



**HAL**  
open science

# La dictée, un exercice d'apprentissage de l'orthographe ?

Anne-Claire Jeanjean

► **To cite this version:**

Anne-Claire Jeanjean. La dictée, un exercice d'apprentissage de l'orthographe ?. Education. 2019. dumas-02278870

**HAL Id: dumas-02278870**

**<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-02278870v1>**

Submitted on 4 Sep 2019

**HAL** is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

**Année universitaire 2018-2019**

**Master MEEF**

**Mention 1<sup>er</sup> degré**

**2<sup>ème</sup> année**

# **La dictée, un exercice d'apprentissage de l'orthographe ?**

**Présenté par : Anne-Claire JEANJEAN**

**Encadré par : Nathalie BETTON**

**Mots Clefs : dictée – orthographe – histoire – apprentissage**

## Table des matières

Introduction.....	2
I- Historique de l'orthographe et de la dictée.....	5
A/ De l'orthographe, ou la question de la communication par écrit.....	5
a) L'enseignement de l'orthographe et l'apparition de la dictée.....	5
b) La dictée ou le symbole de l'École de la République.....	8
B/ La dictée, un exercice controversé.....	12
C/ Les différents types de dictée.....	18
a) Les dictées à but orthographiques.....	19
1. L'orthographe lexicale.....	20
2. <i>L'orthographe grammaticale</i> .....	22
b) Les dictées qui mènent à la discussion.....	23
II- Partie pratique.....	25
A/ État des lieux : premiers constats et premières évolutions.....	25
B/ Processus de remédiation mis en place.....	35
a) La phrase dictée du jour.....	36
b) Les balles d'accords et « l'école des mots ».....	37
c) La mise en application.....	39
Conclusion.....	45
Annexe.....	46
Annexe 1 – De la naissance de l'orthographe, ou la nécessité de se comprendre.....	46
Annexe 2 – Travaux des élèves.....	49
1- <i>Dictée du lundi 8 octobre 2018</i> .....	49
2. <i>Semaine du 9 au 12 octobre 2018</i> .....	50
3. <i>Semaine du 16 au 19 octobre 2018</i> .....	52
4. <i>Dictées de Toni les 14 et 23 novembre 2018</i> .....	54
5. <i>Dictées de la semaine du 3 au 7 décembre 2018</i> .....	54
Bibliographie et sitographie.....	56

## **Introduction**

Grand moment de la vie de classe pour les élèves et pour l'enseignant, la dictée apparaît comme un rite obligatoire, plébiscité par les parents. Bien que controversée par certains spécialistes, elle occupe une grande place dans la panoplie des activités de classe.

Traditionnellement la dictée est considérée comme l'exercice emblématique de l'école. Qui plus est de l'École de la République, gratuite, laïque et obligatoire. Qui ne se souvient en effet des longues minutes passées à guetter la parole du professeur des écoles et les moindres indices qui pourraient y être donnés quant à la graphie des mots compliqués, et à tenter de les retranscrire en évitant tous les pièges ? Tous nous sommes passés par là, de même que nos parents, nos grands-parents et les grands-parents de nos parents lorsque ceux-ci ont été scolarisés. Ainsi enfant, j'interrogeais ma grand-mère sur ses souvenirs d'écolière. Elle qui avait grandi dans un village de campagne, une des premières choses qu'elle évoquait était la dictée quotidienne qui préparait à l'impitoyable dictée du Certificat d'études, cette dictée au barème très strict et au zéro éliminatoire. Et considérer cet exercice d'orthographe comme l'emblème de l'École de la République n'est pas absurde. En effet, il s'agit là d'un exercice qui contient en lui-même les valeurs prônées par les Lumières, et que les différents gouvernements tâchent de mettre en place depuis la Révolution Française. De fait, l'exercice qui existait déjà, a pris ses lettres de noblesse alors que l'école est devenue obligatoire en 1833. Étendue à tout le territoire à partir de la création du Certificat d'Études en 1866, la dictée porte en elle-même la nécessité de l'unification du pays, de la Nation, autour d'une seule et même langue, et d'une seule et même orthographe. De plus, on estimait que, alors que les connaissances en histoire, en géographie ou en sciences peuvent dépendre du milieu dans lequel les enfants sont nés et ont grandi, pour autant tous naissent « égaux en orthographe » : il s'agit là d'un savoir dont on ne peut pas vraiment s'imprégner en dehors de l'école. Ainsi l'orthographe, et par là l'exercice de la dictée sont en eux-mêmes des exercices qui portent les valeurs de la Nation et de la République, mettant à l'école tous les enfants sur un même pied d'égalité. La dictée permet aussi de mesurer l'efficacité de l'École, et de l'École de la République : si les élèves ont une orthographe sans défaut, ce que l'on exerce et mesure à partir de la dictée, c'est que l'École – et donc l'État – sont parvenus à leurs fins en sortant les enfants de la misère de l'ignorance.

Cependant, l'exercice est très rapidement contesté. La dictée est, aujourd'hui encore, un symbole à propos duquel chacun a son mot à dire. En effet, cet exercice convainc de manière générale comme moyen d'évaluer les compétences orthographiques mais il apparaît à certains comme un piètre moyen d'apprentissage de ces dernières, voire comme un exercice inopérant, une perte de temps. Aussi, l'orthographe – et la dictée – sont-elles devenues source de tensions, de

pressions et de discriminations sociales en France<sup>1</sup>. Ils cristallisent la peur des élèves devant les « fautes », et l'impression d'inefficacité des professeurs, qui ne voient pas leurs efforts pour aider les élèves à progresser, récompensés.

Pour autant, dans la circulaire parue au Bulletin Officiel Spécial du Ministère de l'Éducation Nationale numéro 3 du 26 avril 2018, le ministre de l'Éducation Nationale Jean-Michel Blanquer rappelle l'importance que revêt à ses yeux la dictée quotidienne, en tant qu'elle « offre aux élèves l'occasion de se concentrer exclusivement sur la réflexion logique et la vigilance orthographique que nécessite la transcription d'un texte qui leur est lu »<sup>2</sup>. Il s'agissait donc de mettre en place un système de dictée quotidienne dans la classe qui nous était confiée, à ma binôme et à moi-même, pour cette année de Professeur des Écoles Stagiaires (PES).

Cette classe est un CE2 à l'École Élémentaire Publique Baudricourt B. Cette école de six classes, située dans le XIII<sup>ème</sup> arrondissement de Paris, comporte une classe de chaque niveau et deux classes de CM1. C'est la première année que l'école reçoit des P.E.S. Une des particularités de cette école, outre sa petite taille, est qu'elle accueille des enfants d'origines sociales très mélangées, ce qui donne lieu à de beaux échanges entre des enfants dont la culture est plutôt orale et des enfants qui ont un large accès à la culture écrite. C'est particulièrement le cas dans la classe de CE2 qui nous a été confiée. Les élèves se connaissent très majoritairement depuis la maternelle. Ils s'apprécient et ont l'habitude de travailler ensemble et d'échanger, ce qui est agréable.

Dans la classe, nous avons accueilli d'une part trois élèves de CE1 en cours d'année pour un passage anticipé. D'autre part, un des élèves est retourné en CE1 à partir de la troisième période pour consolider ses acquisitions et sa posture d'élève, avec l'accord de l'Inspectrice de Circonscription. Du fait de tous ces mouvements, la classe compte aujourd'hui vingt-huit élèves. L'un d'entre eux présente de nombreux troubles des apprentissages, c'est pourquoi il bénéficie d'une Assistante de Vie Scolaire (AVS). Par ailleurs, un autre élève vient d'être reconnu porteur de troubles du spectre autistique. Il a régulièrement des difficultés à travailler en groupe, voire à supporter la présence des autres. Il peut entrer dans d'importantes crises de colère. Cependant, il a de grandes aptitudes scolaires. Il fait partie des élèves performants de la classe. Hormis ces quelques situations particulières, la classe se présente globalement sous la forme d'un triptyque : un peloton de tête assez important comprend vite les notions abordées. Ces élèves sont capables de passer rapidement à l'accomplissement de tâches complexes. Un certain nombre d'élèves présente des difficultés et a besoin de beaucoup plus d'explications, d'étapes et d'entraînement avant d'envisager aborder des tâches plus complexes. Six de ces élèves sont pris en charge par la maîtresse E

<sup>1</sup> La dictée, Document de cadrage de l'académie de Grenoble, site consulté le 29 avril 2019 à 15h11. [www.ac-grenoble.fr/.../pdf/La dictée comment la rendre support d'apprentissage...](http://www.ac-grenoble.fr/.../pdf/La_dictee_comment_la_rendre_support_d_apprentissage...)

<sup>2</sup> BO SPE MEN 3-26-4 du 19 septembre 2018, [http://cache.media.education.gouv.fr/file/SPE\\_MEN\\_3-26-4-2018/19/9/BO\\_SPE\\_MEN\\_3\\_939199.pdf](http://cache.media.education.gouv.fr/file/SPE_MEN_3-26-4-2018/19/9/BO_SPE_MEN_3_939199.pdf) consulté le 29 avril 2019 à 16h45.

à raison d'une heure par semaine. Le reste de la classe, une grande majorité, est d'un bon niveau et volontaire au travail.

Une des questions qui se posait à nous en préparant notre classe durant l'été était de choisir comment mettre en place ces dictées dont le ministre demande qu'elles soient quotidiennes en classe. Nous n'avions alors guère d'expérience ni de pratique professionnelle et, dans l'urgence de la rentrée scolaire, nous nous sommes surtout appuyées sur les souvenirs que nous partagions quant aux dictées que nous faisons lors de nos classes de primaire. Nous nous souvenions que nous avions des listes de mots à apprendre, et que nous les restituions sous forme de dictées de mots puis de phrases. Aussi, visant l'apprentissage d'un certain nombre de mots de vocabulaire (invariables ou non), nous en propositions une liste conséquente aux élèves selon une fréquence hebdomadaire. Nous pensions alors que cette démarche suffirait à ce que l'exercice soit un lieu d'apprentissage de l'orthographe et d'entraînement pour les élèves. Je me suis rapidement aperçue que cette manière de fonctionner était inopérante. Elle mettait les élèves en échec plus qu'autre chose. J'ai donc décidé de m'interroger sur l'exercice de la dictée et sur les manières de le mettre réellement au service des apprentissages des élèves.

C'est cette démarche que je souhaite présenter dans ce travail. Dans un premier temps, je ferai un rappel historique à propos de la dictée, en exposant comment l'exercice est devenu objet de politique. Puis je présenterai les différents types de dictées qui existent aujourd'hui, et qui sont majoritairement considérés comme permettant un apprentissage de l'orthographe. Chemin faisant, je montrerai combien l'exercice de la dictée est un objet de controverse. Dans un second temps, je proposerai la démarche que j'ai adoptée pour faire progresser en orthographe les élèves qui me sont confiés cette année. Je présenterai la situation que j'ai constatée et qui m'a fait réagir, puis ce que j'ai progressivement mis en place et les fruits que cela porte. J'ouvrirai enfin sur des pistes de prolongation possibles de ce dispositif.

# I- Historique de l'orthographe et de la dictée

L'étude de la dictée est étroitement liée à celle de l'orthographe et de la manière dont elle est enseignée. Elle est en effet depuis le XVII<sup>ème</sup> siècle au moins l'exercice favori pour ne pas dire, à certaines périodes, l'unique exercice et moyen d'évaluation des compétences des élèves en la matière. Or la question de l'orthographe, de la « droite graphie » recouvre pour nous occidentaux, depuis la Renaissance et la parution des premiers dictionnaires, l'ensemble des règles et des usages considérés comme une norme pour transcrire les mots d'une langue parlée<sup>3</sup>. On l'exerce et évalue, en majeure partie grâce au moyen de la dictée, et ce massivement depuis le XIX<sup>ème</sup> siècle. Mais cette considération est récente, au regard de l'histoire de notre langue. Pour mieux comprendre les enjeux des querelles à propos de la dictée, et au fond, de l'orthographe qu'elle exerce, il nous est apparu important de nous replonger dans l'histoire de cette discipline, qui recouvre en partie celle de l'exercice de la dictée. La réflexion à propos de l'orthographe est avant tout celle qui concerne la communication par écrit, au-delà des espaces et au-delà des temps. Pour ce faire, pour donner une profondeur historique à ce dossier sans perdre de vue son enjeu, nous avons cru bon de proposer en annexe au lecteur un rappel historique détaillé des pérégrinations des latins classique et médiéval à travers les siècles.

## A/ De l'orthographe, ou la question de la communication par écrit

### a) L'enseignement de l'orthographe et l'apparition de la dictée

Tout comme il en était advenu du latin classique chez les Romains ou du latin médiéval dans la lignée de sa codification sous Charlemagne, en étant théorisée et mise en livre, la langue française aurait pu se fossiliser et devenir à terme une langue morte.

Cependant, grâce à la multiplication des lieux d'enseignement comme les écoles de paroisse ou de village, ou les pensionnats et le préceptorat, ce ne fut pas le cas. Il y a en effet des écoles en France depuis la fin du Moyen Âge et notamment depuis la Réforme Protestante et la Contre-Réforme. Et pas seulement dans les villes. Les riches sont enseignés pas des précepteurs privés tandis que ceux qui ont moins de moyens se rendent dans les écoles. L'instruction des enfants est

<sup>3</sup> SALLENAVE, Danièle, de l'Académie Française, « L'orthographe, histoire d'une longue querelle », dans *Dire, ne pas dire, Bloc note de l'Académie Française*, septembre-novembre 2016, 1, disponible sur le site <http://www.academie-francaise.fr/lorthographe-histoire-dune-longue-querelle-0>, consulté le 30 avril 2019 à 16 heures.

d'ailleurs une des préoccupations importantes dans les villes et les villages à la fin du Moyen Âge et durant l'Époque Moderne. C'est qu'en pays protestant, plus qu'en pays catholique, l'apprentissage de la lecture est nécessaire pour que tous puissent faire leur Salut au travers de la lecture des Saintes Écritures, et la mise en œuvre de leurs principes. Bien plus, la lecture et l'écriture sont symboles de prestige social. Aussi, les habitants ne cessent de réclamer des écoles aux autorités pour que leurs enfants apprennent à lire et à compter, parfois à écrire mais cette préoccupation reste secondaire. Il semble que, jusqu'aux grandes réformes du XIX<sup>ème</sup> siècle, en France, l'apprentissage de la lecture et de l'écriture étaient séparés et successifs. Ils représentaient des frais d'écolage distincts pour les parents, l'écriture coûtant jusqu'à deux fois plus cher de la lecture<sup>4</sup>. Aussi, en France, l'apprentissage de l'orthographe du français ne semble pas prioritaire, du moins hors des cercles de gens aisés, de savants et d'universitaires, pas plus que celui de l'écriture.

Cependant, si l'on considère des pays frontaliers et francophones, on constate qu'il en va autrement. Notamment dans les cantons suisses, dont Pierre Caspard propose une étude intéressante<sup>5</sup>. Dans cette enquête, il se demande quelles sont les pratiques de l'enseignement du français dans des pays francophones qui ont des systèmes socio-politiques différents et en particulier dans le pays de Neuchâtel. Il prend en compte d'autres sources que les documents strictement officiels, et notamment les règlements des écoles communales ainsi que les publicités pour les pensionnats, qui prolifèrent au XVIII<sup>ème</sup> siècle. Le fait que la Suisse soit un pays majoritairement protestant, et que le commerce y soit intensément pratiqué n'est pas pour rien dans le fait que l'étude de la lecture et de l'écriture sont des apprentissages prioritaires. Dans les programmes d'enseignement, la première mention de l'orthographe et de l'exercice de la dictée se retrouve pour les premières classes du collège de Neuchâtel en 1673. On est seulement vingt ans après la publication du premier dictionnaire de l'Académie Française. Les termes employés laissent à supposer qu'il ne s'agit pas là d'une nouveauté d'enseigner l'orthographe et d'associer cet enseignement à l'exercice de la dictée. Deux voies d'apprentissages sont plébiscitées dès alors : la copie attentive de textes écrits, où la norme orthographique est donnée par le texte à recopier (quelle qu'elle soit) ; et l'écriture de textes sous la dictée, où la norme est donnée par le modèle dont dispose celui qui dicte, (quelle que soit la qualité de ce modèle, même s'il est de son invention). En 1722 par exemple, Jean-Pierre de Crousaz, « professeur de philosophie et de mathématiques à Lauzanne », préconise un mode d'apprentissage qui se compose de deux étapes successives : l'apprentissage de l'écriture par la copie, puis la dictée. Cela permet, selon lui, d'apprendre l'orthographe d'usage ainsi que l'orthographe grammaticale<sup>6</sup>. Il recommande d'ailleurs que les

<sup>4</sup> FURET, François, et OZOUF, Jacques, *Lire et écrire, l'alphabétisation des français, de Calvin à Jules Ferry*, Éditions de Minuit, Paris : 1977, p. 176-228.

<sup>5</sup> CASPARD, Pierre, « L'orthographe et la dictée. Problèmes de périodisation d'un apprentissage (XVIII<sup>ème</sup> - XIX<sup>ème</sup>) », dans *Le cartable de Clio, Revue romande et tessinoise sur les didactiques de l'histoire*, n°4, 2004, p. 255-265.

<sup>6</sup> CROUSAZ, Jean-Pierre de, *Traité de l'éducation des enfants*, t. I, La Haye : 1722, p. 259-260, cité par CASPARD, Pierre, « L'orthographe et la dictée. Problèmes de périodisation d'un apprentissage (XVIII<sup>ème</sup> - XIX<sup>ème</sup>) », *ibid*, p.



enfants fassent des exercices de dictées à l'école, mais aussi à la maison. De fait, la dictée est un exercice largement pratiqué en famille au moins depuis le XVIII<sup>ème</sup> siècle. Même dans un contexte d'orthographe mal fixée, il y a une cohérence dans ces exercices une orthographe à laquelle les élèves doivent se conformer, dans les circonstances précises de son apprentissage<sup>7</sup>. Il est important de souligner que ces exercices correspondent majoritairement aux types de passage à l'écrit en usage au Moyen Âge et à l'Époque Moderne. Au Moyen Âge, on recopie le plus scrupuleusement possible les textes sacrés et leurs commentaires, ainsi que des œuvres de philosophie ou de sciences. Ou bien l'on dicte à des scribes les textes administratifs, judiciaires voire même artistiques. De même à l'époque Moderne, le métier de scribe ou celui de greffier sont très répandus et nécessaires dans la vie courante. Leur métier consiste en majeure partie à prendre sous la dictée la parole d'autres. Il est également nécessaire de savoir recopier car nombres d'actes sont dupliqués lors de transactions commerciales ou foncières par exemple. Les deux exercices, qui permettent alors majoritairement l'apprentissage de l'orthographe, correspondent de ce fait majoritairement aux deux types de passage à l'écrit que les élèves auront à effectuer dans leur vie. Il y a donc une cohérence entre la manière dont on enseigne et dont on apprend l'orthographe, et l'usage que les élèves en auront par la suite. C'est ce qui justifie la pratique d'un tel enseignement alors que, on l'a dit, l'orthographe de la langue française n'est pas encore stabilisée. Pour beaucoup, l'apprentissage de l'orthographe ne recouvrent pas tant l'assimilation de formes graphiques et de règles syntaxiques que la capacité de visualiser les mots et les phrases, et de les retranscrire avec précision<sup>8</sup>. On le voit, l'objectif de l'étude de l'orthographe est différent de ce qu'il a pu être par la suite. L'enjeu, purement utilitaire, en est de pouvoir écrire d'une façon compréhensible à un lecteur quelconque. C'est à dire que les mots et les phrases aient du sens, sans prêter à la confusion et au doute, « à l'ambiguïté et aux équivoques »<sup>9</sup>. Aussi la dictée (plus encore que la copie) joue très tôt un rôle dans l'évaluation et le classement des élèves, non seulement parce qu'elle correspond à une compétence dont les élèves auront besoin dans leur vie future, mais aussi parce qu'elle permet d'apprécier facilement les progrès des élèves par un simple décompte des erreurs.

Cependant, dans le courant du XVIII<sup>ème</sup> siècle, la grammaire française apparaît comme matière à enseigner dans les statuts des écoles communales du pays de Neuchâtel. L'apprentissage de l'orthographe n'est pas abandonné mais il s'inscrit désormais dans un plus vaste ensemble, celui de l'apprentissage de la langue française au travers de la grammaire. Cette arrivée de l'enseignement de la grammaire a des implications dans la manière dont l'orthographe est enseignée et dont la dictée est pratiquée. Dès lors, la grammaire est apprise dans le menu, principes par

259.

<sup>7</sup> CASPARD, Pierre, « L'orthographe et la dictée. Problèmes de périodisation d'un apprentissage (XVIII<sup>ème</sup> - XIX<sup>ème</sup>) », *ibid*, p. 257.

<sup>8</sup> CHERVEL, André, *Histoire de l'enseignement du français, du XVII<sup>ème</sup> au XX<sup>ème</sup> siècle*, Retz, Paris : 2006, 2010.

<sup>9</sup> DESCARTES, 1638, cité par CASPARD, Pierre, « L'orthographe et la dictée. Problèmes de périodisation d'un apprentissage (XVIII<sup>ème</sup> - XIX<sup>ème</sup>) », *ibid*, p. 257.

principes. En découle une évolution du contenu des textes de dictée. Jusqu'à la fin du XVIII<sup>ème</sup> siècle, les textes dictés sont plutôt des textes de morale. Puis se multiplient, en même temps que croît l'enseignement de la grammaire, des textes d'application grammaticale dont le contenu suit une progression. Les recueils de dictées apparaissent qui proposent des textes de difficultés croissantes, en lien avec les apprentissages grammaticaux. Quant aux textes littéraires, on ne les constate pas avant la seconde partie du XIX<sup>ème</sup> siècle dans les exercices de dictées, en pays de Neuchâtel comme en France.

L'étude de l'enseignement de l'orthographe dans le pays de Neuchâtel à l'Époque Moderne est intéressante car elle montre que la dictée était un exercice déjà répandu, voire commun, pour l'apprentissage et l'évaluation de l'orthographe française, bien avant l'institution de l'École de la République, dont elle est pourtant aujourd'hui le symbole. Il est d'ailleurs probable que l'orthographe ait été enseignée en France dès l'époque Moderne selon les deux modalités que l'on a vues si ce n'est dans les écoles communales et paroissiales, du moins dans le système de préceptorat. Mais en Suisse, pays de commerce et de passage, la nécessité de communiquer par écrit de manière efficace s'est faite sentir plus tôt qu'en France.

## b) La dictée ou le symbole de l'École de la République

En France, la dictée n'est l'exercice favori de l'apprentissage de l'orthographe qu'à partir de la seconde moitié du XIX<sup>ème</sup> siècle, bien qu'elle prenne beaucoup d'importance dès la publication de la loi Guizot de 1833. Car après la Révolution Française on rêve d'unifier la Nation. Les régimes et gouvernements qui se succèdent tout au long du XIX<sup>ème</sup> siècle et dans la première moitié du XX<sup>ème</sup> siècle mettent toute leur énergie pour y parvenir. L'enseignement du français retient particulièrement l'attention des réformateurs. Il recouvre alors la question de la formation de l'esprit de l'enfant : c'est une nouvelle mission pour l'instituteur qui se voit confier la tâche de donner à l'enfant une éducation intellectuelle. Il s'agit pour lui d'arracher l'enfant à l'emprise de l'Église. Par ailleurs, il est nécessaire d'apprendre aux Français à réfléchir par eux-mêmes et à faire des choix en raison de l'institution du suffrage universel.

Cette entreprise de réforme est vaste. De fait avant la réforme, les pratiques d'enseignement ainsi que les matières enseignées sont très diverses sur l'ensemble du territoire. Longtemps, notamment dans les campagnes, les instituteurs n'ont pu pratiquer qu'un enseignement individuel. La dictée – et de ce fait l'orthographe – n'occupe pas une place prépondérante dans les enseignements d'alors. C'est que le niveau semble longtemps trop bas pour que sa mise en œuvre soit possible. L'exercice nécessite un minimum de connaissances, du moins implicites, et l'hétérogénéité des classes empêche que le maître puisse donner de pareils exercices<sup>10</sup>. Et quand

<sup>10</sup> CHERVEL, André, *Histoire de l'enseignement du français, du XVII<sup>ème</sup> au XX<sup>ème</sup> siècle*, Retz, Paris : 2006, 2010.

cela est possible, la dictée n'est pas mise en œuvre car elle est jugée chronophage<sup>11</sup>. On apprend beaucoup plus vite à copier scrupuleusement qu'à prendre sans erreurs un texte sous la dictée. De plus, l'exercice prend effectivement du temps en classe puisque l'enseignant lit le texte une première fois, l'explique en pointant les difficultés qui y sont inhérentes, le dicte une à deux fois, le lit de nouveau puis laisse du temps aux élèves pour se reprendre. Il est aussi prenant hors du temps de classe pour le maître qui corrige les copies des élèves. Et pour ces derniers, qui doivent recopier les textes repris par le maître sans faire de nouvelles erreurs. On préfère alors à la dictée un exercice venu d'Angleterre, la cacographie. Cette dernière consiste à demander aux élèves de retrouver les erreurs dans un texte préparé à l'avance et de les corriger directement, ou bien de recopier les textes en en supprimant les erreurs. Il se pratique de manière individuelle ou collective, le texte étant recopié au tableau<sup>12</sup>. Dès lors, après le constat de la disparité de l'enseignement et de sa qualité, tous les gouvernements considèrent que pour unifier la Nation, il faut unifier la langue, et pour cela, la manière de l'enseigner. C'est à ce moment là que la dictée prend réellement de l'importance dans l'escarcelle des maîtres, au rang des exercices consacrés à l'apprentissage de l'orthographe. Les fondateurs et les réformateurs de l'école sont pour la plupart des notables, qui ont pour partie fait leurs études en Suisse (Guizot), ou en France dans des écoles primaires secondaires (Ferdinand Buisson), voire dans des collèges jésuites (Jules Ferry). Ils sont donc profondément nourris de la culture classique qu'ils ont reçue dans leur jeunesse. Lorsqu'ils pensent les programmes d'enseignement des écoles primaires, ils le font à partir de ce qu'ils ont connu dans leur enfance. Or on ne considère alors pas que le peuple ait besoin d'apprendre le latin. C'est que l'objectif des programmes de l'école élémentaire est d'armer les enfants du peuple pour leur vie entière, en leur apprenant tout ce qu'il ne leur est pas permis d'ignorer. Pour mener à bien ce programme ambitieux, les inspecteurs et les instituteurs mettent en place un certain nombre de dispositifs pédagogiques qui ont pour avantage d'être matériellement contrôlables pour la hiérarchie : une progression, un emploi du temps imposé, de même que différents cahiers des élèves, qui doivent être « bien tenus »<sup>13</sup>. Le thème latin, dans les programmes de l'enseignement primaire, est remplacé par la dictée. D'où le décompte des fautes dans cet exercice, qui se fait de la même manière qu'en thème latin. La dictée apparaît dans les *Statut des Écoles élémentaires communales*<sup>14</sup> du 25 avril 1834. Si la dictée plaît aux réformateurs, c'est qu'il s'agit d'un exercice simple, qui demande peu de moyens. Tout texte

---

<sup>11</sup> JULLIEN Bernard, dans *Manuel Général de l'instruction primaire*, Hachette, Paris : 1843, dans *Méthodes d'enseignement : des procédés ou moyens pratiques pour l'étude de l'orthographe*, dans *L'enseignement du Français à l'école primaire – Textes officiels*, t. I : 1791-1879, 95, Institut national de recherche pédagogique, Paris : 1992, p. 141-144. (*Bibliothèque de l'Histoire de l'Éducation*, 5).

<sup>12</sup> JULLIEN Bernard, *ibid*, p. 142.

<sup>13</sup> PROST, Antoine, *Éducation, société et politiques, Une histoire de l'enseignement de 1945 à nos jours*, Seuil éd., Paris : 1992, Paris : 1997, p. 74.

<sup>14</sup> CHERVEL, André, *L'enseignement du français à l'école primaire, Textes officiels – Tome 1 : 1791-1879*, INRP economica édition, Paris : 1992, p. 109-112.

peut être dicté et, en fait de matériel, il n'est besoin que d'un outil scripteur et d'un support<sup>15</sup>. Rapidement les instituteurs se mettent en quête de textes qui soient adaptés à l'âge et au niveau des élèves. Les manuels de dictée qui existaient déjà connaissent un véritable succès. Ils contiennent des textes souvent issus de la littérature classique adaptée, ainsi que les règles de grammaire qui y sont en jeu, et leur correction. Il est à noter que les textes des dictées ne sont pas nécessairement issus de la littérature classique, même si c'est largement le cas. Du fait de la mission nationale de l'orthographe, les dictées n'ont pas uniquement un objectif grammatical, si ce n'est que le texte soit parfaitement retranscrit. Si les dictées ne parlent jamais ouvertement de politique, elles reflètent pour autant l'air du temps et la matière dont les dirigeants veulent former la jeunesse<sup>16</sup>. Il faut dire qu'avec la création du Certificat d'études en 1866, les élèves passent le même examen sur l'ensemble du territoire, dans la même langue. De ce fait, la dictée se révèle un formidable outil de formation du citoyen. Elle peut apparaître comme une métaphore d'une vision de la France. France écartelée entre sa fascination pour son passé (France mythique et civilisatrice ; glorification des moissons, de la Patrie, de l'amour filial... certains textes mièvres et terriblement désuets), et sa volonté de progrès (elle éduque et forme les citoyens de demain)<sup>17</sup>. Cet exercice figure au premier plan de l'examen qui sanctionne la fin des études primaires. La dictée en est l'épreuve reine, surtout au vu du poids énorme qui lui est accordé : un zéro en dictée et l'on est disqualifié de l'examen.

L'instruction primaire repensée par Jules Ferry devient un édifice considérable<sup>18</sup>, qui met en œuvre une didactique du français. Celle-ci s'inspire pour partie de ce qui était fait dans le secondaire, tout en s'en détachant. Le système éducatif est obligé d'élaborer des méthodes de commentaire de texte et des principes de formation rhétorique qui ne passent pas par le canal traditionnel de la formation aux langues anciennes. La dictée continue d'y avoir une place prépondérante. Elle fait figure d'exercice juste et républicain. Elle a même pu être présentée comme une sorte de rituel laïc au service duquel sont les instituteurs, « hussards noirs de la République »<sup>19</sup>. Ainsi, elle remplacerait la messe dans une religion d'État qui remplacerait le catholicisme des rois<sup>20</sup>. Tous les enfants naissent « égaux en orthographe », laquelle est un savoir que l'école inculque aux enfants, et qui les tire de l'ignorance, de leur « état de nature ». À cette époque, les discours coloniaux prônent une République Française civilisatrice, qui va apporter le savoir et l'évolution aux peuples qui sont dans l'ignorance. De même, la République a pour mission de tirer ses enfants de la misère de l'ignorance en leur apportant un savoir, une culture, une Patrie. Ce n'est d'ailleurs pas un hasard si Jules Ferry, promoteur des lois qui fondent l'école de la République, gratuite,

<sup>15</sup> CHANTAL, Laure, et MAUDUIT, Xavier, *La dictée, une histoire française*, Stock, Paris : 2016, p. 11-17.

<sup>16</sup> CHANTAL, Laure, et MAUDUIT, Xavier, *ibid*, p. 20-93.

<sup>17</sup> CHANTAL, Laure, et MAUDUIT, Xavier, *ibid*, p. 11-17.

<sup>18</sup> Lois Ferry de 1880 et de 1881.

<sup>19</sup> PÉGUY, Charles, *L'argent*, Les cahiers de la Quinzaine éd., 1912-1913.

<sup>20</sup> CABANEL, Patrick, *ibid.*, p. 122-128.

laïque et obligatoire fut ministre des Affaires Étrangères avant d'être ministre de l'Instruction Publique et des Beaux Arts, et fervent partisan de l'aventure coloniale. Elle sanctionne également l'obtention d'examens comme le Certificat d'études, ou l'obtention de concours tels celui des écoles normales. Cela dit, elle est controversée. La question de son efficacité pour apprendre l'orthographe est posée, au détour de controverses à propos de l'orthographe du français elle-même.

Dans cette brève étude de l'histoire de l'orthographe, nous avons pu voir que la question d'une graphie unifiée de la langue en usage se pose dès l'invention de l'écriture. Elle revient avec plus d'acuité lorsque les échanges commerciaux, intellectuels et politiques s'intensifient. On en a un premier exemple avec l'essai d'unification de l'écriture mésopotamienne. Cette problématique se présente aux Romains – et plus tard aux Carolingiens – lors de l'extension de la domination de leur empire. Ils se voient alors dans l'obligation d'administrer un vaste ensemble de territoires disparates du point de vue culturel, mais surtout linguistique. Comment communiquer les ordres pour l'administration de manière cohérente dans un ensemble aussi vaste, si ce n'est par écrit ? Comment des personnes de cultures si éloignées peuvent-elles communiquer par écrit si ce n'est en adoptant une langue commune et spécifiquement dédiée à cela ? Comment communiquer par écrit si l'on ne se met pas d'accord sur les signifiants ou l'ensemble de signifiants qui représentent un signifié ? C'est de ces questions qu'est née la nécessité de théoriser un état de la langue dans une grammaire, dans une orthographe. Cela dit, cet effort de théorisation a eu pour effet de figer la langue à l'écrit, selon un état qui s'est vite avéré archaïque. Il est intéressant de noter que le même processus a eu lieu lorsqu'il s'est agi de théoriser la langue française, quand elle est devenue la langue du roi et de l'administration du royaume. Pourtant, ce processus s'est avéré plus long, et ne s'est révélé efficient que lorsque l'État a fait de l'éducation une de ses priorités. On constate donc que l'histoire de la langue, et en particulier celle de l'orthographe est étroitement liée à l'histoire politique. Transcrire un discours sous la dictée est l'une des raisons principales du passage à l'écrit durant de nombreux siècles, on l'a vu. Il n'est donc pas étonnant que cette pratique soit exercée dans les écoles tout au long de l'Époque Moderne. Mais le statut de cet exercice à la dictée se modifie au cours du temps. De gymnastique presque plus physique qu'intellectuelle pour une pratique qui serait utile par la suite, elle devient entraînement à l'orthographe grammaticale, puis lexicale, évaluation des progrès des élèves et de l'action de la République, et vecteur de propagande. Elle est devenue le symbole de l'École du XIX<sup>ème</sup> siècle. Cependant, l'exercice est toujours pratiqué. Il a pourtant enduré – et endure toujours – bien des critiques. Malgré tout, il reste pratiqué et a même été remis à l'honneur par le ministre de l'Éducation Nationale Jean-Michel Blanquer en 2018. Mais on peut se demander si, au-delà d'être un symbole, la dictée est réellement vecteur d'apprentissages, notamment orthographiques, pour les élèves.

## B/ La dictée, un exercice controversé

La dictée, exercice scolaire le plus scolaire, de manière transgénérationnelle, fait figure de symbole. Il est brandi par les médias, les différents ministres, les éditeurs, les publicistes et les parents pour juger de la qualité de l'école. Figure indéracinable de notre système scolaire, on dénonce parfois les dérives de sa pratique.

L'usage qui consiste à dicter aux élèves des phrases abâtardies, qui n'ont plus de sens à force d'être triturées pour contenir le plus des difficultés de la langue française est critiqué. Le professeur Lunel dénonce ces « *lambeaux de phrases toujours sans intérêt* »<sup>21</sup>. De même, Larousse dénonce les « *phrases baroques, ne présentant aucun sens* »<sup>22</sup>, à l'image de celle-ci, que l'on trouve dans le recueil de dictées de Madame Bourgoïn : « *une petite rivière dont ils n'ont pas pu trouver le gué, ce qui n'était pas gai, car les ennemis faisaient le guet* »<sup>23</sup>. Le caractère décousu des dictées d'un jour sur l'autre donne également matière à de virulents reproches. L'absence de progression et de lien avec l'étude de la grammaire, au vu de la manière de décompter les erreurs, mène en effet les élèves à l'échec. Cependant la dictée est un exercice très apprécié. Pour remédier à ces critiques, l'exercice est codifié. Les textes dictés doivent avoir une cohérence, être issus de la littérature classique<sup>24</sup> ou bien être vecteurs de principes moraux ou patriotes. En 1857 que la circulaire Rouland rend la dictée quotidienne obligatoire dans toutes les écoles, sous cette forme :

« *Les dictées graduées avec discernement, analysées au point de vue des idées, du sens des mots, de l'orthographe, dictées ayant pour objet un trait d'histoire, une invention utile, une lettre de famille, le mémoire, un compte-rendu d'une affaire, tel doit être, dans l'école primaire, le fondement de l'enseignement de la langue* »<sup>25</sup>.

La formidable expansion de l'exercice de la dictée est due à ces réformes venues d'en haut. Elle découle également du fait que les professeurs sont mieux formés au fil du développement des écoles normales. Aussi le niveau général des élèves augmente. D'autant que le mode d'enseignement simultané prévaut désormais sur le mode individuel qui était jusqu'alors majoritaire. Cela peut expliquer l'essor de la dictée : elle est un exercice collectif. En outre, on estime qu'il n'y a pas de

<sup>21</sup> Cité par CHERVEL, André, *Histoire de l'enseignement du français, du XVII<sup>ème</sup> au XX<sup>ème</sup> siècle*, Retz, Paris : 2006, 2010.

<sup>22</sup> Cité par CHERVEL, André, *Histoire de l'enseignement du français*, ibid.

<sup>23</sup> Cité par CHERVEL, André, *Histoire de l'enseignement du français*, ibid.

<sup>24</sup> Dans le *Dictionnaire de pédagogie et d'instruction* de F. BUISSON, à l'article « dictée », on peut lire qu'elle doit comporter « *un sujet intéressant et instructif pris chez nos meilleurs écrivains et assez difficile au point de vue orthographique pour qu'on puisse se dispenser de [le] remanier* », *Dictionnaire de pédagogie et d'instruction* Hachette, Paris : 1882, t. II, p. 588-589.

<sup>25</sup> Circulaire Rouland, citée par A. CHERVEL, *Histoire de l'enseignement du français*, ibid.

meilleur exercice pour enseigner la grammaire et l'orthographe françaises. Et il est bien spécifié bien que l'on « n'obligera pas les enfants à inventer ou à deviner l'orthographe de mots inconnus, on la leur fera connaître d'avance »<sup>26</sup>. Bien plus, elle a l'avantage de permettre d'entraîner les élèves, et de mesurer leurs progrès. Cette confusion entre les objectifs de l'exercice se ressent dans ce qu'écrit le grammairien Jules Dussouchet dans le dictionnaire de pédagogie de Ferdinand Buisson. On peut y lire :

*« L'exercice tient à juste titre le premier rang dans nos écoles : c'est celui qui apprend le mieux notre langue aux élèves, en les mettant aux prises avec ses difficultés ; c'est celui qui sert à constater les progrès des écoliers dans les classes, leur degré d'instruction dans la plupart des examens. Dès que les enfants savent copier correctement une page de français, il faut leur apprendre à écrire sous la dictée, et cet exercice devrait, selon nous, les servir jusqu'à la fin de leurs études »*<sup>27</sup>.

Cette position est remise en question. On reproche en effet à l'exercice de pousser les élèves à inventer les graphies des mots inconnus, et à les habituer ainsi à une orthographe erronée<sup>28</sup>. Ainsi, l'inspecteur Irénée Carré d'écrire :

*« Que nos élèves de l'école primaire sachent mettre l'orthographe des mots qu'ils connaissent et qu'ils emploient, rien de mieux ; mais qu'on leur demande de savoir comment s'écrivent des mots dont ils ne connaissent pas le sens, qu'ils n'emploient pas et que peut-être ils n'emploieront jamais, voilà ce que je ne puis comprendre »*<sup>29</sup>.

On préfère insister sur la part raisonnable que la dictée doit occuper parmi les exercices de l'école primaire. Ce faisant, l'objectif de l'école primaire est rappelé : il ne s'agit pas de former une élite, mais de doter l'ensemble du peuple des moyens dont il a besoin dans sa vie de tous les jours, ainsi que ce ceux qui lui sont nécessaires pour participer au suffrage universel. Ni plus, ni moins. Charles Defodon écrit ainsi :

*« C'est l'orthographe de tout le monde, et celle là seulement, qu'il faut enseigner à l'école primaire. Ce serait grand dommage, à nos yeux, que de retenir de longues*

<sup>26</sup> Instructions officielles de 1923 et de 1977, citées par MANESSE, Danièle, « La dictée, résistances et avatars d'un exercice scolaire », dans *Éducation et longue durée*, Henri PERONYE et Alain VERGNOUX dir., Presses Universitaires de Caen éd., Caen : 2007, p. 167-182.

<sup>27</sup> DUSSOUCHET, Charles, « Dictée », dans F. BUISSON, dir., *Dictionnaire de pédagogie*, Paris : 1882-1887, cité par P. CABANEL, *La République du Certificat d'Études*, ibid, p. 114-122.

<sup>28</sup> CHARMEUX, Evelyne, « dictée » sur le site <https://www.charmeux.fr/dictee.html> . Elle fait notamment référence aux travaux d'Emmanuel FEIRRERO grâce auquel on sait « qu'un petit enfant pense que les mots doivent ressembler à ce qu'ils veulent dire ; si bien que sa réflexion va naturellement le conduire à imaginer l'orthographe en fonction de cette représentation ».

<sup>29</sup> CARRÉ, Irénée, 1889, cité par A. CHERVEL, *La Culture scolaire, une approche historique*, Belin, Paris : 1998, p. 130.

*heures un futur ouvrier ou un pauvre enfant de la campagne sur la question de savoir s'il devra écrire à comptes en deux mots ou bien acomptes en un seul mot, comme le veut aujourd'hui l'académie (...). nous ne voudrions pas non plus le voir se préoccuper outre mesure de la présence ou de l'absence d'une s quand il s'agit d'écrire de la confiture de groseilles ou de la marmelade d'abricot... »<sup>30</sup>.*

Comme nous l'avons vu plus haut, l'aspect chronophage de l'exercice lui est reproché. Mais ce qui porte le plus à controverse, c'est peut-être son caractère rituel. En effet, certains voient ceci comme un avantage : les règles de l'exercice sont connues de l'élève comme du professeur. La transparence et le caractère mécanique de son barème en font un exercice rassurant et juste, voire républicain. Le caractère clos et rassurant de l'exercice permettent à l'élève de ne se concentrer que sur une seule tâche : la transcription sans erreur du texte qui lui est dicté. Cela semble confirmé par l'enquête menée par Marie-Christine Toczek, Michel Fayol et Marion Dutrévis en 2012. Dans les conclusions de l'article, ils ne cachent pas leur surprise quant au fait que :

*« tout se passe comme si le contexte évaluatif, habituellement néfaste, se trouve ici le plus bénéfique pour tous. Il semble fixer des buts de performance à l'activité « dictée », lesquels permettent aux enfants de focaliser leur attention et de faire le moins d'erreurs d'orthographe. Les élèves ont besoin d'un enjeu d'évaluation pour fixer leur attention puisque cette activité ne semble pas avoir d'autre enjeu pour eux »<sup>31</sup>.*

Par ailleurs, parents comme enfants ont pratiqué – ou pratiquent dans le cadre de leur scolarité – des dictées. Aussi, la dictée est une tâche au cours de laquelle on sait – ou on croit savoir – ce que fait son enfant et comment on le note. C'est une des raisons pour lesquelles l'exercice est plébiscité par 96 % des Français en 2004<sup>32</sup>. D'autant que la transparence et caractère mécanique des barèmes fait que les parents estiment avoir la compétence de le corriger. Les dictées sont donc également pratiquées à la maison. Cela dit, le côté rituel est également controversé. En effet, la dictée placerait les élèves en échec parce qu'elle nécessiterait la mobilisation de trop de compétences à la fois. Elle est parfois également considérée comme le symbole de l'oppression du maître sur l'élève, de la culture sur un certain état de nature.

Cependant, bien plus que toutes ces critiques et ces défenses, les controverses autour de la dictée ont été abreuvés au fil des siècles par deux grandes questions. La première est celle du

<sup>30</sup> DEFODON, Charles, « Dictée », dans F. BUISSON, dir., *Dictionnaire de pédagogie*, Paris : 1882-1887, cité par P. CABANEL, *La République du Certificat d'Études*, ibid, p. 114-122.

<sup>31</sup> TOCZEK, Marie-Christine, FAYOL, Michel, et DUTRÉVIS, Marion, « Dictée notée ou dictée non notée ? Analyse des erreurs orthographiques des élèves en situation scolaire », dans *Les politiques de lutte contre les inégalités scolaires d'un pays à l'autre, Revue française de pédagogie*, n°178 (janvier, février, mars 2012), ENS Lyon éd., Lyon : 2012, p.85-96.

<sup>32</sup> MANESSE, Danièle, « La dictée, résistances et avatars d'un exercice scolaire », dans *Éducation et longue durée*, Henri PERONYE et Alain VERGNOUX dir., Presses Universitaires de Caen éd., Caen : 2007, p. 167-182.



barème de correction ce cet exercice. La seconde question, toujours matière à débat, est celle de savoir si la dictée permet réellement d'apprendre l'orthographe, et si elle permet réellement aux élèves de faire montre de leurs connaissances et de leurs compétences en la matière.

La question de la notation de la dictée et du barème qui la régit agite le milieu des pédagogues. On reproche souvent à la dictée sa tarification aveugle : c'est le seul exercice « sanctionné par la négative » : on ne prend pas en compte ce qui est juste, on sanctionne ce qui est faux. Ainsi l'on voit fleurir des textes ministériels ayant pour nom « Circulaire ayant pour objet d'interdire l'abus des exigences grammaticales dans les dictées », et l'on appelle à ce que « les fautes soient pesées plutôt que comptées »<sup>33</sup>. Dès lors que la dictée figure au rang des épreuves du Certificat d'études, les polémiques se font plus intenses encore. Voici la manière dont l'épreuve de dictée doit être corrigée, selon l'Arrêté sur l'examen du certificat d'études primaires du 16 juin 1880 :

*« Tout élève ayant fait plus de cinq fautes d'orthographe dans la dictée est éliminé. La dictée d'orthographe est corrigée d'après les règles suivantes : chaque demi-faute fait diminuer le maximum d'un point : une faute d'orthographe grammaticale, un faute ; l'accent changeant la nature du mot, une demi-faute ; les autres fautes d'accent, les fautes de cédille, de trait d'union, de tréma, de majuscule, de ponctuation, appréciées par le jury, sont évaluées, dans leur ensemble, une faute ou une demi-faute. La nullité de l'épreuve entraîne l'élimination. »*<sup>34</sup>.

Ce barème très sévère donne lieu à d'intenses débats. Dès 1882, on propose d'abolir la dictée sans pour autant négliger l'évaluation de l'orthographe. Carré, par exemple, suggère que ce soit l'épreuve de composition qui remplisse cet office. Cette proposition n'est pas retenue. Cependant, le barème est adouci en 1887 par le Conseil Supérieur de l'Instruction Publique. Mais la dictée est trop enracinée pour disparaître de l'horizon du certificat. Le ministre Léon Bourgeois demande finalement aux recteurs une forme d'indulgence sur certaines erreurs des élèves lorsqu'il y a doute ou partage du jury quant à une graphie<sup>35</sup>. En 1903, la dictée est réduite (de vingt-cinq lignes maximum, elle passe à quinze), et associée à des questions « relatives à l'intelligence du texte ». La dictée ne doit durer que 20 minutes, puis 20 minutes sont consacrées à la relecture et aux questions.

Après la seconde guerre mondiale en revanche, le poids de l'orthographe est diminué. La composition française peut même compenser le zéro en dictée, à condition de faire plus de lignes

<sup>33</sup> MANESSE, Danièle, « La dictée, résistances et avatars d'un exercice scolaire », *ibid.*

<sup>34</sup> FERRY, Jules, *Arrêté sur l'examen du certificat d'études primaires*, 16 juin 1880, article 4, dans André CHERVEL, *L'enseignement du français à l'école primaire, Textes officiels – Tome 1 : 1791-1879*, INRP economica édition, Paris : 1992, p. 61-62.

<sup>35</sup> BOURGEOIS, Léon, « Circulaire ayant pour but d'abolir l'abus des exigences grammaticales dans la dictée », 27 avril 1891, dans André CHERVEL, *L'enseignement du français à l'école primaire, Textes officiels – Tome 1 : 1791-1879*, INRP economica édition, Paris : 1992, p. 152-155.

que ce que demande la consigne, et d'avoir une orthographe correcte. Aujourd'hui, la notation des dictées ne se fait plus en points négatifs. L'exercice se pratique sous des formes très diverses, qui seront l'objet de la partie suivante. Dans tous les cas, on ne parle plus de fautes d'orthographe mais d'erreurs, valorisant ainsi les productions des élèves. Il est recommandé, lorsque l'on pratique l'exercice de la dictée, d'établir des objectifs précis d'orthographe lexicale et / ou grammaticale à propos desquels les élèves savent qu'ils seront interrogés. Les erreurs d'orthographe ont été répertoriées et classifiées par Nina Catach<sup>36</sup>, permettant ainsi aux professeurs des écoles d'affiner leurs corrections, de mieux comprendre les erreurs des élèves et de les accompagner pour qu'ils progressent dans cette discipline. Ce système de correction permet de rendre les élèves conscients de la progression qu'ils ont à mener. Cela permet également d'adapter son enseignement à chaque élève, et de les faire ainsi tous progresser. L'idée que les élèves se font de la langue, à l'écrit comme à l'oral, doit encore évoluer. Les élèves font des erreurs parce qu'ils ne peuvent pas faire autrement : lorsqu'ils écrivent, même sous la dictée, ils produisent du sens. L'enseignement de l'orthographe, par le biais de la dictée, s'appuie dès lors sur les erreurs des élèves. Leur discussion permet de travailler l'orthographe lexicale et grammaticale. Aussi, soit les élèves ont les connaissances nécessaires pour rectifier l'orthographe de ce qu'ils ont écrit. Dans ce cas, les erreurs sont issues du fait qu'ils se sont laissés déborder par la charge cognitive de l'activité d'écriture, le télescopage de deux notions ou par d'anciens automatismes anciens qui résurgent. Soit les élèves n'ont pas les connaissances nécessaires pour rectifier ce qu'ils ont écrit et dans ce cas ils écrivent ce qu'ils croient être juste. En effet, les erreurs des élèves sont la conséquence du décalage entre leur représentation et le fonctionnement du système orthographique<sup>37</sup>.

La seconde grande question qui alimente les discussions à propos de la dictée est celle de savoir si la dictée permet réellement d'apprendre l'orthographe, et si elle permet vraiment aux élèves de faire montre de leurs connaissances et de leurs compétences en la matière. La dictée est-elle un exercice qui permet d'acquérir des connaissances en orthographe, ou bien seulement un moyen d'évaluation ? Et en tant que moyen d'évaluation, est-elle concluante ? Dans les années 1970-1980, un changement de regard s'opère quant à la discipline de l'orthographe et à l'exercice de la dictée. En effet, auparavant, l'orthographe était considérée comme faisant partie de l'apprentissage de l'écriture. Aucun lien n'était fait entre l'orthographe et la lecture. Désormais, un parallèle est fait entre l'apprentissage de l'orthographe et celui de la lecture. Evelyne Charmeux affirme ainsi : « *L'orthographe appartient à l'énonciation. Reproduire de mémoire ou à l'écoute un énoncé n'a rien à voir avec l'énonciation et par suite, la manipulation de l'orthographe ne saurait y apparaître en situation valable. Quelle que soit sa forme, la dictée repose sur la confusion*

<sup>36</sup> CATACH, Nina, *L'orthographe française. Traité théorique et pratique avec des travaux d'application et leurs corrigés*, Nathan, Paris : 1980.

<sup>37</sup> COGIS, Danièle, *Pour enseigner et apprendre l'orthographe, Nouveaux enjeux, pratiques nouvelles, École et Collège*, Delagrave éd., Paris : 2005, p. 143-146.

“énoncé/énonciation” »<sup>38</sup>. De même que la lecture, l’orthographe consiste à faire le lien entre le signifié et le signifiant, et à reconnaître dans la graphie des mots les éléments porteurs de sens. De même, on souligne que l’élève est en passe de maîtriser l’orthographe dans la mesure où il peut identifier dans les marques orthographiques des indications qui contribuent à la construction du sens des textes. Bien que dans une circulaire de 1977, la dictée soit présentée comme un exercice concourant à l’apprentissage de l’orthographe, parce qu’elle est un moment qui invite les élèves à mobiliser son attention et sa mémoire<sup>39</sup>, l’exercice est devenu suspect. Il ne permettrait pas d’enseigner l’orthographe des formes fréquentes, utiles dans la langue, celles qui n’apparaissent pas ou peu dans les exercices littéraires. La composition, l’expression écrite sont préférées à la dictée. Car dans ces exercices, les élèves mobilisent le vocabulaire et la syntaxe dont ils ont besoin pour s’exprimer. Ils sont donc acteurs de leurs apprentissages, et placés en situation de recherche. La « dictée traditionnelle » s’est dès lors progressivement effacée, au profit de multiples variantes. Le débat continue d’avoir cours aujourd’hui. Selon les partisans de la dictée, cesser de la pratiquer équivaldrait à cesser d’enseigner l’orthographe. D’autre part, selon les linguistes et en particulier linguiste Jean-Pierre Jaffré, dans une interview accordée au site BienLire :

*« La dictée est un bon outil d’évaluation, mais elle ne permet pas vraiment d’apprendre l’orthographe. Au cours d’une dictée, un élève doit en effet transformer un matériau phonique en un matériau graphique, c’est à dire faire correspondre des sons et des lettres. Il s’agit d’un exercice très spécifique qui n’aide pas un scripteur à maîtriser l’orthographe quand il est en situation de production »<sup>40</sup>.*

Ces positions conduisent dans les années 2000 à évaluer les élèves non plus dans l’exercice consacré qu’est la dictée, mais en la mesurant dans les textes qu’ils écrivent, comme le font les évaluations nationales annuelles des compétences des élèves de 6<sup>ème</sup><sup>41</sup>. Les opposants à la dictée tels Ters ou Charmeux semblent l’avoir vaincue. Cependant, l’exercice fait à nouveau surface dans les programmes d’enseignement. Timidement d’abord. Dans un premier temps en effet, elle n’est pas directement nommée. Ainsi, dans le Socle Commun de Connaissances, de Compétences et de Cultures, les enseignants doivent remplir l’item : « *sait écrire lisiblement un texte, sous la dictée ou spontanément, en respectant l’orthographe et la grammaire* ». L’écriture sous la dictée fait donc bien partie des compétences à acquérir avant la fin de la scolarité obligatoire. Puis, dans les Instructions Officielles de 2012, l’exercice apparaît systématiquement lorsqu’il s’agit d’évaluer les

<sup>38</sup> CHARMEUX, Evelyne, « dictée » sur le site <https://www.charmeux.fr/dictee.html> .

<sup>39</sup> Circulaire sur l’enseignement de l’orthographe dans les écoles et les collèges, signée du directeur des écoles et du directeur des collèges, 14 juin 1977, citée par A. CHERVEL, L’enseignement du français, ibid., t. II, p. 289.

<sup>40</sup> JAFFRÉ, Jean-Pierre, interview menée par Laurence Jung pour le site BienLire, consultable au lien : <http://www.cndp.fr/bienlire/04-media/a-interview19.asp> .

<sup>41</sup> MANESSE, Danièle, « La dictée, résistances et avatars d’un exercice scolaire », ibid.

compétences liées à la maîtrise de la langue<sup>42</sup>. En outre, toutes les évaluations institutionnelles créées par la Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (DEPP) ainsi que le Brevet des Collèges comportent encore aujourd'hui une épreuve de dictée<sup>43</sup>. En 2015, la dictée apparaît dans les programmes. Elle est recommandée dans la mesure où elle donne lieu à des discussions orthographiques ou grammaticales sur des problèmes rencontrés<sup>44</sup>. Dans ce cas, elle est considérée comme terrain favorable de l'orthographe lexicale et grammaticale. Mais c'est dans les programmes de 2018, en vigueur à partir de la rentrée 2018-2019, que la dictée retrouve la place importante qu'elle avait eue. Dans « Maîtriser l'orthographe grammaticale de base », la dictée quotidienne, sous différentes formes, est préconisée parce qu'elle « permet de se concentrer exclusivement sur la réflexion logique et la vigilance orthographique et de travailler des compétences précises identifiées et annoncées par le professeur »<sup>45</sup>. Il est intéressant de noter que les arguments en faveur de la dictée, présents dans les programmes d'enseignement du cycle 2 de 2018, sont très proches de ceux employés par les défenseurs de cet exercice tout au long du XIX<sup>ème</sup> et du XX<sup>ème</sup> siècle.

La dictée continue donc d'être pratiquée dans les classes malgré les voix parfois virulentes qui se sont élevées contre elle. Cependant on peut lire dans cet extrait que c'est la dictée, « *dans ses différentes modalités* », qui est recommandée. Mais quelles sont ces différentes modalités de la dictée ?

## **C/ Les différents types de dictée**

Voulant à tout prix à éviter de donner raison à la critique qui dénonce l'absence de sens et de cohérence des textes ou des phrases dictées, les enseignants et les chercheurs ont cherché à inscrire l'exercice dans la continuité d'autres apprentissages, notamment en lexique et en grammaire. Les contenus des manuels de dictée ont été ajustés pour mieux correspondre aux injonctions des programmes. Respectant les programmes, ils proposent des dictées quotidiennes, pour la plupart issues de la littérature jeunesse. Certaines sont des dictées d'entraînement quand d'autres permettent d'évaluer les acquisitions des élèves. Les élèves sont invités à être acteurs de leurs apprentissages

---

<sup>42</sup> TOCZEK, Marie-Christine, FAYOL, Michel, et DUTRÉVIS, Marion, « Dictée notée ou dictée non notée ? Analyse des erreurs orthographiques des élèves en situation scolaire », *ibid.*, p.85-96.

<sup>43</sup> <https://www.education.gouv.fr/cid2619/le-diplome-national-du-brevet.html> .

<sup>44</sup> Programmes d'enseignement de 2015 notamment aux pages 23, 26, 27 et 241 du document, consultables au lien : [https://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin\\_officiel.html?pid\\_bo=33400](https://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?pid_bo=33400) .

<sup>45</sup> Programmes d'enseignement de 2018, notamment aux pages 14, 15, 20 et 22 du document, consultables au lien : <http://eduscol.education.fr/pid34139/cycle-2.html> .

en complétant une grille où ils notent leurs réussites et les points à retravailler. C'est le cas des classeurs de dictées préparées de chez Sed<sup>46</sup>, ou encore de *Je réussis mes dictées au CE2*, chez Jocatop<sup>47</sup>.

Cela dit, en même temps qu'il recommande la pratique quotidienne de la dictée dans les classes de cycle 2, le ministère de Jean-Michel Blanquer met à la disposition des enseignants un document qui indique quelques modalités de dictée, et la manière de les mettre en œuvre<sup>48</sup>. Ce document explicite une douzaine de modulations à partir de l'exercice de la dictée, autres que la dictée « préparée ». De fait, il existe différents types de dictées qui répondent à des démarches d'enseignement différentes. Selon leur forme en effet les dictées sollicitent plus ou moins les procédures visuelles de mémorisation, les connaissances phonologiques, les stratégies grammaticales, les règles orthographiques, des connaissances étymologiques<sup>49</sup>. L'objectif de la pratique quotidienne de la dictée est de ritualiser une activité orthographique quotidienne, tout en faisant en sorte que cette activité place l'enfant au cœur de l'apprentissage et qu'il y soit actif. Nous ne reviendrons pas, dans ce travail, sur les différentes formes de dictées qui peuvent être pratiquées au cycle un, car cela est très éloigné de notre pratique de classe.

Aux cycles suivants, la dictée peut prendre de nombreuses formes. Elles ont pour objectif principal de permettre de concourir à l'apprentissage de l'orthographe. Cela a des incidences sur le dispositif mis en place. La plupart comportent donc une phase d'explication (lexicale et grammaticale) du texte qui va être dicté, d'une phase de dictée, et d'une phase de discussion pour faire émerger les erreurs qui ont été faites, et y remédier. J'ai décidé de classer en deux rubriques les différentes formes de dictées que j'ai relevées, en fonction des objectifs qu'elles poursuivent. Je distinguerai donc d'une part les formes de dictées qui permettent de travailler des compétences orthographiques, et d'autre part celles qui favorisent la discussion orthographique et grammaticale.

### a) Les dictées à but orthographiques

Toutes les dictées ont pour but affiché de développer ou d'entraîner les compétences et les connaissances orthographiques des élèves. Cependant, certaines permettent de travailler plus spécifiquement des compétences d'orthographe lexicale ou permettent de se pencher plus en détail sur des questions d'orthographe lexicale. D'autres encore, dont on traitera ensuite, vont un peu plus loin dans la démarche, et poussent les élèves à justifier leurs choix orthographiques, ce qui leur permet de prendre du recul sur leurs productions et d'utiliser du vocabulaire spécifique.

<sup>46</sup> NAUDIN, Joseph, *Dictées préparées, CE2*, Duplimat coll., Sed éd., Paris : 2000.

<sup>47</sup> MAURY, Agnès, *Je réussis mes dictées au CE2*, Jocatop, Paris : 2015.

<sup>48</sup> Document éducol, consultable au lien [cache.media.eduscol.education.fr/.../RA16\\_C3-C4\\_Francais\\_Etude\\_langue\\_Differente...](https://cache.media.eduscol.education.fr/.../RA16_C3-C4_Francais_Etude_langue_Differente...)

<sup>49</sup> BEAUFRÈRE, Nathalie, Cours de M1-MEEF premier degré à l'ISFEC Lassalle-Mounier, année 2017-2018.

## 1. L'orthographe lexicale

Je vais m'efforcer de présenter ici un certain nombre de types de dictées qui permettent de travailler plus spécifiquement l'orthographe lexicale.

**La dictée de mots.** L'enseignant donne aux élèves une liste de mots à apprendre. Au cours d'une séance suivante, il dicte les mots aux élèves, qui doivent les restituer. Cette modalité de dictée permet de vérifier l'apprentissage des élèves et de ne se concentrer que sur un objectif lexical. Elle peut s'inscrire dans le cadre d'une séquence d'enseignement sur « la manière dont on apprend », par exemple, dans laquelle elle prend tout son sens.

**La dictée à choix multiples.** Cet exercice a pour but d'entraîner les élèves à associer la juste graphie au son qu'il entend. Il permet de travailler spécifiquement les graphies complexes. L'accent est mis sur la procédure de choix, le raisonnement, la réflexion sur les graphies. L'exercice consiste à donner aux élèves un texte déjà rédigé. Pour certains mots, un choix est proposé. L'enseignant lit le texte à voix haute et les élèves doivent entourer la graphie qui convient.

Exemple de dictée à choix multiples :

Le  mange une carotte.

**Mais pas:**

Le  mange une carotte.

**La dictée à trous.** L'exercice de la dictée à trous permet de se concentrer sur un problème ciblé. Il aiguise également l'attention des élèves qui sont obligés de suivre avec attention la lecture orale de l'enseignant. Cette forme de dictée peut être donnée pour l'ensemble de la classe, ou bien en guise de différenciation. Un texte à trous est donné aux élèves et est lu par l'enseignant. Les élèves doivent suivre sa lecture, et compléter les trous laissés volontairement.

**La dictée à l'adulte à visée orthographique.** L'exercice se rapproche de celui de la dictée à trous. L'élève dicte une phrase ou un petit texte à l'adulte. Celui-ci dessine des traits à la place des mots que l'élève sait écrire, et écrit ceux qu'il ne peut pas connaître. Cet exercice permet de travailler la segmentation ainsi que l'orthographe lexicale. L'élève doit fournir un effort de mémoire pour retrouver la graphie des mots qu'il connaît et justifier ses choix.

**La dictée sans erreurs.** Il s'agit d'une activité créée dans le cadre des Modules d'Approfondissement des Connaissances en Lecture et en Écriture (M.A.C.L.E.)<sup>50</sup>. Une dictée est préparée en classe. Les élèves repèrent eux mêmes les principales difficultés. Lors de la séance suivante, le texte est dicté. Cependant, au verso de la feuille de dictée, se trouve le texte original, sans erreurs. Les élèves peuvent y recourir pour vérifier l'orthographe d'un mot. Ce dernier est alors souligné. Une correction est organisée par l'enseignant puis par les élèves. L'objectif pour les élèves

<sup>50</sup> OUZOULIAS, André, *Favoriser la réussite en lecture : les MACLE*, Versailles, CRDP, Retz, 2005.

sera de diminuer le nombre d'erreurs lexicales ou grammaticales puis le nombre de mots soulignés sur l'ensemble du texte. L'enseignant peut différencier l'activité en jouant sur la longueur du texte. L'intérêt réside dans la phase de préparation de la dictée, le questionnement orthographique, la mémorisation à laquelle oblige le retournement de la feuille une fois le mot observé, la catégorisation des erreurs, le gain d'assurance pour les élèves et la prise en compte de leurs progrès<sup>51</sup>.

**La dictée enregistrée.** Il s'agit de l'exercice traditionnel de la dictée, excepté que le texte à transcrire a été enregistré par l'enseignant préalablement. Ainsi, dans une organisation en plan de travail par exemple, l'élève peut choisir le moment où il va faire cet exercice, de même que la dictée qu'il va réaliser en fonction de ses erreurs récurrentes. Par sa correction, l'enseignant peut guider la progression de l'élève (et les dictées à choisir).

**L'auto-dictée.** Lors de cet exercice, l'enseignant donne aux élèves un texte plus ou moins long selon leur niveau. Tous le lisent. On prend le temps d'analyser le texte en classe puis de discuter de ses difficultés potentielles. Les élèves l'apprennent par cœur, puis le restituent. L'avantage de cet exercice est que les élèves se dictent le texte en eux mêmes. Ils apprennent ainsi à transcrire correctement des mots connus employés dans un contexte familier. De plus, le rythme d'écriture des élèves est respecté. Cependant, la pertinence de faire apprendre le texte par cœur aux élèves peut être discutée.

**La copie différée.** L'enseignant écrit un texte sur des affiches qu'il installe au fond de la salle, du moins de manière à ce que les élèves ne puissent le voir réellement qu'en se retournant. Le texte est lu et expliqué. Les élèves doivent ensuite recopier le texte. Mais le fait que ce dernier soit dans leur dos les oblige à faire un exercice de mémoire, et à se dicter le texte en eux mêmes.

**La dictée bouchons.** Cet exercice a pour avantage de décomplexer l'erreur dans le cadre de la dictée et de favoriser la mémorisation des mots. Il est en partie inspiré du système de dictées mis en place par Maria Montessori. En amont de la dictée, un certain nombre de bouchons / jetons... sont donnés aux élèves en fonction de leur niveau de réussite. Un texte est ensuite dicté. La correction de ce texte se trouve en plusieurs exemplaires dans le couloir. Après un temps de relecture, l'enseignant se place en travers de la porte et autorise les élèves à aller voir la correction. Ils ont le droit de faire autant d'allers-retours que de bouchons qu'ils possèdent. Ils en donnent un à l'enseignant à chaque fois qu'ils y vont et notent, à la fin de l'exercice, le nombre de bouchons utilisés. Ils ne doivent cependant emporter aucune note, et aucun moyen d'écrire. Les élèves recopient le texte au propre et le rendent à l'enseignant lorsqu'ils estiment qu'il ne reste aucune

---

<sup>51</sup> Document éducol, consultable au lien [cache.media.eduscol.education.fr/.../RA16\\_C3-C4\\_Francais\\_Etude\\_langue\\_Differente...](http://cache.media.eduscol.education.fr/.../RA16_C3-C4_Francais_Etude_langue_Differente...), p. 3.

erreur. L'enseignant corrige les copies. Il prévoit un temps de retour collectif et argumenté autour de cette dictée.

**La dictée relais.** Elle se passe dans le même esprit que la dictée bouchons, excepté qu'à cette occasion, les élèves sont par équipes de deux : un élève qui écrit et l'autre qui se déplace pour aller voir la correction de la dictée.

**La dictée à quatre temps.** Un texte est dicté aux élèves. Après un temps de relecture, une correction collective et argumentée est menée au tableau. Les élèves recopient le texte sans erreurs. Puis ils ferment leurs cahiers et le texte leur est de nouveau dicté. Enfin, l'enseignant corrige chaque feuille puis avec les élèves, il compare le nombre d'erreurs du premier jet, la qualité de l'autocorrection et le nombre d'erreurs de la trace finale.

Voilà donc un certain nombre de déclinaisons de l'exercice de la dictée qui permettent de travailler l'orthographe lexicale. On remarquera que les quatre derniers exercices tendent à apprendre la mémorisation, mais aussi à travailler aussi bien l'apprentissage de l'orthographe lexicale que grammaticale. Ils peuvent donc prendre place dans un dispositif plus vaste d'entraînement de la mémoire.

## *2. L'orthographe grammaticale*

Je vais maintenant m'efforcer de proposer quelques modalités qui permettent de travailler plus particulièrement l'orthographe grammaticale, bien que la distinction d'avec celles précédemment citées soit tenue, comme on l'a spécifié plus haut.

**La dictée traditionnelle.** C'est celle qui correspond à l'idée que l'on a collectivement de l'exercice, et qui est l'emblème du Certificat d'études. Pour cette dictée, l'enseignant lit un texte. Les difficultés grammaticales et orthographiques sont élucidées en classe. Puis le texte est dicté aux élèves qui s'efforcent de la transcrire sans erreurs. L'enseignant corrige ensuite les productions des élèves, en faisant en sorte que sa correction permette aux élèves de progresser.

**La dictée à trous.** Il s'agit là du même exercice que celui présenté dans le paragraphe précédent mais en se focalisant sur des questions grammaticales plutôt que lexicales. De même que la dictée à trous, la dictée enregistrée, la dictée sans erreurs, la dictée différée, la dictée-bouchons, la dictée relais et la dictée à quatre temps sont des dispositifs qui permettent de travailler plus spécifiquement des problématiques lexicales ou grammaticales en fonction des textes choisis par l'enseignant, en regard de ses objectifs.

**La dictée questionnée, ou dictée dialoguée.** Elle permet de travailler plus spécifiquement l'orthographe grammaticale. Les stylos sont posés sur les tables pendant que l'enseignant lit de manière expressive une première fois le texte à dicter aux élèves. Puis, après chaque phrase dictée,



il fait une pause afin que les élèves révisent puis signalent leurs hésitations en posant des questions à la classe et au professeur. Ils peuvent poser toutes les questions qu'ils souhaitent. Pour chaque interrogation soulevée, l'enseignant questionne les élèves afin qu'ils expliquent leurs raisonnements. Puis il sollicite une recherche collective de solutions. La dictée est donc dialoguée, l'enseignant validant au terme de la réflexion la justification des élèves. Enfin un temps de relecture est laissé aux élèves. On remarque que ce type de dictée favorise déjà le dialogue orthographique entre les élèves, guidé par l'enseignant. Outre que cela permet de décomplexer les élèves quant à l'erreur qui est vue comme un prétexte à la réflexion, les élèves sont mis en situation de recherche. Ils sont par ailleurs valorisés dans leurs réussites.

La dictée dialoguée a sa place dans ce paragraphe parce qu'elle a une visée avant tout grammaticale : les élèves n'ont pas le droit de poser des questions portant sur des objets lexicaux. Pour autant, il existe d'autres modalités qui permettent d'aller plus loin dans l'apprentissage de l'orthographe en favorisant la discussion orthographique.

#### b) Les dictées qui mènent à la discussion

La discussion orthographique permet de décomplexer les élèves par rapport à leurs erreurs en donnant matière à trouver ensemble les solutions, et de pratiquer un enseignement différencié. Aussi ces activités se révèlent très fructueuses pour l'apprentissage de l'orthographe tant lexicale que grammaticale.

Il en va ainsi de l'atelier de négociation graphique et de la dictée négociée par exemple, et de la phrase dictée ou de la phrase donnée du jour.

**L'atelier de négociation graphique.** Créé par Ghislaine Haas et son groupe de recherche orthographique<sup>52</sup>, il se pratique par groupes de cinq ou six élèves qui travaillent avec le professeur pendant que les autres élèves travaillent en autonomie. Un texte court est dicté aux élèves. Ils le transcrivent individuellement sur des affiches. Après relecture, les travaux individuels des élèves sont affichés au tableau et une discussion permet de comparer les différentes graphies et d'en expliciter les choix. L'enseignant valide les réponses justes des élèves, fait la synthèse des questions résolues et de celles qui restent à l'être et fait expliciter le problème dominant que pose le texte. Il l'affiche correctement orthographié, ce qui permet aux élèves de confronter leurs hypothèses à la solution. Enfin, une fois que les différents groupes de la classe ont effectué ce même travail, une synthèse collective est faite. Après affichage du texte correctement orthographié, les élèves rappellent les questions que le texte a soulevé dans les différents groupes, et les accords auxquels ils sont parvenus. Finalement, le texte correctement orthographié est distribué aux élèves en guise de

---

<sup>52</sup> HAAS, Ghislaine, *Orthographe au quotidien – Cycle 3*, CRDP de Bourgogne, 2004.

trace écrite. Les règles qui ont été découvertes ou rappelées peuvent donner lieu à des affichages dans la classe.

**La dictée négociée.** Voisin du précédent, cet exercice a vocation à être mené en classe entière. Lors de la dictée négociée, un texte est dicté aux élèves, qui le transcrivent. Puis, par groupes de trois ou quatre, ils comparent leurs productions. Ils discutent sur leurs points de désaccords, dans la mesure en employant un vocabulaire précis, et ils produisent un texte corrigé. Puis l'enseignant collecte les textes des groupes et les affiche au tableau. Les productions des groupes sont une fois de plus comparées et les différences sont mises en évidence. Les élèves justifient leurs choix et les réponses justes sont écrites au tableau par l'enseignant, de même que les règles orthographiques qui sont en jeu. À la fin de la séance, l'enseignant fait une synthèse des règles qui ont été brassées, et les élèves recopient la correction<sup>53</sup>.

**La phrase donnée du jour.** Dans cet exercice, l'enseignant propose aux élèves une phrase correctement orthographiée. L'enseignant demande aux élèves d'expliquer, individuellement et à l'écrit, un certain nombre de graphies correctes, mais qui posent généralement des difficultés. S'en suit une mise en commun où les différentes explications sont écrites au tableau puis commentées, précisées et enrichies. L'intérêt est alors de faire de la langue un objet d'étude.

**La phrase dictée du jour**<sup>54</sup>. Pour cet exercice, l'enseignant dicte une phrase qui inclut du vocabulaire à acquérir ainsi que des notions précises étudiées en grammaire. Puis, après un temps de relecture personnelle active (les élèves matérialisent les accords), un échange se met en place. Toutes les graphies d'un même mot sont recueillies au tableau les unes en dessous des autres afin de faire apparaître les différences. Les élèves doivent justifier les raisons de conserver ou d'effacer telle ou telle graphie. L'enseignant anime le débat tout en validant ou non les propositions. Il efface les graphies jugées erronées. La séance se clôt par un bilan de ce que les élèves ont appris puis ils copient la phrase dans leur cahier ou classeur. Cette phrase sera à nouveau dictée quelques jours plus tard.

Au regard des différents types de dictée passés en revue ci-dessus, il me semble que les dictées qui invitent à la discussion orthographique présentent un intérêt non négligeable. Elles paraissent échapper aux différentes critiques que l'exercice de la dictée a pu subir au long des siècles, dont on a vu qu'elles ressurgissent .

---

<sup>53</sup> On trouve une vidéo très explicite de la mise en œuvre de cet exercice sur le réseau CanopÉ, consultable au lien : <https://www.reseau-canope.fr/BSD/sequence.aspx?bl0c=729> .

<sup>54</sup> COGIS, Danièle, *Pour enseigner et apprendre l'orthographe, Nouveaux enjeux, pratiques nouvelles, École et Collège*, Delagrave éd., Paris : 2005.

## II- Partie pratique

Les programmes de français au cycle deux datant de 2018 préconisent, on l'a vu, la dictée quotidienne<sup>55</sup>. Prenant acte avec ma binôme, nous avons décidé de pratiquer la dictée quotidienne dans la classe. Pour réaliser cette étude, j'ai sélectionné les travaux de quatre élèves de la classe, suivis à travers les périodes : Toni, Noémie, Séréna et Salomé. Pour des raisons de lisibilité, j'ai fait le choix de n'inclure dans le corps du mémoire que les travaux les plus significatifs en fonction de l'objet d'étude. Cela dit, le reste de leurs travaux est intégralement présenté en annexe.

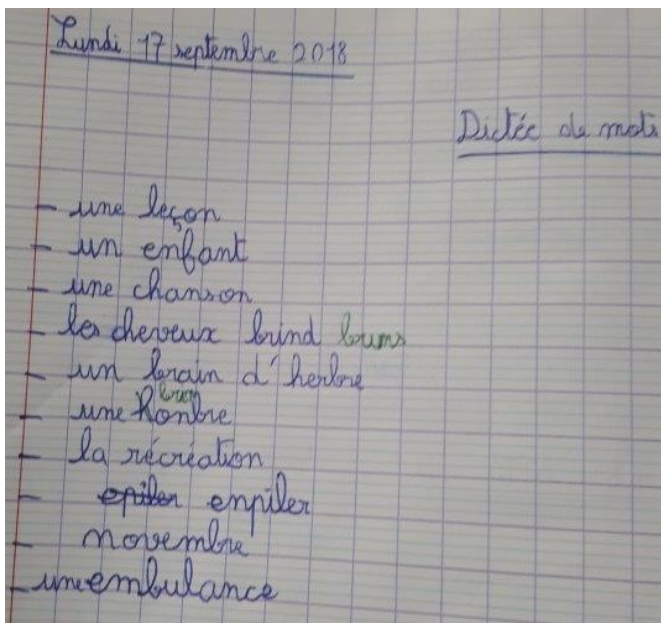
### A/ État des lieux : premiers constats et premières évolutions

Avec ma binôme, pour mettre en œuvre les programmes en vigueur et proposer ainsi une dictée quotidienne aux élèves qui nous sont confiés, dans l'urgence de la rentrée scolaire, nous nous sommes surtout appuyées sur les souvenirs que nous partagions quant aux dictées que nous faisions lors de nos classes de primaire. Toutes les deux, nous nous souvenions que nous avions des listes de mots à apprendre, et que nous les restituions sous forme de dictée de mots, puis de phrases. Aussi, visant l'apprentissage d'un certain nombre de mots (invariables ou non), nous en propositions aux enfants une liste quotidienne. Celle-ci n'avait aucun rapport avec le travail mené en classe. Chaque jour en effet, comme rituel du matin, nous organisions la restitution écrite d'une dizaine de ces mots sous la forme de « dictée de mots ». Nous n'évaluions alors que leur capacité immédiate à restituer l'orthographe des mots à apprendre, au singulier ou au pluriel lorsqu'ils n'étaient pas invariables. Par conséquent, pour corriger cet exercice, nous attribuions une couleur ou un smiley aux élèves selon le barème suivant :

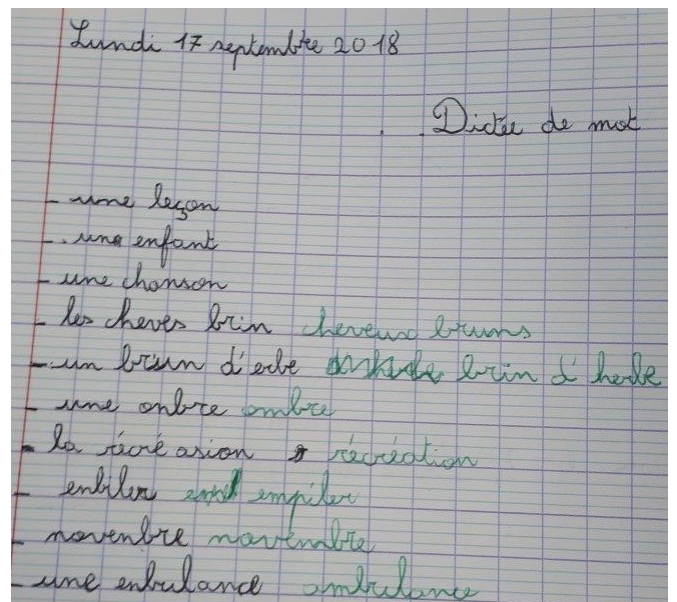
- 0 erreur : bleu, smiley souriant et couronné ;
- 1-3 erreurs : vert, smiley souriant ;
- 3-5 erreurs : orange, smiley neutre ;
- plus de 5 erreurs : rouge, smiley furieux.

Voici les cahiers de quatre élèves de la classe, Toni, Noémie, Salomé et Séréna. Les travaux ont été réalisés lors de la dictée du lundi 17 septembre pratiquée dans cet esprit.

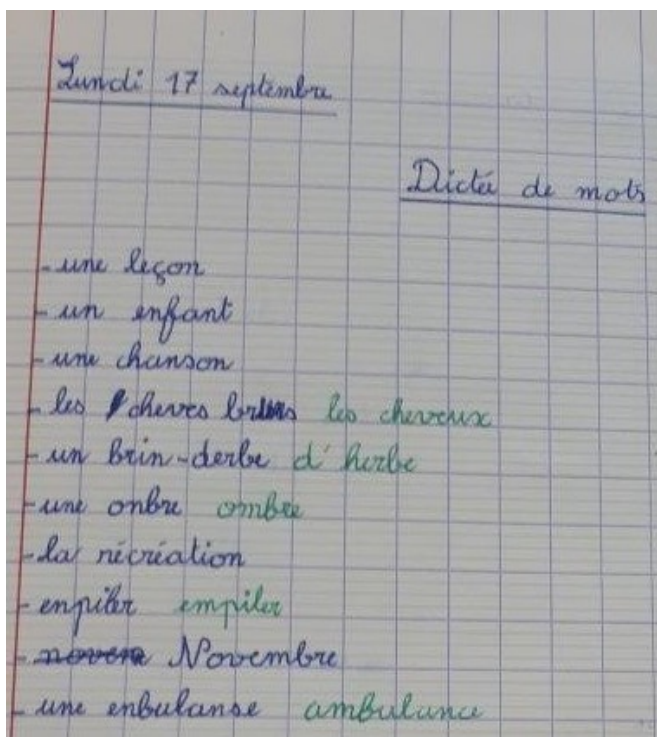
<sup>55</sup> BO SPE MEN 3-26-4 du 19 septembre 2018, [http://cache.media.education.gouv.fr/file/SPE\\_MEN\\_3-26-4-2018/19/9/BO\\_SPE\\_MEN\\_3\\_939199.pdf](http://cache.media.education.gouv.fr/file/SPE_MEN_3-26-4-2018/19/9/BO_SPE_MEN_3_939199.pdf) consulté le 25 mars 2019 à 16h45.



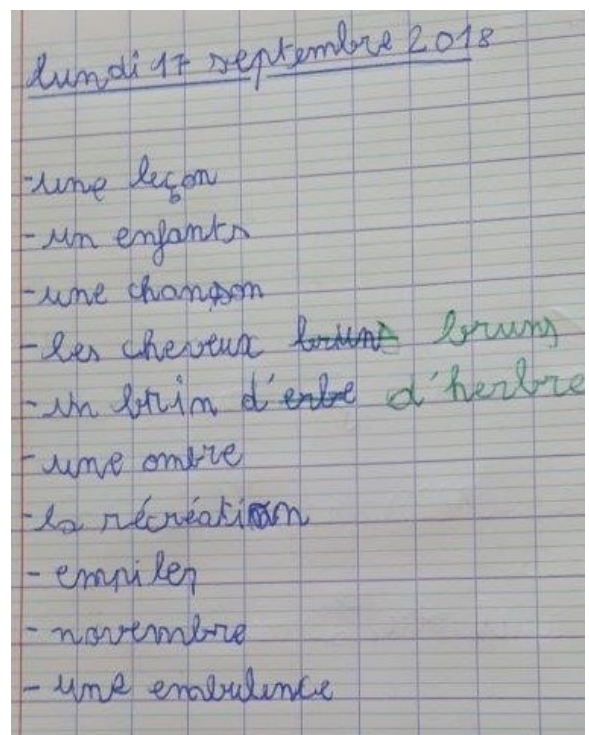
Toni, dictée du lundi 17 septembre 2018



Noémie, dictée du lundi 17 septembre 2018



Salomé, dictée du lundi 17 septembre 2018



Sérén, dictée du lundi 17 septembre 2018

Dans la dictée du 17 septembre par exemple on constate le peu de cohérence entre les mots dictés. On peut cependant déduire que les homophones lexicaux étaient probablement la notion orthographique travaillée. Cependant, l'apprentissage des mots n'était en aucun cas relié à une leçon sur le sujet, ou à un approfondissement par rapport à la manière dont on écrit les sons [ɛ̃], [ã] et peut-être [ɔ̃]. De plus, sur les cahiers dont la photo est présentée ci-dessus, la correction ne permet pas aux élèves de comprendre réellement ce qui était en jeu dans l'exercice qui leur était demandé. En effet, si l'objectif lexical était bien la transcription des sons [ɛ̃], [ã] et [ɔ̃], alors le décompte des erreurs n'aurait dû porter que sur celles qui concernent cette notion. Or, on peut voir

que le « h » manquant à « herbe » sur les copies de Noémie, Salomé et Séréna est compté comme erreur au même titre que « \*onbre » pour « ombre » et « \*empiler » pour « empiler ». De même certaines erreurs n'ont pas été relevées. Par exemple, Séréna a écrit « une \*chansons » au lieu d'« une chanson ». Noémie a écrit « \*enbiler » pour « empiler ». Ce cas est intéressant car l'élève a fait deux erreurs mais une seule lui est décomptée (on s'en aperçoit car si plus d'une erreur avait été décomptée par mot, selon ce barème, il aurait eu un smiley furieux). Le mot « ambulance » est ici très intéressant. Toni a écrit « \*embulance », Noémie, « \*enbulance », Salomé « \*enbulanse » et Séréna « \*embulance ». Les élèves ont tous proposé une forme différente pour écrire le mot, mais aucune n'est juste. Il faut dire qu'il représente une réelle difficulté pour les élèves : on entend deux fois le son [ɑ̃], mais il ne s'écrit pas de la même façon. Mais le mot n'est pas systématiquement corrigé, et aucune piste de remédiation n'est proposée aux élèves pour réellement apprendre à les écrire. C'est que la correction des mots a dû se faire au tableau. Les difficultés inhérentes aux différentes graphies ont sans doute été évoquées, et probablement expliquées. Les élèves ont recopié tant bien que mal (en début d'année) la correction en conservant malgré tout des erreurs. À cette heure, ils n'ont très certainement pas retenu comment s'écrivent ces mots. Pour cet exercice, si l'objectif était la capacité à mémoriser des mots et à les restituer le lendemain, on peut le considérer comme très partiellement atteint. S'il était l'apprentissage de l'orthographe lexicale, il est échoué.

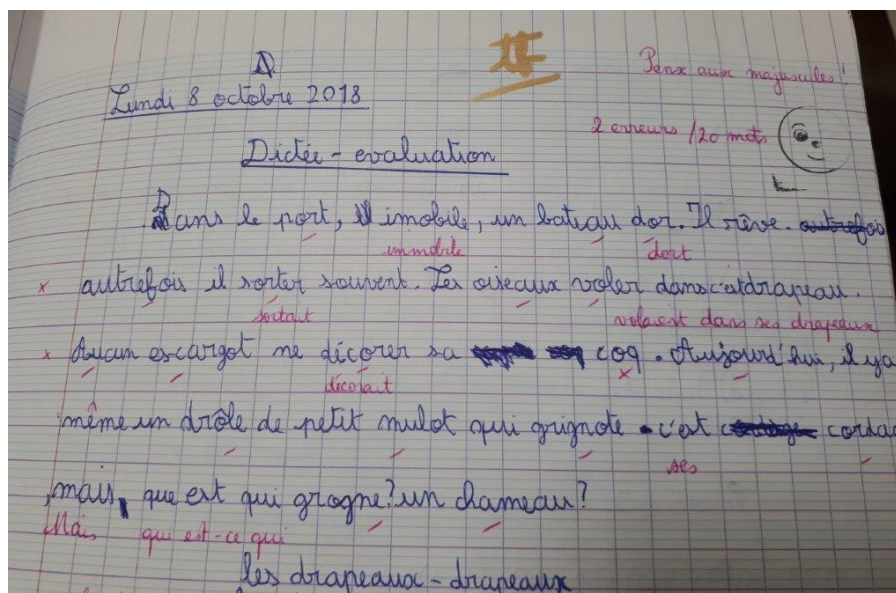
En revenant en classe, pendant la période de tuilage, cette pratique m'a interrogée car j'ai été surprise que les élèves fassent toujours autant d'erreurs. J'ai alors décidé de donner aux élèves des listes hebdomadaires de vocabulaire. Puisqu'en début de CE2 les manuels scolaires recommandent de réviser les différentes graphies des phonèmes qui en ont plusieurs, suivant leur progressions, j'ai décidé de travailler avec les élèves le son [o] durant la première semaine d'octobre. Nous avons revu en classe les différentes graphies de ce son. Puis, j'ai fourni aux élèves une liste d'une quarantaine de mots organisés selon leurs classes grammaticales, les noms étant classés selon la manière dont se forme leur pluriel. L'idée pour moi était de faire une dictée de mots quatre jours de suite, et de faire une dictée de phrases le cinquième jour. Dans les dictées de mots, toutes les erreurs faites sur les mots étaient décomptées dans le barème. Dans la « dictée bilan », je ne comptais que les erreurs faites sur les mots à apprendre. Seulement, il me semblait plus cohérent de dicter les mots en contexte aux élèves, pour qu'ils comprennent du moins implicitement qu'apprendre la graphie des mots permet d'écrire des textes et finalement, d'être compris. Voilà donc la liste de vocabulaire que je donnais à apprendre aux élèves pour la semaine. Elle est complètement déconnectée des notions travaillées en classe, excepté de la séance de lexique que nous avons menée sur le son [o] avant de donner la feuille de mots à apprendre aux élèves.

## Dictée - semaine 5

### Le son [o]

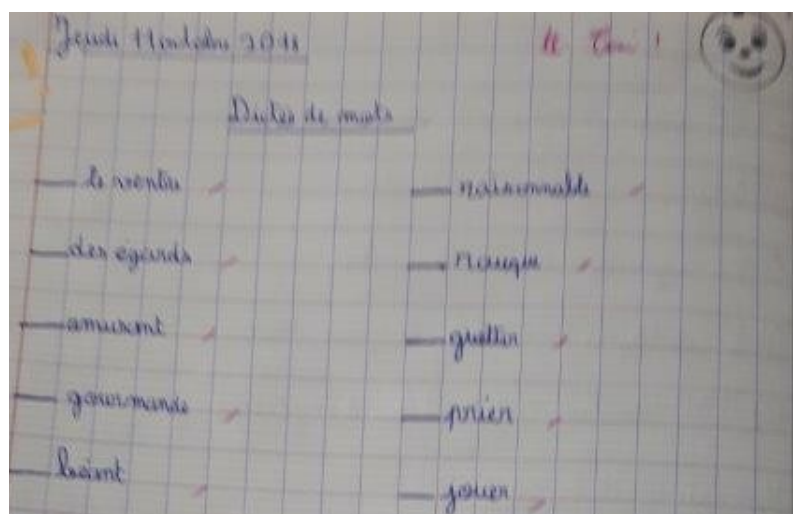
Noms		Adjectifs
Pluriel en - <i>es</i>	Pluriel en - <i>s</i>	
des ciseaux un chameau, des chameaux un cadeau, des cadeaux un tableau, des tableaux un chapeau, des chapeaux un oiseau, des oiseaux un bureau, des bureaux un bateau, des bateaux un drapeau, des drapeaux	un escargot un mulot un zoo un stylo un piano une corde un homme une chose un port	beau, belle haut, haute faux, fausse mauvais, e autonome mobile drôle
Verbes	Autres	
dormir sortir décorer emporter grignoter voler grogner sauver	aujourd'hui autrefois aucun, aucune aussi à cause de octobre novembre	

J'ai moi-même composé le texte de la dictée en préparant la liste des mots. Je m'aperçois aujourd'hui qu'elle est très longue et qu'elle comporte des difficultés notables pour les élèves. De plus, elle est pour partie écrite à l'imparfait, temps que les élèves ne maîtrisaient alors pas du tout. Elle comporte aussi le gallicisme « qui est-ce qui », réelle difficulté pour les élèves. Je ne l'avais pas anticipée. Malgré toutes les difficultés, j'ai noté des progrès chez les élèves. Ainsi, lors de la dictée-évaluation comportant vingt des mots de vocabulaire à apprendre dans la semaine, Toni a fait seulement deux erreurs. Il en avait fait cinq sur dix mots évalués dans une dictée de mots le lundi 17 septembre. De même, Noémie n'a fait que trois erreurs sur les vingt mots évalués de cette dictée du 8 octobre, alors qu'elle en avait fait dix sur les dix mots évalués hors contexte dans la dictée du 17 septembre. Salomé elle aussi n'a fait que trois erreurs sur les mots évalués alors qu'elle en avait fait neuf dans la dictée de septembre. Quant à Séréna, elle a fait six erreurs sur la dictée d'octobre, quant elle en avait fait cinq en septembre. J'ai pris le parti de demander aux élèves de recopier dix fois les mots sur lesquels ils étaient évalués et ont fait des erreurs pendant le temps d'appel le matin. Je pensais que cela permettrait de rectifier dans leur esprit les représentations erronées qu'ils pouvaient avoir de ces mots. Cette fois-ci, il m'est apparu que nous nous rapprochions de l'objectif d'apprentissage lexical.



Toni, dictée du lundi 8 octobre 2018

Lors de la semaine du 1<sup>er</sup> au 5 octobre, la Conseillère Pédagogique de Circonscription de la 13<sup>e</sup> circonscription A de Paris, Madame Catherine Chapoulaud, est venue visiter la classe. Présente lors de la dictée de mots du jeudi matin, elle a émis la remarque qu'il serait plus judicieux de donner à apprendre aux élèves des mots qu'ils ont rencontré dans la pratique de la classe. Suivant ses conseils, j'ai alors fait évoluer progressivement mon rituel de dictée quotidienne. Dans un premier temps, durant la semaine du 8 au 14 octobre, j'ai donné aux enfants du vocabulaire tiré des textes que nous étudions alors en littérature et compréhension de la langue, à savoir le conte du « Loup » dans *Les Contes bleus du Chat Perché*<sup>56</sup>. Aussi les enfants avaient déjà rencontré les mots que je leur donnais à apprendre, puisque nous les avions relevés ensemble en classe. Ils les avaient aussi en partie manipulés à l'oral lors d'exercices collectifs pour élucider le sens d'un texte ou bien à l'écrit lors de production de textes courts.



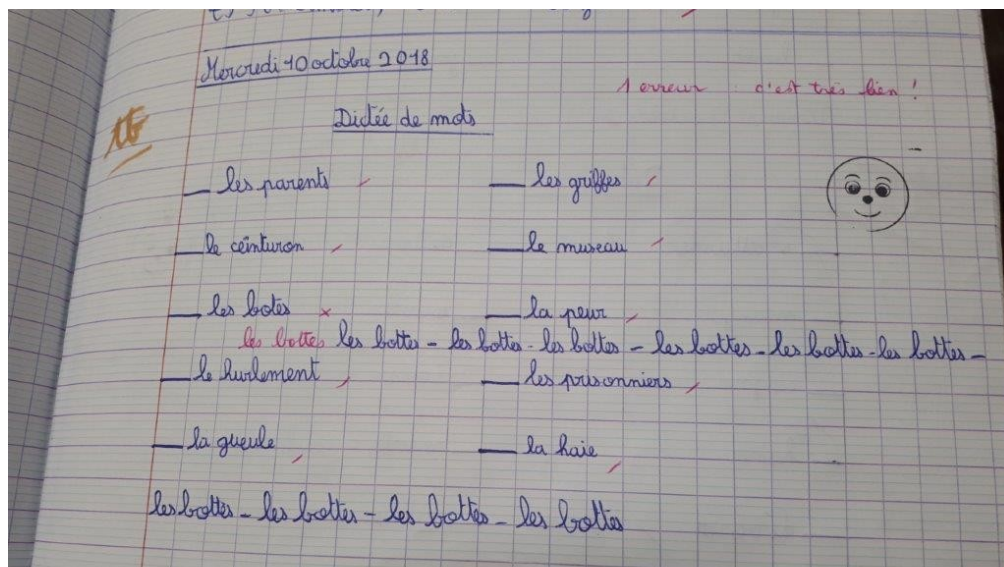
Toni, dictée du jeudi 11 octobre 2018

<sup>56</sup> AYMÉ, Marcel, *Les contes bleus du chat perché*, Folio Junior col., Gallimard Jeunesse éd., 1963, 1979, 2007, p. 7 à 28.

À partir de ce moment, certains élèves ont commencé à ne plus faire d'erreurs aux dictées de mots. De même à la dictée évaluative, sur un total de quarante mots à apprendre dans la semaine. Par exemple, Toni n'a fait aucune erreur à la dictée de mots du 9 octobre, il en a fait une le 10 octobre, puis plus aucune aux dictées de mots du 11 et du 12 octobre. Il n'en a pas non plus fait lors de la dictée évaluative.

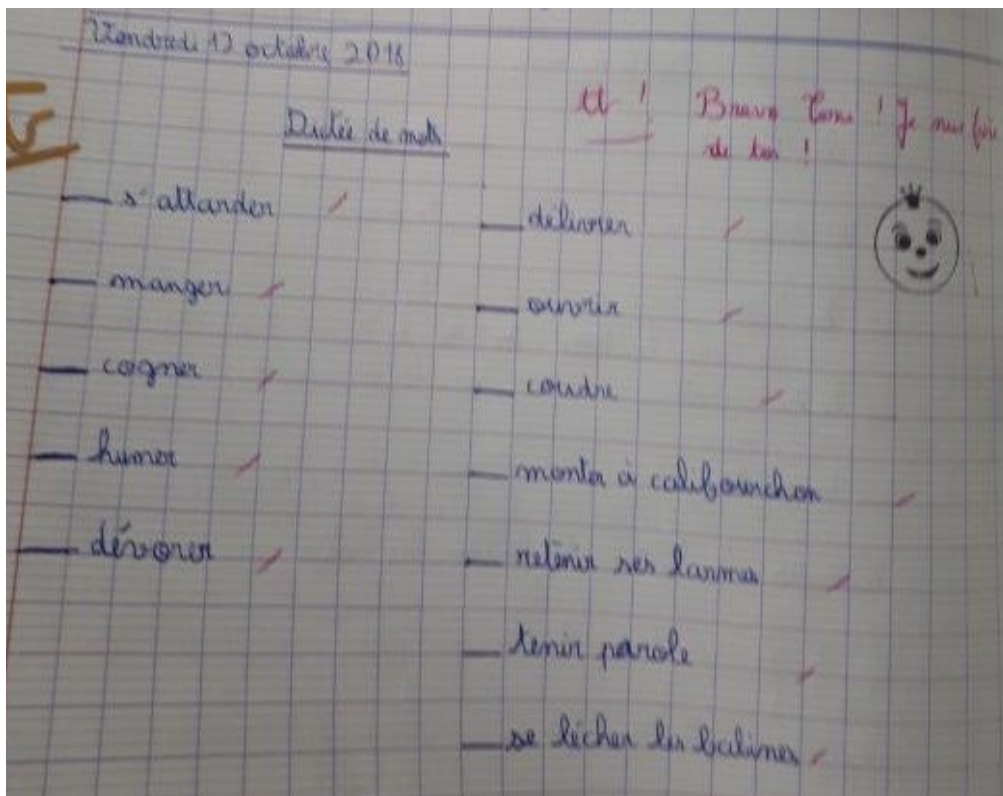


Toni, dictée du mardi 9 octobre 2018

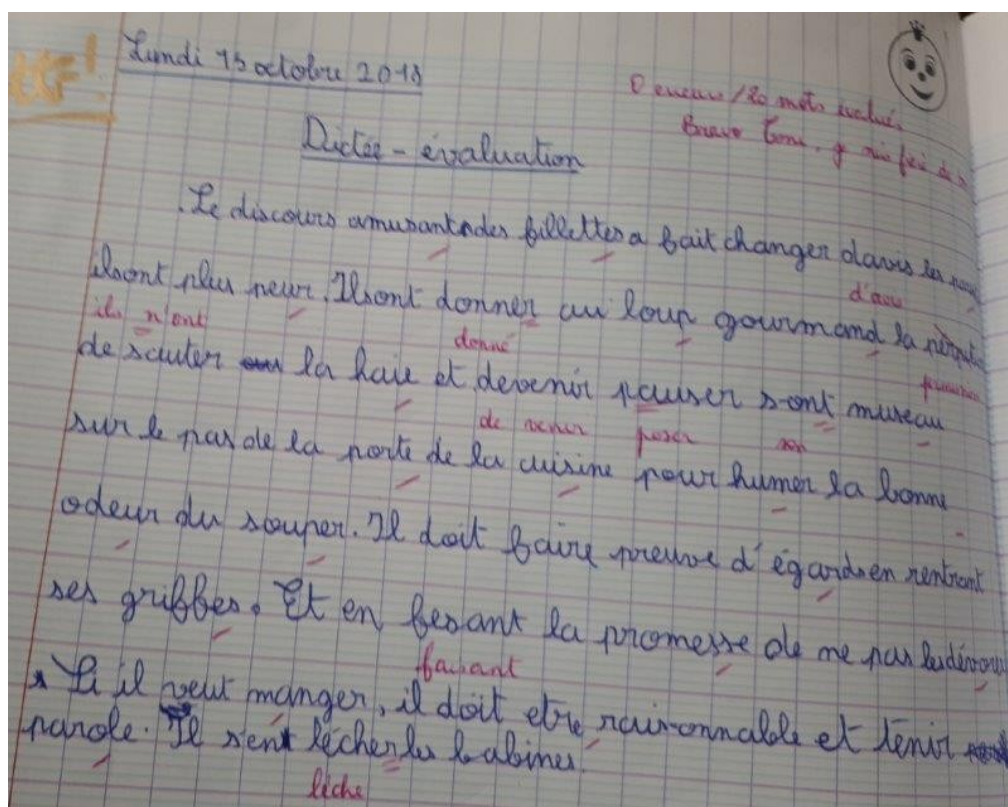


Toni, dictée du mercredi 10 octobre 2018





Toni, vendredi 12 octobre 2018



Toni, dictée du 15 octobre 2018

De même, Noémie a fait une erreur aux dictées de mots des 9, du 10 et du 12 octobre, deux à celle du 11. Elle n'en a fait aucune lors de la dictée - évaluation. Elle a donc fait des progrès (cf. annexe). Sérén, elle, n'a fait aucune erreur lors de la dictée de mots du 9 octobre, puis elle en a fait

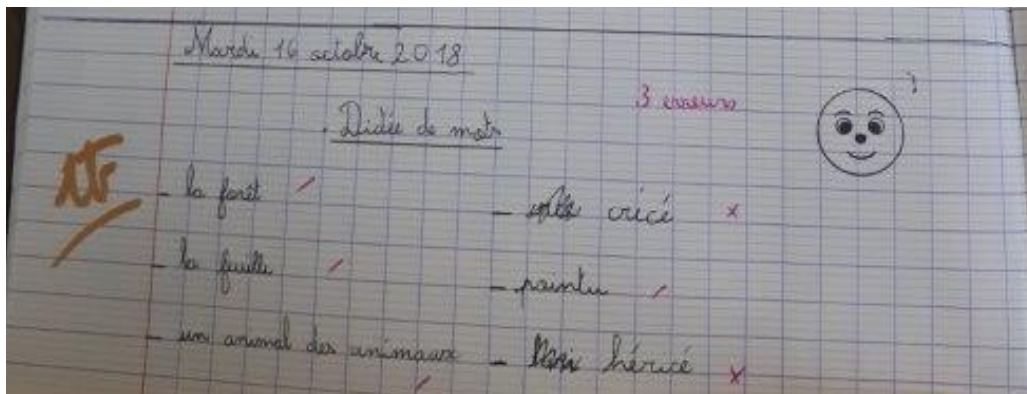
une lors de celles des 10, 11 et 12. Lors de la dictée évaluative, elle en a fait 2 (cf. annexe). Quant à Salomé, elle a fait une erreur le 9 mais sept erreurs à la dictée évaluative. Elle a rencontré plus de difficultés lors de l'apprentissage de cette liste de mots (cf. annexe).

On constate donc que le système en place, subissant de plus en plus de transformations au gré des remarques extérieures et des constats faits au sein de la classe, commence à s'ajuster pour permettre aux élèves d'apprendre réellement du vocabulaire. On le voit à la diminution générale des erreurs qu'ils font sur les mots de vocabulaire à apprendre, lorsqu'ils les restituent en dehors de tout contexte comme lorsqu'ils les restituent employés dans des phrases.

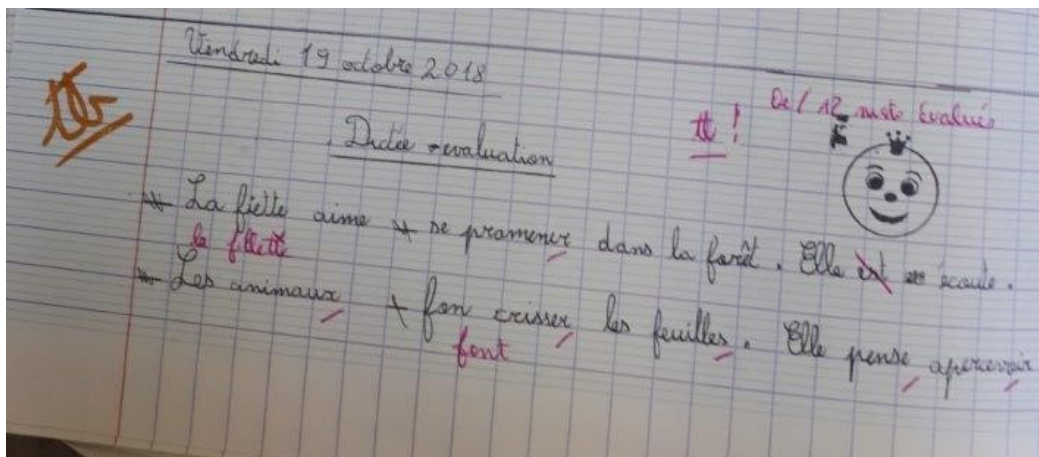
Cependant, les parents sont rapidement venus me voir pour me demander de baisser mes exigences en terme de volume de mots à apprendre car cela exigeait, en plus de la poésie et de quelques leçons, trop de travail à la maison. Les dictées ont donc continué d'évoluer. Tout en maintenant la quantité de mots à apprendre mais continuant de donner une liste hebdomadaire, j'ai spécifié quels jours de la semaine les mots seraient à restituer. J'ai continué d'organiser les mots selon leurs classes grammaticales à l'intérieur de mon tableau. Cela me paraissait important car même si les élèves ne savaient pas forcément à quoi cela correspondait – bien que certains ont remarqué que ces mots apparaissent dans le dictionnaire et permettent de trier les mots –, ils pouvaient s'en imprégner. Ainsi, les enfants devaient apprendre, *grosso modo*, dix mots connus par jour du mardi au vendredi, puis ils avaient le week-end pour réviser l'intégralité des mots et se préparer à la dictée bilan du lundi matin suivant. De nouveau, j'ai pu constater quelques progrès chez les élèves. Comme mon but est de faire progresser les élèves et que je cherchais à les rendre capables de réinvestir dans des activités d'expression écrites les mots de vocabulaire appris pour les dictées, je me suis dit qu'il serait bon de donner certains des mots de vocabulaire (les plus échoués lors de la dictée bilan) à apprendre une nouvelle fois. Cela tombait bien puisque, dans le cadre de la Lecture Compréhension, nous avons continué, en semaine 7, à travailler sur le *topos* du loup et de la petite fille qui se promène dans les bois, ainsi que les différentes manières dont ce thème est traité dans la littérature jeunesse. C'est donc ce que j'ai fait, et j'ai pu constater de réels progrès des élèves, tant dans les dictées de mots de la semaine que dans la dictée-bilan.

Dictée - semaine 6  
Feuille des maîtresses  
Qui mangera la fraise des bois ?

Mardi	Mercredi	Jeudi
<p><u>Noms</u> la forêt la feuille un animal, des animaux</p> <p><u>Verbes</u> frissonner se taire crisser</p> <p><u>Adjectifs</u> pointu acéré hérissé</p> <p><u>Expression</u> tomber nez à nez avec</p>	<p><u>Noms</u> une fraise des bois un buisson le poil</p> <p><u>Verbes</u> apercevoir hésiter penser</p> <p><u>Adjectifs</u> féroce injecté sanguinolent</p> <p><u>Expression</u> Avoir la peur de sa vie.</p>	<p><u>Noms</u> la peur une idée la respiration</p> <p><u>Verbes</u> s'évanouir se promener dévorer</p> <p><u>Adjectifs</u> suraigu cardiaque rouge</p> <p><u>Expression</u> prendre son courage à deux mains</p>
<b>Vendredi</b>		
Dictée bilan		



Noémie, dictée du mardi 16 octobre 2018



Noémie, dictée du vendredi 19 octobre 2018

Dans cette dernière modification de la dictée telle qu'elle a été pratiquée en première période dans la classe qui m'est confié, on constate que les élèves se maintiennent au niveau où ils étaient parvenus. Mais les progrès sont notables entre le début et la fin de la période : des élèves qui faisaient jusqu'à dix erreurs sur une dictée de dix mots parviennent à n'en faire plus sur des dictées compliquées où les mots sont en contexte dans des phrases.

Cependant, la remarque des parents ainsi que le fait qu'à la fin de la période, la progression des élèves semble stagner m'ont interrogée.

Forte de cette expérience, je pensais reproduire lors de la période suivante ce schéma de dictée qui a permis aux élèves de progresser. Je comptais cependant réduire le nombre de mots à apprendre par semaine. Je transmis alors à ma binôme cette idée de travailler le vocabulaire deux semaines de suite pour permettre aux enfants de bien se l'approprier et de le réinvestir. Elle a fait le choix d'essayer une autre méthode. Ayant découvert les *Nouvelles Histoires Pressées* de Bernard Friot<sup>57</sup>, elle avait décidé de leur lire une nouvelle tous les matins et de leur dicter une ou deux phrases de la nouvelle découverte ce jour-là. L'avantage de cette modalité de l'exercice de dictée est que c'est un texte littéraire qui est dicté. Les élèves élucident réellement le sens du texte avant de prendre une ou deux phrases sous la dictée.

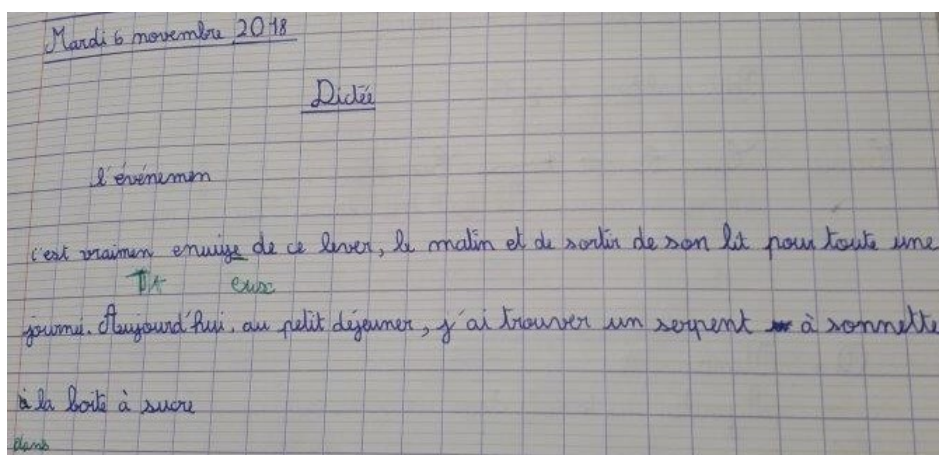


Illustration 1: Toni, dictée du mardi 6 novembre 2018

Sur cette photo du travail de Toni le mardi 6 novembre, on repère les difficultés majeures posées par le texte. Il est écrit en partie au passé composé (temps que les élèves vont découvrir en période 5), et comporte un grand nombre de mots qui ont des lettres muettes. Ainsi le -t de « événement » et de « vraiment », de « lit » et de « petit », ou encore le -e de « journée ». Le texte présente également un grand nombre d'homophones grammaticaux comme « se », « et » / « ai » ou encore « son ». Par exemple, dans la première phrase : « C'est vraiment ennuyeux de se lever le matin et de sortir de son lit ».

Toni, qui ne faisait plus d'erreurs lors des précédentes dictées, en a fait quatre ce jour-là. On peut imaginer qu'il a fait plus d'erreurs car on est au lendemain de la rentrée des classes.

<sup>57</sup> FRIOT, Bernard, *Nouvelles Histoires Pressées*, Milan éd., Milan Poche Junior, Toulouse : 2007, 2013.

Cependant, sur les trois semaines où cette modalité de l'exercice sera mise en œuvre, il continuera de faire en général trois ou quatre erreurs.

De la même manière, ce texte comporte un certain nombre d'obstacle à la réussite des élèves si les mots compliqués ne sont pas expliqués, leurs difficultés pointées et s'ils ne sont pas appris auparavant. Toni y fait cinq erreurs cette fois-ci, pour la plupart liées à des cas d'homophonie. Une semaine plus tard, le vendredi 23 novembre, Toni fait huit erreurs. La dynamique était la même pour la plupart des élèves de la classe.

J'ai assisté à un de ces exercices lors du tuilage, et il ne m'a pas convaincue. En effet, si cela avait pour avantage que les élèves écrivent des phrases et non une suite de mots dénuée de sens, il me semble pour autant que cet exercice ne faisait pas progresser les élèves pour plusieurs raisons. Cela ne pouvait entraîner chez la plupart des élèves que des graphies hasardeuses, faites à partir de la correspondance entre ce que l'on entend et les différentes manières qu'il existe de les transcrire. Nous avons eu l'occasion d'évoquer ce reproche fait à la dictée dans notre première partie. Par ailleurs, les quelques phrases dictées ne correspondaient pas à un objectif d'apprentissage. Dès lors, on pouvait se demander sur quels critères les travaux des enfants étaient évalués et quelle était leur marge de progression.

Il m'est alors apparu essentiel de trouver un système de dictée qui ait du sens, et qui permette réellement aux élèves de progresser dans leur maîtrise de l'orthographe lexicale et grammaticale.

## B/ Processus de remédiation mis en place

Relisant ma pratique lors de la période précédente et y associant mon désaccord avec la façon de faire de ma binôme, je me rendais compte, en outre, que les élèves restituaient correctement le lexique, mais que les dictées que je mettais en place ne leur permettaient pas de progresser en orthographe grammaticale. Je me suis renseignée de manière plus approfondie sur les différents types de dictées qui existent. Ce faisant, j'ai découvert la démarche de la phrase dictée du jour telle que Danièle Cogis en explique la mise en œuvre dans *Pour enseigner et apprendre l'orthographe*<sup>58</sup>. Ce livre a changé mon regard sur l'exercice de la dictée et l'apprentissage de l'orthographe. Il a en partie confirmé mon intuition quant à la correction des dictées, mais il m'a aussi permis d'envisager l'exercice autrement. J'avais par exemple constaté que lorsque je laissais un peu de temps aux élèves pour se relire à la fin de la dictée, ils restaient souvent passifs en attendant que ce laps de temps s'écoule. Ils ne savaient pas quoi faire. J'ai donc décidé de mettre en

---

<sup>58</sup> COGIS, Danièle, *Pour enseigner et apprendre l'orthographe, Nouveaux enjeux, pratiques nouvelles, École et Collège*, Delagrave éd., Paris : 2005, p. 259-324.

place le principe de la phrase dictée du jour et de guider la relecture de la dictée grâce au principe des balles d'accord.

#### a) La phrase dictée du jour

À la lecture de *Pour enseigner et apprendre l'orthographe*, j'ai compris que le fait d'écrire sans erreurs n'est pas le simple résultat d'une mise en application de règles apprises par cœur. Elle est avant tout une affaire de conceptualisation et de réflexion, autant que de répétition. Cela prend donc du temps. La tâche de l'enseignant, en la matière, est autant d'apporter des éléments nouveaux que d'explicitier les démarches qui peuvent lui paraître évidentes parce qu'il les a assimilées, mais qui ne le sont pas du tout pour les élèves car ils ont encore besoin de temps et d'entraînement avant de construire ces automatismes. Aussi la correction collective de la dictée peut-être un puissant moyen de précéder à cette rectification sans stigmatiser les erreurs.

C'est ce qui est proposé dans l'exercice de la phrase dictée du jour. Les phrases du jour ne s'intéressent pas aux erreurs en tant que telles mais à ce qui peut en être la cause, c'est à dire précisément aux idées que se font les élèves de la manière dont fonctionne l'orthographe.

Pour cet exercice, on peut programmer strictement les notions abordées ou bien partir du principe que n'importe quelle phrase met en jeu les notions à travailler, ce qui laisse une grande liberté à l'enseignant dans le choix de ses objectifs lexicaux et grammaticaux. L'enseignant choisit une ou deux phrases en fonction des objectifs qu'il veut que ses élèves atteignent. Il les lit tout haut, puis il les dicte aux élèves. Il est impératif que les élèves sautent des lignes lorsqu'ils transcrivent le texte. Lors de la relecture, ces derniers n'ont pas le droit de barrer ni d'effacer leurs erreurs. Ils réécrivent ce qu'ils pensent être la bonne réponse sur la ligne en dessous. Puis, l'enseignant choisit au hasard un cahier et recopie au tableau ce qui y est écrit ou bien demande à des élèves d'épeler leurs graphies. Il recueille sous forme de colonnes l'ensemble des graphies qui ont été écrites par les élèves pour chacun des mots, et celles-ci sont discutées. Les élèves doivent dire les raisons pour lesquelles ils ont choisi cette graphie-là. Il est important de bien poser le cadre et de rappeler aux élèves qu'il est interdit de se moquer de ce qu'on croit être les erreurs des autres. Il faut aussi bien rappeler que les erreurs ne sont pas des fautes mais une étape dans l'apprentissage. On élimine les graphies erronées qui sont au tableau au fur et à mesure que les élèves trouvent les bons arguments en les rayant. Enfin, quand la graphie normée de l'ensemble de la phrase est établie, les élèves la recopient au propre. Cela peut donner lieu à la constitution d'un cahier outil auquel ils peuvent se référer. Enfin, on procède à un bilan de l'exercice. L'enseignant pose des questions : Quels problèmes avons-nous rencontrés aujourd'hui ? Comment les avons-nous résolus ? Que retenez vous ? Avons-nous déjà vu des phrases avec les quelles nous pourrions classer celle d'aujourd'hui ?

Allons-nous faire un affichage pour matérialiser telle ou telle notion que l'on a découverte ou revue ?

Cet exercice m'est apparu intéressant parce qu'il permet aux élèves de discuter entre eux de la langue. Les élèves sont obligés d'expliquer pourquoi ils ont fait tel ou tel choix. Cela permet à ceux qui sont le plus à l'aise de mettre en mots leurs procédures et de produire un métalangage sur leurs démarches. Quant aux élèves qui ont le plus de difficultés, ils peuvent poser leurs questions et profiter des explications de leurs camarades. Cette modalité de dictée permet en outre à l'ensemble de la classe de développer le doute orthographique, ce qui ne peut qu'amener les élèves à progresser.

J'ai donc décidé de mettre en place cette modalité de la dictée. Mon objectif principal est devenu : « développer la conscience et le doute orthographique des élèves qui me sont confiés ». Il me restait encore deux obstacles à franchir. Le premier, c'était d'établir un système de relecture qui soit vraiment adapté. Le second, c'était que ce principe paraissait séduisant d'un point de vue théorique mais que l'idée de le mettre en place dans la classe me faisait vraiment peur.

#### b) Les balles d'accords et « l'école des mots »

Danièle Cogis préconise l'utilisation des balles d'accords pour cet exercice. Il s'agit de repérer par exemple le sujet et le verbe, d'encadrer le verbe, d'entourer le sujet et de relier le sujet à la désinence du verbe. Cette matérialisation permet aux élèves de visualiser les chaînes d'accords et de rectifier si besoin les accords erronés. Elle peut être employée pour la relation sujet-verbe, mais aussi pour les chaînes d'accords dans le groupe nominal par exemple. L'avantage de ce système est qu'il est applicable pour aider les élèves à se relire tant en dictée qu'en copie ou encore en production d'écrits. Ce mode de relecture me semblant pertinent, j'ai décidé de le mettre en application avec les élèves.

Mais cela ne permettait de matérialiser que la relecture de l'orthographe grammaticale. Pour ce qui concerne la relecture lexicale, alors que je comptais travailler sur les classes grammaticales, j'ai mis en place un affichage évolutif : l'école des mots. Cet affichage s'appuie sur le rapprochement fait entre le fait que l'on parle de « classes » grammaticales et qu'à l'école, les élèves soient répartis dans des « classes ». J'ai donc réalisé une gigantesque « école » avec des « classes » qui, au lieu de s'appeler « CP », « CE1 »... s'appellent « classe des noms », « classes des verbes »... L'idée est qu'à chaque fois que l'on croise un nouveau mot, on l'écrit sur un post-it et on le range dans sa classe à l'école des mots. Au delà des avantages lexicaux et grammaticaux de cet affichage, les élèves s'y réfèrent en production d'écrit ou lors d'évaluation pour aller vérifier comment s'écrit tel ou tel mot et comment il faut l'accorder. De surcroît, l'école des mots permet aux élèves de s'intéresser aux classes grammaticales : c'est la course pour se souvenir de la classe

de tel ou tel mot ou pour aller le chercher dans le dictionnaire tellement ils sont motivés pour l'écrire dans l'école des mots.



*L'école des mots, avril 2019*

Il est vrai que je me demandais comment la mise en place de ce système de dictée allait se faire dans la classe et quelles conséquences cela allait avoir sur les élèves. Allaient-ils se prendre au jeu et se mettre réellement au travail ? Allaient-ils profiter de cette occasion qui leur est donnée de s'exprimer pour discuter d'autre chose ? Allais-je réussir à mener la classe pour rester dans le travail ? Cela était une source d'anxiété pour moi. Cependant, au cours de la visite programmée chez ma Professeure des Écoles Maître Formateur (PEMF) enseignant en CM2, j'ai eu l'occasion d'assister à une dictée menée de cette manière. Cela m'a beaucoup rassurée et j'ai été impressionnée par la qualité des arguments grammaticaux et lexicaux des élèves. J'ai eu réellement envie de participer à ce que les élèves qui me sont confiés parviennent à un tel niveau de réflexion orthographique.

### c) La mise en application

J'ai mis en œuvre cette modalité de la dictée dans la classe en période 2. Chaque semaine, mes élèves avaient une liste de mots à travailler et à revoir tout au long de la semaine. Chaque jour, nous faisons une petite dictée de deux ou trois phrases. Avant la dictée, je lisais les quelques

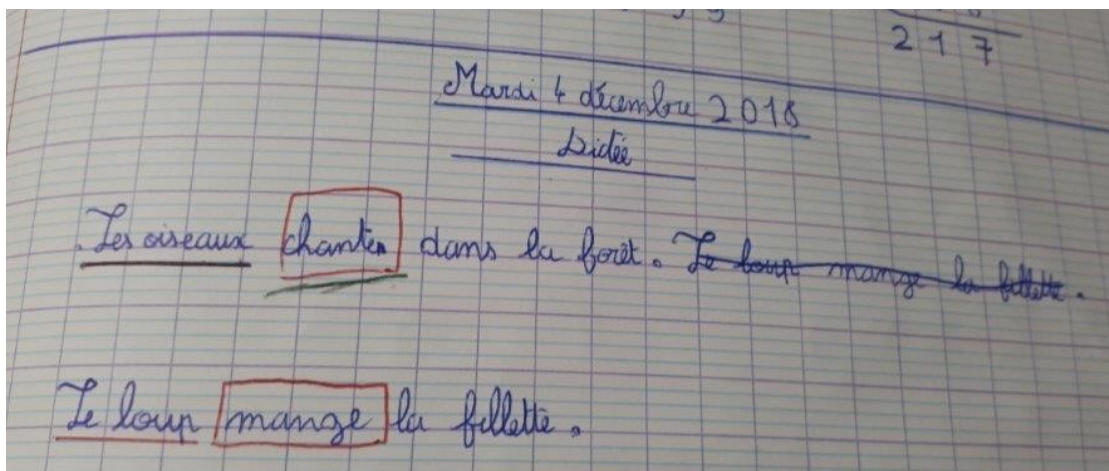


phrases et je demandais aux élèves de repérer les mots qui étaient à apprendre. Nous les écrivions au tableau en réexpliquant les difficultés qu'ils pouvaient potentiellement poser. Après le moment de la dictée en tant que tel, nous la corrigions de manière très ritualisée. D'abord, je demandais à la classe de se relire en vérifiant que tout est phonétiquement correct, et en particulier le vocabulaire qui était à apprendre. Puis je leur demandais de repérer le verbe et de l'encadrer en rouge, de trouver son sujet et de l'entourer de la même couleur, de vérifier l'accord sujet/verbe à l'aide des balles d'accords. C'était la notion de grammaire de la phrase étudiée alors. Puis, je demandais à un élève de me dicter le texte jusqu'à un des mots qu'il y avait à apprendre. Il me l'épelait. Je demandais si tout le monde était d'accord avec ce qui était écrit au tableau. Je collectais les différentes graphies, puis nous en discutions jusqu'à parvenir à la juste graphie, selon le procédé décrit par Danièle Cogis. À la fin de la correction collective, nous effectuions les balles d'accords au tableau, puis les élèves corrigeaient leurs erreurs. Le dernier jour de la semaine, nous faisons une dictée bilan qui reprenait tout ou partie le vocabulaire et les notions travaillées tout au long de la semaine. Pour la correction, je ne mettais pas de notes (ni de smileys parce que c'était trop chronophage et parce que cela ne valorisait ni n'encourageait les réussites des élèves qui faisaient beaucoup d'erreurs).

J'ai fait le choix de donner moins de lexique à apprendre, mais du lexique lié à la pratique de la classe : lexique étudié lors de la période précédente, lexique lié aux leçons que nous étions en train de faire, notamment en découverte du monde et en étude de la langue. Voici la liste de mots que j'ai donné à apprendre la semaine du 3 au 10 décembre 2018. Les verbes ont été conjugués au présent en classe à plusieurs reprises et ce temps était étudié depuis plusieurs semaines par les élèves avec ma binôme.

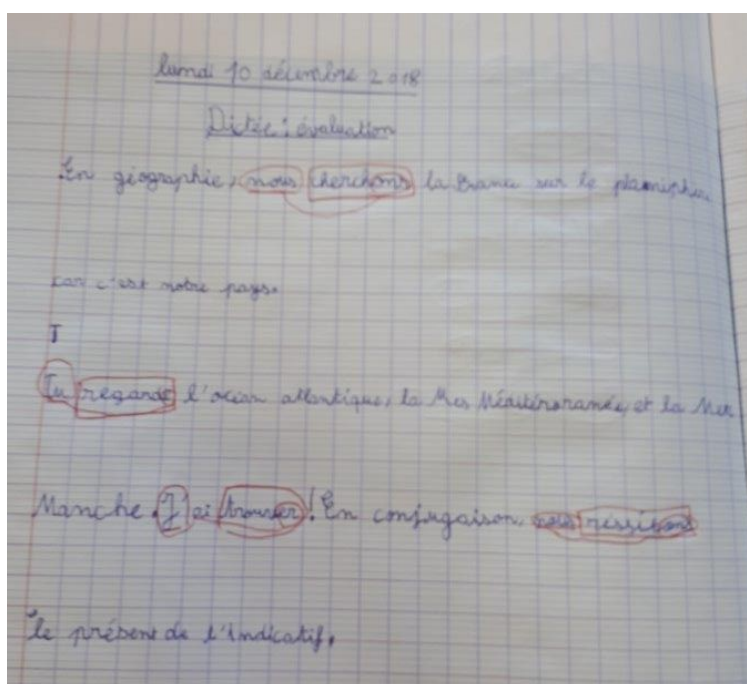
Vocabulaire de la dictée Pour lundi 10 décembre 2018		
Noms propres	Noms communs	Verbes (à savoir conjuguer)
- la France	- le planisphère	- chercher
- l'Europe	- la carte	- regarder
- l'Océan Atlantique	- la géographie	- voyager
- la Mer Méditerranée	- le pays	- réciter
- la Mer Manche	- la conjugaison	- chanter
	- le présent de l'indicatif	

Voici la première dictée de Toni :



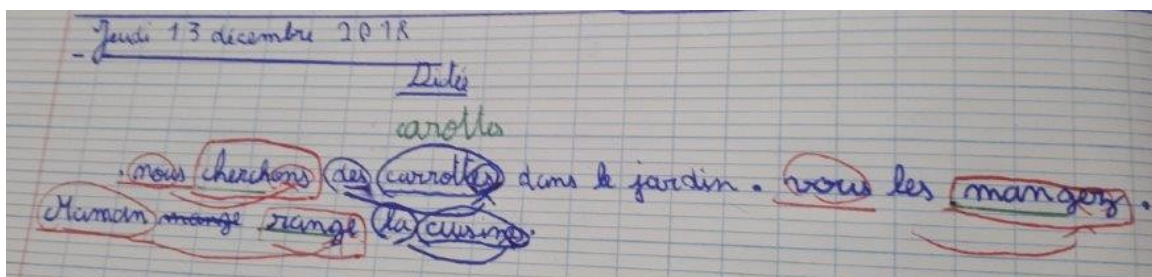
Toni, dictée du mardi 4 décembre 2018

On voit que l'idée des balles d'accords n'a pas été comprise dès le début. Elles sont même absentes du travail de Toni, de Noémie, Salomé et Séréna. En fait les élèves ont toujours un temps d'adaptation avant de s'habituer au changement de maîtresse. J'ai dû, moi-même, en corrigeant les cahiers, faire les balles d'accords sur chaque cahier. Ainsi, lors de la dictée évaluation du lundi 10 décembre, les élèves ont tous matérialisé les balles d'accords. Cependant, ils ne s'en servent pas encore comme outil de relecture. On le voit sur le cahier de Séréna qui orthographe correctement les verbes au présent conjugués à la première personne du singulier. En revanche, il ne lui semble pas étrange de matérialiser la balle d'accord pour un verbe conjugué à la deuxième personne du singulier sans mettre de -s à la fin de « tu \*regarde ». Le verbe au passé composé constituait une difficulté du texte dont je me suis aperçue en discutant de la dictée à l'oral lors du dialogue orthographique qui la suivit.

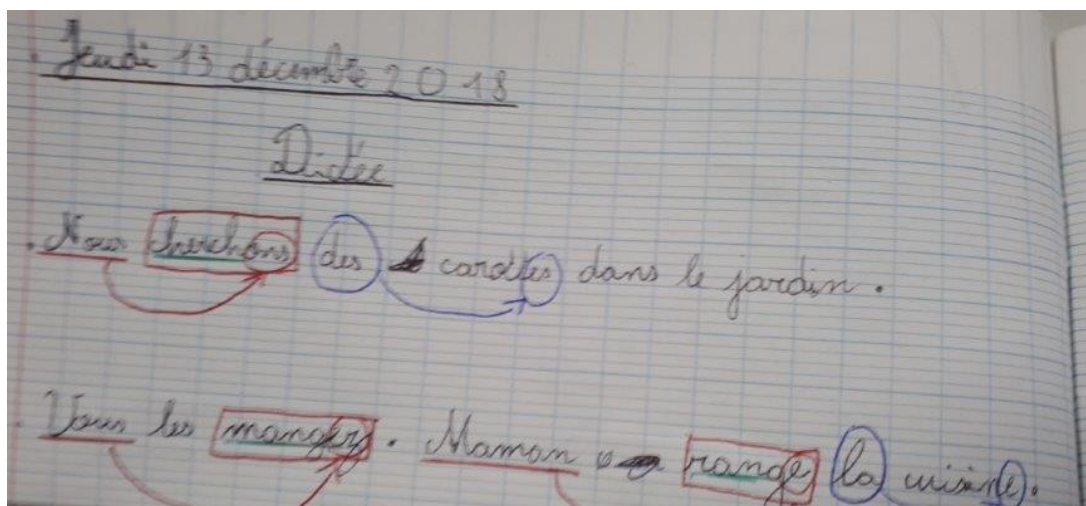


Séréna, dictée du lundi 10 décembre 2018

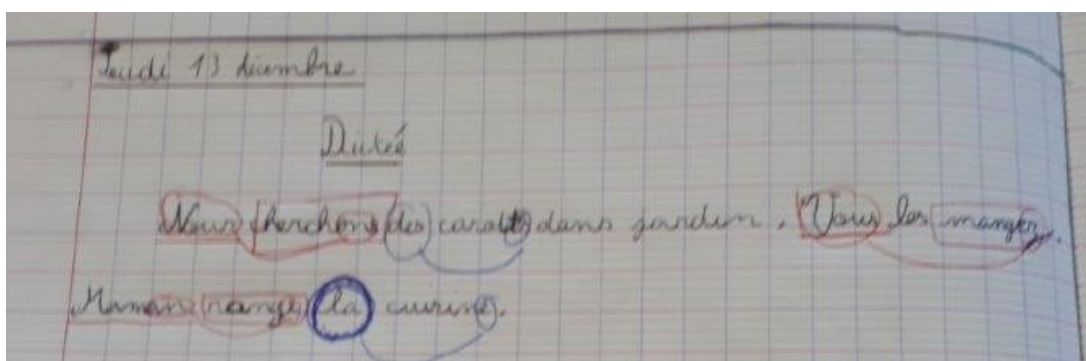
La dictée du 13 décembre est significative. En effet, j'avais placé une difficulté supplémentaire en seconde phrase : le sujet et le verbe sont séparés par un complément d'objet direct antéposé. Voyons la manière dont les élèves ont fait avec cette difficulté, en s'aidant des balles d'accords. Sur les cahiers, on voit que Toni et Noémie ont bien identifié le sujet et le verbe, et ont correctement matérialisé la relation entre les deux avec les balles d'accords. Toni oublie cependant les majuscules. Lors de la dernière dictée de la période, les élèves en sont toujours à peu près à ce niveau. Ils font quelques erreurs que l'on peut en partie imputer à la fatigue du mois de décembre et à l'impatience d'être en vacances. J'ai cependant remarqué un réel changement de l'attitude des élèves vis à vis de l'orthographe et de la dictée. Ils se sont sentis très valorisés d'être interrogés pour donner leurs réponses et de pouvoir expliquer les raisons de leurs choix. Ils se font aussi de petits défis entre eux pour savoir qui ira inscrire tel ou tel mot dans l'école des mots, et qui aura orthographié correctement tel ou tel mot ou chaîne d'accord que j'avais signalée comme étant difficile.



Toni, dictée du jeudi 13 décembre 2018



Noémie, dictée du jeudi 13 décembre 2018



Sérène, dictée du lundi 13 décembre 2018

Sentant cet engouement de la part des élèves, j'ai décidé de poursuivre avec cette modalité de dictée, pour voir si de plus amples progrès seraient visibles à la période suivante. Pendant la première partie de la période, ma binôme a suivi le principe de donner une liste d'une vingtaine de mots correspondant aux activités de la classe aux élèves. Ils faisaient une dictée de mots chaque jour et une dictée avec des phrases en fin de semaine. Quand je suis revenue j'ai continué exactement sur ce même principe, que j'avais mis en place lors de la période précédente.

Puisque ce procédé de dictée a permis de progresser aux élèves qui me sont confiés, j'ai décidé de ne pas trop en changer lors de la période suivante. J'ai tenté de mettre en place un code couleur pour différencier les chaînes d'accords dans le groupe nominal et celles dans le groupe verbal, mais les élèves se mélangeaient et c'était trop compliqué à poursuivre. Pour faire quelque peu évoluer les modalités de dictée, j'ai décidé de mettre en place une dictée négociée dans la classe. L'idée était de suivre le processus habituel de dictée, mais en ajoutant une étape entre la relecture individuelle et la relecture collective. Je comptais demander aux élèves, par petits groupes, de se mettre d'accord en argumentant sur une version de la dictée, de la recopier sur une affiche. Nous aurions ensuite affiché les différentes productions des groupes et comparé leurs travaux pour aboutir à une version finale correcte ensembles. Cela dit, je n'ai pas réussi à aller au bout de ce projet car j'ai eu des difficultés à reprendre la classe après ma binôme en période 4. En effet, durant cette période, j'ai opté pour une organisation du travail par le jeu et la manipulation mais cela tranchait trop avec l'habitude de travailler sur fiches que les élèves avaient prise avec ma binôme. J'envisage toutefois de tenter à nouveau cette expérience en fin d'année, en l'introduisant un peu plus tard dans la période où je serai présente, et en l'amenant différemment. Je pourrais expliquer aux élèves que je leur propose une « dictée de grands » parce que l'on est en fin d'année et que dans deux mois ils entreront en CM1, mais surtout parce qu'ils en sont capables.

Malgré cet échec partiel, j'ai cherché un autre angle sous lequel je pouvais faire progresser ma pratique. Mon souhait était de lier la relecture et la correction pour que les élèves comprennent leurs erreurs et la manière dont je les ai repérées. En période 3, j'avais tenté d'établir un système de couleurs permettant de se relire. Les verbes et les accords du groupes verbal devaient être matérialisés en rouge tandis que les noms et les accords du groupe nominal devaient l'être en bleu, et les adverbes en noir. Cependant, cela ne s'est pas révélé efficace. De fait, les sujets qui étaient des groupes nominaux se retrouvaient en bleu et en rouge. Finalement, au lieu de simplifier la relecture et la compréhension de la construction grammaticale de la phrase, cela compliquait tout. En période 4, j'ai décidé de faire autrement. Avant de faire la dictée, j'ai donné aux élèves un tableau à coller dans leur cahier. En voici le modèle :

	Aucune erreur	1 à 2 erreurs	2 à 5 erreurs	Plus de 5 erreurs
Vocabulaire				
Futur				
Accords (pluriels)				
Autres erreurs				

L'idée était de leur demander de s'en servir lors de la relecture personnelle précédant la correction collective. Il s'agit de les inciter à se détacher de mon guidage dans la relecture. À partir de ce dispositif, je pouvais ensuite affiner ma réponse en différenciant les exercices que je proposais en grammaire ou en conjugaison par exemple. C'était aussi un moyen de les guider plus personnellement sur les choses à revoir pour la dictée suivante. Cependant, je pense que je n'ai pas testé ce dispositif sur un terme suffisamment long pour en tirer des conclusions solides.

Sur les quatre périodes d'enseignement prises en compte dans cette étude, nous avons pu constater que les élèves ont progressé dans leurs apprentissages de l'orthographe. Notamment parce que la manière de leurs professeurs d'envisager cette discipline ainsi que la dictée ont changé. Les objectifs-mêmes de l'exercice ont évolué tout au long de l'année. On est en effet passé d'un objectif de mémorisation à la volonté de faire naître le doute orthographique chez les élèves par la discussion d'objets orthographiques entre pairs sous le regard de l'enseignant. L'alternance entre les professeurs des écoles et leurs différentes manières d'enseigner est significative pour notre étude. En effet, on voit qu'au fur et à mesure que les objectifs assignés à l'exercice de la dictée ont évolué, les élèves ont progressé.

Pour la cinquième période, je souhaite réussir à mettre en place avec les élèves une grille de relecture de la dictée appuyée sur l'école des mots. Il s'agira de les inviter à considérer s'ils ont bien vérifié l'orthographe des mots qu'ils auront dû apprendre. Puis ensuite de vérifier les accords dans l'étage des verbes qui contient la classe des pronoms, des verbes et des adverbes. Et enfin dans l'étage des noms qui contient la classe des déterminants, des noms et des adjectifs. Ainsi l'école des mots pourra constituer une image mentale qui pourrait leur rester tout au long de leur scolarité et qui les aidera non seulement en grammaire, mais aussi en production d'écrits en guise d'aide à la relecture. Par ailleurs, pour cette cinquième période, j'aspire à mettre en place la dictée négociée hebdomadaire dans la classe parce que je pense qu'il s'agit d'un exercice formateur. Il permet en effet de faire un pas de plus en regard de la phrase dictée du jour parce qu'il pousse chaque élève à justifier chaque choix orthographique auprès de ses pairs.

## Conclusion

Nous avons vu tout au long de cette étude à quel point le fait d'écrire dans une orthographe normée est important. C'est en effet toute la question de la communication par écrit qui est en jeu : si je veux que mon destinataire comprenne ce que j'ai voulu lui communiquer, il faut que les signifiants ou les groupes de signifiants que j'utilise pour désigner un signifié soient les mêmes que ceux dont il use. Aujourd'hui, l'écriture en langage texto et, de manière plus académique la création de l'Alphabet Phonétique International, semblent rendre possible et concrétiser le rêve de Marot, du Bellay et des Modernes quant à la simplification à l'extrême de l'orthographe de la langue, réduite à sa simple transcription phonétique. Cependant, ce n'est pas cette manière de transcrire le français que l'on utilise dans le langage académique et formel. Il est donc encore nécessaire que les élèves francophones apprennent l'orthographe traditionnelle du français, celle des grammaires et des dictionnaires. C'est alors que la dictée apparaît à l'horizon. Quel meilleur exercice que la dictée pour évaluer l'orthographe, diront certains. Existe-t-il d'autres moyens d'évaluer l'orthographe, diront d'autres. Quel exercice inefficace et abrutissant, entendra-t-on encore... Ces débats ne cessent depuis deux siècles, et ne semblent pas près de s'arrêter.

Au travers de ce travail, nous avons montré que, si la dictée ne répond pas à un objectif précis du professeur, elle peut se révéler être l'exercice inutile et abêtissant, décrié voire rejeté par certains. Elle peut même amener certains élèves à régresser, on l'a vu. Alors, elle peut dégoûter les élèves de l'orthographe, leur faisant croire que c'est peine perdue ; ils n'arriveront jamais à comprendre comment elle fonctionne. Cependant, il peut en être autrement. Si la dictée – la retranscription exacte d'un texte lu à haute voix par un tiers – répond à des objectifs orthographiques précis. Si elle invite à faire de la langue un objet d'étude et de réflexion, alors elle peut devenir un formidable outil qui aide les élèves à comprendre le fonctionnement de la langue. Il en va ainsi de la modalité de cet exercice que Danièle Cogis appelle la « phrase dictée du jour », que j'ai mise en place dans la classe qui m'est confiée. Ce dispositif a permis, on l'a vu, la progression efficace des élèves. Car ils ont compris le fonctionnement d'un certain nombre de règles de la langue. Ils se sont demandé pourquoi ils ont écrit telle ou telle graphie plutôt que telle autre. Ils en ont débattu entre eux. Ils ont compris que l'orthographe est une discipline logique qui répond à des règles. Par ailleurs, l'exercice en question a permis aux élèves de développer un discours critique et argumenté sur leurs propres productions et sur celles des autres élèves de la classe, dans un esprit constructif. Dans ce contexte, la dictée s'est révélée être un outil au service de l'apprentissage des élèves, qui a permis de les aider à développer le doute orthographique.

## Annexe

### Annexe 1 – De la naissance de l’orthographe, ou la nécessité de se comprendre

Cette question cruciale de la communication par écrit et donc de la nécessité de se comprendre, se pose dès l’invention de l’écriture. L’écriture est en effet un moyen de communication qui représente le langage à travers l’inscription de signes sur des supports variés. Elle s’appuie sur les mêmes structures que la parole, telles que le vocabulaire, la grammaire et la sémantique, mais avec des contraintes additionnelles liées au système de graphies propres à chaque culture. Ainsi, pour être compris, il faut que le symbole, ou l’ensemble des symboles que j’emploie pour désigner une réalité désignent la même réalité dans l’esprit de mon destinataire. Aussi les différents systèmes d’écriture se sont peu à peu fixés dans des formes systématiques là où l’état de la société l’exigeait<sup>59</sup>. On peut voir dans cette nécessité – consubstantielle à l’apparition de l’écriture – de se mettre d’accord sur les signifiants désignant les signifiés, la naissance d’une première forme d’orthographe, au sens où il s’agit d’une « juste manière d’écrire, de former les signes » pour être compris.

Cette question s’est posée de façon saillante, dans l’Empire Romain, alors que son étendue géographique et son influence philosophique et politique ne cessent de s’étendre. La langue latine, pour autant que l’on sache, n’a jamais été figée à l’oral dans la vie quotidienne. Une langue employée dans la vie courante ne cesse d’évoluer. On le constate en comparant par exemple les pièces de théâtre de l’âge d’or du latin classique au latin des philosophes tels Cicéron. Les pièces de théâtre comportent en effet des mots et des tournures qui n’existent pas dans le latin des grammairiens. C’est qu’elles sont empruntées au latin populaire. Car il existe dans l’Antiquité l’idéal de la belle langue écrite – oralisée lors des grands discours –, celle des rhéteurs et des penseurs, pure, originelle. Mais au-delà de l’esthétique, cette langue unifiée est une nécessité. Pour échanger des idées, pour les défendre et les transmettre à la postérité, il faut une langue qui soit commune et qui soit stable. Ainsi, le latin écrit conserve-t-il une certaine cohérence dans son orthographe, du latin archaïque à la dissolution de l’Empire Romain d’Occident, ce qui permet la diffusion d’œuvres et de modèles importants, comme les *Catilinaires* de Cicéron. Cela explique également en partie la diffusion du christianisme. C’est ainsi que des penseurs du V<sup>ème</sup> siècle tels Augustin d’Hippone ou Ambroise de Milan ont la possibilité de comprendre et commenter la pensée chrétienne à partir d’écrits dont certains ont déjà entre trois et quatre cents ans.

Or au V<sup>ème</sup> siècle, alors que l’Empire Romain est envahi par des peuples germaniques et se disloque, la langue latine orale comme écrite évolue. La langue orale se teinte des accents des

---

<sup>59</sup> ANATI, Emmanuel, *Origini della scrittura*, Atelier, Brescia : 2013, p. 10.

régions dans lesquelles elle est parlée. Peu à peu elle se transforme au point que la langue parlée au Sud de l'Espagne actuelle ne ressemble plus du tout à celle parlée au Nord de l'Allemagne actuelle. À la fin du VIII<sup>ème</sup> et au début du IX<sup>ème</sup> siècle, Charlemagne reconstitue un important empire, qui s'étend de la Normandie à l'Aquitaine, jusqu'à la Bavière, et à la frontière avec l'Italie (territoires actuels). Aussi au Nord et à l'Est, on parle diverses variantes de germanique et, sur le reste du territoire, un latin abâtardi qui varie en fonction des régions. Les romanistes et les latinistes modernes situent généralement la transition du latin au roman à partir de l'invention délibérée d'une nouvelle orthographe<sup>60</sup>. Au VIII<sup>ème</sup> siècle, le latin parlé est devenu très différent du latin écrit au point qu'il devient difficile de les considérer comme une même langue<sup>61</sup>. De fait, se pose à Charlemagne la même question qu'aux Romains : comment administrer un si vaste empire, si hétérogène, alors que ses conseillers parlent pour certains le roman, pour d'autres le germanique. Parmi les réponses qu'il apporte, Charlemagne charge Alcuin – un clerc de sa suite – de réformer et d'unifier la langue écrite. Il fallait en effet une langue strictement codifiée pour unifier l'administration du territoire et pour diffuser le message de l'Église à des peuples allophones – ce qui participe de la politique de conquête de Charlemagne. L'état du latin dans l'ancien Empire, tel qu'il avait été codifié et figé par les grammairiens, fut choisi pour cet emploi et sert dès lors de norme standard pour les chartes de l'Église et du gouvernement. Aussi le latin « clérical », celui des gens instruits, bref le latin écrit, se fossilise. Alors que le latin qui continue d'évoluer parce qu'il est parlé est appelé le « roman ». Si au départ la langue orale et la langue écrite étaient deux manifestations d'une même langue, la langue orale évolua tellement qu'il n'y eut bientôt que très peu de correspondances entre les deux.

Les élites romaines comme les élites carolingiennes ont ressenti la nécessité de théoriser et de fixer la langue qu'ils utilisent. Cela pour l'unifier et permettre l'administration aussi bien que les échanges intellectuels, artistiques et commerciaux. Mais c'est surtout l'invention de l'imprimerie et la naissance du protestantisme qui impliquent que la langue parlée est mise à l'écrit. Cela représente une véritable révolution dans la manière de considérer la langue orale. Elle gagne en importance puisqu'elle accède au statut de langue scriptible. On tend alors à l'écrire toujours de manière phonologique, mais le plus simplement possible. C'est à dire de manière à être le plus fidèle possible à la façon de prononcer les mots. Ce mouvement est plébiscité par les imprimeurs notamment, car plus l'orthographe est simple, plus la préparation des planches à imprimer est rapide. C'est un gain de temps considérable.

Ce mouvement est aussi soutenu par des auteurs, tels Ronsard, qui s'y implique avec vigueur. Les membres du groupe de la Pléiade s'écharpent à ce sujet. Certains dont Ronsard, à la

<sup>60</sup> WRIGHT, Roger, « La période de transition du latin, de la *lingua romana* et du français », traduit de l'anglais par Christopher LUCKER, dans *Grammaire du vulgaire, Normes et variations de la langue française, Médiévales 2003 / 2* (n°45), Presses Universitaires de Vincennes éd., Vincennes : 2003, p. 11-24.

<sup>61</sup> HERMAN, Joseph, *Le latin vulgaire*, Paris : 1965. Voir aussi *Du Latin aux langues romanes. Études de linguistique historique*, réunies par S. KISS, Tübingen : 1990.



suite de Jacques Pelletier du Mans, sont partisans de la fidélité à la prononciation. On les appelle « les Modernes ». On compte dans leurs rangs Clément Marot ou encore et Louis Meigret son virulent *Traite touchant le commun usage de l'écriture françoise*. On peut y lire dans le prologue :

*« Je ne voy point de moyen suffisant ny raisonnable excuse, pour conserver la façon que nous avons d'escrire en la langue Françoise. A la verité aussi est elle trop estrange, & diverse de la prononciacion, tant par une curieuse superfluité de letres, que par une vicieuse confusion de puissance entre elles. Or sont ce vices, que je ne sçay quelle supersticion, ou bien nonchallance de noz ancestres, & de nous, a miz en avant avec une grande observance: je dy observance, qui a esté & est en si bonne recommandation, & reverence tant bien gardée, que le devoir, & loix de bien escrire, & former l'Image au vray de la prononciacion, n'ont pas seulement esté delaissées, mais d'avantage reprovées comme vicieuses, & inutiles »<sup>62</sup>.*

Ainsi, les Modernes déplorent que leurs œuvres, écrites en français, ne pourront être comprises du peuple si elles sont transcrites dans une orthographe qui porte les marques de l'histoire de la langue, car le peuple ne possède pas les connaissances nécessaires en grec et en latin pour les comprendre. D'autres sont partisans d'une orthographe du français qui s'appuie sur l'étymologie des mots. Ils désirent que la langue écrite porte la trace de son histoire. On les nomme « les Latins ». Ce sont finalement ces derniers qui obtiennent gain de cause en partie pour des raisons politiques. En effet les Modernes sont accusés de protestantisme et sont obligés, pour la plupart d'entre eux, de s'exiler.

Mais quelque chose de crucial est alors, en réalité, en train de se passer. En effet, une mise au point est devenue nécessaire depuis l'ordonnance de Villers-Cotterêts<sup>63</sup>. Alors que le pays était bilingue, disposant d'une langue pour les textes officiels et religieux, et d'une langue parlée chaque jours et parfois écrite, le roi François I<sup>er</sup> y reconnaît le français comme la langue du roi et la langue du droit.

Cependant, la manière d'écrire le français n'est pas encore fixée. En témoigne la fondation de l'Académie Française en 1635 par lettres patentes de Louis XIII, sous l'impulsion de Richelieu, puis officialisé par l'enregistrement au Parlement de Paris de ces lettres patentes 1637. La justification en est la suivante : si l' « *une des plus glorieuses marques de la félicité d'un État était que les sciences et les arts y fleurissent et que les lettres y fussent en honneur aussi bien que les armes* », ce serait le rôle de l'Académie de donner à la langue française les moyens d'y parvenir<sup>64</sup>.

<sup>62</sup> MEIGRET, Louis, *Traite touchant le commun usage de l'écriture françoise*, Paris : 1545, disponible sur le site : <http://bergahammou.e-monsite.com/http-bergahammou-e-monsite-com-pages/autour-de-la-langue-francaise/traitetouchant-le-commun-usage-de-l-écriture-francoise-louis-meigret-vers-1510-1558.html> consulté le 1<sup>er</sup> mai 2019 à 13 heures.

<sup>63</sup> 10-20 août 1539.

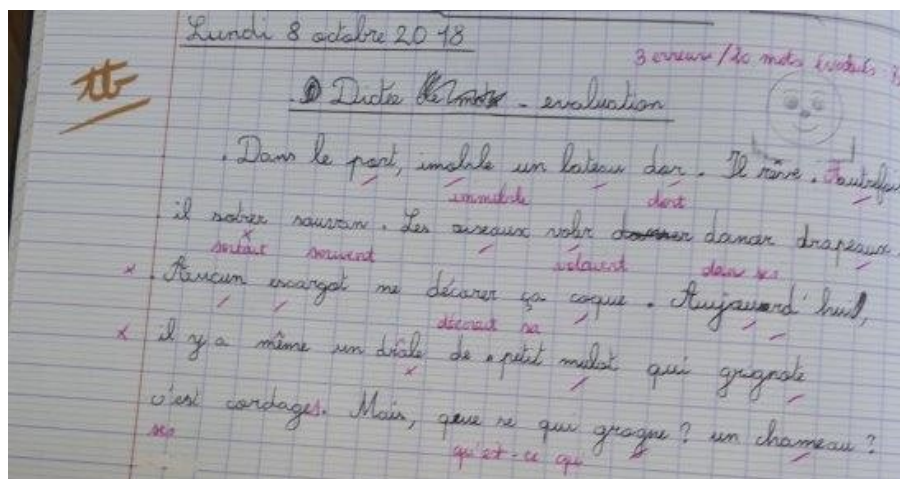
<sup>64</sup> Académie Française, consultable en ligne : <http://www.academie-francaise.fr/linstitution/lhistoire>

Les missions de cette assemblée sont clairement édictées : « *La principale fonction de l'Académie sera de travailler avec tout le soin et toute la diligence possibles à donner des règles certaines à notre langue et à la rendre pure, éloquente et capable de traiter les arts et les sciences* » (article XXIV). À cet effet, « *il sera composé un dictionnaire, une grammaire, une rhétorique et une poétique* » (article XXVI), et seront édictées pour l'orthographe des règles qui s'imposeront à tous (article XLIV).

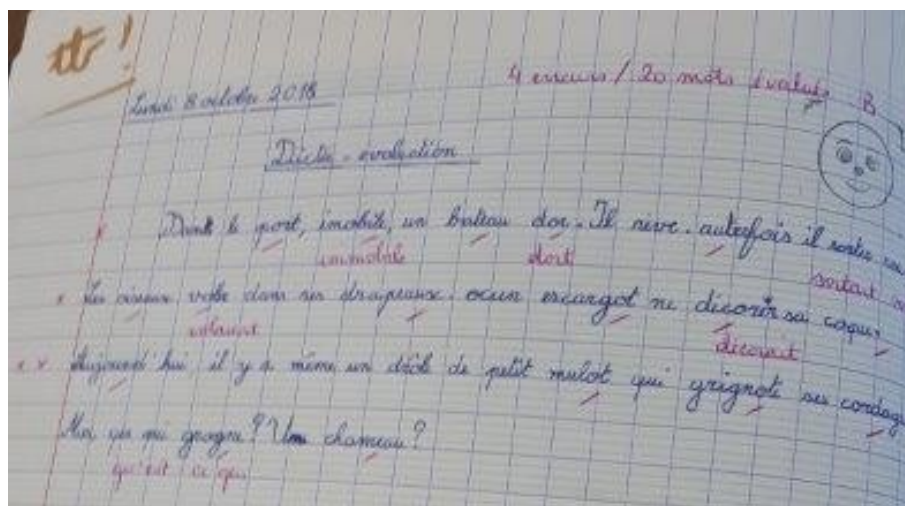
La crainte des Modernes se voit alors justifiée par les faits. Cette orthographe établie par la nouvelle institution en charge de la correction de la langue par autorité du roi semble trop compliquée pour que les personnes qui emploient cette langue au quotidien en fassent réellement usage, même dans leurs écrits. C'est que l'orthographe n'est pas encore une discipline enseignée dans les écoles de villages, ni par les précepteurs. La langue française vient tout juste de recevoir ses lettres de noblesse en étant théorisée.

## Annexe 2 – Travaux des élèves

### *1- Dictée du lundi 8 octobre 2018*



Noémie, dictée du lundi 8 octobre 2018



Salomé, dictée du lundi 8 octobre 2018

6 erreurs sur 20 mots évalués

Vendredi 8 octobre 2018

Dictée - évaluation

il dort

Il est dans le port, immobile, un braban dort. Il rêve. Autrefois, il  
 aimait voler dans le ciel. Les oiseaux volent dans le ciel. C'est différent.  
 Aucun oiseau ne vole dans le ciel. Au contraire, il y a même  
 une école de petit nautique qui grignote et c'est dommage, que se peut  
 qu'on s'amusent? Les oiseaux? Les oiseaux? Les oiseaux? Les oiseaux?

Séréna, dictée du lundi 8 octobre 2018

2. Semaine du 9 au 12 octobre 2018

1 erreur sur 10

Mardi 9 octobre 2018

Dictée de mots

- la fille /                      - le par de la porte /

- les fillettes /                - la méchanceté /

- la promesse /                - le discours /

- les loups /                    - le souper /

- une odeur x                  - la cuisine /

Noémie, dictée du mardi 9 octobre 2018

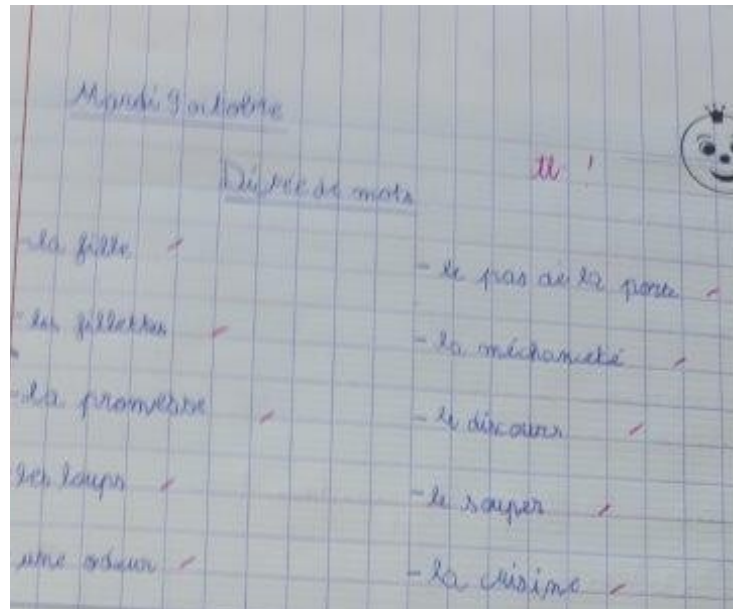
6 erreurs / 20 mots évalués

Lundi 15 octobre 2018

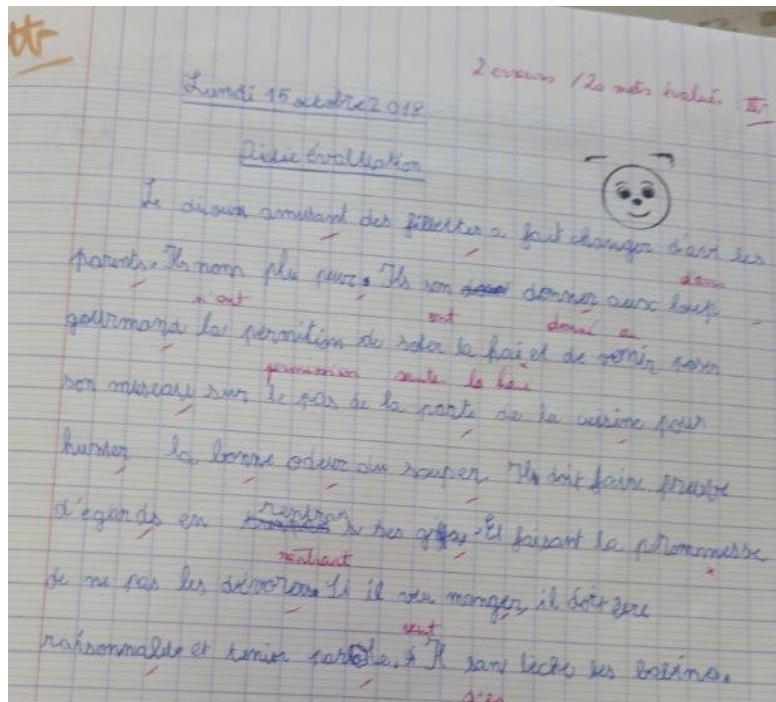
Dictée - évaluation

Il est dans le port, immobile, un braban dort. Il rêve. Autrefois, il  
 aimait voler dans le ciel. Les oiseaux volent dans le ciel. C'est différent.  
 Aucun oiseau ne vole dans le ciel. Au contraire, il y a même  
 une école de petit nautique qui grignote et c'est dommage, que se peut  
 qu'on s'amusent? Les oiseaux? Les oiseaux? Les oiseaux? Les oiseaux?

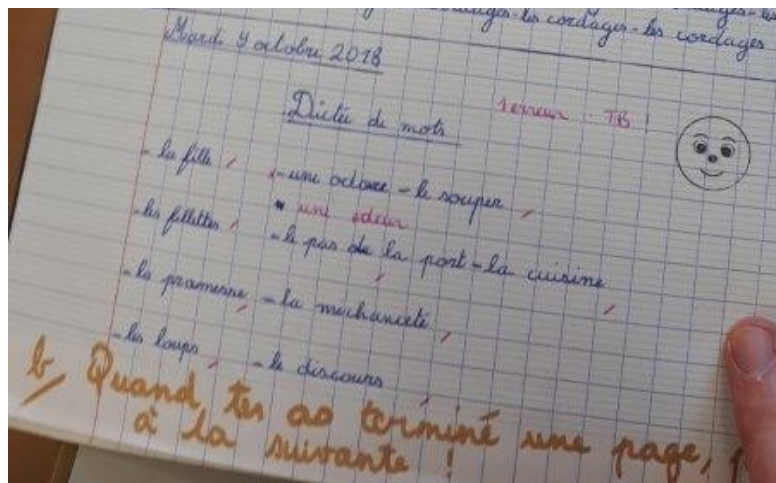
Noémie, dictée du lundi 15 octobre 2018 (évaluation de la semaine)



Sérèna, dictée du mardi 10 octobre 2018



Sérèna, dictée du lundi 15 octobre 2018 (évaluation)



Salomé, dictée du mardi 9 octobre 2018

Lundi 15 octobre 2018

7 consonnes / 20 mots évalués  
tu pourrais même faire Salomé

tt!

Dictée-évaluation

La fille aime se promener dans la forêt. Elle écoute. Les animaux font criser les feuilles. Elle pense apercevoir une fraise des bois derrière un buisson. Tout à coup, elle tombe nez à nez avec un loup au dents pointus et au poil hérissé.

Il doit faire d'après en regardant ses griffes et en faisant la promesse de ne pas les dévorer. Si il veut manger il doit être raisonnable et sans peur. Il est lâche les gâteaux. S'en lâche les babines.

peux - peut - peut - peut

Salomé, dictée du lundi 15 octobre 2018 (évaluation)

3. Semaine du 16 au 19 octobre 2018

Mardi 16 octobre 2018

tt!

Dictée de mots

la forêt / criser /  
la feuille / pointe /  
un animal - des animaux / hérissé /  
frissonner / acéré /  
se taire / tomber nez à nez avec /

TB: Bravo Toni, je suis fier de toi!

Toni, dictée du mardi 16 octobre 2018

Vendredi 19 octobre 2018

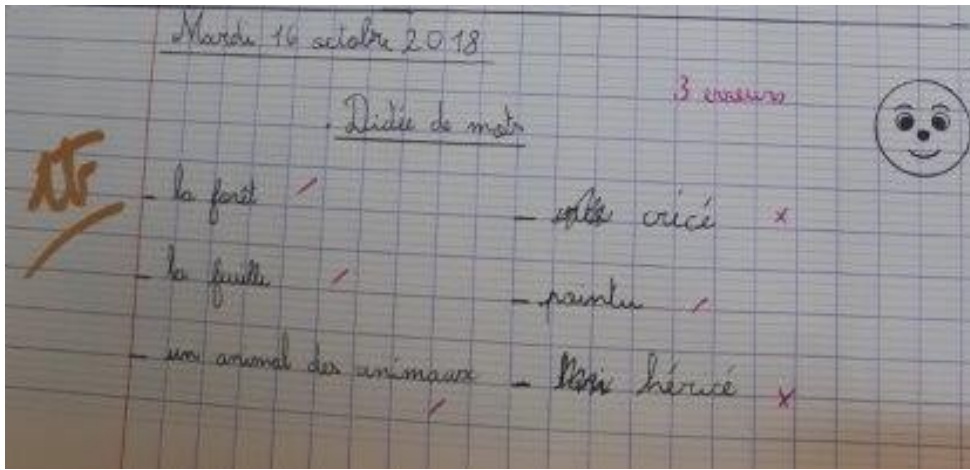
Dictée - évaluation

6 / 12 mots évalués : tt!  
Bravo Toni!

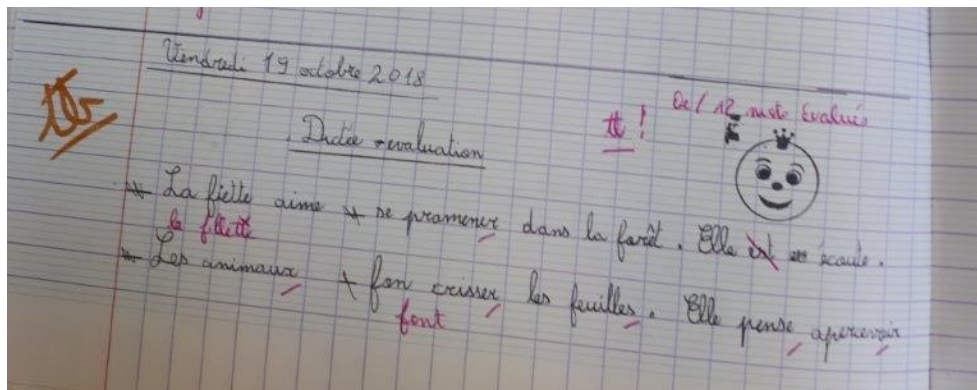
La fillette aime se promener dans la forêt. Elle écoute. Les animaux font criser les feuilles. Elle pense apercevoir une fraise des bois derrière un buisson. Tout à coup, elle tombe nez à nez avec un loup au dents pointus et au poil hérissé.

aux dents pointues

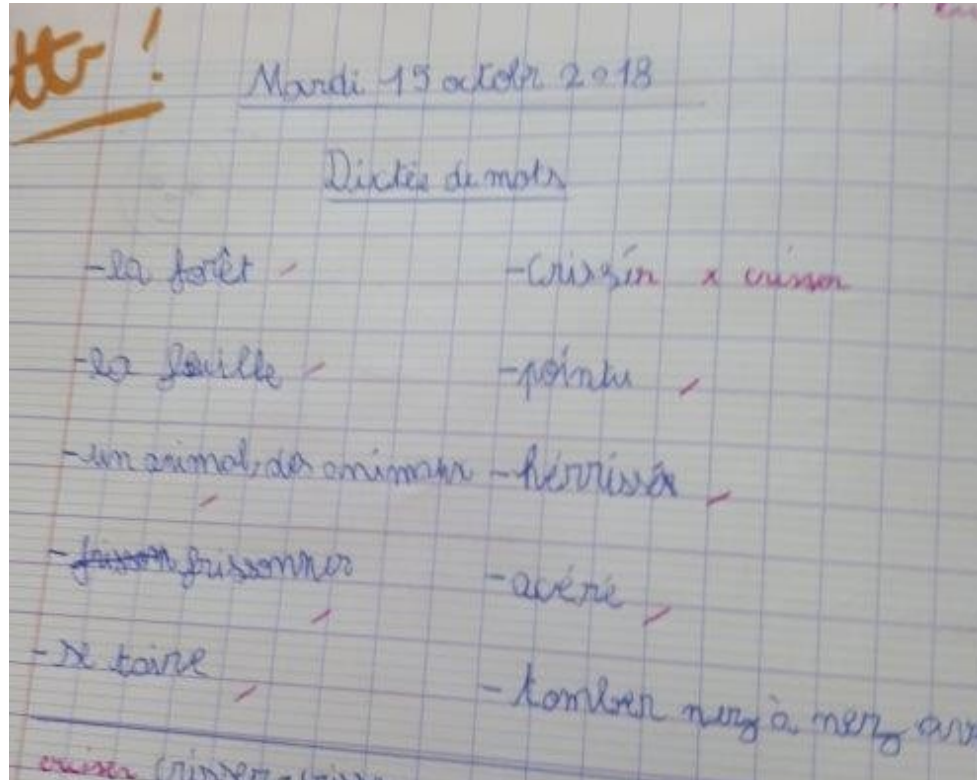
Toni, dictée du vendredi 19 octobre 2018



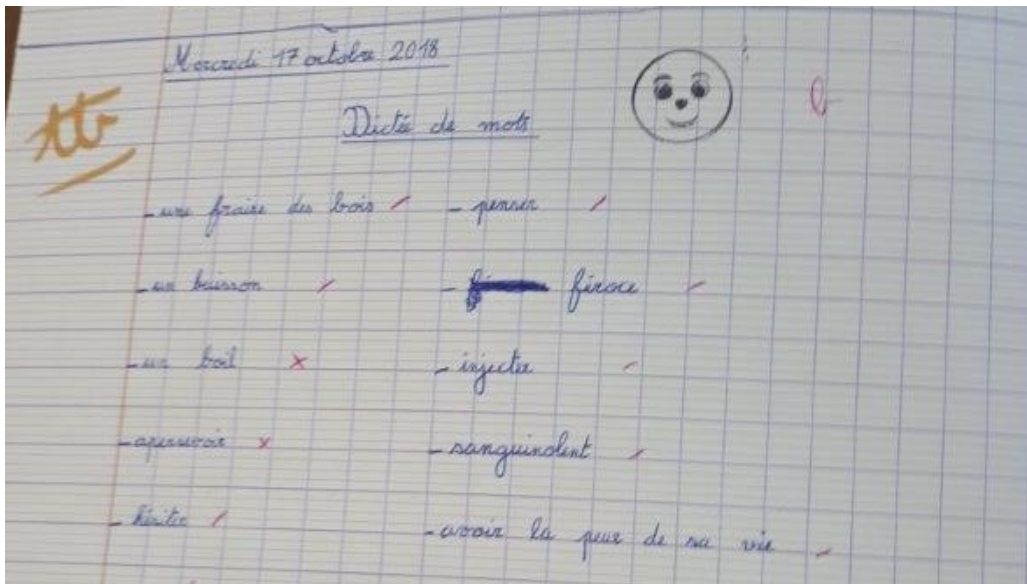
Noémie, dictée du mardi 16 octobre 2018



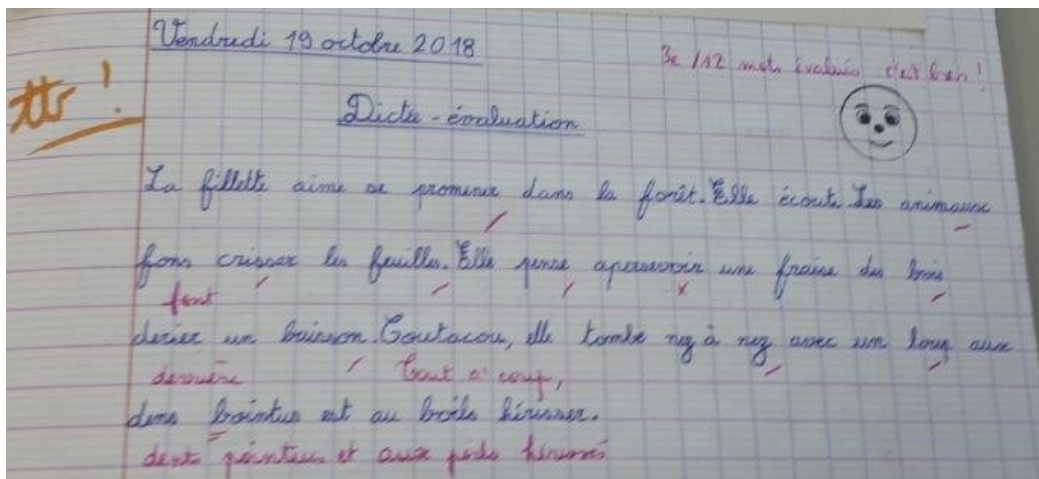
Noémie, dictée du vendredi 19 octobre 2018



Sérén, dictée du mardi 16 octobre 2018

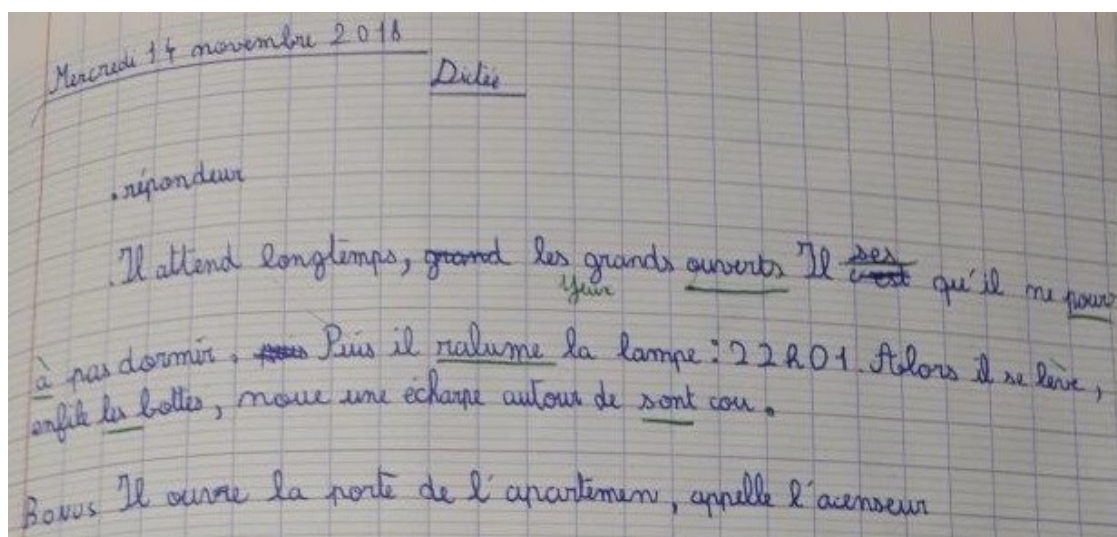


Salomé, dictée du mercredi 17 octobre 2018



Salomé, dictée du vendredi 19 octobre 2018

4. Dictées de Toni les 14 et 23 novembre 2018



Toni, dictée du mercredi 14 novembre 2018

Vendredi 23 novembre 2018  
Dictée  
rencontre  
Mais il est très gentil. Il me salue poliment est il me tendu la main. Une main pleine de doigts. Au moins cent. La fait un peu bizarre quand ton la série.

Toni, dictée du vendredi 23 novembre 2018

5. Dictées de la semaine du 3 au 7 décembre 2018

Mercredi 5 décembre 2018  
Dictée  
Les animaux se promènent dans la forêt tout les dimanches matin. Le chat a peur quand il pleu.  
a peur quand pleut

Noémie, dictée du mercredi 5 décembre 2018

Jedi 6 décembre 2018  
Dictée  
Père et Marie habitent en France.  
Les parents mangent des fraises des bois.

Salomé, dictée du jeudi 6 décembre 2018

Mardi 4 décembre 2018  
Dictée  
Les oiseaux chantent dans la forêt.  
Le loup mange la fille.

Séréna, dictée du mardi 4 décembre 2018



## Bibliographie et sitographie

BALIBAR, Renée, *L'institution du français. Essai sur le colingisme, des Carolingiens à la République*, Presses Universitaires de France éd., Paris : 1985.

BUISSON, Ferdinand, *Nouveau dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire*, Hachette, Paris : 1911, consulté en ligne sur le site de l'Institut Français de l'éducation (IFÉ), disponible au lien : <http://www.inrp.fr/edition-electronique/lodel/dictionnaire-ferdinand-buisson/document.php?id=3532> .

CABANEL, Patrick, *La République du Certificat d'Études, Histoire et anthropologie d'un examen (XIX<sup>ème</sup> et XX<sup>ème</sup> siècle)*, Belin éd., *Collection Histoire de l'éducation*, Paris : 2002.

CASPARD, Pierre, « L'orthographe et la dictée. Problèmes de périodisation d'un apprentissage (XVIII<sup>ème</sup> - XIX<sup>ème</sup>) », dans *Le cartable de Clio, Revue romande et tessinoise sur les didactiques de l'histoire*, n°4, 2004, p. 255-265.

CHANTAL, Laure, et MAUDUIT, Xavier, *La dictée, une histoire française*, Stock, Paris : 2016.

CHARMEUX, Éveline, *Enseigner l'orthographe autrement : sortir des idées reçues et comprendre comment ça marche*, Chronique sociale éd., Lyon : 2013.

CHERVEL, André, *L'enseignement du français à l'école primaire, Textes officiels*, INRP et Economica éd., Paris : 1995.

CHERVEL, André, *La Culture scolaire, une approche historique*, Belin, Paris : 1998.

CHERVEL, André, *Histoire de l'enseignement du français, du XVII<sup>ème</sup> au XX<sup>ème</sup> siècle*, Retz, Paris : 2006, 2010.

COGIS, Danièle, *Pour enseigner et apprendre l'orthographe, Nouveaux enjeux, pratiques nouvelles, École et Collège*, Delagrave éd., Paris : 2005.

FAYOL, Michel, *Comment apprendre de manière explicite des mots ? Protocole expérimenté en classe de CP en mai-juin 2013, Fiche protocole orthographe lexicale*, mise à disposition par le Ministère de l'Éducation Nationale et l'Académie de Dijon.

FAYOL, Michel, GRIMAU, Frédérique, et JACQUIER, Marianne, « Une expérience d'enseignement explicite de l'orthographe lexicale », dans *A.N.A.E, Approche neuropsychologique des apprentissages chez l'enfant* : 2013.

- FURET, François, et OZOUF, Jacques, *Lire et écrire, l'alphabétisation des français, de Calvin à Jules Ferry*, Éditions de Minuit, Paris : 1977.
- GIRARDIN, Émile, « Écoles et méthodes, instruction nationale et professionnelle », dans le *Journal des connaissances utiles*, II, Paris : 1833, p 60-67.
- GOODY, Jack, et WATT, Ian, « Les conséquences de la littératie, J.-C. LEJOSNE trad., dans *Pratiques : linguistique, littérature, didactique*, n° 131-132, 2006, p. 31-68. »
- HERMAN, Joseph, *Le latin vulgaire*, Paris : 1965. Voir aussi *Du Latin aux langues romanes. Études de linguistique historique*, réunies par S. KISS, Tübingen : 1990.
- JULLIEN Bernard, dans *Manuel Général de l'instruction primaire*, Hachette, Paris : 1843, dans *Méthodes d'enseignement : des procédés ou moyens pratiques pour l'étude de l'orthographe*, dans *L'enseignement du Français à l'école primaire – Textes officiels*, t. I : 1791-1879, 95, Institut national de recherche pédagogique, Paris : 1992, p. 141-144. (*Bibliothèque de l'Histoire de l'Éducation*, 5).
- LAURENTIN, Emmanuel, Série de quatre émissions de *La Fabrique de l'Histoire sur France Culture* menée durant la semaine du 4 au 7 décembre 201 et consacrées à l'histoire de l'orthographe. <https://www.franceculture.fr/emissions/la-fabrique-de-lhistoire/histoire-de-lorthographe-14>
- LUC, Jean-Noël, et NICOLAS, Gilbert, *Le temps de l'école, de la maternelle au lycée, 1880-1960*, Hachette livres éd., *Chêne – Gens de France* coll., Paris : 2006.
- MANESSE, Danièle, « La dictée, résistances et avatars d'un exercice scolaire », dans *Éducation et longue durée*, Henri PERONYE et Alain VERGNOUX dir., Presses Universitaires de Caen éd., Caen : 2007, p. 167-182.
- MANESSE, Danièle, et COGIS, Danièle dir., *Orthographe, à qui la faute ?*, ESF éditeur, Issy-les-Moulineaux : 2007.
- MEIGRET, Louis, *Traite touchant le commun usage de l'écriture françoise*, Paris : 1545, disponible sur le site : <http://bergahammou.e-monsite.com/http-bergahammou-e-monsite-com-pages/autour-de-la-langue-francaise/traite-touchant-le-commun-usage-de-l-écriture-francoise-louis-meigret-vers-1510-1558.html> consulté le 1<sup>er</sup> mai 2019 à 13 heures.
- POLIMA – *Le pouvoir des listes au Moyen Âge*, mené sur 36 mois par un partenariat entre l'Université de Versailles – Saint Quentin en Yvelines, l'Université Paris I – Panthéon Sorbonne et l'École Française de Rome, dirigé par Pierre CHASTANG et dont le colloque de clôture a eu lieu à l'École Française de Rome du 7 au 9 juin 2016. Actes du colloque non encore parus.

- PROST, Antoine, *Éducation, société et politiques, Une histoire de l'enseignement de 1945 à nos jours*, Seuil éd., Paris : 1992, Paris : 1997.
- PROST, Antoine, *L'enseignement en France, 1800-1967*, Armand Collin éd., *Collection U*, Paris : 1992, Paris : 1968.
- RESTAUT, Pierre, *Principes généraux et raisonnés de la grammaire française*, Paris : 1730, Disponible sur Gallica au lien : <https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k509265.image> .
- ROLLAND, Noëlle, *OrthoGamme (Niveau 1), Fichier auto-correctif d'entraînement à l'orthographe. Guide méthodologique*. Nathan, Paris : 1992.
- SALLENAVE, Danièle, de l'Académie Française, « L'orthographe, histoire d'une longue querelle », dans *Dire, ne pas dire, Bloc note de l'Académie Française*, septembre-novembre 2016, 1-3, disponible sur le site <http://www.academie-francaise.fr/lorthographe-histoire-dune-longue-querelle-0>, consulté le 30 avril 2019 à 16 heures.
- TOCZEK, Marie-Christine, FAYOL, Michel, et DUTRÉVIS, Marion, « Dictée notée ou dictée non notée ? Analyse des erreurs orthographiques des élèves en situation scolaire », dans *Les politiques de lutte contre les inégalités scolaires d'un pays à l'autre, Revue française de pédagogie*, n°178 (janvier, février, mars 2012), ENS Lyon éd., Lyon : 2012, p.85-96.
- VERGER, Jacques, *La renaissance du XII<sup>ème</sup> siècle*, Cerf, Initiation au Moyen Âge coll., Paris : 1996.
- WAILLY, Noël-François, *Principes généraux et particuliers de la langue française*, Paris : 1754, Disponible sur Gallica au lien : <https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k82627s.image> .
- WILMET Marc, Entretien à l'Académie Royale de Belgique menée par Jacques OLIVIER, consulté le 30 avril à 16h00, [https://www.youtube.com/watch?v=9l79vK-7\\_5g](https://www.youtube.com/watch?v=9l79vK-7_5g).
- WRIGHT, Roger, « La période de transition du latin, de la *lingua romana* et du français », traduit de l'anglais par Christopher LUCKER, dans *Grammaire du vulgaire, Normes et variations de la langue française, Médiévales* 2003 / 2 (n°45), Presses Universitaires de Vincennes éd., Vincennes : 2003, p. 11-24.
- <https://www.charmeux.fr/>
- [www.ac-grenoble.fr/.../pdf\\_La\\_dictee\\_comment\\_la\\_rendre\\_support\\_d\\_apprentissage....](http://www.ac-grenoble.fr/.../pdf_La_dictee_comment_la_rendre_support_d_apprentissage....)
- Bulletin officiel du Ministère de l'Éducation Nationale Spéciale numéro 3 du 26 avril 2018, [http://cache.media.education.gouv.fr/file/SPE\\_MEN-3-26-4-2018/19/9/BO\\_SPE\\_MEN\\_3\\_939199.pdf](http://cache.media.education.gouv.fr/file/SPE_MEN-3-26-4-2018/19/9/BO_SPE_MEN_3_939199.pdf)

La dictée est un exercice dont chacun a une représentation précise. Elle est pour tous le symbole même de l'école de la République qui se veut impartiale, juste dispensatrice des savoirs. Depuis deux siècles, cet exercice est tour à tour encensé puis décrié. Il soulève des débats houleux. Mon travail s'appuie sur leur étude dans le but de proposer une démarche qui permette aux élèves non seulement de progresser, mais aussi de développer chez eux le doute orthographique. Faire de la dictée un objet d'apprentissage, voilà l'enjeu. Pour ce faire, au fil des périodes scolaires, j'ai choisi de m'orienter vers une démarche dialoguée, qui a l'avantage d'ouvrir la voie à la différenciation. Constatant une réelle progression des productions des élèves et un vrai engagement de leur part dans cette démarche, j'entrevois des perspectives d'amélioration pour la dernière période avec l'objectif de mettre en place dans la classe la dictée négociée.

#### English version

One has its own and specific representation of what dictation consists in. It is the very symbol of the French Republican school : treating everyone as equal to another and just in its way to provide education. This exercise has been alternatively acclaimed and condemned for the last two centuries. It has generated violent and multiple debates. In this paper, I study these debates to find a way not only to improve the level of my pupils but also to stimulate the « orthographic doubt » in their minds. I want to turn dictation into a learning object. To make it happen, I incrementally chose to turn myself towards a negotiated approach that allows a differentiation of my teaching. I have noticed a substantial improvement of my pupils' achievements and a significant involvement in this process. Consequently, I expect to deepen my negotiated approach during the last period of the year.