

# La dictée comme mise en scène des normes orthographiques

**Evelyne DELABARRE, Marie-Laure DEVILLERS & Clara MORTAMET**

Université de Rouen

Laboratoire DYSOLA

Rue T. Beckett, 76821 Mont Saint Aignan, France

evelyne.delabarre@univ-rouen.fr, devillers.marie-laure@wanadoo.fr,

clara.mortamet@univ-rouen.fr

Started in 2012, the PEON project has been conducted in order to have a better knowledge of both the primary school students' skills in terms of spelling practices and their teachers' experiences and methods. Therefore, we collected different data including interviews with teachers, observations of spelling activities and written materials of 10 years old school children of the same class (homework notebooks, rough books, dictations, etc.). We considered that the variety of school contexts, teachers and also the variety of written productions would help access to a variety of practices regarding spelling.

In this presentation, we will focus on the observations and on audio recordings of spelling activities. In particular, we'll discuss the fact that in 8 classes on 9, the teachers chose to invite us for the spelling of a text, a very traditional activity at school in France. This activity appears then as a norm, but is also very ritualized. The description of these activities, their comparison, reveal the components of this ritual, but also some tensions.

**Keywords:**

sociolinguistics, primary school, spelling, teaching practices, ritual.

## 1. Introduction

La dictée est une pratique sociale à peu près incontournable en France et, sans doute, plus largement en francophonie. Elle s'est progressivement installée dans l'école depuis le XVIII<sup>e</sup> siècle en francophonie (pour la France voir Chervel 2006; pour la Suisse voir Caspard 2004). On la trouve partout sous sa forme magistrale – dans les classes, les ressources pédagogiques, mais aussi dans les représentations et dans la littérature ou le cinéma – bien qu'elle existe aussi sous d'autres formes, y compris dans les recommandations (cf. *infra*). Sans prétendre ici ni reprendre ni couvrir l'ensemble des réflexions et des discours dont elle a fait l'objet, nous partirons de ce qu'elle apparaît comme une *évidence* dès lors qu'il s'agit de pratiques d'enseignement/apprentissage de l'orthographe française.

Cette part qui lui est accordée dans l'école française fut récemment réaffirmée par une série d'enquêtes que nous avons menées en Haute-Normandie. Elle y apparaît non seulement incontournable, mais aussi ritualisée, autant d'éléments qui nous amèneront à la considérer comme une activité normée, et faisant norme à l'école.

Le corpus permet de dégager les constances de cette activité ainsi que des éléments de variation, qui témoignent aussi de la variété des profils d'enseignants la pratiquant, et des différentes façons de l'investir. Nous verrons au passage que cette évidence de la dictée s'accompagne de nombreux implicites, en particulier quant aux fonctions qu'elle remplit. Cela nous amènera à pointer quelques éléments de tension qui la traversent.

## 2. Présentation des enquêtes

Les activités de dictées que nous analyserons ont été recueillies dans des classes de CM1 en Haute-Normandie (élèves de 9-10 ans). Il s'agit en France de l'avant-dernière année de primaire. Ces enquêtes ont été réalisées dans le cadre du projet PEON (Pratiques et enseignement de l'orthographe en Haute-Normandie), qui porte sur les pratiques orthographiques et les représentations qu'ont des locuteurs normands de l'orthographe. L'un des trois volets de ce projet concerne spécifiquement les situations scolaires, et vise à décrire les situations d'enseignement de l'orthographe et les pratiques des élèves.

Les données que nous présentons ont été recueillies en 2012 et 2013, chaque fois à la même période de l'année (avril-mai). Elles proviennent de 9 classes, 8 rurales et 1 en zone urbaine. Une nouvelle série d'enquêtes, en cours d'exploitation, a été réalisée en 2014 dans des zones urbaines et péri-urbaines. Notre choix de commencer par des zones rurales correspondait à la fois à la demande d'une inspectrice, inquiète des résultats aux évaluations nationales des élèves de sa circonscription, mais aussi à la volonté de mieux connaître ces situations d'enseignement. Nous ne pouvons encore dire si les pratiques d'enseignement et d'apprentissage diffèrent d'un milieu à l'autre, mais ces situations présentent quelques particularités qui nous semblent mériter d'être décrites. Les classes observées sont, pour certaines, des classes isolées au sein de RPI (regroupements pédagogiques intercommunaux)<sup>1</sup>, d'autres sont intégrées dans des sites uniques, d'autres enfin sont dans des bourgs voisins et accueillent des élèves de villages environnants et des élèves du bourg (4000 à 5000 habitants).

Le protocole d'enquête adopté répond à un ensemble de questionnements des membres du projet, et rendent compte de leur pluridisciplinarité. Si l'ancrage est d'abord sociolinguistique, l'équipe compte parmi ses 8 chercheurs des spécialistes en orthographe, en didactique et/ou en acquisition; les personnes qu'il réunit ont aussi des trajectoires diverses: anciennes enseignantes du primaire ou du secondaire, collaborateur auprès d'orthophonistes, conseillère pédagogique, enseignants-chercheurs, etc. Cela explique que l'on ait souhaité

---

<sup>1</sup> Aménagement pédagogique librement consenti entre communes en zone rurale. Il est dit dispersé dans notre cas: l'enseignement par niveau est réparti sur plusieurs sites.

pour chaque classe un ensemble de données variées et complémentaires, que sont:

- des observations d'une séance d'orthographe (enregistrées);
- des photocopies de cahiers d'élèves, permettant de comparer leurs pratiques d'un cahier à l'autre (brouillon, agenda, cahiers du jour, cahiers d'histoire, etc.) et d'un exercice à l'autre (exercice "à trou", dictée, copie de texte, texte libre, etc.);
- des entretiens auprès des enseignants, axés en particulier sur leurs pratiques d'enseignement de l'orthographe, mais aussi sur les profils des élèves, les programmes, les parcours professionnels, etc.;
- des entretiens auprès des élèves sur l'orthographe.

Dans cet article, nous exploiterons essentiellement des enregistrements de séances d'orthographe – celles présentant des dictées – que nous éclairerons de propos recueillis lors des entretiens avec les enseignants.

### **3. Choix de la dictée**

Sur les 9 classes visitées, nous avons été invités 8 fois pour observer une séance de dictée. Il s'agit d'un premier résultat en soi, dans la mesure où nous avons laissé volontairement les enseignants libres de ce qu'ils souhaitent nous montrer. La dictée est donc ce qu'ils mettent en avant au sujet de l'enseignement de l'orthographe.

Nous avons retenu 6 classes pour mener nos analyses. Nous avons écarté deux lieux d'enquêtes: l'un parce que nous n'avions que la phase de correction de la dictée (le texte avait été dicté la veille), l'autre parce qu'il s'agissait d'une dictée menée de façon très différente des autres (deux phrases seulement étaient dictées, après un travail détaillé au tableau sur ces deux phrases).

Ainsi nos observations ont permis de recueillir 6 situations de dictée "classiques": un texte, non connu des élèves, est écrit sous la dictée de façon individuelle. Il s'agit chaque fois, pour le maître, de transformer de l'écrit en oral, et pour les élèves, de "reconstituer cet écrit qui figure dans le texte dérobé à leurs regards" (Muller 2006: 631). À partir des six enregistrements de ces dictées, nous nous efforcerons de présenter l'organisation et les caractéristiques de cette activité telles qu'elles apparaissent dans ce corpus.

Dans notre corpus, la dictée est l'activité-phare de l'école pour la maîtrise de la langue. Les entretiens avec les enseignantes le confirment: personne n'imagine ne pas faire de dictée à l'école; mais cela va plus loin: on la pratique très régulièrement. Ainsi toutes les enseignantes en usent de façon hebdomadaire voire quotidienne, sous diverses formes parmi lesquelles figure toujours, au minimum une fois par mois, la dictée magistrale non préparée.

### Ainsi à Braimont:

Cl: il y a une dictée toutes les semaines ?

E: oui

Cl: et c'est une dictée ?

E: alors une dictée de mots une auto-dictée<sup>2</sup> c'est en alternance une dictée de mots une auto-dictée une dictée préparée

On rencontre le même rythme dans les autres classes: à la dictée hebdomadaire s'ajoute seulement parfois la dictée de phrase quotidienne. Les enseignantes suivent en cela des préconisations officielles, s'inscrivent dans une culture scolaire et répondent aussi à une pression sociale.

En ce qui concerne les textes officiels, la dictée en France a été remise au goût du jour pour l'enseignement de la langue en 2008<sup>3</sup> – ce que rappellent d'ailleurs plusieurs enseignants pour justifier leur pratique. Si elle était déjà une pratique courante, elle a fait l'objet d'une insistance particulière depuis lors, en particulier pour remplacer les approches dites réflexives. On remarque néanmoins que la dictée n'est dans ces instructions qu'une des activités possibles, alors que les enseignantes que nous avons observées la mettent très fortement en avant. C'est en ce sens qu'elle fait figure d'emblème. Ce n'est sans doute pas sans lien avec la place de choix qu'elle occupe historiquement dans le système éducatif français: la dictée est une des épreuves du Brevet des collèges, 1<sup>er</sup> diplôme français, et elle a figuré dans toutes les évaluations nationales de fin de primaire.

Au-delà des textes officiels, les enseignantes avancent différents arguments pour justifier l'importance de la dictée. Elle apparaît ainsi comme une pratique que l'on reproduit par tradition: les enseignantes l'ont eux-mêmes vécue, leurs parents aussi, et, à ce titre, elle a fait ses preuves. À Silure par exemple, quand on demande à l'enseignante si l'enseignement de l'orthographe lui a posé des difficultés particulières en entrant dans le métier, elle répond:

E: après l'orthographe oui elle est venue au fur à mesure mais euh on a toujours euh déjà l'idée qu'on se fait du cours d'orthographe

Cl: oui

E: déjà par c'qu'on faisait auparavant et euh:: non c'était plutôt en terme de compétences voilà qu'est-ce qui fallait faire acquérir et euh après c'est venu naturellement en fait

---

<sup>2</sup> Lors d'une auto-dictée, l'élève doit réécrire un texte qu'il a préalablement appris par cœur.

<sup>3</sup> Les Instructions Officielles de 2008 (toujours en vigueur), mentionnent explicitement que: "La pratique régulière de la copie, de la dictée sous toutes ses formes et de la rédaction ainsi que des exercices diversifiés assurent la fixation des connaissances acquises". (BO hors-série n° 3 du 19 juin 2008). Dans une circulaire plus récente (2012), on y développe la question en ces termes: "les différentes formes de la dictée ont ici toute leur place, de la dictée de mots ou de phrase préparée, à la dictée visant un contrôle de connaissances, en passant par les différentes formes de dictées d'apprentissage".

Cl: hmhm

E: pasque la dictée ça fait euh des générations \* Cl: que vous la pratiquez \* qu'on la pratique

Cl: oui

E: et après euh c'est venu au fur et à mesure à travers les livres les manuels qui nous montraient c'qui fallait enseigner

**Le deuxième type d'arguments avancé pour justifier la dictée est qu'il faut se conformer à ce qui se fait en général. On fera donc des dictées par conformisme. Ainsi à Quilles, par exemple, l'enseignante nous dit:**

C: donc e: mais j'essaie de faire plus de dictées parce qu'au jour d'aujourd'hui on parle de l'importance de faire plus de dictées / voilà /

**Le troisième type d'argument invoqué est celui de la pression des élèves et des parents, réelle ou supposée. Ainsi à Silure, dans des propos tenus hors enregistrement, l'enseignante avance le fait que si elle ne faisait pas régulièrement des dictées, les parents d'élèves viendraient rapidement se plaindre.**

**Enfin les enseignantes justifient l'usage des dictées en classe par des choix pédagogiques. Ainsi par exemple l'enseignante de Quilles remarque qu'elle en fait plus qu'au début de sa carrière:**

C: j'ai commencé avec ça avec l'idée qu'il fallait partir des textes de littérature sauf que la limite était que parfois les textes étaient intéressants d'un point de vue littéraire justement mais pour cibler une notion ne l'étaient pas forcément donc oui là j'ai évolué sur l'idée de réduire le texte e: et puis je me suis appuyée sur d'autres documents quoi sur des manuels qui ont qui sont / je vais dire laissé de côté l'aspect ORL mais il est certain que la longueur du texte qui sert pour la découverte d'une notion a été réduite / ça c'est une réalité et puis parfois même le texte entre guillemets les textes choisis là dans l'outil que j'utilise sont quand même nettement plus simples e: donc ça c'est un premier aspect e après les dictées j'aurais envie de dire que j'en fais un peu plus qu'avant

**Ainsi, non seulement dans les préconisations, mais aussi dans les discours des enseignants, cette activité apparaît comme la norme de l'enseignement de l'orthographe à l'école. Mais cette activité est également très normée, comme nous le verrons (§ 3).**

De façon générale aussi, les dictées que nous avons observées sont assez traditionnelles. Certes, on n'observe jamais de dictée rigoureusement magistrale dans notre corpus, en particulier à cause de nombreuses interactions maître/ élèves, qu'elles portent sur le rappel de consignes, sur des indices pour réfléchir à l'orthographe, sur le sens des mots ou qu'elles viennent régler des dysfonctionnements dans la diction du texte. Pour autant, il nous semble que cette activité tend, dans les situations observées, vers un idéal qu'est la dictée magistrale. L'enseignante de Saint André reconnaît d'ailleurs dans l'entretien, au moment de commenter l'évolution des instructions officielles, avoir une préférence pour la dictée traditionnelle:

E: (...) enfin m j'suis plus sur la méthode traditionnelle euh la méthode qu'on a eu nous avant et:: \* MLD: hmhm \* et avant je crois que c'était au tout début euh que j'enseignais euh i fallait vraiment partir de textes et puis vraiment tout construire avec euh \* MLD: hmhm\* élaborer \* MLD: ouais ouais\* et ça bon enfin j'ai aimé qu'on r'vienne en arrière

MLD: hmhm

E: pis on est r'venu sur les dictées traditionnelles aussi

Mais cette valeur accordée à la dictée traditionnelle apparaît aussi dans l'insistance d'une enseignante pour nous montrer une dictée non préparée, parce qu'elle n'en fait qu'une fois toutes les 3 semaines. Ainsi la dictée non préparée est en quelque sorte la "vraie dictée". Dans le même ordre d'idées, d'autres nous invitent à des activités de dictée classique alors que nous avons relevé dans leurs activités d'autres formes de dictées (dictées quotidiennes, dictées de mots, etc.).

Ainsi, la dictée scolaire apparaît déjà comme une contextualisation de la dictée magistrale, épreuve phare, régulièrement médiatisée sous diverses formes. La dictée scolaire relève d'un genre discursif, dont on peut dégager des fonctionnements réguliers, lui-même dominé, à un moment où un autre, par la dictée magistrale.

Mais si la dictée apparaît comme extrêmement consensuelle dans ce corpus et semble se dérouler selon un schéma discursif très partagé, les nombreux implicites qu'elle véhicule laissent aussi la place à des interprétations diverses de l'activité. Plus particulièrement, si l'on observe de nombreuses régularités quant à la place accordée à cette activité et aux formes qu'elle prend, les objectifs de la dictée (pour les élèves ou pour l'enseignant), qui ne sont jamais donnés d'emblée, semblent plus variés, et plus confus. Ainsi il est apparu à Cayac que l'enseignante attribuait des fonctions assez diverses aux dictées.

E: (...)/ j'me rappelle que quand on a fait une dictée y'a quelque temps / on a voulu réviser les sons [ail] [eil] [euil] [ouil] on s'est dit bon en CM2 et tout \* Cl: hmhm\* / han ça été une cata / et en fait il a fallu r'faire une leçon complète là-dessus

Juste après, elle explique que cela l'a amenée à refaire une leçon sur le point en question, leçon qui s'est terminée par une nouvelle dictée (dictée-bilan) qui heureusement était meilleure que la première:

E: donc on a r'fait des exercices et pis on a r'fait une dictée euh

Cl: hmhm

E: quelques s'maines après où y'avait moins d'erreurs euh

Cl: hmhm

E: enfin

Cl: ça a avancé / ça avait bougé

Dans cet extrait, il apparaît ainsi que les dictées servent alternativement ou tout à la fois à repérer des difficultés sur lesquelles travailler (évaluation

diagnostique ou évaluation-bilan ayant donné lieu à évaluation diagnostique), à réviser ou à évaluer les compétences acquises lors d'une leçon (évaluation-bilan):

À Saint André, une autre fonction de la dictée apparaît, cette fois, pour la dictée de mots: elle sert aussi à apprendre, à systématiser:

E: et on a des enfants on a beau leur faire des dictées d'mots dictées d'mots ça n'entre pas

Pour répondre à davantage d'objectifs pédagogiques, les enseignantes procèdent en outre à des adaptations ou à des détournements de la dictée traditionnelle. Ces inventions pédagogiques ne sont pas nouvelles (Brissaud & Cogis 2011: 111-121; Fisher & Nadeau 2014), et on les trouve dans plusieurs des classes observées. Dans nos enquêtes, plusieurs enseignantes décrivent ces types de dictée, plus ou moins éloignées de la dictée traditionnelle: dictées de mots, dictées du jour, etc. À Saint André, l'enseignante décrit des "dictées flash", des "auto-dictées", à la fois pour varier les dispositifs, mais aussi comme moyens de faire réfléchir les élèves, ou comme moyen d'apprentissage de graphies de mots entiers ou de mots invariables:

E: pasque euh j'pense que euh / j'pense qui faut euh vraiment varier les dispositifs en orthographe pour que ça marche

MLD: hmhm

E: hein maintenant j'pense que c'est ça \* MLD: hmhm\* faut vraiment pas faire tout l'temps la même chose et et en faire le plus pis faut en faire tous les jours

MLD: donc régulièrement oui

E: pasque:

MLD: et donc là vous vous faites le système de dictée flash \* E: oui oui\* on va dire à peu près hein euh euh et vous avez d'autres techniques durant l'année? /

E: bah j'avais fait les dictées avec euh: / avec des fautes à retrouver

MLD: oui / hmhm

E: et puis bon j'ai fait aussi des auto-dictées

MLD: hmhm

E: donc euh classique / et puis euh j'avais aussi avec moi un tableau numérique aussi euh j'écrivais des phrases et puis: comme y'a une fonction euh stylo magique

MLD: hmhm

E: la phrase s'effaçait euh \* MLD: XXXXX \* au fur à mesure ça les obligeait à mémoriser vraiment entièrement l'mot pasque j'ai vu qu'en début d'année y'a des élèves euh euh i z'étaient encore lettre par lettre donc euh:

MLD: hmhm

E: donc euh surtout enfin chez les CM1 pas chez les CM2

MLD: oui oui hmhm

E: mais euh ça les obligeait vraiment à mémoriser l'mot et à s'forcer à l'mémoriser pasque euh

MLD: hmhm

E: et sur toute une phrase euh c'était difficile parfois \* MLD: hmhm \*donc euh

MLD: c'était long \* E: oui oui \* à mémoriser oui

E: donc voilà pis après j'ai di\ dictée d'mots invariables pasque \* MLD: oui ça c'est\* on est toujours là \* MLD: le passage obligé\* voilà (rires) mais voilà après ça tourne autour de ça euh / essentiellement /

La première justification donnée ici par l'enseignante est de faire varier les dispositifs, et ce d'autant plus que le travail sur l'orthographe prend une très grande part du temps scolaire. L'enseignante justifie en outre ces diverses formes de dictées par les questions qu'elle se pose sur sa pratique. Elle y voit des limites, et cherche donc des moyens de l'améliorer. Ses questions rejoignent celles de l'enseignante de Quilles:

E: e: et alors donc si vous aviez un stage si on vous proposait / disons quel serait votre stage

E: quelle formation vous auriez / vous aimeriez recevoir?

C: bah e: j'aimerais qu'on aborde plusieurs choses / bah déjà par exemple cette e: la dictée / quel genre de dictées on peut proposer / est-ce qu'on peut avoir une programmation pour une dictée?: oui quel type de dictée on peut proposer à nos élèves

Cette enseignante rejoint d'ailleurs la première par son invention de nouvelles formes de dictées. Elle décrit ainsi la "dictée duo": un élève dicte un texte à un autre et le corrige.

En dehors des entretiens, au moment des dictées elles-mêmes, les enseignantes font aussi, chacune à leur manière ou selon des procédés communs, des adaptations de la dictée magistrale à leur situation d'enseignement. Ces adaptations se manifestent à différents niveaux dans notre corpus:

- par de la souplesse sur des normes formelles: dans certains cas les consignes formelles censées régler l'activité sont assouplies. À St Gilles par exemple, un élève signale au bout d'un moment que l'enseignante a oublié de commencer par un alinéa. Elle répond alors à ceux qui ne l'ont pas mis que ce n'est pas grave puisque l'on est au brouillon, ce qui semble une entorse à un principe établi préalablement dans la classe,
- par des indices d'orthographe: tout en dictant le texte, les enseignants essaient de guider leurs élèves vers les bonnes formes (élocutions appuyées de gémées ou de e muets ("*aLLumette*"), liaisons, etc.),
- par des interventions qui arrivent toujours à un moment où elles sont utiles. L'enseignante rappelle où focaliser son attention ("*on travaille sur le pluriel t'es au courant?* "), donne des conseils à propos ("*on fait*

*attention aux pluriels" au moment où il s'agit d'énoncés au pluriel, ou "quand on ne sait pas écrire un mot on l'écrit le plus simplement possible", au moment d'écrire monotone).*

Les enseignantes sont d'ailleurs conscientes de ces adaptations:

Braimont

E: (...) dans la dictée je suis un peu enfin je les aide trop mais pour qu'ils soient moins en échec dans cet exercice difficile qu'est la dictée donc à chaque fois qu'on écrit on rappelle la règle qu'on a travaillée pour la préparation de dictée on fait attention je leur redis toujours faites attention aux accords des pluriels faites attention etc. à tout

Dans certains cas, on peut voir dans ces adaptations, dans ces écarts au modèle le plus magistral des résistances de l'enseignant. En particulier, pour certaines enseignantes cette activité entre en contradiction avec des objectifs pédagogiques développés par ailleurs dans la classe. Ainsi l'enseignante de Cayac lui reproche-t-elle de mettre les élèves en échec, ce qu'elle évite de faire dans le reste de ses activités. Certains, comme à Braimont, trouvent que l'activité génère une surcharge cognitive: trop de compétences sont à mettre en œuvre, successivement mais aussi conjointement. Ajoutons que ces critiques sont portées en dépit du soin apporté au choix des textes et à la préparation.

Pour résumer, certains enseignants peuvent reprocher à la dictée qu'elle a pour seule fonction l'évaluation mais ne permet pas l'apprentissage; en outre, même comme outil d'évaluation elle n'est pas très intéressante, dans la mesure où elle évalue mal, pour des enseignants qui connaissent bien leurs élèves, leur progression, leurs difficultés, leurs compétences en cours d'acquisition. Les récentes propositions pour modifier la notation des dictées au collège, et en particulier la dictée du Brevet, répondent justement à cette critique (Barbarant 2014).

Malgré ces réserves et l'ensemble des adaptations faites pour la classe, la dictée n'est jamais remise en question. Au-delà des préconisations officielles, de son caractère emblématique, indéboulonnable au sein de la culture scolaire française, les enseignants la justifient par son intérêt pédagogique. Ainsi, à Silure, l'enseignante souligne l'intérêt de la dictée par rapport aux exercices systématiques. Au départ il s'agit de commenter les évaluations nationales, mais ensuite les propos deviennent plus généraux:

E: euh la dictée en tant que telle elle me choque pas du tout parce que c'est vraiment les bases justement des règles orthographiques euh après c'est quand on creuse les exercices euh les homonymes euh

Cl: on découpe un peu en

E: qu'on associe avec la grammaire et tout ça euh en fait les enfants euh:: j'trouve qu'à la fin du CM2 ils arrivent davantage à à réutiliser les règles orthographiques au sein d'une dictée ou d'une écriture d'une rédaction que en cas isolé en fait un exercice typique

Cl: oui genre Bled où

E: voilà

Cl: faut faire d'la grammaire

E: voilà

Cl: savoir repérer des catégories alors qu'ils l'utilisent sans forcément euh

E: voilà enfin si on leur rappelle la règle ils vont l'utiliser euh

Cl: oui

E: bêtement enfin moi j'trouve que c'est plus intéressant en fait de de la r'pratiquer dans un contexte d'écriture

Nous avons vu dans cette première partie le caractère incontournable de la dictée, mais aussi quelques-unes des tensions qu'elle fait émerger dans notre corpus, en particulier dans le décalage qui se crée nécessairement lorsque l'on est tenté d'appliquer le modèle magistral à un contexte de classe.

Nous allons voir à présent ce qui caractérise cette activité dans l'ensemble du corpus, à la fois du point de vue de son déroulement, mais aussi de quelques-uns des procédés discursifs qu'implique la dictée d'un texte à un groupe d'enfants.

#### **4. Organisation de l'activité**

Les dictées qu'il nous a été donné d'observer permettent de dégager une organisation invariable de l'activité, justifiée selon Muller (2006) par son principe même: il s'agit d'un écrit qui a une existence préalable soit parce qu'il s'agit d'un texte littéraire, soit parce qu'il a été écrit pour la circonstance. L'enseignante oralise un texte et les élèves, à partir de cette séquence oralisée, élaborent une transcription aussi proche que possible de l'écrit d'origine.

##### ***4.1 Dimension temporelle***

Cette activité se déroule en plusieurs temps successifs. Lors de la première lecture, l'enseignante lit le texte à l'ensemble des élèves, puis elle procède à une deuxième lecture qui constitue le temps de transcription par les élèves, le troisième temps est celui de la ou des relectures du texte. Nous nommerons ces trois temps successifs: L1, L2 et L3. Lors de nos observations, la séance de dictée s'inscrit immuablement dans ce déroulement.

Nous notons un temps inégal consacré à ces trois phases. L1 est brève, inférieure à une minute. Elle offre un temps de découverte du texte, présenté comme "la dictée". Le terme semble se suffire à lui-même et constituer une forme de légitimation de l'autonomie des quelques phrases. Cette formulation ouvre les séances: "*Je vais vous lire la dictée*", "*Voici la dictée*", "*Je vous la lis*". L2 est plus longue, avec une moyenne de douze minutes et varie en fonction de la taille du texte, du débit de parole de l'enseignant mais surtout de

la manière de dicter et des éventuelles interactions maître-élèves. La durée de L3 quant à elle varie en fonction du nombre de relectures. L3 est effectuée, dans quatre classes, par l'enseignante elle-même (une seule relecture); dans une classe par l'enseignante puis par un élève (deux relectures) et, pour une dernière classe par six élèves les uns à la suite des autres. Au total, une séance de dictée avec ses trois phases L1, L2 et L3 nécessite en moyenne un quart d'heure.

Cependant, ces éléments de ritualisation qui s'appuient sur l'organisation temporelle font apparaître quelques variables. Dans deux classes, l'activité dictée, très ritualisée, donne lieu à une séance formatée, dépouillée d'explications longues sur le déroulement et les tâches des élèves. Nous n'y relevons que peu d'interactions maître-élèves et les lectures L1 et L2 s'enchaînent très rapidement. Avant ou après L3, une série de consignes et de recommandations sont énoncées par l'enseignante et les enfants demandent des précisions sur d'éventuels oublis de transcription. À l'inverse, dans deux autres classes, les enseignantes explicitent le déroulement de l'activité et fournissent de nombreuses consignes et recommandations. Un troisième profil se dégage pour deux dernières classes où le déroulement est moins séquencé. Nous y relevons des erreurs de dictée, des redites, qui trahissent une forme de confusion de la part de l'enseignant. Ces deux dictées génèrent de nombreuses interactions, le plus souvent à l'initiative des élèves.

Au-delà de ces trois profils, nous avons été surprises de relever quelques points de convergence, a priori indépendants les uns des autres. D'abord, la première phrase dictée en L2 est toujours interrompue par une intervention de l'enseignante. Il s'agit chaque fois d'un rappel ou d'une recommandation: "on n'oublie pas de sauter une ligne", "on forme bien ses lettres" et semble constituer le signe du démarrage effectif de l'activité dictée, comme un appel à une concentration maximale. Nous avons également remarqué que, dans chaque classe, aux deux tiers de la dictée, une forme de saturation de concentration se fait sentir. L'enseignante accélère son débit de dictée, comme soucieuse d'en finir au plus vite. En conséquence, la fin des dictées perd en précision et certaines confusions apparaissent. Pour terminer, nous avons remarqué la forte attention portée à la ponctuation. Elle suscite dans chaque classe des recommandations de la part des enseignants et de nombreuses questions d'enfants.

#### *4.2 Dimensions matérielle et spatiale*

L'activité de dictée repose sur une organisation matérielle automatisée et régulière: sans qu'on le leur demande, les enfants intercalent un classeur entre eux, choisissent leur crayon et leur cahier, etc. Cette organisation repose aussi sur des codes: "*alinéa*" ou "*un carreau pour le titre*". L'organisation spatiale de l'activité de dictée présente également des constantes fortes: L1 se fait depuis le tableau, face aux élèves, mais durant L2, l'enseignante

déambule entre les rangées pour observer les transcriptions des enfants tout en poursuivant la dictée.

L'organisation des dictées apparaît ainsi extrêmement normée, au point que les enseignants de CM1 que nous avons observés ne jugent pas utile de l'explicitier. Relevant de la culture scolaire, l'annonce même de l'activité entraîne un ensemble de comportements de la part des élèves et de l'enseignant qui ne font l'objet d'aucune consigne. Ces pratiques ont été mises en place par l'enseignante au début de l'année (le type de cahier, de stylo, etc.) et dans les années précédentes, si bien que l'ensemble apparaît extrêmement rôdé, comme automatisé. C'est en ce sens qu'il s'agit d'un véritable rituel, qui repose sur de nombreux implicites.

### 4.3 Caractérisation des textes

Il convient maintenant de caractériser les textes dictés en examinant leurs sources et leur spécificité au regard de la compétence orthographique.

Dans deux écoles, les textes sont issus de la littérature. Nous avons un extrait du *Petit Prince* de Saint-Exupéry et un extrait de la littérature jeunesse *La petite Caillotte*, roman qui fait l'objet d'une lecture suivie en classe. Pour les autres textes, l'enseignante ne donne aucune indication sur leur origine. Globalement, ce sont des textes narratifs, nus, sans cotexte. Trois des six dictées seulement ont un titre: *À la piscine*, *Le renard*, et *Quelle journée!*. Ces titres constituent des indications thématiques sur le contenu des dictées. Nous remarquons que 5 des 6 textes de dictée sont disponibles sur internet dans des sites de ressources pour la classe.

La longueur des textes est variable puisqu'ils sont constitués respectivement de 3 phrases dans deux classes (Saint André, Saint Gilles), 4 phrases à Quilles, 7, 8 et 9 phrases à Silure, Cayac et Braimont. Si nous considérons le nombre de mots à transcrire, les textes se situent dans une fourchette de 41 à 80 mots et quatre dictées sur les six se situent autour d'une soixantaine de mots.

Les phrases simples de type Sujet + Verbe + Complément sont très largement majoritaires. Elles peuvent s'enrichir d'un complément circonstanciel. Nous pouvons noter toutefois la présence dans une phrase simple d'un sujet inversé: *Sur les rives de la mer baltique, se trouvait un petit village de pêcheurs*. Nous relevons seulement 3 phrases complexes: une complétive, à Quilles, et, à Braimont, une conditionnelle et une relative. À Saint Gilles, nous observons une phrase sans verbe (voir *infra*). Le texte de dictée de Cayac se caractérise par une alternance de groupes nominaux singulier et pluriel ce qui augmente le risque de contamination par proximité: *Les feux d'une grosse voiture éclairent les vitres de la cuisine*. Mais l'objectif d'application d'une leçon sur le pluriel était affiché.

Tous les textes sont à l'indicatif. On retrouve le présent, le futur simple, le passé composé et l'imparfait. Le présent et le passé composé dominant.

Du point de vue énonciatif, quatre textes ont un narrateur omniscient, ce qui implique l'usage généralisé de la troisième personne, singulier ou pluriel, pour les désinences verbales. Les deux autres ont un narrateur qui se constitue en personnage et donc auteur de ses paroles. Ainsi pour *Quelle journée*, nous retrouvons principalement les désinences verbales de la première personne du singulier. Nous remarquons enfin que l'extrait du *Petit Prince* offre une forme dialogique. On y trouve un locuteur et un allocutaire qui n'est pas identifié mais apparaît discrètement à travers deux déictiques personnels. Ce texte présente une grande variété de désinences verbales: première, deuxième, troisième personne du singulier et troisième personne du pluriel.

Dans l'ensemble, le vocabulaire choisi est courant. Cependant, la présence de termes plus rares comme *crissement*, *vigoureux*, *monotone*, *hargneux*, *boueux*, etc. n'est pas exclue, ce qui peut poser des difficultés d'orthographe lexicale. D'autres comportent des spécificités graphophonémiques comme *dauphin*, *balayaient*, *digestion*. Dans la catégorie des mots invariables, nous trouvons des prépositions comme: *sur*, *pour*, censées être connues des enfants et d'autres dont l'orthographe est plus longue à acquérir comme *derrière*. Nous trouvons également des conjonctions: *mais*, *donc* etc.

On observe ainsi que chaque fois, la norme orthographique apparaît comme dégagée des besoins communicatifs. On est dans la norme orthographique pour la norme, à tel point que le choix du texte dépend moins de sa qualité littéraire, que de ses qualités en matière orthographique: de l'orthographe grammaticale, correspondant aux leçons vues précédemment (temps verbaux, accords, etc.), et si possible permettant différents cas d'application de la leçon. On peut à ce titre relever l'exemple de Cayac où le texte, annoncé comme servant à évaluer les pluriels réguliers et irréguliers dans le groupe nominal, regroupe à la fois *pneus* et *bleus*.

En résumé, du point de vue de l'organisation de l'activité, nous pouvons dégager une norme de l'activité de dictée pour les classes que nous avons observées. Si l'on regarde le choix des textes, au-delà d'une certaine diversité, ils confirment plutôt qu'il s'agit là de moments d'évaluation bien plus que d'apprentissage.

## 5. Les pratiques enseignantes de dictée

Nous allons observer ici les procédés discursifs mis en œuvre par les enseignants pour dicter leur texte à travers éléments suivants: découpage et répétitions des phrases, importance des pauses entre chaque prise de parole

de l'enseignant, débit et élocution de celui-ci<sup>4</sup>. Pour cette présente contribution, nous ne regarderons ici que la façon dont les enseignants dictent, en nous focalisant sur le découpage du texte soit en phrases entières, soit en propositions ou en groupes syntaxiques et aux procédés de reprise des éléments dictés; nous regarderons également si la phrase est reprise dans son intégralité avant de commencer à dicter la suivante. Enfin, nous avons choisi d'observer comment les enseignants reprennent le cours de la dictée après une interruption, qu'elle soit de leur fait ou non. Nous avons retenu ces différents éléments dans la mesure où ils doivent participer de la compréhension de ce qui est dicté et, par conséquent, de l'orthographe des différents éléments constitutifs de la phrase. Par ailleurs, à partir de ces observations, nous souhaitons voir si des procédés mis en œuvre se dégagent une "norme" qui caractériserait la dictée scolaire ou si au contraire ne se dégagent que des façons de faire propres aux différents enseignants.

### 5.1 Le découpage dans les dictées

Dans les classes observées, une tendance générale se dessine: le découpage des phrases se fait en respectant les groupes syntaxiques. On distingue néanmoins deux types de comportement en fonction de la complexité syntaxique et de la longueur de la phrase. Dans le cas de phrases simples et de petite longueur, de type GNsujet + GV, les phrases sont dictées en entier, et répétées plusieurs fois. C'est le cas par exemple de "Ma vie est monotone" ou "Ses yeux bleus s'illuminent". Dans le cas de phrases plus longues de type "CC + GNsujet + GV", de phrases complexes ou de phrases composées de deux propositions coordonnées, l'enseignante donne une information nouvelle à chaque reprise de parole, sous la forme d'un nouveau groupe syntaxique. La tendance générale qui se dessine est que les enseignantes coupent la plupart du temps entre le CC et le reste de la phrase ou proposition, la présence de la ponctuation entre ce CC et le reste de la phrase facilitant le découpage. Nous donnerons pour illustration la dictée de Saint André et celle de Quilles, mais on retrouve cette façon de faire également à Braimont et à Silure.

Sur les rives	CC Partie 1
Sur les rives de la mer baltique	CC Parties 1 et 2
Sur les rives de la mer baltique <i>virgule</i>	CC en totalité + ponctuation
se trouvait un petit village de pêcheurs	GV + GN sujet
Sur les rives de la mer baltique <i>virgule</i> se trouvait un petit village de pêcheurs	CC + ponctuation + GV + GN sujet
se trouvait un petit village	GV + GN sujet Partie 1
se trouvait un petit village de pêcheurs <i>point</i>	GV + GN sujet Parties 1 et 2 + ponctuation

<sup>4</sup> Deux autres éléments ont retenu notre attention, à savoir la question de la ponctuation très présente pendant les séances que nous avons observées ainsi que les nombreux échanges entre l'enseignant et ses élèves pendant la L2. Ces deux éléments seront étudiés et analysés dans d'autres publications (Delabarre et al. 2015).

se trouvait un petit village	GV + GN sujet Partie 1
se trouvait	V
un petit village de pêcheurs <i>point</i>	GN sujet + ponctuation

À Quilles, dans une phrase constituée de deux propositions coordonnées, la façon de dicter la seconde proposition est la même que la précédente. Mais la seconde proposition n'est dictée qu'une seule fois.

Hier soir <i>virgule</i>	Prop1: CC + ponctuation
Hier soir <i>virgule</i> je me suis endormi	Prop1: CC + ponctuation + GNsujet + V
Hier soir <i>virgule</i> je me suis endormi avec un bonbon dans la bouche	Prop1: CC + ponctuation + GNsujet + GV + CC
et ce matin j'avais les cheveux collés <i>point</i>	Coordination + CC + GNsujet + GV + ponctuation
Hier soir <i>virgule</i> je me suis endormi avec un bonbon dans la bouche et ce matin j'avais les cheveux collés <i>point</i>	Phrase 1 en totalité <sup>5</sup> .

En revanche, dans la classe de Saint Gilles, nous n'avons pas retrouvé exactement cette façon de dicter: la décomposition en groupes syntaxiques semble plus aléatoire. Mais ce n'est pas tant lié à l'enseignante qu'à la structure de la phrase à dicter, qui ne facilite pas une décomposition en groupes syntaxiques. Ainsi, pour la troisième phrase<sup>6</sup> où on note une absence de verbe conjugué, une répétition du premier GN "quarante-trois pots" et une énumération en fin de phrase, il ne faut pas moins de 21 prises de parole de l'enseignante pour arriver à dicter la phrase dans sa totalité (cf. tableau ci-après).

Quarante-trois pots <i>virgule</i>	GN1 en totalité + ponctuation
Quarante-trois pots <i>virgule</i>	GN2 en totalité + ponctuation
Quarante-trois pots avec chacun	GN2-1 + début GN2-2
avec chacun	début GN2-2
avec chacun leur nom en latin	GNprep2-2
avec chacun leur nom en latin	GNprep2-2
Quarante-trois pots avec chacun leur nom en latin sur une étiquette	GN2-1+ GNprep2-2 + GNprep2-3
sur une étiquette	GNprep2-3
plantée dans la terre <i>deux points</i>	GNprep2-4
plantée dans la terre <i>deux points</i>	GNprep2-4
des plantes pour la digestion	GN3
des plantes pour la digestion	GN3
des plantes pour la digestion <i>virgule</i>	GN3 + ponctuation
des plantes pour la digestion <i>virgule</i> d'autres	GN3 + ponctuation +GN4

<sup>5</sup> Nous revenons ci-dessous sur la relecture finale ou non de la phrase en intégralité.

<sup>6</sup> Phrase 3: Quarante-trois pots, quarante-trois pots avec chacun leur nom en latin sur une étiquette plantée dans la terre: des plantes pour la digestion, d'autres pour la circulation, d'autres encore pour le sommeil.

pour la circulation	
d'autres pour la circulation	GN4
des plantes pour la digestion donc d'autres	GN3 + <i>donc</i> + débutGN4
pour la circulation d'autres	Fin GN4 + début GN4
pour la circulation <i>virgule</i>	Fin GN4 + ponctuation
d'autres (z) pour le sommeil <i>point</i>	GN5 incomplet + ponctuation
d'autres (z) pour le sommeil <i>point</i>	GN5 incomplet + ponctuation
d'autres encore pour le sommeil <i>point</i>	GN5 + ponctuation

Ici la longueur de la phrase, les répétitions de groupes ou de structures, et l'absence de verbe conjugué complexifient la façon de dicter.

## 5.2 Les procédés de reprise à l'intérieur des phrases ou comment "glisser" vers la fin de la phrase

À Silure, la dictée de la première phrase illustre assez bien les modes dominants de reprise à l'intérieur des phrases: on reprend les groupes de mots en ajoutant un élément supplémentaire à chaque reprise de groupes de mots comme cela est effectué ci-après:

Ce matin *virgule* (2x)

Ce matin *virgule* Simon et sa jeune sœur Alice (2x)

Simon et sa jeune sœur Alice (1x)

Ce matin (1x)

Simon et sa jeune sœur Alice sont allés à la piscine (3x)

Simon et sa jeune sœur Alice sont allés à la piscine *point* (1x)

sont allés à la piscine *point* (2x)

Dans ces cas où l'on ajoute un élément supplémentaire à chaque reprise, on est en droit de s'attendre à ce que la longueur de ce qui est dicté augmente au fur et à mesure de l'apparition des groupes de mots; or, cela ne se déroule pas tout à fait de cette façon: en effet, il y a un déplacement, à l'intérieur de la phrase, vers ce qui va devenir le premier mot dicté. Une fois que l'enseignante considère que le groupe de mots de la phrase a été suffisamment dicté, on "glisse" au suivant en reprenant, en général soit la totalité, soit une partie de ce qui a été dicté précédemment. Ainsi à Braimont, la phrase 6 se décompose ainsi:

Mais (1x)

**si tu** m'apprivoises (1x)

mais *virgule* si tu m'apprivoises (2x)

mais *virgule* si tu m'apprivoises *virgule* (4x)

mais si tu m'apprivoises *virgule* (1x)

ma vie sera comme ensoleillée (1x)

ma vie (1x)

mais *virgule* si tu m'apprivoises *virgule* ma vie sera comme ensoleillée *point* (1x)

ensoleillée (1x)

ma vie sera comme ensoleillée *point* (1x)

Comme dans le cas des découpages, c'est à Saint Gilles que l'on trouve des écarts à ce modèle. Ainsi dans la seconde partie de la phrase 3 constituée d'une énumération: "des plantes pour la digestion, d'autres pour la circulation, d'autres encore pour le sommeil", les reprises ne respectent pas totalement

les groupes syntaxiques. Nous notons également la reprise du GN "des plantes pour la digestion" qui devrait être suivi de "*virgule* d'autres pour la circulation" afin de respecter le texte mais l'enseignante ajoute un mot "donc" puis coupe le GN suivant en "des plantes pour la digestion + donc + d'autres" et après une pause reprend la suite du GN. Sans doute que la longueur de la phrase et l'énumération finale de GN sensiblement de même structure provoquent cette sorte de confusion, l'enseignante ne sachant plus où elle en est dans la dictée de la phrase. Le phénomène se retrouve d'ailleurs un peu plus loin quand elle ajoute un "encore" dans son énumération de GN. Ces deux mots ajoutés ont un rôle discursif permettant dans l'esprit de l'enseignant de structurer son énumération. On pourrait hasarder que le "donc" est destiné aux élèves, souhaitant s'assurer ainsi que ceux-ci ont bien écrit les deux formes "pour la digestion" et "pour la circulation" alors que le "alors", peut-être moins conscient, indiquerait le dernier terme de l'énumération.

des plantes pour la digestion  
 des plantes pour la digestion  
 des plantes pour la digestion + *virgule*  
 des plantes pour la digestion + *virgule*  
 des plantes pour la digestion + *virgule* + d'autres pour la circulation  
 d'autres pour la circulation  
 des plantes pour la digestion + donc + d'autres  
 pour la circulation d'autres  
 pour la circulation *virgule*  
 d'autres pour le sommeil *point*  
 d'autres pour le sommeil *point*  
 d'autres encore pour le sommeil *point*

De ce dernier exemple et des exemples précédents, nous retenons plusieurs éléments: les enseignants font le choix de beaucoup répéter plutôt que de laisser un temps de pause pour s'adapter au rythme d'écriture des enfants. On pourrait imaginer pourtant que le silence dans ce type d'activité est propice à la réflexion des élèves. Un autre élément qui se dégage est une façon de dicter davantage liée au choix du texte qu'à la façon de faire de l'enseignant. Il convient également d'ajouter que ce mode de reprise que nous avons pu relever a davantage tendance à se dérégler dès lors que la phrase est relativement complexe. Aussi le choix du texte, au-delà des objectifs orthographiques, n'est pas anodin et on ne peut manquer de se poser la question de savoir s'il est préférable de choisir un texte conçu *ad hoc* et sans doute plus facile à dicter, comme on peut en trouver sur les sites de ressources en ligne ou, au contraire, de retenir un texte issu de la littérature qui n'est pas conçu pour être dicté. Si l'on choisit cette dernière option, une question émerge: le choix d'un texte littéraire comme support de dictée offre-t-il aux enfants la possibilité de se familiariser avec des textes linguistiquement plus complexes, comme l'évoque Barbarant (2014)? Dans notre étude, il apparaît que si le texte du *Petit Prince* ne pose pas trop de problème quant au découpage du texte, les phrases étant très courtes et très simples. Mais ce

n'est pas le cas du second texte d'origine littéraire. Ainsi littérature et complexité syntaxique ne vont pas nécessairement ensemble.

### *5.3 La reprise de la phrase en totalité*

Nous avons observé un dernier point: les enseignants reprennent-ils, en intégralité, la phrase qu'ils viennent de dicter avant de passer à la dictée de la phrase suivante?

À ce sujet, ce que l'on peut constater, c'est que les pratiques sont plutôt systématiques pour les phrases courtes de type GNsujet + GV: elles sont d'une part souvent dictées, dès la première fois avec ou sans ponctuation et donc dans leur intégralité avant de passer à la suivante. Pour les phrases plus longues, la reprise de la phrase en intégralité avant de passer à la phrase suivante est moins systématique.

Ainsi à Silure et Saint André, il n'y a pas de reprise de la phrase dans son intégralité, le dernier élément dicté est le plus souvent le dernier groupe de la phrase et le point final n'est pas systématiquement mentionné:

Silure - P1: .....Simon et sa jeune sœur sont allés à la piscine point  
sont allés à la piscine point (2x)

Saint André – P1: se trouvait un petit village de pêcheurs point  
se trouvait un petit village  
se trouvait  
un petit village de pêcheurs point

En revanche, pour Braimont et Quilles, il n'en est pas de même: en effet, la phrase est toujours reprise dans son intégralité avant de passer à la suivante. À noter qu'à Quilles, l'enseignante indique même, à chaque fois, qu'elle va relire la phrase en entier de façon à ce que les enfants vérifient qu'ils n'ont rien oublié.

On retrouve ici encore l'opposition de fonctionnement entre phrases simples et phrases plus complexes et souvent plus longues: dans le cas des phrases simples, la façon de faire des enseignantes est plutôt homogène mais dès lors que l'on passe à des phrases plus longues, on observe davantage de variations dans la décision de reprendre ou non la phrase en totalité. Cependant, il semble encore une fois difficile de considérer ces différences comme des pratiques individuelles établies dans la façon de dicter dans la mesure où les textes dictés ne sont pas les mêmes d'une classe à une autre.

### *5.4 Reprendre le tempo après une interruption*

Si une façon de dicter semble ainsi se dégager, que se passe-t-il lorsque différents "événements" viennent interrompre le flux de la dictée? Nous avons retenu trois événements d'ordre différent: des interactions enseignante/élèves visant à faciliter l'orthographe ou à rappeler quelques consignes d'ordre matériel ou formel, des questions à l'initiative des élèves portant sur la mise en forme ou les marques de ponctuation et un événement extérieur à l'activité (un saignement de nez).

Les interruptions, qu'elles soient à l'initiative de l'enseignant ou des élèves, peuvent apparaître à tout moment de la dictée mais sont plutôt à la fin d'une phrase ou d'une proposition de façon à toujours respecter les groupes de sens. Ainsi à Cayac, l'enseignante donne quelques conseils concernant la calligraphie dès la fin de la première phrase.

M: Les feux d'une grosse voiture //  
 éclairent les vit(r)es de la cuisine/  
 les feux d'unE GROSse voiture // éclairent / les vitres / de la cuisine  
 Mathieu tu écris plus gros tu respectes la hauteur des lettres ça doit  
 monter à trois interlignes / Quentin pareil / trois interlignes les  
 majuscules les "f" les "l" et euh j'en ai plein qui respectent plus euh  
 Les feux d'unE grosse voiture éclairent les vitres de la cuisine point

À Braimont, l'enseignante pose des questions visant à faire réfléchir les enfants sur la graphie de certaines unités, sur la deuxième phrase:

M: je chasse les poules / qui est-ce qui parle? Lucas?  
 Lucas: le renard  
 M: le renard / je chasse les poules

Et plus loin:

M: Si tu m'apprivoises / m'apprivoises c'est quel verbe?  
 E (ensemble): apprivoiser  
 M: apprivoiser / si tu m'apprivoises

À Silure c'est un élève qui interrompt la dictée. À noter que, dans l'ensemble, les interruptions à l'initiative des élèves ne portent que sur la ponctuation ou la vérification de la présence ou non d'un mot.

M: le courage d'Alice a été récompensé deux points le courage / d'Alice / a  
 été récompensé: deux points // le courage d'Alice / a été récompensé deux  
 points

E: y a un point maîtresse après euh

M: Simon? oui // le courage d'Alice a été / récompensé deux points /// (...)

Dans ces exemples, l'enseignante "reprend le contrôle de ces troupes" en répétant la phrase en cours de dictée avant l'interruption. On le voit très bien à Braimont au moment du saignement de nez d'un des élèves où l'enseignante n'interrompt pas le cours de sa dictée:

M: mais virgule si tu m'apprivoises virgule / mais virgule si tu  
 m'apprivoises virgule / mais virgule si tu m'apprivoises virgule

E: Oh non...

E: maîtresse, Ilan saigne du nez

M: Mais si tu m'apprivoises/

(M marche, s'occupe de Ilan qui saigne du nez)

M: mais si tu m'apprivoises virgule / (...)

### ***5.5 Quelques éléments de synthèse***

Les façons de faire des enseignants dans cette activité de dictée semblent manifester d'une norme discursive répondant à des contraintes fonctionnelles

qui respectent, à quelques exceptions près – et pour des raisons qui peuvent être extérieures (saignement de nez d'un élève qui interrompt le déroulement de la dictée) ou linguistiques (phrases longues et énumérations à Saint Gilles) –, un mode de dictée qui s'appuie autant que possible sur les syntagmes ou les propositions afin de favoriser la construction du sens.

La tendance est de procéder "pas à pas" en ne donnant à chaque prise de parole qu'un nombre limité d'informations supplémentaires, les groupes syntaxiques étant de taille plutôt modeste. L'enseignant répète, reprend les groupes de mots dictés soit en les augmentant pour "glisser" vers la fin de la phrase, soit en les réduisant en fonction de la rapidité d'écriture des enfants – rappelons que la plupart des enseignants adaptent leur rythme de dictée en passant dans les rangs et en surveillant l'avancement de la graphie de la dictée par les enfants. L'enseignant met ainsi en œuvre des stratégies discursives propres à aider les enfants à effectuer cette tâche avec succès.

## 6. Conclusion

On peut s'interroger sur ce qui justifie des pratiques aussi ritualisées à l'école. On a évoqué le poids du vécu des enseignants et de la culture scolaire. Il est des habitudes difficiles à changer, surtout quand elles sont associées à une norme aussi sacrée que l'orthographe en France. Mais il est aussi des raisons pédagogiques: le souci du sens est toujours présent, de même que le respect de la structure syntaxique de la phrase censée faciliter la graphie de celle-ci. À noter que dans les sites de dictées en ligne type *ladictée.fr* on retrouve ces différentes façons de faire.

On peut se demander également quel effet ce rituel produit sur les pratiques des élèves. D'une part cela génère, ou du moins favorise une crispation sur la norme: les fonctionnements sont si réglés qu'ils semblent immuables. Chacun, enseignant comme élève, s'y soumet. Cela induit un certain rapport à l'orthographe comme quelque chose à quoi on doit se soumettre, qui nous est extérieur, qui nous domine. C'est aussi un rapport à la langue comme quelque chose à imiter (Muller dirait "à retrouver"), à respecter et non comme quelque chose dont on fait usage, que l'on domestique, que l'on s'approprie. Cela explique sans doute que l'on a par ailleurs trouvé davantage d'erreurs d'hypercorrection dans les dictées que dans les autres écrits des élèves. En dictée ils pèchent par complexification, par surcharge plus que par simplification – ce qui renvoie à l'impossibilité pour une élève par exemple d'appliquer une consigne comme "écrivez le plus simplement possible le mot *monotone*", qu'elle écrit *mon automne*.

Toutefois, il reste impossible de juger de l'intérêt de l'activité en l'absence d'une analyse fine des progressions des acquis des élèves. Et c'est bien là la seule chose qui doit compter: l'activité est-elle utile, à un niveau ou à un autre, pour que les élèves apprennent? Seule une recherche-action où l'on

comparerait des classes entre elles, en distinguant des classes avec et sans dictées, et en comparant différents modes de dictées (y compris choix des textes) le permettrait. C'est à cette tâche que nous invitent ces premières enquêtes.

## BIBLIOGRAPHIE

- Angoujard, A. (1994). *Savoir orthographier*. Paris: Hachette.
- Barbarant, O. (2014). Une nouvelle évaluation: construction et expérimentation d'un barème graduel pour l'exercice de la dictée. In: [http://cache.media.eduscol.education.fr/file/DNB/73/3/20140325\\_dictee\\_reflexion\\_309733.pdf](http://cache.media.eduscol.education.fr/file/DNB/73/3/20140325_dictee_reflexion_309733.pdf).
- Brissaud, C. & Cogis, D. (2011). *Comment enseigner l'orthographe aujourd'hui?*, Paris: Hatier.
- Brissaud, C., Jaffré, J.P. & Pellat, J.C. (éds.) (2008). *Nouvelles recherches en orthographe*. Limoges: Lambert-Lucas.
- Cogis, D. (2005). *Pour enseigner et apprendre l'orthographe*, Paris: Delagrave.
- Caspard, C. (2004). L'orthographe et la dictée: problèmes de périodisation d'un apprentissage (XVIIe-XIXe siècles). *Le cartable de Cléo. Revue romande et tessinoise sur les didactiques de l'histoire*, 4, 255-264.
- Chervel, A. (2006). *Histoire de l'enseignement du français du XVIIe au XXe siècle*. Paris: Retz.
- Delabarre, É., Gonac'h, J. & Lenfant M. (2014). Des signes de ponctuation en relief et en sourdine chez des CM1 normands. *Le français aujourd'hui*, 187, 57-65.
- Fisher, C. & Nadeau, M. (2014). Usage du métalangage et des manipulations syntaxiques au cours de dictées innovantes dans des classes du primaire. *Repères*, 49, 169-191.
- Honvault-Ducrocq, R. (dir.). (2006). *L'orthographe en questions*, Rouen: Publications des universités de Rouen et du Havre.
- Muller, C. (2006). Les orthographes. *Revue belge de philologie et d'histoire. Tome 84 fasc. 3. Langues et littératures modernes – Moderne Taal en litterkunde*, 629-635.