



**HAL**  
open science

## La dictée, un exercice ?

Jean-Pierre Sautot

► **To cite this version:**

| Jean-Pierre Sautot. La dictée, un exercice ?. La lettre de l'AIRDF, 2015, pp.25-33. halshs-01187095

**HAL Id: halshs-01187095**

**<https://shs.hal.science/halshs-01187095>**

Submitted on 26 Aug 2015

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

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

## La dictée, un exercice ?

Jean-Pierre Sautot

Université Claude Bernard Lyon 1

UMR ICAR (Université Lyon 2, CNRS, ENS Lyon)

Sautot J.-P. (2015). La dictée, un exercice ?. In <i>La lettre de l'AIRDF</i> , n° 57. pp. 25 à 33.
---

Le dictionnaire<sup>1</sup> propose une définition curieusement circulaire à la notion d'exercice. S'exercer c'est se former par un entraînement régulier et approprié. S'entraîner c'est se préparer méthodiquement un individu à une épreuve ou à une compétition, en le soumettant à un régime spécial approprié et à des exercices progressifs et réguliers. La dictée ne déroge pas à ces critères définitoires. Comment se configure l'exercice de dictée en amont de la dictée d'évaluation ? Le problème posé aux élèves est aussi un problème posé aux enseignants.

Quelques pistes de solutions...

### 1. La dictée : une tradition

La dictée fait partie de la tradition scolaire française si ce n'est francophone. C'est une activité d'enseignement et d'apprentissage qui dépasse le seul cadre de l'orthographe. En effet, bien avant d'être une situation liée à l'étude de la langue, et plus étroitement, de l'écriture, la dictée a été un mode de transmission de l'information et des connaissances. Actuellement on trouve peu d'études exhaustives et/ou quantitatives de l'étude de l'usage réel de la dictée dans les classes, qu'il s'agisse d'une tâche liée à l'orthographe, ou d'une tâche de transmission d'information. On ne sait donc pas vraiment ce que la société contemporaine fait avec la dictée. Dans le monde de l'enseignement, en France au moins, on constate facilement que les enseignants usent de la dictée dans le domaine de l'enseignement-apprentissage de l'orthographe. Cet usage est aisément attestable. Dans une enquête auprès d'enseignants débutants, Péret et al. (2008) montrent que la dictée est solidement ancrée dans les représentations professionnelles de la didactique de l'orthographe. Dans une recherche en cours<sup>2</sup>, les enseignants interrogés par questionnaire sur leurs pratiques pédagogiques déclarent de manière quasi unanime une forme de dictée. Diverses sources pédagogiques attestent aussi du succès et de la diversité de la dictée comme activité d'apprentissage de l'orthographe (voir par exemple Senore, 2011).

Si la dictée est bien une activité d'apprentissage de l'orthographe proposée aux élèves, peut-elle être considérée comme un exercice dans cet apprentissage ? Et, dans le cas d'une réponse positive, à quoi s'exercent les élèves en pratiquant cette activité ? Jaffré (Ducard et al. , 1995) définit trois domaines à l'enseignement-apprentissage de l'orthographe : la sémiologie de l'écrit, la gestion des situations de l'écrit et l'exercice

<sup>1</sup> <http://www.cnrtl.fr/lexicographie/exercice>

<sup>2</sup> Enquête « Négografic » sur l'efficacité de la négociation graphique en classe, Laboratoire ICAR et Inspection académique du département du Rhône.

systemique de l'orthographe. La dictée se situe dans les deux derniers domaines. Le rapport entre appropriation de la règle (et ses exercices spécifiques) et la dictée, comme activité d'écriture suppose un transfert donc une appropriation par l'élève de savoirs qu'on ne lui enseigne pas toujours, et qui sont peu entraînés dans la dialogique texte à trous-dictée (Voir David, 2005).

## **2. La dictée : un exercice ?**

Faire une dictée en classe relève d'une certaine, mais toute relative, perversion. On propose aux élèves un dispositif pédagogique qui implique de les mettre en échec, si partiel soit-il, et dans un domaine que la plupart des adultes ne maîtrisent pas en totalité. Cette vision pessimiste de la dictée s'équilibre par une manière plus optimiste de regarder la chose. La dictée est une situation problème proposée à la résolution de l'élève. Encore faut-il que la situation soit proposée à l'élève comme étant un problème à résoudre et que soit enseignée la méthode de résolution<sup>3</sup>. S'il y a problème, il y a selon D'Hainaut (1980) une situation initiale et une situation finale. La situation finale idéale serait le fameux « zéro-faute ». Cet état final est rarement atteint, notamment avec les élèves les plus jeunes, sans une aide conséquente. Ainsi, les dictées administrées en classe sont, du point de vue des élèves, des problèmes non complètement résolus. La dictée présente en fait deux problèmes successifs : une première écriture, et une reprise du texte qui est égale à une suite de problèmes lexicaux ou syntaxiques. Les données à traiter dans le processus de résolution varient à chaque texte dicté cependant que le processus de résolution est assez stable d'un texte à l'autre. Résoudre totalement le problème se fait selon deux voies possibles, possiblement concurrentes : écrire correctement de manière automatique ; réviser les graphies du texte déjà écrit et passer en revue toutes les erreurs potentielles. Il existe donc deux axes d'entraînement :

- l'écriture « automatique » ;
- le passage en revue de la typologie des variations orthographiques possibles ou probables.

### **2.1. La dictée est une situation à problèmes**

Pour configurer la dictée comme une situation d'exercice, il faut que le problème sous-jacent à la situation de dictée du texte soit analysé et décomposé. On peut alors construire des exercices prenant la forme de dictées qui entraînent les élèves à réaliser des tâches spécifiques. La situation de dictée a été analysée en partant de questions linguistiques, psycholinguistiques et socioconstructivistes. Malgré des analyses qui s'étalent sur une trentaine d'années, les enseignants restent en demande de modèles. Ce qui semble persister dans ce manque est une analyse pédagogique reliée à la dimension linguistique. La grille d'analyse et de construction des problèmes que propose D'Hainaut (1980) permet cette analyse. Les notions proposées par D'Hainaut sont

---

<sup>3</sup> Le fait de signaler qu'il faut signaler la chose ne signifie pas que les enseignants ne le signalent pas !

soulignées dans la suite du texte.<sup>4</sup>

## 2.2. Plusieurs niveaux d'entraînement

### La nature de la situation

Le problème à résoudre se situe dans le domaine scolaire. La dictée orthographique est en effet une invention de l'école. L'orthographe devient une préoccupation scolaire instituée dans le premiers tiers du XIXe siècle (Chervel, 1989). Outre des exercices de mémorisation, la cacographie est un des instruments didactiques du milieu du XIXe. La dictée s'impose progressivement dans la seconde moitié de ce siècle pour remplacer la cacographie. La dictée n'est somme toute qu'une auto-cacographie où les erreurs introduites intentionnellement dans la cacographie deviennent plus aléatoires. L'introduction de la dictée à l'école introduit la variation linguistique individuelle dans l'activité. Une étape dans la mise en place de la dictée comme exercice emblématique est la dictée graduée. La dictée graduée aménage des textes en fonction des difficultés linguistiques proposées et accompagne l'introduction d'une dictée orale dans les classes. Les dictées graduées sont progressivement remplacées par des textes du patrimoine littéraire. Trois éléments sont donc présents dès les débuts dans la configuration de l'exercice de la dictée : la relation à l'oralité de la langue, la relation à la difficulté linguistique de l'énoncé, la relation à une situation d'écriture.

Parallèlement à cette mise en place pédagogique, s'est instituée une représentation sociale de la pratique de la dictée comme activité scolaire. « *La transmission de l'orthographe s'accompagne presque inévitablement d'un endoctrinement. En effet, les usages divergents sont des fautes et les usagers sont donc dressés à en avoir honte. En outre, ce dressage se fait lorsqu'ils sont encore de jeunes enfants, c'est-à-dire au moment où ils sont le moins armés pour critiquer et où, au contraire, ils sont même portés à valoriser et à intérioriser les interdits des parents et leur substitut le maître. La faute c'est sale, c'est caca. Dans ces conditions, l'orthographe vire au sacré et fonctionne comme une religion avec son Livre (le dictionnaire), son clergé (les instituteurs), son rituel (la dictée), ses litanies (bijoucaillouchou...), ses examens de conscience (" On se relit!" ), ses extases (le zéro-faute ! ) et bien sûr sa culpabilité permanente » (Masson, 1999). En même temps qu'une dimension normative purement linguistique, s'instaure donc une dimension morale toujours vivace : faire des erreurs d'orthographe, c'est manquer de respect à la langue française et, en France du moins, à la patrie. La dimension socioculturelle n'est donc pas à négliger dans l'activité de dictée. La question est de savoir ce qu'on exerce dans ce cadre : quelles sont les parts respectives du linguistique et du culturel qu'on construit et/ou qu'on entraîne dans un même mouvement ? L'intégration de l'orthographe à la culture scolaire française, voire francophone, se pose aussi en terme de pratique effective de la dictée. Orthographe et dictée sont si étroitement imbriquées dans l'imaginaire collectif que « si le maître ne fait pas faire de dictée, alors cela signifie qu'on ne travaille pas l'orthographe en classe » (Manesse et Cogis, 2007). L'inverse est-il vrai ?*

---

<sup>4</sup> Tous les éléments de la grille d'analyse de D'Hainaut ne sont pas utilisés ici.

Si l'on fait des dictées en classe, l'orthographe est-elle vraiment travaillée ? Et à quel niveau ?

Trois niveaux s'entrecroisent donc : une *dimension* cognitive dans le traitement des données linguistiques et langagières ; une dimension socioculturelle qui pèse sur l'imaginaire collectif de ce que doit être le travail de l'orthographe en classe ; une dimension affective, produit de la dimension socioculturelle qui touche à la représentation que l'individu a de lui au travers de sa performance orthographique. On trouve ici les ingrédients de ce que l'on peut nommer le « rapport à » l'orthographe (voir par exemple : Sautot, 2001). Ainsi, la dictée n'exerce pas que dans le domaine linguistique.

### **Paramètres de la situation d'apprentissage**

La dictée comme *situation* d'apprentissage se déroule dans des circonstances scolaires ou parascolaires. Le *réalisme* en est faible et la probabilité de vivre une dictée en dehors de l'école aussi. Considérer la dictée comme une situation réelle extrascolaire reviendrait à affirmer que le problème existe réellement et donc que la (ou les) solution sera appliquée dans la vraie vie. En d'autres termes cela revient à identifier une pratique sociale de référence de la dictée : hormis les championnats d'orthographe, cette pratique reste marginale<sup>5</sup>. Sauf à considérer que la production de texte est une autodictée. Cela est cependant peu convaincant et ne correspond pas ou peu aux modèles cognitifs de la production du texte. La dictée est donc essentiellement une situation académique liée fortement à l'orthographe<sup>6</sup>.

La *nature* de la situation et son réalisme tout relatif jouent sur la *motivation* que la situation génère dans la résolution du problème. La motivation la plus productive est d'écrire pour observer sa propre version du texte. Cela génère une dimension métalinguistique et donc motive l'exercice de la grammaire (syntaxe et lexique). Une des motivations extérieures au problème est d'écrire pour quelqu'un. On rejoint la dimension socioculturelle : écrire sans erreur est alors une marque de politesse, voire de citoyenneté. Cela fait partie aussi de l'éducation mais éloigne quelque peu de l'entraînement grammatologique. On note l'apparition d'accessoires ludiques de motivation : le score dans les championnats d'orthographe, les nouvelles technologies dans la twictée<sup>7</sup>...

Dépouillée de tout artifice ludique, la situation se résume à une mesure instantanée de la performance. Travaillée dans la perspective d'un apprentissage, la dictée est une situation que la pédagogie peut complexifier ou diversifier à loisir. Cette potentielle variété questionne la *familiarité* de la situation que les élèves peuvent avoir. Si en fin de scolarité il semble logique que les élèves soient familiers de la situation, il convient de ne

<sup>5</sup> Il existe quelques situations professionnelles où la dictée est une situation réelle.

<sup>6</sup> Des dictées de transmission de l'information sont attestées depuis quelques siècles dans l'enseignement.

<sup>7</sup> Dictée négociée via Twitter : <http://karabasse77.wordpress.com/2014/10/12/twictee-un-indicateur-de-performance-de-groupe/>

pas masquer des difficultés inhérentes à la situation qui sont indépendantes de la linguistique. Le point de départ de la situation de dictée semble constant : un énoncé livré oralement que l'élève doit écrire. Chaque variante de la dictée<sup>8</sup> devient cependant une situation plus ou moins autonome des autres qui exige un temps de familiarisation.

La consigne, si tant est qu'elle soit ré-énoncée à chaque occurrence de dictée, est-elle *explicite, évidente*, précise ou au contraire, *vague, trompeuse, implicite*? Donne-t-elle des indices sur la *nature des données* qui vont être traitées, sur le *processus de résolution* à adopter? Ce qui est configuré là est le *but* qui est donné à l'élève. De *l'évidence* et de la *pertinence* du but, de sa *difficulté* aussi, dépend la bonne résolution du problème.

L'évidence du but ne va pas de soi. Réussir une dictée, c'est trouver les multiples solutions élémentaires que suppose l'écriture du texte. Il y a donc une disjonction entre un but évident – écrire sans erreur – et un but parfois très implicite – surmonter chaque difficulté rencontrée. Les dictées thématiques et/ou préparées donnent des indications quant à la difficulté à traiter. La verbalisation d'un objectif opérationnel pour les élèves a le mérite de préciser ce but. Par exemple : « Aujourd'hui, on n'oublie aucune lettre muette ! ». L'exemple de la quinzaine de consonnes potentiellement muettes que compte le système se charge de garder de l'intérêt à des situations balisées voire simplifiées. La situation initiale de dictée indique ainsi des *critères* de solution(s) tant sur le plan du contenu linguistique que sur les lieux de vigilance à activer, sans atteindre une trop grande réduction de l'intérêt cognitif de l'activité. Une augmentation de l'évidence réduit en partie la pertinence du but à atteindre. Ainsi, la dictée brute est un problème impossible à résoudre pour les élèves qui entrent dans l'écrit. Cela signifie que les élèves n'ont pas ou peu de solutions à proposer et qu'ils vont s'en remettre peu ou prou au hasard pour concevoir les réponses. Il convient alors d'étayer la situation de dictée par des aides à la construction de solution : typologies d'erreur, dictionnaires, listes affichées, grammaire... Mais faisant cela, on complexifie la nature de la situation puisqu'on ajoute des paramètres supplémentaires à traiter. Ne pas le faire cependant, c'est prendre le risque de laisser s'installer chez l'élève l'idée qu'il n'est pas capable de traiter le problème. Cela construit une *difficulté* subjective bien plus difficile à résoudre à terme que la difficulté objective.

Si l'on questionne la pertinence du but, on questionne aussi la *difficulté* et la *stabilité* du *processus de résolution* du problème. De fait la difficulté est importante mais la stabilité est remarquable. Le niveau de difficulté rend illusoire une maîtrise précoce et explicite de l'ensemble du processus de résolution. La stabilité du processus de résolution, en revanche, rend possible la dimension d'exercice de la situation de dictée. La difficulté provient de la nature des données à traiter, à savoir l'ensemble du système orthographique du français.

### **Données à traiter**

La nature de l'énoncé dicté engendre des difficultés spécifiques par le *nombre* et la

<sup>8</sup> Voir Spiegel et Cellier (2006) pour une illustration.

*nature* des *données* à traiter. Les données sont d'ordre linguistique et langagier. Linguistique, car le système d'écriture français configure divers niveaux : phonologique, lexical, syntaxique. Langagier, car la nature de l'énoncé de la dictée pèse sur la performance. Certaines erreurs relèvent de la cohérence du texte plus que de la compréhension du système orthographique : les omissions de marques de pluriel sur des pronoms de troisième personne en sont un bon exemple. A l'opposé, des dictées de mots très ancrées sur l'orthographe lexicale sont dénuées de sens, autre que pédagogique. Dans ce cas, la volonté de *facilitation* et de mise en *évidence* est patente, mais est-on vraiment encore dans le principe de la dictée ? La tentation de la facilitation est grande. Rendre les données plus évidentes en verbalisant la difficulté en amont de la dictée est un puissant outil d'entraînement qui provoque des erreurs : à rendre les élèves attentifs à un point précis, on s'expose à voir diminuer la performance sur d'autres points. La facilitation est donc une arme à double tranchant. Trop de facilité accroît la performance dans la situation aménagée rend peu opératoires d'éventuels transferts vers les situations de réelle écriture. Trop de difficulté empêche, au moins partiellement, les apprentissages procéduraux.

Les données linguistiques à traiter sont à la fois très *concrètes* – transcrire une chaîne sonore dans des formes graphiques – et *abstraites* – mobiliser des concepts en identifiant les *contextes* de mobilisation. Ce qui fait la difficulté et le manque d'évidence des données, c'est bien le système orthographique du français. Si les relations phonographiques étaient bi-univoques, et les marques lexicales et grammaticales stables, le présent texte n'aurait pas lieu d'être, et la situation de dictée serait grandement simplifiée. La difficulté de l'activité de dictée provient du fait que certains items sont des exemples faux de règles plus générales – la lettre X comme marque de pluriel ou de personne – et que, pour des contextes identiques en apparence, plusieurs règles d'écriture peuvent s'appliquer – cas des lettres doubles. Dans ces conditions, vouloir entraîner à une relecture du texte fait se heurter à cette *complexité* systémique (Cordary & Sautot, 2008). Un facteur de facilitation réside dans l'idée de dictées graduées donc de textes qui ne présenteraient pas de difficultés autres que les règles déjà traitées. Cela entraîne une perte de sens ou d'intérêt de l'énoncé. La configuration des données du problème exige donc un équilibre à trouver entre la nature de l'énoncé et sa difficulté.

### **Processus de résolution**

La *nature de la résolution* est mixte : un algorithme de prises de décisions, une prise de décision qui confine à renseigner des variables booléennes – absence VS. présence de la marque. Le *processus* de résolution est *divisible* en autant de marques qu'il y a à gérer. Heureusement pour le scripteur, l'exercice de dictée – mais bien d'autres aussi – contribue à « automatiser » une partie sans cesse croissante du processus de résolution. Cette automatisation prend deux formes. La part du texte qui doit subir une révision se restreint quand la part du texte qui est écrite correctement de manière automatique est supposée croître. Le processus de résolution est entraîné dans la phase de relecture du texte. Comment l'est-il ?

Dans la situation de dictée, l'organisation des rôles dévolus à chaque élève est variable et est, de plus, une source de motivation. L'élève placé seul face aux deux temps du problème – écriture première et révision de l'énoncé écrit – vit une situation fortement évaluative. La dimension d'entraînement est présente : l'élève s'entraîne à produire le moins possible de variantes orthographiques. Il s'agit d'un exercice de performance. Si la situation extrait l'élève de sa solitude, on exerce la compétence de l'élève à réviser son texte. Si tous les élèves ont la même tâche à accomplir mais que la collectivité aide l'individu, la situation de dictée se diversifie grandement. Elle comprend alors :

- un temps où l'élève écrit seul ;
- un temps où l'élève réfléchit, seul ou en groupe, à la manière dont il peut écrire ;
- un temps où la communauté discute de la manière d'écrire ;
- un temps où la norme est dite.

Les divers agencements et modalités possibles de ces quatre temps permettent de mettre en place divers dispositifs : dictée dialoguée (Arabyan, 1990), dictée zéro faute (Angoujard, 1994), atelier de négociation graphique (Haas, 1996), phrase dictée du jour (Cogis, 2005) ... Ce qui est exercé alors c'est la capacité à raisonner en le faisant à vive voix. Les règles enseignées ailleurs prennent du sens et l'entraînement vise plusieurs sous-capacités :

- reconnaître le contexte d'application d'une règle ;
- mobiliser la règle adéquate ;
- mobiliser la graphie adaptée selon le contexte et la règle ...

Les typologies d'erreurs et les descriptions théoriques précisent le degré de possibles divisions du processus. Cette divisibilité réduit la complexité et fait de la situation de dictée une bonne situation d'exercice. Se pose la question de la division. Thimonnier (1967) propose plusieurs milliers de règles pour décrire l'orthographe. Un tel excès n'est pédagogiquement pas opérationnel, d'autant que Pacton et al. (1999) ont montré qu'une partie des régularités ne méritaient pas qu'on y attache un enseignement explicite. Dans leur description, Catach et al. (1980) décrivent le système en environ deux cents domaines de régularités. Dans une transposition didactique, Gruaz et al. (1986) proposent une typologie de vingt-cinq domaines. Enfin, Brissaud et Cogis (2011) proposent une typologie réduite à six types. Dans un travail en classe, j'ai proposé une typologie d'une dizaine de types (Sautot, 2002). Une dimension raisonnable de la division se situe donc à moins de trente éléments dont la gestion est à acquérir sur une petite dizaine d'années. Ce nombre permet un entraînement apaisé pour peu qu'on ne vise trop rapidement une solution trop ambitieuse.

## **Solution**

La question de la solution est normative à deux titres. Sur le plan linguistique, la norme



est le cœur du fonctionnement du système. D'un point de vue sociologique, la tolérance à la variation pose sur la situation pédagogique de dictée des exigences fortes peu compatibles avec le niveau réel des élèves. Les deux plans normatifs convergent vers la fin de l'apprentissage, réduisant le *nombre de solutions* possibles au problème à une seule pour chaque élément. Or l'apprentissage s'opère d'abord par l'acquisition de règles générales qu'on peut spécifier par la suite en fonction des contextes. Ce qui revient à dire que certaines erreurs sont des marques d'intelligence et d'acquisition. Il faut donc d'emblée distinguer le nombre de solutions possibles et le nombre de solutions exigées. Le nombre des possibles est plus élevé que le nombre des exigibles et il vaudrait bien mieux accentuer l'exigence sur la *vérifiabilité* des solutions que sur leur stricte exactitude. De même la *qualité* des solutions proposées – respect d'une règle, adaptation de la règle appliquée au contexte, pertinence de la solution graphique – est un facteur de réussite plus important en terme d'apprentissage que le strict respect des graphies normées. Cela suppose une évaluation formative complexe à mettre en œuvre que les systèmes chiffrés de notation ne permettent pas ou peu.

### 3. Conclusion

A ce stade du texte, il serait possible de prescrire les bonnes pratiques et de dénoncer les mauvaises. La complexité de la configuration de l'exercice de dictée et le rapport à l'activité de chaque enseignant font qu'il est sans doute illusoire de prescrire trop fermement. La difficulté pour l'enseignant est de configurer les divers paramètres de la situation en fonction de ces propres représentations qu'il n'a pas toujours ou pas assez objectivées<sup>9</sup>. On peut cependant dégager quatre axes de travail, et donc de prescription :

#### - Un axe de configuration des énoncés dictés.

Une tendance est de s'appuyer sur des listes lexicales de fréquence et sur des formes syntaxiques simples pour construire des listes de mots ou des énoncés, notamment pour les élèves les plus jeunes. Or un des obstacles récurrents est que les formes fréquentes sont irrégulières. Les deux critères de fréquence et de régularité sont contradictoires. Pour qu'un énoncé soit porteur de sens et que la dictée se rapproche d'une situation réelle d'écriture, il ne peut être trop contraint formellement. Le compromis acceptable réside dans l'alternance d'énoncés simplifiés et d'autres plus ordinaires, donc linguistiquement plus complexes.

#### - Un axe de la préparation de la dictée.

La dictée n'est pas un exercice isolé. Angoujard (1994) et Cogis (2005) montrent avec intérêt la diversité des activités possibles. L'exercice de dictée est une situation de transfert de connaissances. La dictée ne devrait donc jamais être préparée hors de l'école ou du moins une préparation extra scolaire ne devrait pas dépasser le stade de la révision d'activités faites en classe. Une conséquence de cette préparation est que la

---

<sup>9</sup> Et cela est loin d'être aisé !

performance mesurée lors de la dictée ne porte que sur les notions préparées et, éventuellement, sur les notions déjà vues. Cela exige une programmation extrêmement stricte des notions. Cela pèse à la fois sur la configuration des énoncés et sur les modes d'évaluation.

#### **- Un axe d'aide à la résolution du problème.**

La dictée offrant une contextualisation des notions vues elle peut avoir deux fonctions. Une fonction de découverte et de décontextualisation. Mais on sort là du cadre de l'entraînement. Dans la fonction d'entraînement, la dictée permet de raisonner in situ. Les propositions rappelées plus haut (§ Processus de résolution) sont l'objectif central de l'activité. Les dimensions métalinguistique et métacognitive sont primordiales. Si la situation de dictée ne les met pas en œuvre, alors il ne semble pas utile de faire des dictées. Sauf peut être pour une évaluation. Mais quel sens donner à une évaluation à laquelle les élèves n'auraient pas été entraînés ?

#### **- Un axe de la normativité.**

Assez peu mentionné dans les travaux de la didactique du français – peut être parce qu'il relève de la science de l'éducation – la dimension normative de l'orthographe est un paramètre extrêmement sensible. La situation est tiraillée entre un « on n'écrit rien si on ne sait pas l'écrire » et un « écrit comme tu peux on verra ensuite ». L'importation du poids culturel de l'orthographe dans la situation d'entraînement implique la constitution d'un habitus normatif voire dogmatique. Il s'ensuit (1) une insécurité face à la tâche – qu'on peut observer chez des adultes et des enfants compétents langagièrement ; (2) une transmission de la surnorme orthographique dans l'écrit. La tolérance est donc d'autant plus de mise que les élèves sont plus jeunes. Cet aspect pèse à la fois sur les discours pédagogiques en classe et sur les systèmes d'évaluation. S'il y a une dimension ludique à introduire dans l'enseignement de l'orthographe, elle est à ce niveau ! Changer la manière de construire son score, faire exprès de faire des fautes en disant comment on les fait, calculer positivement sa performance en regardant ce qui est juste, sont autant de pistes facilement exploitables sans peser sur la pertinence de la situation de dictée bâtie. Il serait judicieux de ne s'en point priver.

## **4. Bibliographie**

Angoujard, A. (dir.)(1994). *Savoir orthographier*. Hachette éducation.

Arabyan M. (1990). La dictée dialoguée. *L'école des lettres* n°12.

Brissaud, C., Cogis, D. (2011). *Comment enseigner l'orthographe aujourd'hui?* Hatier.

Catach, N., Gruaz, C., & Duprez, D. (1980). *L'orthographe française*. Paris: Nathan.

Chervel, A., Manesse, D. (1989). *La Dictée: les français et l'ortographe, 1873-1987*. Calmann-Lévy.

Cogis D. (2005). *Pour enseigner et apprendre l'orthographe*. Delagrave.

Cordary N. , Sautot J.P. (2008). Renforcer ses compétences en orthographe. Toulouse : CNED

D'Hainaut L. (1980). *Des fins aux objectifs de l'éducation*. Paris : Nathan.

David J. (2005), « L'orthographe du français et son apprentissage », dans R. Honvault, *L'Orthographe en questions*, Rouen, Presses universitaires de Rouen & DYALANG-CNRS.

Ducard D., Honvault R. et Jaffré J.-P. (1995), *L'Orthographe en trois dimensions*, Nathan, coll. « Théories et pratiques », 304 p.

Gruaz, C., Karabetian, E., & Mitaine, G. (1986). *L'évaluation de l'orthographe: Les cahiers de l'évaluation formative à l'école élémentaire*.

Haas G. (1996). Les ateliers de négociation graphique : un cadre de développement des compétences métalinguistiques pour des élèves de cycle 3. *Repères* n°20, INRP, 127-142.

Manesse, D. & Cogis, D. (2007). *Orthographe: à qui la faute?*. ESF

Masson M. (1999). « Vue panoramique ». In Honvault R. (dir.) *L'ortographe ? C'est pas ma faute !* *Panoramiques* n° 42. Corlet. pp.16-21

Pacton S., Fayol M., Perruchet P. (1999). L'apprentissage de l'orthographe lexicale : le cas des régularités. In: *Langue française*. Vol. 124 N°1. L'orthographe et ses scripteurs. pp. 23-39.

Péret C., Sautot J.-P., Brissaud C. (2008). Les professeurs entrant dans le métier et la norme orthographique. In Brissaud C., Jaffré J.-P., Pellat J.-C. éditeurs *Nouvelles recherches en orthographe* (pp. 203-214). Limoges: Lambert Lucas.

Sautot J.-P. (2001). "Apprentissage de l'orthographe et insécurité linguistique face à l'écrit". In Colletta J.M. et Tcherkassof A. (Ed.). *Émotion, interaction et développement*. Universités Stendhal et Mendès France de Grenoble, pp. 193-199.

Sautot J.-P. (2002). *Raisonnement l'orthographe au cycle III*. SCEREN, CRDP de Grenoble. 170 p.

Senore (dir.). (2011). *Mobiliser les élèves sur l'orthographe: pratiques et repères pédagogiques*. Lyon : Chronique sociale.

Thimonnier, R. (1967). *Le système graphique du français*. French & European Pubns.

Spiegel V. , Cellier M. (2006). Plusieurs formes de dictées. En ligne [http://www.reseau-canope.fr/bsd/fichiers/docAssoc/b005\\_t04.pdf](http://www.reseau-canope.fr/bsd/fichiers/docAssoc/b005_t04.pdf) consulté le 13-01-2015