	0%	0%	2%	2%	2%	0%	0%	0%	1%

Tableau 7 : Recensement des diverses formes de « tous »

Étiquettes de lignes	CE2		Total CE2	CM1		Total CM1	CM2		Total CM2	Total général
	F	G		F	G		F	G		
réunissent	33%	21%	26%	46%	50%	48%	79%	77%	78%	51%
réunisse	28%	32%	30%	11%	7%	9%	4%	6%	5%	15%
réunise	10%	12%	11%	13%	10%	11%	0%	0%	0%	7%
reunissent	8%	4%	5%	11%	5%	8%	8%	8%	8%	7%
réunissent	0%	2%	1%	4%	2%	3%	4%	6%	5%	3%
reunise	5%	5%	5%	2%	2%	2%	0%	0%	0%	2%
réunisses	8%	4%	5%	0%	5%	2%	0%	0%	0%	2%
réunis	0%	5%	3%	0%	5%	2%	0%	0%	0%	2%
réunissent	3%	4%	3%	0%	5%	2%	0%	0%	0%	2%
reunisse	0%	4%	2%	0%	2%	1%	0%	0%	0%	1%
réunice	0%	2%	1%	2%	0%	1%	2%	0%	1%	1%
reunissent	0%	2%	1%	0%	2%	1%	0%	0%	0%	1%
réussisse	0%	0%	0%	2%	0%	1%	0%	0%	0%	0%
reunisse	0%	2%	1%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%
réunissent	3%	0%	1%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%
réunissent	0%	0%	0%	2%	0%	1%	0%	0%	0%	0%
réunissent	3%	0%	1%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%
réunissent	3%	0%	1%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%
réunissent	0%	2%	1%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%
réunisses	0%	0%	0%	0%	0%	0%	2%	0%	1%	0%
réunisse	0%	0%	0%	2%	0%	1%	0%	0%	0%	0%
réhunisse	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	2%	1%	0%
reunissent	0%	0%	0%	0%	2%	1%	0%	0%	0%	0%
réunissent	0%	0%	0%	2%	0%	1%	0%	0%	0%	0%
réunisses	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	2%	1%	0%
reunis	0%	0%	0%	0%	2%	1%	0%	0%	0%	0%
réunice	0%	2%	1%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%
reunissent	0%	0%	0%	2%	0%	1%	0%	0%	0%	0%

Tableau 8 : Recensement des diverses formes de « réunissent »

Étiquettes de lignes	CE2		Total CE2	CM1		Total CM1	CM2		Total CM2	Total général
	F	G		F	G		F	G		
rangent	35%	37%	36%	46%	57%	51%	81%	70%	75%	55%
range	38%	37%	37%	43%	26%	35%	15%	13%	14%	28%
ranges	3%	16%	10%	4%	2%	3%	0%	13%	7%	7%
rengent	13%	0%	5%	4%	10%	7%	2%	4%	3%	5%
reng	10%	7%	8%	0%	5%	2%	2%	0%	1%	4%
renges	3%	0%	1%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%
ranche	0%	2%	1%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%
rang	0%	0%	0%	2%	0%	1%	0%	0%	0%	0%
ranje	0%	2%	1%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%

Tableau 9 : Recensement des diverses formes de « rangent »

Étiquettes de lignes	CE2		Total CE2	CM1		Total CM1	CM2		Total CM2	Total général
	F	G		F	G		F	G		
portent	45%	35%	39%	57%	48%	52%	85%	70%	77%	57%
porte	40%	40%	40%	39%	36%	38%	8%	13%	11%	29%
portes	10%	19%	15%	2%	12%	7%	4%	15%	10%	11%
X	3%	0%	1%	2%	2%	2%	0%	0%	0%	1%
port	0%	2%	1%	0%	2%	1%	0%	0%	0%	1%
ports	0%	2%	1%	0%	0%	0%	0%	2%	1%	1%
portte	0%	2%	1%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%
porttent	0%	0%	0%	0%	0%	0%	2%	0%	1%	0%
paupt	3%	0%	1%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%

Tableau 10 : Recensement des diverses formes de « portent »

Étiquettes de lignes	CE2		Total CE2	CM1		Total CM1	CM2		Total CM2	Total général
	F	G		F	G		F	G		
terminer	60%	60%	60%	78%	64%	72%	81%	77%	79%	70%
terminé	8%	21%	15%	11%	7%	9%	13%	13%	13%	13%
terminée	5%	5%	5%	4%	5%	5%	0%	2%	1%	3%
términer	8%	0%	3%	0%	2%	1%	2%	2%	2%	2%
terminer	5%	2%	3%	0%	0%	0%	2%	2%	2%	2%
tèrminer	5%	2%	3%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	1%
termine	0%	0%	0%	2%	0%	1%	2%	0%	1%	1%
tèrminer	0%	0%	0%	0%	5%	2%	0%	0%	0%	1%
termier	0%	2%	1%	0%	0%	0%	0%	2%	1%	1%
terminé	0%	2%	1%	0%	2%	1%	0%	0%	0%	1%
terminér	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	2%	1%	0%
tèrminez	0%	0%	0%	0%	2%	1%	0%	0%	0%	0%
tèrminés	0%	0%	0%	0%	2%	1%	0%	0%	0%	0%
tèrminé	3%	0%	1%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%
derminer	0%	0%	0%	0%	2%	1%	0%	0%	0%	0%
terminaient	0%	0%	0%	0%	2%	1%	0%	0%	0%	0%
terminés	0%	0%	0%	2%	0%	1%	0%	0%	0%	0%
terminer	0%	2%	1%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%
tèrminés	3%	0%	1%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%
termiené	0%	2%	1%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%
termirer	0%	2%	1%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%
teramine	0%	2%	1%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%
terminai	0%	0%	0%	2%	0%	1%	0%	0%	0%	0%
X	0%	0%	0%	0%	2%	1%	0%	0%	0%	0%
derminer	0%	0%	0%	0%	2%	1%	0%	0%	0%	0%
tèrminée	3%	0%	1%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%
tèrmine	3%	0%	1%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%

Tableau 11 : Recensement des diverses formes de « terminé »

Étiquettes de lignes	CE2		Total CE2	CM1		Total CM1	CM2		Total CM2	Total général
	F	G		F	G		F	G		
équipes	68%	61%	64%	74%	74%	74%	92%	94%	93%	77%
équipe	18%	19%	19%	22%	12%	17%	0%	4%	2%	12%
équipes	5%	9%	7%	2%	10%	6%	6%	0%	3%	5%
équipent	0%	0%	0%	0%	2%	1%	2%	2%	2%	1%
écipes	3%	4%	3%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	1%
éccipes	3%	0%	1%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%
écipe	0%	2%	1%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%
héquipes	0%	2%	1%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%
équipes	3%	0%	1%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%
équipes	3%	0%	1%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%
equypes	0%	2%	1%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%
équipes	0%	2%	1%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%
aiquipe	0%	0%	0%	2%	0%	1%	0%	0%	0%	0%
equipe	0%	0%	0%	0%	2%	1%	0%	0%	0%	0%

Tableau 12 : Recensement des diverses formes de « équipes »

Étiquettes de lignes	CE2		Total CE2	CM1		Total CM1	CM2		Total CM2	Total général
	F	G		F	G		F	G		
enfants	83%	72%	76%	87%	81%	84%	98%	94%	96%	86%
enfant	15%	23%	20%	13%	17%	15%	0%	4%	2%	12%
enfants	0%	2%	1%	0%	0%	0%	0%	2%	1%	1%
enfant	0%	0%	0%	0%	2%	1%	0%	0%	0%	0%
enfant	0%	2%	1%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%
X	0%	0%	0%	0%	0%	0%	2%	0%	1%	0%
enfants	0%	2%	1%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%
enfant	3%	0%	1%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%

Tableau 13 : Recensement des diverses formes de « enfants »

Étiquettes de lignes	CE2		Total CE2	CM1		Total CM1	CM2		Total CM2	Total général
	F	G		F	G		F	G		
drapeaux	55%	60%	58%	65%	55%	60%	81%	74%	77%	65%
drapeau	20%	16%	18%	15%	14%	15%	4%	8%	6%	13%
drapaux	8%	12%	10%	13%	12%	13%	13%	11%	12%	12%
drapeaus	10%	4%	6%	7%	7%	7%	0%	2%	1%	5%
drapeux	0%	0%	0%	0%	5%	2%	2%	4%	3%	2%
drappeaux	0%	0%	0%	0%	2%	1%	0%	0%	0%	0%
drapo	0%	2%	1%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%
drapau	0%	2%	1%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%
drapaut	0%	0%	0%	0%	2%	1%	0%	0%	0%	0%
drapaud	3%	0%	1%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%
drapos	3%	0%	1%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%
trapeau	0%	0%	0%	0%	2%	1%	0%	0%	0%	0%
rideaux	0%	2%	1%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%
trapeaux	3%	0%	1%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%
drapeus	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	2%	1%	0%
darpeau	0%	2%	1%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%
dapeaux	0%	2%	1%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%

Tableau 14 : Recensement des diverses formes de « drapeaux »

Étiquettes de lignes	CE2		Total CE2	CM1		Total CM1	CM2		Total CM2	Total général
	F	G		F	G		F	G		
bleu	83%	75%	78%	74%	81%	77%	63%	51%	56%	70%
bleue	10%	21%	16%	26%	14%	20%	35%	40%	38%	25%
bleus	5%	2%	3%	0%	2%	1%	2%	8%	5%	3%
bleux	0%	2%	1%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%
X	0%	0%	0%	0%	2%	1%	0%	0%	0%	0%
bleau	3%	0%	1%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%
bleues	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	2%	1%	0%

Tableau 15 : Recensement des diverses formes de « bleu »

Étiquettes de lignes	CE2		Total CE2	CM1		Total CM1	CM2		Total CM2	Total général
	F	G		F	G		F	G		
vertes	35%	32%	33%	50%	31%	41%	83%	68%	75%	50%
verte	45%	49%	47%	37%	52%	44%	13%	23%	18%	36%
vert	10%	14%	12%	11%	14%	13%	2%	8%	5%	10%
verts	8%	0%	3%	0%	0%	0%	0%	2%	1%	1%
X	0%	2%	1%	2%	2%	2%	2%	0%	1%	1%
vertte	0%	2%	1%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%
verre	0%	2%	1%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%
vertt	3%	0%	1%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%

Tableau 16 : Recensement des diverses formes de « vertes »

Étiquettes de lignes	CE2		Total CE2	CM1		Total CM1	CM2		Total CM2	Total général
	F	G		F	G		F	G		
la	75%	86%	81%	61%	67%	64%	54%	64%	59%	68%
l'a	20%	11%	14%	28%	24%	26%	40%	30%	35%	25%
là	0%	2%	1%	9%	0%	5%	4%	6%	5%	3%
X	5%	2%	3%	0%	7%	3%	0%	0%	0%	2%
l'	0%	0%	0%	0%	2%	1%	2%	0%	1%	1%
a	0%	0%	0%	2%	0%	1%	0%	0%	0%	0%

Tableau 17 : Recensement des diverses formes de « l'a »

Étiquettes de lignes	CE2		Total CE2	CM1		Total CM1	CM2		Total CM2	Total général
	F	G		F	G		F	G		
maquiller	38%	32%	34%	37%	36%	36%	13%	17%	15%	28%
maquillés	10%	9%	9%	33%	17%	25%	63%	34%	48%	28%
maquillé	20%	11%	14%	11%	17%	14%	15%	26%	21%	16%
maquier	0%	9%	5%	7%	10%	8%	0%	2%	1%	5%
maquié	3%	4%	3%	0%	5%	2%	0%	2%	1%	2%
maquiés	0%	0%	0%	0%	0%	0%	4%	6%	5%	2%
maquillier	0%	4%	2%	4%	0%	2%	0%	0%	0%	1%
maquillée	5%	0%	2%	0%	0%	0%	2%	2%	2%	1%
maquillet	3%	2%	2%	0%	0%	0%	0%	2%	1%	1%
maquillées	0%	2%	1%	0%	0%	0%	0%	2%	1%	1%
maciller	3%	0%	1%	2%	0%	1%	0%	0%	0%	1%
macillé	0%	4%	2%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	1%
maquillers	3%	0%	1%	2%	0%	1%	0%	0%	0%	1%
maquiet	0%	4%	2%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	1%
macier	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	2%	1%	0%
maquillei	0%	0%	0%	0%	2%	1%	0%	0%	0%	0%
maquiller	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	2%	1%	0%
maquiéié	0%	2%	1%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%
maquillé	0%	0%	0%	0%	2%	1%	0%	0%	0%	0%
maquielle	0%	0%	0%	2%	0%	1%	0%	0%	0%	0%
maquillais	0%	2%	1%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%
maquillé	0%	2%	1%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%
maquilléent	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	2%	1%	0%
maquiller	0%	0%	0%	0%	2%	1%	0%	0%	0%	0%
maquillent	3%	0%	1%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%
macille	0%	2%	1%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%
maquie	3%	0%	1%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%
maquiers	0%	2%	1%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%
maquillé	0%	2%	1%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%
macquiller	0%	0%	0%	0%	2%	1%	0%	0%	0%	0%
mavez	3%	0%	1%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%
maquiest	0%	2%	1%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%
maquillées	3%	0%	1%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%
maquyer	0%	2%	1%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%
maguillés	0%	0%	0%	0%	2%	1%	0%	0%	0%	0%
maccillé	0%	2%	1%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%
maquillent	3%	0%	1%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%
maquilé	0%	0%	0%	0%	2%	1%	0%	0%	0%	0%
maquille	0%	0%	0%	0%	2%	1%	0%	0%	0%	0%
maquiler	0%	0%	0%	0%	0%	0%	2%	0%	1%	0%
maquiait	0%	2%	1%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%
maquill	0%	2%	1%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%
maquilllets	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	2%	1%	0%
maquillage	0%	2%	1%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%
maquilliés	0%	0%	0%	0%	0%	0%	2%	0%	1%	0%
maquillai	3%	0%	1%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%
maquieés	0%	0%	0%	2%	0%	1%	0%	0%	0%	0%
maquillaient	0%	2%	1%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%
maquigné	3%	0%	1%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%

Tableau 18 : Recensement des diverses formes de « maquillés »

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 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