

Animation pédagogique du 06 / 02 / 2008

1. Définition
2. La dictée dans les programmes
3. Les erreurs des élèves de CM2
4. Un outil d'analyse des erreurs, le plurisystème - Typologie des erreurs
5. Les problèmes engendrés par la dictée
6. Des solutions insatisfaisantes
7. Vers d'autres formes de dictée

1. Définition et origine

Le maître lit un texte à haute voix, par petits groupes de mots, que les élèves transcrivent au fur et à mesure. Chaque groupe de mots est d'abord lu lentement, en faisant bien sonner les liaisons, puis répété une ou deux fois à débit normal. À la fin, le maître lit une nouvelle fois le texte d'un bout à l'autre et les élèves ont quelques minutes pour se relire et corriger leurs fautes éventuelles. Les transcriptions des élèves sont ensuite corrigées et notées selon un barème de points établi par le maître ou par les instances administratives. Les textes utilisés pour la dictée comportent en général une quinzaine ou une vingtaine de lignes et peuvent être soit tirés d'un livre, soit composés spécialement.

Particulièrement prisé dans le monde francophone, l'usage de la dictée s'est généralisé en France dans les années 1850, succédant à la cacographie¹. On voit alors apparaître des recueils de dictées plus ou moins spécialisés selon qu'ils portent sur tel ou tel aspect de la grammaire ou de l'orthographe, ou encore selon le niveau scolaire ou le type d'établissement éducatif auxquels ils sont destinés. La dictée devient une épreuve à part entière dans toutes sortes d'examens et de concours. Avec la colonisation, puis par mimétisme, son usage se répand dans tous les pays où l'on parle et écrit le français. De par la place qu'on lui accorde dans les programmes d'éducation et de par les vertus ou les tourments que tour à tour on lui impute, elle devient un symbole de la scolarité et figure à ce titre dans nombre d'œuvres littéraires.

Devenue passe-temps pour adultes à la cour de Napoléon III, la dictée se corse de "pièges" orthographiques : mots rares ou obsolètes, règles de grammaire abstruses ou comportant des exceptions peu connues. Le modèle du genre est la célèbre dictée de Mérimée², commandée à l'écrivain par l'impératrice Eugénie en 1857. Dans la France des années 1980, ce type de dictée est remis au goût du jour par Bernard Pivot³ et fait l'objet par la suite de championnats organisés dans de nombreux pays francophones.

¹ La cacographie se réfère à l'utilisation de textes dans lesquels des fautes d'orthographe ont été délibérément introduites afin d'entraîner les élèves à les corriger. Apparue en France en 1803, on lui reprochait d'habituer les élèves à mémoriser des formes fautives, et d'aboutir ainsi à un effet inverse de celui qui était poursuivi. Elle est encore l'objet de proposition de jeu dénommé « dictée des Amériques » (à ne pas pratiquer avec nos élèves) <http://legrenierdebibiane.com/trouvailles/dictees/sommaire.html>

² Dictée de Mérimée : <http://legrenierdebibiane.com/trouvailles/dictees/merimee.htm>

³ Faire la dictée des Dicos d'Or 2005 : <http://ladictee-dicos-dor.france3.fr/>

2. La dictée dans les programmes

SOCLE COMMUN

COMPÉTENCES ATTENDUES À LA FIN DU CE1

Compétence 1 :

La maîtrise de la langue française

- écrire sans erreur sous la dictée un texte de 5 lignes en utilisant ses connaissances lexicales, orthographiques et grammaticales ;

COMPÉTENCES ATTENDUES À LA FIN DU CM2

Compétence 1 :

La maîtrise de la langue française

- orthographier correctement un texte simple de dix lignes - lors de sa rédaction ou de sa dictée - en se référant aux règles connues d'orthographe et de grammaire ainsi qu'à la connaissance du vocabulaire ;

PROGRAMME DU CE2, DU CM1 ET DU CM2

CYCLE DES APPROFONDISSEMENTS

3 - Étude de la langue française

Orthographe

Une attention permanente est portée à l'orthographe. La pratique régulière de la copie, de la dictée sous toutes ses formes et de la rédaction ainsi que des exercices diversifiés assurent la fixation des connaissances acquises : leur application dans des situations nombreuses et variées conduit progressivement à l'automatisation des graphies correctes. Les élèves sont habitués à utiliser les outils appropriés.

PROGRESSIONS

POUR LE COURS PRÉPARATOIRE ET LE COURS ÉLÉMENTAIRE PREMIÈRE ANNÉE

	Cours préparatoire	Cours élémentaire première année
Écriture	- Écrire sans erreur, sous la dictée, des syllabes, des mots et de courtes phrases dont les graphies ont été étudiées.	- Écrire sans erreur, sous la dictée, des phrases ou un court texte (5 lignes), préparés ou non, en utilisant ses connaissances orthographiques et grammaticales.
Orthographe	- Écrire sans erreur des mots appris. - Écrire sans erreur de manière autonome des mots simples en respectant les correspondances entre lettres et sons. - Recopier sans erreur un texte court (2 à 5 lignes). - Commencer à utiliser de manière autonome les marques du genre et du nombre (pluriel du nom, féminin de l'adjectif, terminaison -nt des verbes du 1er groupe). - Commencer à utiliser correctement la majuscule (début de phrase, noms propres de personne).	- Écrire sans erreur, sous la dictée, des phrases ou un court texte (5 lignes), préparés ou non, en utilisant ses connaissances lexicales, orthographiques et grammaticales. - Dans les productions dictées et autonomes : . respecter les correspondances entre lettres et sons, . en particulier, respecter les règles relatives à la valeur des lettres en fonction des voyelles placées à proximité (c/ç, c/qu, g/gu/ge, s/ss), . orthographier sans erreur les mots invariables les plus fréquemment rencontrés ainsi que les mots-outils appris au CP, . marquer l'accord entre le sujet et le verbe dans les phrases où l'ordre sujet-verbe est respecté, . dans le groupe nominal simple, marquer l'accord de l'adjectif qualificatif avec le nom qu'il qualifie, . orthographier sans erreur les formes conjuguées apprises, . utiliser à bon escient le point, la majuscule, ainsi que la virgule dans le cas de l'énumération.

POUR LE COURS ÉLÉMENTAIRE DEUXIÈME ANNÉE ET LE COURS MOYEN

	Cours élémentaire deuxième année	Cours moyen première année	Cours moyen deuxième année
Orthographe <i>N.B. : l'ensemble des connaissances et compétences attendues s'applique à toutes les situations d'écriture énoncées plus haut et non rappelées dans cette rubrique. L'orthographe révisée est la référence.</i>	<p>- Écrire sans erreur sous la dictée un texte d'au moins cinq lignes en mobilisant les connaissances acquises en vocabulaire, grammaire et orthographe.</p> <p>Compétences grapho-phoniques</p> <p>- Respecter les correspondances entre lettres et sons.</p> <p>- Respecter la valeur des lettres en fonction des voyelles placées à proximité (s/ss, c/ç, c/qu, g/gu/ge).</p> <p>- Respecter la valeur des lettres en fonction de la consonne suivante (n devenant m devant m, b, p).</p> <p>- Utiliser sans erreur les accents (é, è, ê).</p> <p>Orthographe grammaticale</p> <p>- Écrire sans erreur les pluriels des noms se terminant par s, x, z ; par -al, par -ou.</p> <p>- Utiliser sans erreur les marques du pluriel et du féminin des adjectifs.</p> <p>- Écrire sans erreur les formes des verbes étudiés aux temps étudiés, sans confondre, en particulier, les terminaisons (-e, -es, -ent ; -ons et -ont ;</p> <p>- ez, -ais, -ait et -aient ; -ras, -ra).</p> <p>- Appliquer la règle de l'accord du verbe avec le sujet (y compris pronom personnel) dans les phrases où l'ordre sujet-verbe est respecté, et où le verbe est à un temps simple.</p> <p>- Accorder sans erreur le déterminant et le nom, le nom et l'adjectif (épithète).</p> <p>- Écrire sans erreur des homophones grammaticaux en liaison avec le programme de grammaire (a/à, ont/on, est/et, sont/son).</p> <p>Orthographe lexicale</p> <p>- Écrire sans erreur des noms et des adjectifs se terminant par une consonne muette (ex. <i>chant</i>, cf. <i>chanteur</i> ; <i>blond</i>, cf. <i>blonde</i>...).</p> <p>- Écrire sans erreur les mots mémorisés et régulièrement révisés, en particulier les mots invariables acquis aux CP et CE1, des mots fréquents, des mots référents pour des sons.</p> <p>- Connaître la notion d'homonyme et écrire sans erreur un nombre croissant d'homonymes jusqu'à la fin du cycle.</p>	<p>- Écrire sans erreur sous la dictée un texte d'une dizaine de lignes en mobilisant les connaissances acquises.</p> <p>Orthographe grammaticale</p> <p>- Écrire sans erreur le pluriel des noms se terminant par -eu, par -eau. Le pluriel des noms en -au, -ail est en cours d'acquisition.</p> <p>- Écrire sans erreur les formes des verbes étudiés aux temps étudiés, dont les verbes du premier groupe en -cer, -ger, -guer.</p> <p>- Appliquer la règle de l'accord du verbe avec son sujet, y compris pour les verbes à un temps composé, et pour les sujets inversés.</p> <p>- Appliquer la règle de l'accord du participe passé avec <i>être</i> et <i>avoir</i> (cas du complément d'objet direct postposé).</p> <p>- Accorder sans erreur l'adjectif (épithète, apposé et attribut du sujet) avec le nom.</p> <p>- Écrire sans erreur les homophones grammaticaux déjà étudiés, ainsi que <i>ses/ces</i>, <i>mes/mais</i>, <i>on/on n'</i>, <i>ce/se</i>, <i>c'/s'</i> (<i>c'est/s'est</i>, <i>c'était/s'était</i>), <i>ou/où</i>, <i>la/l'a/l'as/là</i>.</p> <p>- Écrire sans erreur les infinitifs de verbes du premier groupe après préposition (<i>il me dit d'aller</i>).</p> <p>Orthographe lexicale</p> <p>- Écrire sans erreur des mots invariables, en particulier les plus fréquents de ceux étudiés en grammaire.</p> <p>- S'appuyer sur sa connaissance des familles de mot pour écrire sans erreur des mots nouveaux (préfixe <i>in-</i>, <i>im-</i>, <i>il-</i> ou <i>ir-</i>, suffixe <i>-tion</i>...).</p> <p>- Mémoriser la graphie de la syllabe finale des noms terminés par -ail, -eil, -euil.</p>	<p>- Écrire sans erreur sous la dictée un texte d'au moins dix lignes en mobilisant les connaissances acquises.</p> <p>Orthographe grammaticale</p> <p>- Orthographier correctement les verbes étudiés aux temps étudiés, dont les verbes du premier groupe en -yer, -eter, -eler.</p> <p>- Appliquer la règle de l'accord du verbe avec son sujet, y compris avec le sujet <i>qui</i> de 3^{ème} personne.</p> <p>- Écrire sans erreur les homophones grammaticaux déjà étudiés, ainsi que <i>on/on n'</i>, <i>d'on/dont/donc</i>, <i>quel(s)/quelle(s)/qu'elle(s)</i>, <i>sans/s'en</i> ; la distinction entre <i>leur</i> et <i>leurs</i> est en cours d'acquisition en fin de cycle.</p> <p>- Distinguer par le sens les formes verbales homophones de l'imparfait et du passé composé.</p> <p>Orthographe lexicale</p> <p>- Écrire correctement (doublement de la consonne) le début des mots commençant par <i>ap-</i>, <i>ac-</i>, <i>af-</i>, <i>ef-</i> et <i>of-</i>.</p> <p>- Écrire correctement la syllabe finale des noms terminés par -ée ; par -té ou -tié ; par un e muet.</p> <p>- Respecter la convention de la coupe syllabique à la ligne.</p>

3. Analyse des erreurs de 60 élèves de CM2 (évaluation nationale 2007)

Le groupe est représentatif des élèves de CM2 de la Dombes car il a un score de réussite équivalent à la moyenne de la circonscription.

Phrase dictée :

« Les champignons poussent sous les grands arbres. »

Réussite :

60 % des élèves ont écrit la phrase sans erreur.

Les 100%	champignons 78 %	poussent 75 %	sous 96,6 %	les 100 %	grands 87,6 %	arbres. 84,7 %
--------------------	----------------------------	-------------------------	-----------------------	---------------------	-------------------------	--------------------------

Erreurs :

champhenions 1,7 %	pousse 3,3 %	sont 1,7 %
champignions 1,7 %	pousent 5 %	sou 1,7 %
champignon 1,7 %	pouser 1,7 %	
champignont 1,7 %	pouce 1,7 %	
champinions 6,7 %	pousse 11,7 %	
chanpignons 1,7 %	pousses 1,7 %	
chanpinion 1,7 %		
chanpinons 1,7 %		
chapinon 1,7 %		
phampinons 1,7 %		

grens 1,7 %	abres. 1,7 %
gran 1,7 %	aBRes. 1,7 %
grans 1,7 %	horebre. 1,7 %
grand 10 %	s'arbres. 1,7 %
	s'arbre. 1,7 %
	s'arbes. 1,7 %
	sarbre. 1,7 %
	arbre. 1,7 %
	harbres. 1,7 %

La liste des erreurs révèle une très grande diversité des erreurs.

Cette diversité semble disqualifier d'emblée la dictée préparée comme outil pertinent de remédiation aux difficultés. En effet, les erreurs ne relèvent pas toutes du même champ (cf. paragraphe suivant) et bon nombre d'entre elles sont difficilement prévisibles : « les élèves font des fautes là où on les attend le moins. »

La dictée corrigée ne semble pas non plus être l'outil adéquat car l'ampleur de la tâche de l'enseignant serait trop importante pour les traiter toutes dans un dispositif collectif.

4. Analyse des erreurs

4.1. Le plurisystème orthographique du français (théorie de Nina Catach)

Le verbe à l'infinitif POURCHASSER correspond à sept phonèmes et s'écrit avec 11 lettres. Pourtant si nous mettons en relation l'oral et l'écrit, ce découpage en lettres n'est pas pertinent : les paires de lettres *ou*, *ch*, *ss* correspondent chacune à un seul phonème et ne peuvent être scindées. Nina Catach propose donc de distinguer huit unités soit : P-OU-R-CH-A-SS-E-R pour lesquelles elle a proposé l'appellation de graphème. Un graphème peut traduire du son et /ou du sens.

Les zones du plurisystème

Les phonogrammes

La zone « centrale », la plus importante, se compose de graphèmes correspondant directement aux phonèmes et donc chargés de transcrire du son et que l'on appelle donc phonogrammes. Ils sont classés en fonction de critères dont le plus important est la fréquence. Parmi les 130 phonogrammes proprement français, un premier tri aboutit à environ 72 graphèmes. Un tri plus poussé aboutit à 45 graphèmes de base suffisants pour couvrir les besoins de communication immédiats d'un scripteur français débutant. Une ultime sélection donne les 33 archigraphèmes : ce sont 33 unités théoriques qui constituent le noyau graphémique du français.

Les phonogrammes constituent la zone centrale du système puisque la langue française est largement phonographique.

Chaque lettre de l'alphabet peut prendre 5 valeurs possibles :

- valeurs de base entre sons et lettres :
 - le son [k] = "c" comme dans camion
 - le son [s] = "s" comme dans sapin
- valeur de position, suivant la place de la lettre dans le mot :
 - le son [s] = "c" comme dans citron
 - le son [z] = "s" comme dans bison
- valeur auxiliaire, modifiant la prononciation de la lettre précédente :
 - la lettre "s" dans le mot "des" → la lettre "e" se prononce [é]
 - la lettre "e" dans le mot "petite" → la lettre "t" se prononce
- digrammes et trigrammes, groupes de lettres pour un seul son :
 - les trois lettres "eau" pour le son [o]
 - les deux lettres "gn" pour le son [ɲ]
- valeur zéro, lettres muettes
 - le t final de "petit" ne se prononce pas

Les morphogrammes (comptent pour 5 %)

Ce sont des graphèmes de morphèmes. Les morphèmes étant les plus petites unités significatives de la langue orale (ex : *pour-chass-er* dans pourchasser), les morphogrammes traduisent du sens grammatical ou lexical (parfois en plus de leur valeur phonique).

Ils indiquent : les marques grammaticales de genre, de nombre ou de flexion verbale ou les marques lexicales de dérivation.

Les logogrammes (comptent pour 5%)

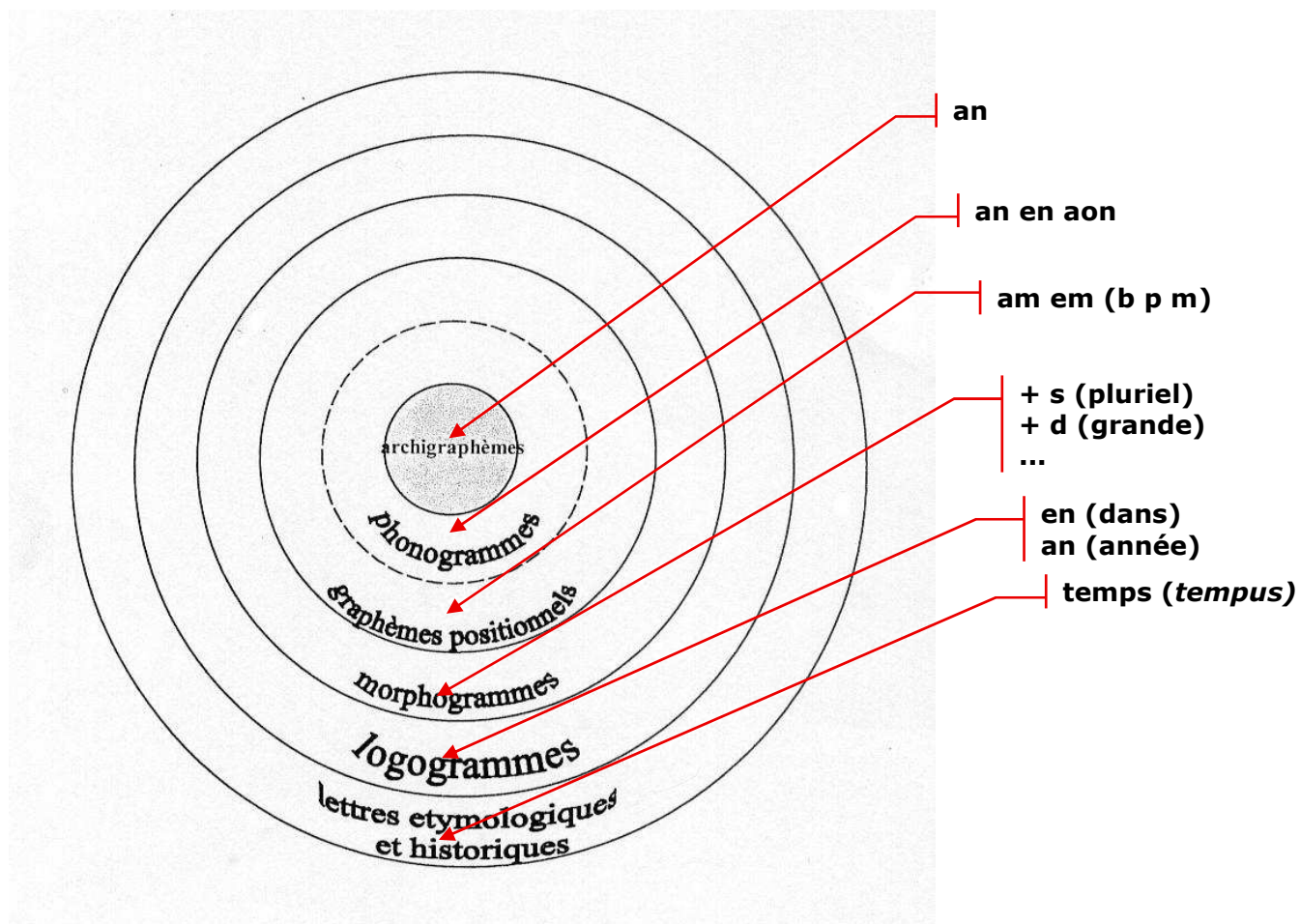
Ce sont les homonymes grammaticaux ou lexicaux, le plus souvent monosyllabiques.

Les lettres étymologiques et historiques (environ 12% des graphèmes)

Etymologies latines : **vingt**, **doigt**, **homme**, **adhérer**

Etymologies grecques : **chœur**-choriste (valeur distinctive par rapport à cœur); **théâtre**, **rhésus** (valeur uniquement étymologique signalant un mot savant)

Fausse étymologies : poids, legs (faussement rattaché à léguer au lieu de laisser), dompter auquel on rajoute un p par analogie à compter.



4.2. Un système à plusieurs étages



4.3. Typologie des erreurs

100 Je ne dis pas le bon mot	10 Je ne prononce pas le mot juste	1 J'oublie des lettres maintenant maintenant ; souvent souvent 2 J'ajoute des lettres manman maman, crocodile crocodile
	20 Je confonds des sons proches	1 [t]-[d] tendrement 2 [p]-[b] la poubelle 3 [ɛ]-[v] favorable 4 [k]-[g] un kangourou 5 []-[] le chargement 6 [m]-[n] une minute 7 [œ]-[ə] seul, selon 8 [a]-[o] du jambon 9 autre confusion
200 Je dis bien le mot mais j'écris mal les sons	11 le son [a] → papa - voilà - du pâté	12 le son [i] → à midi - un cygne
	13 le son [o] → un vélo - jaune - un oiseau	14 le son [ɔ] → la robe - le soleil
300 Je ne fais pas bien la relation entre les mots	15 le son [e] → un été - une fée - chanter	16 le son [ɛ] → une chèvre - la neige - le lait
	17 le son [y] → la lune - un fruit mûr	18 le son [u] → une souris - la boue
400 J'emploie un autre mot	19 le son [ə] → le samedi - le premier	20 le son [œ] → du beurre - un œuf
	21 le son [ø] → le feu - des œufs	22 le son [â] → maman - le vent - il tremble
500 Je me trompe de signe	23 le son [õ] → un ballon - une ombre	24 le son [ê] → un matin - un chien - impossible
	25 le son [œ] → un - lunch	27 le son [d] → deux - une addition
100 Je ne dis pas le bon mot	26 le son [t] → la table - une botte - le théâtre	29 le son [b] → un bambin - une abbé
	28 le son [p] → une pipe - une rappe	31 le son [n] → le nez - une semaine - il sonne
200 Je dis bien le mot mais j'écris mal les sons	30 le son [m] → maman - comme	33 le son [v] → un vélo - une olive - un wagon
	32 le son [f] → le feu - le phare - s'ennouffler	35 le son [z] → la maison - un zèbre - le deuxième
300 Je ne fais pas bien la relation entre les mots	34 le son [s] → du sucre - une tasse - un glacon	37 le son [ʒ] → un jeu - magique - un bourgeois
	36 le son [ʃ] → chercher - un schéma	39 le son [g] → un garçon - une bague - le second
400 J'emploie un autre mot	38 le son [k] → une carte - quatre - un hépi	41 le son [r] → une armure - la guerre -
	40 le son [l] → un loup - tranquille	43 le son [ŋ] → un parking
500 Je me trompe de signe	42 le son [ñ] → un agneau - un aignon	45 le son [wa] → un soir - croûte - un jaguar
	44 le son [j] → le pied - les yeux - un caillou	47 le son [wi] → oui
100 Je ne dis pas le bon mot	46 le son [wē] → un coin - le shampooing	48 ... 99 erreurs liées à la méconnaissance des fréquences d'orthographe de sons liés au positionnement dans le mot, au genre du mot (chaque maître donne un numéro, puis accord en fin d'année)
	48 le son [yi] → la pluie	
200 Je dis bien le mot mais j'écris mal les sons	10 J'accorde mal	1 nom et déterminant les fille les filles 1 ₂ nom et adjectif les grand garçons les grands garçons 1 ₃ nom et pronom les gens, il... les gens, ils... 1 ₄ nom ou adjectif + complément un sac plein de bille plein de billes 2 sujet et verbe (accord simple) je fait je fais ; ils abois ils aboient 2 ₂ sujet et verbe (sujet inversé, éloigné, etc.) ... tombe les flocons tombent les flocons 3 ₁ participe passé sans auxiliaire (cf. 311 ₂) des poires vendu des poires vendues 3 ₂ participe passé avec l'auxiliaire être elles sont venu elles sont venues 3 ₃ participe passé avec l'auxiliaire avoir elles ont chantées elles ont chanté 3 ₄ p. passé avec avoir + C.O.D. placé avant ... la fleur que j'ai cueilli → cueillie
	20 Je confonds des catégories de mots :	1 les marques du pluriel des cheveux des cheveux 2 la nature des mots (n., adj., v., adv.) des ombrent passes des ombres passent 3 les groupes des verbes il prend il prend ; il prenait il prit 4 l'infinitif, le participe passé, l'imparfait il crié il criait ; il fait crié → crier
300 Je ne fais pas bien la relation entre les mots	30 Je n'ai pas pensé à un autre mot :	1 avec un mot de la même famille ou dérivé ... inhabité inhabité (habiter) 2 avec le radical du verbe nous vogons nous voguons (voguer) 3 entre le p. passé et l'adjectif au féminin j'ai di j'ai dit (une chose dite)
	10 Compréhension	Je n'ai pas compris le sens encore sage ≠ en corsage chant ≠ champ, pin ≠ pain
400 J'emploie un autre mot	20 Vocabulaire	
	30 Grammaire	1 a ≠ à 2 et ≠ est 3 son ≠ sont 4 on ≠ ont 5 ces ≠ ses 6 ce ≠ se, c' ≠ s' 7 la ≠ là 8 ou ≠ où 9 autres cas
500 Je me trompe de signe		1 les majuscules (mal faites, oubliées, en trop) elle voit Yves. Elle voit Yves. 2 l'apostrophe (oubliée, en trop) lapostrophe l'apostrophe 3 le trait d'union (oublié, en trop) Fait il beau ? Fait-il beau ? 4 les signes de ponctuation , : ; ? ! ... « » -

4.4. Classification des erreurs de l'échantillon

champenions 1,7 % 120	pouse 3,3 % 234 312	sont 1,7 % ?	grens 1,7 % 222 331	abres. 1,7 % 120
champignons 1,7 % 243	pousent 5 % 234	sou 1,7 % 218	gran 1,7 % 331 311	aBRes. 1,7 % 120 + ?
champignon 1,7 % 311	pouser 1,7 % 234 + ?		grans 1,7 % 331	horbre. 1,7 % ? + 311
champignont 1,7 % 322	pouce 1,7 % 234 312		grand 10 % 120 311	s'arbres. 1,7 % 120
champinions 6,7 % 243	pousse 11,7 % 312			s'arbre. 1,7 % 120 311
chanpignons 1,7 % 222	pousses 1,7 % 322			s'arbes. 1,7 % 120 120
chanpinion 1,7 % 222 311				sarbre. 1,7 % 120 311
chanpinons 1,7 % 222 311				arbre. 1,7 % 311
chapinon 1,7 % 120 311				harbres. 1,7 % 211
phampinons 1,7 % 236 ?				

Dans certains cas, il
faudrait pouvoir s'entretenir
avec l'élève pour déterminer
l'origine de son erreur.

5. Les problèmes engendrés par la dictée

Au cours d'une dictée, un élève doit 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 l'élève à maîtriser l'orthographe quand il est en situation de production. La dictée ce n'est pas simplement de l'oral qu'il faut transcrire. C'est **de l'écrit, oralisé** par le maître "médiateur" **puis transcrit** de nouveau.

La dictée c'est toujours un grand moment. Pourquoi le nier ? Il y a du **stress**, certains élèves apparentent cet exercice à la complexité : dans leurs dictées, ils compliquent l'écriture de mots. Mais ne peut-on faire de ce stress une dynamique positive rassemblant tout le groupe ? Les exercices où les élèves se mobilisent à ce point, dans ce recueillement, ne sont pas si fréquents.

De nombreux aspects sont en cause qui peuvent jouer :

La compréhension globale du texte : peut-on dicter un texte si l'enfant ne parvient pas à se le représenter mentalement et dont les formes ne lui sont pas suffisamment familières ?

La perception auditive et la sélectivité de l'oreille : entendre, comprendre, être capable de faire une bonne segmentation des mots qui tiennent compte des liaisons (entendre en se "représentant" l'écrit passe pour certains enfants par une subvocalisation, on écrit en se "redisant" le texte).

Notons le lien avec la lecture orale. Les enfants sont très sensibles aux groupes de souffles, aux intonations et exigent le respect précis de la ponctuation.

Le geste graphique : position et tenue du scripteur, capacité d'effectuer une bonne rotation des lettres, d'écrire lisiblement et rapidement. Les élèves les plus lents commettent en général le plus d'erreurs. Ils écrivent " en retard " sur ce qui est dicté, perdent le fil. Problème à gérer.

Organisation de l'espace de la page : perception des groupes syntaxiques, ruptures, capacité à anticiper la césure d'un mot... Pourquoi ne pas dicter en précisant plus les "paragraphes" ?

Le temps de douter : des cascades d'erreurs viennent parfois d'un doute qui n'a pu être élucidé faute de temps. L'enfant part sur une sorte de "malentendu orthographique".

La différenciation difficile : les niveaux des élèves étant très différents, les sources d'erreurs multiples, il est difficile de trouver le texte qui correspond aux besoins des élèves.

Un exercice d'évaluation : La note d'un problème de mathématiques est obtenue en additionnant des points ou fractions de points correspondant à des réussites. La note de dictée est obtenue en soustrayant des points correspondant à des échecs. Ainsi, l'élève volontaire, qui fait 40 fautes d'orthographe à ses dictées de C.M. et mobilise son énergie pour en faire moins, en fera 30, puis 20, puis 10 mais aura toujours la même note : 0/20 ... De quoi le décourager, puis le dégoûter ! Alors qu'un élève ayant " l'orthographe naturelle " obtient 18/20 sans effort. Le plus souvent d'ailleurs, c'est dans les dernières lignes de la dictée que l'élève faible, épuisé, accumule les fautes.

Quant à mesurer ce qui a été effectivement appris, comment un texte d'auteur, même s'il contient quelques allusions au travail effectué antérieurement, pourrait-il en mesurer les acquis, perdus que sont ceux-ci au milieu de tant d'impondérables extérieurs au travail ?

6. La dictée peut-elle être un exercice d'apprentissage de l'orthographe ?

Certes, la correction des erreurs est le plus souvent la forme la plus efficace d'apprentissage. En mathématiques, par exemple, c'est en remontant le raisonnement effectué par l'élève, qu'on a le plus de chances de l'aider à progresser. Il en est de même pour tous les domaines où la solution est le résultat d'un raisonnement.

L'analyse du fonctionnement de l'orthographe met en évidence qu'aucun raisonnement ne permet de trouver la graphie de "théâtre", par exemple, ou de "apéritif", si on n'a jamais vu ces mots ou si on les a oubliés. Et même si l'étymologie grecque et latine de ces mots permet de déduire leur orthographe, c'est une affirmation bien discutable. Rien ne peut être déduit ici : Même si on rattache le mot "théâtre" au grec "*théatron*", et le mot "apéritif" au latin *aperire* (ouvrir), rien ne me permet d'affirmer que c'est vrai, ni que

l'orthographe sera "théâtre" et "apéritif". En fait, le seul raisonnement ici — et qui n'est accessible qu'à ceux qui ont étudié le latin et le grec... — est une recherche de probabilité, et n'a rien à voir avec un raisonnement déductif. Ajoutons que le th- de théâtre n'est pas sa seule difficulté, pas plus que le nombre de -p- d'apéritif.

En fin de compte, ce qui tranche, c'est la mémoire visuelle que l'on a ou non de l'image de ces mots. Donc, demander aux enfants de réfléchir pour écrire, c'est commettre une grave confusion, entre réfléchir et... se souvenir, lesquels sont en réalité le contraire l'un de l'autre. Quand il s'agit de se souvenir, aucune réflexion ne peut venir en aide à une mémoire défaillante.

Pire, demander à un enfant de réfléchir pour trouver l'orthographe d'un mot, c'est le confirmer dans une représentation erronée du fonctionnement de l'orthographe : on sait, depuis les travaux, notamment d'E. Feirrerro 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. Et comme aucun raisonnement ne peut justifier les graphies en usage, la correction des erreurs orthographiques, même parfaitement menée, ne peut guère effacer l'empreinte d'une invention personnelle répondant à une logique, peut-être inadaptée, mais solide dans sa conception.

En matière d'orthographe, seule la familiarisation avec l'usage permet la certitude, et l'on peut dire que toute graphie erronée est une entrave à l'acquisition de l'usage.

On peut donc affirmer que dans ce domaine, l'erreur, loin d'être fructueuse, a de fortes chances d'être catastrophique. Aussi est-on de plus en plus conduits à penser que la meilleure pédagogie de l'orthographe est une pédagogie de la **prévention des erreurs**. D'où l'importance de provoquer le plus tôt possible une parfaite aisance de la documentation orthographique et du dictionnaire d'orthographe en particulier.

Mais la dictée préparée...?

Cette version pédagogique de la dictée, consiste à travailler préalablement le texte qui sera dicté le lendemain. Deux versions existent, différentes par le délai qui sépare la préparation de la dictée proprement dite.

Outre la difficulté de gestion de la diversité des erreurs possibles (cf. § 3.), si la dictée est proposée peu de temps après la préparation, tout le travail effectué dont l'objectif — intéressant — est de mobiliser les connaissances nécessaires, mobilise en fait, la mémoire à court terme, et les connaissances n'y jouent qu'un rôle restreint. Pour l'élève, il s'agit de retenir jusqu'à la dictée la graphie des mots du texte ; et comme les enfants ont en général une mémoire visuelle assez développée, ils cherchent surtout à se rappeler, plus qu'à comprendre le discours du maître. Cette capacité est certes intéressante pour l'orthographe "d'usage" (écrire un mot) mais se révèle totalement inadaptée pour l'orthographe "grammaticale" (écrire les mots dans leur contexte). On croit travailler sur la réflexion orthographique, en fait, c'est sur la performance qu'on agit. C'est la mémoire, non point celle des mots (qui pourrait lui être utile éventuellement) mais celle des mots de ce texte-là : c'est lui en effet, qu'il faut connaître et qui sera noté.

Si la dictée est proposée assez longtemps après la préparation, deux résultats sont possibles :

Ou bien les enfants ont une mémoire, notamment visuelle, assez développée pour avoir conservé les données de la préparation, et l'on se retrouve dans le premier cas.

Ou bien, les enfants n'ont point cette mémoire développée, (et l'on sait qu'ils sont nombreux dans ce cas) et la préparation n'a servi à rien, si ce n'est à culpabiliser l'élève qui se rappelle qu'on a préparé ce texte, mais qu'il en a oublié les contenus.

La dictée dirigée ?

Cette forme de la dictée, qui s'efforce de faire réfléchir les élèves au moment où ils écrivent, en attirant leur attention sur les problèmes à résoudre au moment de les résoudre, se propose de faire acquérir l'orthographe par une écriture totalement consciente. D'où la mise en œuvre de moyens divers, au cours même de la dictée : rappel de règles, rapprochements avec d'autres mots de la même famille, rappels de conjugaison etc. Cette volonté de rendre consciente une activité aussi importante que celle d'écrire un texte est loin de manquer d'intérêt.

Cependant, la maîtrise orthographique apparaît lorsqu'on n'a plus besoin de réfléchir pour l'utiliser, d'autant plus que la plupart des situations d'écriture exigent la rapidité (notamment les examens !). Aussi, ne faut-il pas utiliser exclusivement cette forme d'écriture de textes.

L'auto-dictée ne serait-elle pas la solution ?

En apparence, l'auto-dictée, c'est-à-dire, la réécriture d'un texte mémorisé au préalable, semble répondre aux objections présentées plus haut. La mémorisation d'un texte, surtout si elle a été bien conduite en forme de reconstitution de texte, a pour avantage d'intérioriser le texte et de substituer à l'oralisation extérieure, quelque chose qui ressemble à la prononciation mentale. Pourtant, cette situation est loin d'être satisfaisante car cette restitution du texte ne se fait pas toujours en conscience réelle des difficultés ou particularités orthographiques. Il y a risque de faire illusion.

7. Vers d'autres formes de dictée

7.1.DICTÉE – RECHERCHE : de la fin de la GS à la fin du CE 1

PRÉSENTATION GÉNÉRALE DE L'ACTIVITÉ

Cette activité est présentée dans la carte (activités fermées). L'enseignant a préparé une phrase dont tous les mots ou presque sont contenus dans des textes affichés ou dans des textes parfaitement connus des élèves et qu'ils peuvent parfaitement retrouver. Il dicte cette phrase. Les enfants savent qu'ils peuvent retrouver tous les mots dans les textes travaillés (ceux qui n'y sont pas sont des mots connus par tous les élèves, sinon l'enseignant les écrit au tableau). Les enfants peuvent bien sûr (et on les y encourage) écrire les mots qu'ils connaissent de mémoire. Au besoin avant la dictée, l'enseignant fait repérer dans quels textes et à quels endroits on peut rechercher les mots à problème de cette dictée.

OBJECTIFS PRINCIPAUX

Consolider la mémoire des mots déjà connus. Renforcer la capacité à retrouver dans les textes, référents des mots qu'on doit écrire pour permettre aux élèves d'écrire de façon de plus en plus autonome lors des ateliers d'écriture. Si la dictée se fait en cursive, c'est également un bon entraînement de calligraphie en fin de GS et début de CP.

MATÉRIEL

Textes référents affichés, autres référents individuels comme le livre de vie ou le cahier de textes. Tant que nécessaire, les élèves peuvent aussi utiliser leurs alphabets ou les alphabets collectifs pour passer facilement des lettres scriptes ou capitales (utilisées dans les textes-références) aux lettres cursives.

DÉROULEMENT et ÉVOLUTION

L'enseignant annonce que les enfants vont écrire une phrase qu'il va dire ; pour écrire cette phrase ; ils feront comme dans les ateliers d'écriture :

- s'ils savent comment ces mots s'écrivent, ils pourront bien sûr les écrire aussitôt ;
- s'ils ne savent pas comment s'écrivent les mots, ils pourront chercher dans les textes affichés ou sur leurs cahiers.

La phrase est alors énoncée, par exemple : « Dimanche, Antoine est allé au cinéma avec son papa et sa maman. ». Il demande aux enfants de la répéter. Pour chaque mot ou groupe de mots (" dimanche ", " Antoine ", " est allé ", " au cinéma "...), l'enseignant demande ensuite si certains savent l'écrire directement et, sinon, où on peut le(s) retrouver pour les copier.

On peut ensuite passer à la dictée sur le cahier de textes. Au cours de la dictée, l'enseignant n'hésite pas à faire rappeler la méthode. Finalement, on peut commenter cette phrase: est-ce vrai qu'Antoine est allé au cinéma ? Quel film a-t-il vu ? Qui est allé au cinéma récemment ?... C'est l'enseignant qui fera la correction (l'exercice n'est pas noté).

VARIABLES de DIFFÉRENCIATION

Tant que tous les enfants ne sont pas lecteurs, il convient que la phrase comporte toujours un pourcentage de 60-70 % de mots très connus, pour permettre à tous les enfants de la relire aisément. Quand les enfants savent lire, on y inclut de préférence des mots fréquents, ceux dont on pense qu'ils doivent être lus de façon orthographique en fin de cycle 2. À partir du milieu du CP on peut demander aux enfants de souligner les mots qu'ils n'ont pas écrits de mémoire. On peut démarrer cette activité plus tôt en GS avec des phrases de 3 ou 4 mots, voire avec des mots isolés.

DURÉE

De 30 minutes maximum en fin de GS à 10 minutes au début du CE1.

FRÉQUENCE OPTIMALE

1 fois par semaine en fin de GS ; 2 fois par semaine au CP et au début du CEI (en alternance avec des "dictées sans erreur").

7.2. LA DICTÉE "SANS ERREUR"

L'objectif de cette activité est de consolider et de développer les connaissances orthographiques des élèves, plus particulièrement dans le domaine de l'orthographe lexicale. Il s'agit là d'un objectif fondamental en lecture, pour favoriser l'accès à la reconnaissance orthographique des mots écrits, moins séquentielle, plus rapide, plus sémantique et pour tout dire, plus efficace que le décodage. Les bons "orthographes" sont rarement de faibles lecteurs.

Ci-dessous, nous décrivons d'abord le principe de cette activité et son déroulement, puis nous argumentons en faveur de son intérêt pédagogique.

Une dictée où l'on a le droit de "copier" cf. annexe 1

La dictée a été préalablement préparée, la veille par exemple. Les principales difficultés ont été repérées par les élèves eux-mêmes à qui l'enseignant a demandé s'ils seraient capables d'écrire le texte sans erreur et, sinon, sur quels mots ils hésiteraient. Pour chaque difficulté, collectivement, on s'est efforcé de trouver un moyen de mémoriser l'orthographe du mot qui pose problème : rapprochement avec des dérivés (laid, laide, laideur), règles de dérivation (magique → magicien, comme électrique → électricien, informatique → informaticien), usage d'analogies orthographiques (volaille, paille, caille, muraille, maille...), analyse morphologique et étymologique (maintenant → main/tenant ; beaucoup → beau/coup ; longtemps → long/temps ; gentilhomme → gentil/homme, ...), astuces mnémotechniques (jamais de t à la fin d'un verbe à la première personne : « JE n'aime pas le T »), etc.

Au moment de la dictée proprement dite, les élèves disposent du texte de celle-ci (correctement orthographié, bien évidemment) qui a été préalablement composé par l'enseignant sur ordinateur et photocopié. Mais il est collé au verso de la feuille sur laquelle ils vont écrire.

À chaque fois qu'ils ont un doute sur l'orthographe d'un mot, il leur est permis de retourner leur feuille et de rechercher au verso, dans le texte-référence, le mot ou l'expression qui leur pose problème. Revenant au recto de leur feuille, ils écrivent ce mot (en général, il est alors correctement orthographié) et indiquent qu'ils ont utilisé le texte-référence en soulignant ce mot (cela fait ressortir ce mot lors de la relecture, ce qui aide à sa mémorisation).

Il n'y a, a priori, aucune limitation du nombre d'utilisations du texte-référence. Il n'est même pas interdit d'utiliser deux fois le texte-référence pour un même mot.

Finalement, l'enfant dispose de trois scores : lors de la correction, les erreurs lexicales qui subsistent sont dénombrées. Le nombre d'erreurs grammaticales (accord éventuel GN → GV, distinction é / er pour les terminaisons des verbes, confusion de mots comme « mais » pour « met », etc.) est noté à part. Le nombre de recours au texte référence est noté par l'enfant, à côté de ses deux autres scores, à titre personnel. L'activité se conclut par une copie collective : quels sont les quelques mots sur lesquels il y a eu de nombreuses erreurs ou de nombreux recours au texte référence et comment pourrait-on surmonter à l'avenir cette difficulté ?

Voici trois exemples très différents de résultats après correction (on ne s'intéresse ici qu'aux erreurs d'orthographe lexicale) :

- un élève A a 4 erreurs, d'orthographe lexicale et n'a eu recours au texte référence qu'une seule fois : cet élève est relativement habile en orthographe mais répugne à utiliser l'aide du texte-référence ;
- un élève B a le même nombre d'erreurs en orthographe lexicale, mais avec 7 recours au texte référence : il est moins avancé en orthographe (ou moins sûr de lui) mais n'a pas hésité à utiliser plusieurs fois cette possibilité ;
- un élève C a fait 12 erreurs d'orthographe lexicale et n'a pas utilisé le texte référence : cet élève a besoin de progresser mais il se refuse à utiliser l'aide proposée.

Avec ce système, les élèves peuvent comprendre assez vite qu'on peut être faible en orthographe mais améliorer considérablement sa note si on utilise le texte-référence, chaque fois qu'on a un doute sur l'orthographe d'un mot.

On notera qu'en fait, en toute rigueur, l'enfant ne copie pas le mot qui lui fait problème, puisque, du fait du dispositif matériel, il ne peut en même temps observer le mot dont il a besoin et l'écrire. Il doit faire ces deux opérations l'une après l'autre et pour le " transporter " du verso de sa feuille (où il le voit) au recto (où il l'écrit), il doit donc le mettre en mémoire, si possible en totalité.

Une dictée qui ne perturbe pas l'acquisition de l'orthographe

Expliquons maintenant les raisons que peut avoir un enseignant de s'intéresser à cette étrange dictée. Commençons par affirmer que la dictée classique n'est une situation d'apprentissage que pour les élèves les plus avancés en orthographe. Quand ceux-ci ont commis une erreur, ils disposent très souvent des moyens de comprendre la graphie correcte donnée lors de la correction en la reliant à des connaissances déjà installées. Par exemple, l'élève qui écrit " éguyage " au lieu de " aiguillage " n'avait pas remarqué le lien entre " aiguille " et " aiguillage " lors de la préparation de la dictée. Mais si, au moment de la correction, on le lui fait remarquer et qu'il sait déjà orthographier le mot " aiguille ", il est probable qu'il retiendra la graphie de " aiguillage " sur le modèle d' " aiguille ". Son erreur aura été passagère et la correction aura été bénéfique.

En revanche, pour des élèves qui ne savent pas orthographier le mot " aiguille ", la situation est très différente. Il se peut même que l'erreur commise entrave l'acquisition du bon patron orthographique de " aiguillage " et de " aiguille ". En effet, plusieurs travaux sur l'acquisition de l'orthographe indiquent que la rencontre avec des écritures erronées d'un mot perturbe l'acquisition de sa graphie correcte. Même chez des experts, quand les écritures erronées sont phonologiquement plausibles (respect des correspondances phonèmes-graphèmes), ces rencontres peuvent perturber la mémoire orthographique pour des mots peu fréquents (par exemple : " hoberot " au lieu de hobereau). Ce phénomène est connu des enseignants qui ont parfois l'impression de perdre leur assurance orthographique à force de lire des textes d'élèves mal orthographiés. Or, devant des mots relativement fréquents, le débutant est comme l'expert devant des mots rares. Tant qu'il ne dispose pas de moyens personnels de justifier la graphie correcte, c'est-à-dire de la relier à d'autres connaissances orthographiques, il manque de repères qui lui permettraient d'écarter les erreurs. Et le fait de produire une erreur est une façon de rencontrer visuellement un parasite de la graphie correcte. Certes, lors de la correction, l'enfant faible en orthographe qui a écrit " éguyage " a barré ce mot et écrit en dessous " aiguillage ". Mais que peut-il se passer dans une circonstance ultérieure où il aura besoin de produire à nouveau ce mot, quelques jours après la dictée par exemple ? Il se souviendra probablement que ce mot lui avait posé un problème et qu'il s'était trompé. Mais il se peut fort bien qu'alors, il ne se rappelle plus quelle était son erreur et quelle était la graphie correcte. Du coup, il peut arriver qu'il reproduise son erreur ou qu'il produise un mixte comme " éguillage " (interférence entre les deux graphies concurrentes précédemment rencontrées).

Avec la dictée sans erreur, on s'efforce d'éviter ces effets pervers de la dictée classique. Les enfants apprennent à gérer leurs connaissances orthographiques : « si je connais bien le mot demandé, je l'écris; sinon, j'ai intérêt à utiliser le texte-référence ». Cette activité a donc une dimension métacognitive. Mais surtout, on évite une grande part des perturbations dans l'acquisition de l'orthographe engendrées par la situation de dictée classique chez les enfants faibles orthographes.

Une dictée qui favorise l'acquisition de l'orthographe

Mais, plus encore, cette aide favorise l'acquisition de l'orthographe correcte du mot en question. En effet, du fait du dispositif matériel, l'enfant est amené à se construire une représentation mentale du mot pendant le transport du verso au recto de sa feuille et cette représentation est — généralement — d'emblée correcte. Et c'est cet acte qui est susceptible d'aider à l'entrée de ce mot dans la mémoire à long terme de l'apprenti. Si on analyse plus précisément ce procédé, on peut affirmer qu'il conduit l'enfant à avoir trois " bonnes expériences " successives du mot sur lequel il a d'abord eu un doute :

- une rencontre visuelle en lecture lorsque ses yeux " tombent " sur le mot qu'il cherche dans le texte référence au verso de sa feuille ;
- une représentation mentale, plus analytique, de son orthographe pour le mettre en mémoire avant le retour au recto de la feuille ;
- sa production manuscrite (qu'on supposera elle aussi correcte) sur le recto de sa feuille, souvent accompagnée d'un contrôle visuel.

Cette activité aide donc à l'acquisition de l'orthographe lexicale. Mais nous avons également constaté qu'elle favorise aussi la maîtrise de l'orthographe dite " grammaticale ". En effet, lorsqu'ils ont un doute sur un mot, les élèves n'envisagent d'abord que l'aspect lexical. Or, dans le texte-référence, il est fréquent que ce mot se termine par " s " ou par " ent " par exemple. Dans ce cas, pour le " transporter ", les élèves sont conduits à observer et à prendre en compte ces marques syntaxiques. Ce faisant, ils se familiarisent avec la morphologie syntaxique et peuvent même la comprendre et la relier à ce qu'ils ont déjà écrit (il y a " ent " à la fin de ce mot, c'est donc un verbe, est-ce que j'ai mis des " s " dans le groupe sujet ?).

Un apprentissage " stratégique "

Le processus que nous venons de décrire ne peut fonctionner que si l'enfant accepte d'utiliser le texte-référence. Le dialogue avec les élèves doit les aider à comprendre que la même note avec un nombre très différent de recours au texte-référence ne reflète évidemment pas la même compétence orthographique (cf. les cas A et B évoqués ci-dessus), mais qu'il vaut mieux, en cas de doute, s'abstenir d'écrire les mots " comme on les entend " et utiliser cette aide, parce qu'elle est porteuse de progrès futurs. Dans un premier temps, pour de nombreux élèves, l'objectif sera donc de les rendre moins réticents à utiliser le texte-référence. Leurs scores en dictée s'amélioreront alors nettement. Il conviendra, à ce moment-là, de les inciter à diminuer le nombre de recours au texte-référence... en s'investissant davantage dans la préparation de la dictée.

On peut aussi disposer d'un stock de textes pour des " défis orthographes ". Chaque élève choisit un texte qu'il prépare. Il se lance le défi " zéro erreur, sans texte-référence ". Il se fait dicter ce texte par un autre élève qui fera la correction.

Fréquence et ampleur des dictées

Avec ce fonctionnement, la fréquence et l'ampleur des dictées peuvent grandement différer du fonctionnement classique. Plutôt que de proposer une dictée classique d'une demi page par quinzaine ou par semaine, il est plus productif de proposer une " dictée sans erreur " de deux ou trois phrases par jour ou tous les deux jours (sans la préparation, il faut compter 10 minutes, correction comprise).

Cette activité peut commencer dès le début du CP (au début de l'année, le texte se réduit à une courte phrase) et se poursuivre tout au long de la scolarité élémentaire. Une progression envisageable peut reposer en partie sur les échelles de fréquence, en partie sur la gestion des difficultés de notre système orthographique, notamment celles qui concernent les homophones, en partie sur les textes abordés en lecture en classe et sur les centres d'intérêt des élèves.

Par ailleurs, si ce fonctionnement est globalement incompatible avec la dictée classique, on peut toujours proposer, deux ou trois fois dans l'année, un " concours d'orthographe " (les textes sont néanmoins préparés). Mais il faut alors éviter de proposer un même texte comportant les mêmes difficultés à des élèves de niveaux très différents en orthographe. Comme dans de nombreux sports, on préférera adapter la tâche au niveau des concurrents : texte difficile et long pour les élèves les plus avancés, texte facile et court pour les moins habiles (autre solution : proposer un même texte dont la difficulté grandit

du début à la fin et, suivant leur niveau, les élèves doivent écrire jusqu'à une phrase donnée).

Une activité bénéfique

Les enseignants qui pratiquent cette dictée régulièrement au cycle 3 en évaluent très positivement les effets. De dictée en dictée, le nombre d'erreurs décroît, puis, plus progressivement, c'est la fréquence des recours au texte-référence qui diminue. Au fil du temps, dans les productions spontanées, l'orthographe s'améliore, les élèves gèrent mieux leurs connaissances (ils sont plus conscients de ce qu'ils savent et ne savent pas, il leur arrive plus souvent de demander l'orthographe d'un mot avant de l'écrire) et ils ont plus de plaisir à écrire. Mais il faut rappeler qu'un autre bénéfice attendu d'une amélioration de l'orthographe en production, le plus important à nos yeux, concerne l'orthographe en réception, c'est-à-dire en lecture.

André Ouzoulias, Favoriser la réussite en lecture : les Maclé

7.3.LA DICTÉE CAVIARDÉE cf. annexe 1bis

Le texte de la dictée est écrit au tableau, les élèves disposent d'un exemplaire chacun du même texte. Après lecture(s) et compréhension du sens, le maître commente l'orthographe de chacun des mots : moyens mémo techniques (*Courir ne prend qu'un "r" car on manque d'air en courant, mais quand on arrive on prend tout l'air qu'on peut...* cf. <http://jeretiens.com/grammaire-et-orthographe/trucs-et-astuces-en-orthographe.html>), mots de la même famille, accords dans le GN, terminaison des verbes, ... Dans le courant de l'année scolaire, on pourra leur confier cette tâche d'explicitation.

Au fur et à mesure des commentaires, les élèves masquent dans leur texte les mots dont l'écriture ne leur posera (ou du moins le pensent-ils) pas de difficulté. « Je noircis les mots que je saurai écrire quand nous ferons la dictée. »

Au moment de la dictée proprement dite, les élèves collent ce texte "caviardé" au verso de leur page, ils y auront recours chaque fois que nécessaire.

7.4. LA DICTÉE NÉGOCIÉE

Dispositif :

Première séance :

- Lecture magistrale du texte, s'assurer par échanges oraux de la bonne compréhension du texte. Dictée traditionnelle, individuelle, sur des problèmes déjà travaillés. Attention, cet écrit doit apparaître aux élèves comme un écrit de recherche, il se fera sur feuille volante au crayon à papier.
- Phase de révision de la dictée par chaque élève.
- Faire des groupes de deux ou trois élèves. Chaque groupe doit à partir des deux ou trois dictées individuelles n'en rendre qu'une seule, qui doit donc être « négociée » à partir des deux ou trois solutions ; c'est cette dictée-là comportant les deux ou trois noms qui sera évaluée par le maître.

Deuxième séance :

- Le maître rend les « dictées négociées » et fait une correction collective qui peut être menée par lui et par les élèves, phrase par phrase.
- Prévoir un petit temps de concertation : les petits groupes reviennent sur leurs productions individuelles et négociées pour faire le point sur l'efficacité de leur association et commenter leurs erreurs et la correction donnée. Cette phase rendra plus efficace la dictée négociée suivante.

Compétences à développer :

Il faut « dire l'orthographe » pour mieux l'écrire. « Parler » l'orthographe permet aux élèves de :

- faire apparaître les représentations qu'ils se font du fonctionnement de la langue, représentations qui restent souvent cachées
- les confronter à celles des autres et mutualiser leurs connaissances

- argumenter leurs propositions, justifier leurs choix en cas d'accord ou de désaccord, expliciter leurs stratégies
- revenir, à travers ces activités de coopération, sur une observation plus précise de la langue. La verbalisation permet de dépasser le simple stade de l'intuition.
- traiter l'orthographe comme un problème à résoudre, avec l'aide des autres, sans culpabilisation.

Chacun, bon ou moins bon, doit en tirer profit.

- dédramatiser la question de l'évaluation qui est assumée collectivement.
- L'apprentissage se fait alors par et dans les interactions, le langage, la co-construction et parfois, le conflit.

Remarques :

- Pour évaluer la validité d'un groupe, le maître peut relever dans un premier temps les copies individuelles et les copies négociées mais il n'évaluera que la dictée collective.
- Il peut prévoir aussi une ou deux photocopies des dictées négociées pour que chaque élève ait le texte sous les yeux, pendant la phase de correction.
- La première fois, les élèves sont avarés d'explications ; le maître passe dans les groupes, pendant la phase de négociation, pour redonner la consigne : « Il vous faut discuter et expliquer pourquoi vous voulez mettre telle ou telle forme ». Ils prennent vite l'habitude.
- Attention à la composition des groupes :
 - le groupe peut être homogène (enfants de même niveau) : travail de co-construction.
 - le groupe peut être hétérogène : deux bons élèves et un plus faible par exemple ; dans ce cas, il faut impérativement que ce soit le plus faible qui écrive. Dire aux deux autres qu'ils doivent expliquer au scripteur les formes à écrire. Les bons devront s'arranger pour être suffisamment explicites... Un travail de tutelle peut ainsi s'instaurer.
 - le groupe ne doit pas être important : deux ou trois élèves, seulement. Sa composition peut être changée en cas de problème mais on doit arriver assez vite à le stabiliser.

Micheline Cellier, IUFM Nîmes.

7.5. LA DICTÉE PAR ÉQUIPE ÉQUIPÉE

- Cette dictée se pratique en équipe (3 élèves). Chaque équipe dispose d'un tableau blanc (feuille Velleda collée sur un contreplaqué 75 cm x 50 cm), d'un feutre effaçable, d'un dictionnaire, de recueils de règles (celui de la classe et/ou du commerce → Bescherelle, ORTH de Ch. Guion, Bled...).
- A défaut de tableau blanc, les élèves pourront écrire sur un cahier de brouillon ou sur affiche mais il leur sera plus difficile de corriger leurs erreurs, de plus la petite dimension ne facilitera pas le contrôle du maître.
- Lecture magistrale du texte, s'assurer par échanges oraux de la bonne compréhension du texte : sens global, lexique, tournures syntaxiques.
- Dictée de la première phrase, les élèves échangent entre eux pour trouver la bonne écriture. Quand ils ont fini ils lèvent la main, le maître contrôle leur écrit :
 - Si le texte est juste, il donne la suite du texte
 - Si le texte comporte des erreurs, il les souligne (soulignement simple s'il n'y a qu'une erreur dans le mot, soulignement double s'il y en a deux, triple s'il y en a 3, ...). Il peut avoir éventuellement recours à un code des erreurs (cf. " typologie des erreurs ").
- La suite du texte ne sera donnée que quand toutes les erreurs auront été corrigées.
- Au bout de 40 minutes, les tableaux sont disposés en fond de classe, les élèves peuvent y avoir recours pour écrire individuellement le texte sur leur cahier. L'intérêt de cette 2^{ème} écriture individuelle est la mise en mémoire des arguments échangés : « Nous avons écrit " grands " parce que Jérémy a dit qu'au féminin cela faisait grande et Mélanie a dit que c'étaient les arbres qui étaient grands ». De même, l'acte d'avoir à se déplacer pour trouver la bonne orthographe d'un mot est

susceptible d'aider à l'entrée de ce mot dans la mémoire à long terme de l'apprenti (cf. la dictée sans erreur).

Pour les élèves n'ayant pu terminer la dictée dans le temps imparti, la partie manquante leur est donnée afin d'être collée à la suite.

- On veillera à ce que les premières phrases de la dictée ne présentent pas de difficultés trop résistantes car le risque serait grand de voir des élèves ne pas "décoller". La réussite encourage l'investissement qui génère la réussite.
- Cette forme de dictée peut être intéressante pour une classe à plusieurs cours : les textes donnés à chaque équipe pouvant être différents.
- Mais l'équipe peut être hétérogène : deux élèves sans difficultés et un plus faible par exemple ; dans ce cas, c'est ce dernier qui écrit. L'enjeu de cette dictée étant d'en écrire le plus possible, les bons ont à cœur d'être suffisamment clairs et précis.

7.6. LA DICTÉE MÉMOIRE

La mise en mémoire de textes élaborés en commun est particulièrement intéressante après un travail collectif sur la « synthèse » d'une leçon qu'il faut consigner sur le cahier ou le classeur afin de la mémoriser et de pouvoir y recourir ultérieurement.

Le texte ayant été conçu et rédigé collectivement, les mots nouveaux ayant été introduits en situation, les élèves les connaissent et en maîtrisent le sens ; au moment de l'écriture au tableau, le maître sollicite leurs acquisitions pour résoudre un problème d'accord ou d'écriture d'un mot, il attire leur attention sur une forme complexe qu'ils ne connaissent pas et ne peuvent peut-être pas encore étudier. Si ce travail n'a pas été effectué au fil de la rédaction, il l'est avant l'écriture du texte par chacun sur son cahier. Stabilisé, le texte est le plus souvent copié par les élèves ; mais il peut aussi être écrit sous la dictée du maître. Il est alors masqué ; seuls les mots nouveaux peuvent subsister au tableau (ou quelques-uns seulement : noms propres en histoire ou géographie, noms savants qui ne peuvent encore avoir été assimilés et qui correspondent à des notions-clés de la leçon). Comme ce n'est pas un contrôle, le maître peut attirer l'attention sur un problème sans donner la solution, par exemple en marquant une pause après chaque phrase pour laisser chacun vérifier qu'il a bien réalisé tous les accords.

La correction est assurée par les élèves (par échanges de cahiers d'abord, par chacun au CM2) et revue par le maître.

Cette pratique habitue les élèves à écrire sous la dictée (et en relativise donc la solennité), les conduit à mobiliser régulièrement des acquis et à automatiser l'application de savoir-faire ou de règles ; elle contribue par ailleurs à faire mémoriser ces résumés.

7.7. LA DIFFÉRENCIATION

Faut-il en fonction des paramètres orthographiques des textes et du niveau parfois très inégal des élèves différencier les dictées selon des groupes homogènes ?

Dans la mesure, où dans les dictées citées plus haut, on travaille collectivement en s'appuyant sur le doute orthographique, les échanges d'indices, il nous semble que ce temps doit permettre à tous de se retrouver. La seule réserve ou question est de savoir si cet exercice est profitable pour le ou les très rares élèves qui, en CM, se contentent d'une transcription phonétique qui ne respecte pas la segmentation des mots. Ce sont en général des élèves chez lesquels la lecture n'est pas acquise. C'est donc dans les ateliers lecture que se fera le travail de conquête de l'écrit (cf. dossier « Amélioration des compétences de lecture » sur le site de la circonscription).

7.8. LA NOTATION

De même que l'orthographe n'est qu'un instrument de l'écriture autonome et que la dictée bien pratiquée n'est qu'un des outils de l'acquisition des codes orthographiques, l'évaluation de la dictée n'est qu'une possibilité pour témoigner des connaissances et

capacités des élèves. Il existe en effet beaucoup d'autres situations où ce travail pourra se faire : exercices spécifiques pour une connaissance spécifique, écrits autonomes pour une évaluation des capacités à mettre en œuvre les codes orthographiques.

Pour qui tient néanmoins à noter les dictées (contrôles), il est important de proposer un dispositif qui sanctionne les réussites plutôt que les échecs, suffisamment stable dans le temps pour permettre le constat des progrès. La dictée ne doit pas comporter de difficultés que les élèves ne pourraient pas surmonter avec les acquis de la classe et, si quelques mots ont une orthographe trop complexe, ils sont écrits au tableau. Dans cet exercice, le maître n'apporte aucune aide mais il peut être proposé aux élèves avant de commencer à écrire, soit de revoir leur guide de relecture, soit de rappeler les éléments auxquels il faudra penser.

- La maison orthographe *cf. annexe 2*. La maison est composée d'autant de briques que de mots dans le texte, l'élève n'a le droit de colorier ces briques que quand l'écriture d'un mot est juste. Afin d'étalonner le dispositif, l'enseignant veillera à ce que toutes les dictées de contrôle de l'année aient le même nombre de mots. On peut sans altérer la qualité d'un texte y ajouter ou y enlever des adjectifs, des adverbes.

Si on veut aller plus loin dans l'évaluation des composantes orthographiques, la maison à colorier peut être fractionnée en plusieurs éléments : les murs → le lexique – les portes et les fenêtres → accords dans le groupe nominal – le toit → accord du groupe verbal. Il faudra alors veiller à ce que chaque dictée de contrôle ait le même nombre de verbes et de noms / adjectifs.

- Des grilles d'évaluation sont proposées aux élèves. Conçues par le maître ou par les élèves, elles permettent de dégager des items qui seront codés. Par exemple : 0 [jamais - non acquis]; 1 [parfois, en cours d'acquisition], 2 [le plus souvent, acquis].

EXEMPLE DE GRILLE D'ÉVALUATION SUR UNE DICTÉE, CONÇUE EN COMMUN PAR LA CLASSE :

1 Les accords dans le G.N sont corrects :	0	1	2	} Total : / 10
2 Les verbes sont correctement conjugués :	0	1	2	
3 Les mots du répertoire sont écrits sans erreur :	0	1	2	
4 La terminaison des verbes à l'infinitif est correcte	0	1	2	
5 J'ai amélioré ma dictée en réfléchissant avec la classe.	0	1	2	

J'ai bien réussi :

Je dois travailler :

Il nous faut forcément être modeste, mais il nous semble que ce type de grille, permet de mobiliser l'enfant et le maître en ciblant un champ d'intervention : " Travailler les accords dans le G.N. ", " Travailler l'écriture des verbes à l'infinitif ". Lors des ateliers de régulation, il n'est pas rare de mettre en place des activités fondées sur l'entraide. Peu à peu les élèves exigent une évaluation " objectivée " autour de compétences ou capacités précises et ce dans toutes les matières. L'élève veut comprendre sur quoi il est évalué et le pourquoi de sa note.

8. SOURCES DOCUMENTAIRES

<http://www.charmeux.fr/index.html>

<http://31-circonscription.scola.ac-paris.fr/informe/Outils%20maternelle/Situations.htm>

<http://www.prepaclasse.net/fichiers/dict%E9e.html>



Favoriser la réussite en lecture : les Maclé (Modules d'Approfondissement des Compétences en Lecture-Ecriture)

Auteur : André Ouzoulias

Paru le : 28/10/2004

Editeur : Retz

ISBN : 2-7256-2367-7



Eole. Echelle d'acquisition en orthographe lexicale, avec 1 CD-ROM

Auteurs : Béatrice Pothier, Philippe Pothier

Paru le : 17/06/2004

Editeur : Retz

ISBN : 2-7256-2395-2



**Erreurs d'orthographe à l'école (Les)
Diagnostic et remédiation**

Auteurs : Béatrice Pothier , Philippe Pothier

Paru le : 14/04/2005

Editeur : Retz

ISBN : 978-2-7256-2372-6



**Pour un apprentissage raisonné de l'orthographe syntaxique
Du CP à la 5e**

Auteur(s) : Béatrice Pothier , Philippe Pothier

Paru le : 09/09/2008

ISBN : 978-2-7256-2390-0



Annexe 1 : dictée sans erreur

Verso

Magali et son frère vont au supermarché avec leurs parents.
Papa pousse le chariot. Maman va aux fruits et légumes. Magali s'occupe des bonbons et du chocolat.
Toute la famille se retrouve ensuite à la caisse.
Sur le chemin du retour, dans la voiture, les enfants mangent un bonbon au chocolat.

Annexe 1bis : dictée caviardée

Verso

Magali et son frère vont au supermarché avec leurs parents.
Papa pousse le chariot. Maman va aux fruits et légumes. Magali s'occupe des bonbons et du chocolat.
Toute la famille se retrouve ensuite à la caisse.
Sur le chemin du retour, dans la voiture, les enfants mangent un bonbon au chocolat.

Recto

Dictée sans erreur

A tout moment, tu as le droit de t'aider du texte imprimé au verso.
Quand tu le fais, souligne (au recto) les mots pour lesquels tu te sers du texte imprimé.

Nombre de mots
soulignés

Nombre d'erreurs
grammaticales

Nombre d'erreurs
lexicales

Annexe 2 : notation de la dictée

Dictée de contrôle

Les abits neufs de l'empereur

Dans la grande ville où habitait, l'empereur, la vit étai gaie et

chaque jour beaucoup d'étranger arrivait, puis repartait.

Un jour, deux escros vinrent, prétendirent être lisserran et

qu'ils sauraient fabriquer la plus belle étofe jamais vu. Non

seulement les couleurs et le motif étaient-ils exceptionnelement

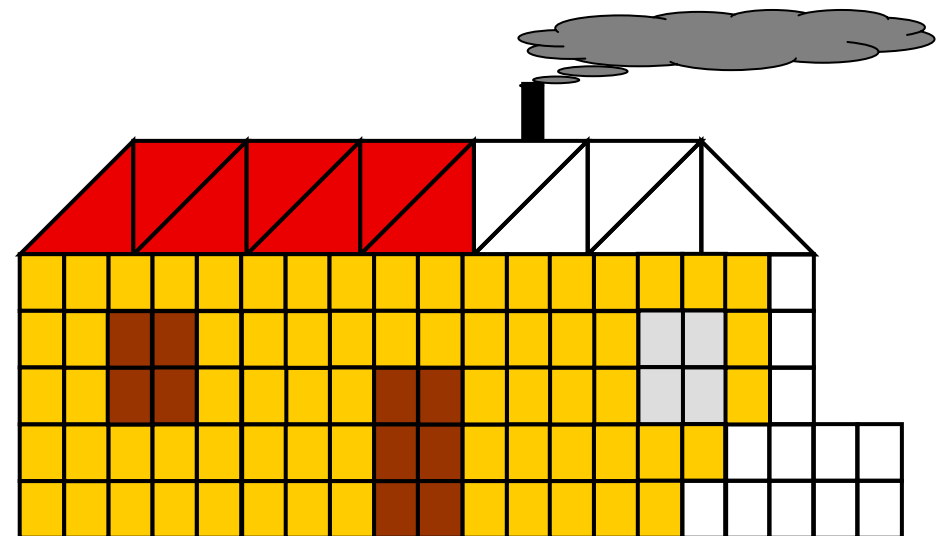
beau, mel les vêtements qui en était confectiionnés possédait

l'étonante propriété d'être invisibles aux yeux de ceux qui ne

convenaient pas à leurs fonctions ou qui étaient simplement

idiots.

Evaluation : CM2 période novembre - décembre



- : Mot écrit comme dans le dictionnaire.
- : Les accords dans les G.N sont respectés.
- : Les verbes sont correctement accordés.