



Master

2012

Open Access

This version of the publication is provided by the author(s) and made available in accordance with the copyright holder(s).

La dictée sans faute comme moyen d'améliorer l'orthographe des élèves ?
Recherche dans une classe de 3P (5P Harnos) genevoise

Gunes, Caroline

How to cite

GUNES, Caroline. La dictée sans faute comme moyen d'améliorer l'orthographe des élèves ?
Recherche dans une classe de 3P (5P Harnos) genevoise. Master, 2012.

This publication URL: <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:23108>



**UNIVERSITÉ
DE GENÈVE**

**FACULTÉ DE PSYCHOLOGIE
ET DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION**

**La dictée sans faute comme moyen d'améliorer
l'orthographe des élèves ?**

Recherche dans une classe de 3P (5P Harmos) genevoise

MEMOIRE REALISE EN VUE DE L'OBTENTION DE LA

Licence en sciences de l'éducation – mention enseignement

PAR

Caroline Gunes Pazos

DIRECTRICE DU MEMOIRE

Glais Sales Cordeiro

JURY

Bernard Schneuwly

Marc Alberto Surian

Genève, juin 2012

UNIVERSITE DE GENEVE
FACULTE DE PSYCHOLOGIE ET DES SCIENCES DE L'EDUCATION
SECTION SCIENCES DE L'EDUCATION

RESUME

L'objet de ce mémoire s'inscrit dans le champ de la didactique du français, plus précisément en ce qui concerne l'enseignement-apprentissage de l'orthographe. Partant de l'hypothèse que les élèves doivent mener une réflexion orthographique lorsqu'ils sont en situation d'écriture, nous avons observé dans une classe de 3ème primaire (5P Harnos) une méthode de dictée censée développer cette compétence : la dictée sans faute. Nous leur avons proposé deux textes à deux moments différents de l'année et pour chacun d'entre eux, nous avons observé deux situations de dictée traditionnelle et de dictée sans faute. Par une analyse fine des erreurs commises par les élèves dans les deux dispositifs ainsi que des échanges entre l'enseignante et les élèves durant les dictées sans faute, nous constatons que les élèves sont capables de mener cette réflexion lorsqu'ils sont sollicités mais qu'ils le font moins en situation de dictée ordinaire.



**UNIVERSITÉ
DE GENÈVE**

**FACULTÉ DE PSYCHOLOGIE
ET DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION**

**La dictée sans faute comme moyen d'améliorer
l'orthographe des élèves ?**

Recherche dans une classe de 3P (5P Harmos) genevoise

**MEMOIRE REALISE EN VUE DE L'OBTENTION DE LA
LICENCE EN SCIENCES DE L'EDUCATION – MENTION ENSEIGNEMENT**

PAR

Caroline GUNES PAZOS

DIRECTRICE DU MEMOIRE

Glais SALES CORDEIRO

JURY

Bernard SCHNEUWLY

Marc Alberto SURIAN

Genève, juin 2012

UNIVERSITE DE GENEVE

FACULTE DE PSYCHOLOGIE ET DES SCIENCES DE L'EDUCATION

SECTION SCIENCES DE L'EDUCATION

Remerciements

Je tiens par ces quelques mots à remercier toutes les personnes sans qui ce travail de recherche d'aurait pu aboutir. Votre investissement et votre compréhension ont été une aide précieuse.

Je remercie tout d'abord Madame Glais Sales Cordeiro. Elle s'est montrée une directrice de mémoire disponible et engagée. Par son enthousiasme et ses conseils, elle a su m'encourager, m'aider à trouver des solutions face aux difficultés rencontrées et m'accompagner dans les questionnements tout au long de ce travail.

Je remercie également les membres de la commission, Monsieur Bernard Schneuwly et Monsieur Marc Alberto Surian qui ont accepté de participer à la soutenance du présent mémoire en tant qu'experts dans le domaine de la didactique du français.

Je suis reconnaissante envers l'enseignante qui m'a ouvert les portes de sa classe, me permettant ainsi de recueillir les données présentées dans ce travail. Je la remercie pour sa disponibilité ainsi que pour nos échanges qui ont contribué à la construction de ma réflexion.

Ma gratitude s'adresse finalement à mes proches, membres de ma famille ou amis qui m'ont soutenue lors des longues heures de remise en question durant lesquelles le moral n'était pas toujours au beau fixe. Tout d'abord mon mari, qui a su m'épauler et m'encourager, a été un soutien de chaque instant, supportant mes sautes d'humeur et mes inquiétudes. Ensuite mes enfants, qui ont souffert des absences répétées de leur maman mais qui, par leurs sourires et leurs preuves d'amour m'ont donné le courage et la volonté de mener à bien cette recherche. Je remercie également mon frère qui, par son esprit d'analyse logique et ses capacités en statistique m'a souvent aidé à y voir plus clair. Mes parents finalement, de par leur disponibilité, m'ont permis d'avoir de précieuses heures de tranquillité pour mener à bien mon travail.

A vous tous, je vous dis un grand merci...

Table des matières

Partie 1 : Introduction **p.1**

1. Justification de la recherchep. 2

2. Plan du mémoirep. 3

Partie 2 : Cadrage théorique **p. 4**

1. Introductionp. 5

Chapitre 1 : Enseignement de l'orthographe et de la dictée *p. 5*

1. Enseignement de l'orthographe : retour historiquep. 5

1.1 De l'orthographe passive à l'orthographe activep. 6

1.2 Introduction de la dictée dans les classes : retour historique et actualitép. 10

1.3 L'enseignement du français en Suisse Romandep. 12

1.4 Les moyens d'enseignement romands : COROMEp. 13

2. La dictéep. 15

2.1 Les différents types de dictéesp. 16

2.1.1 Types de dictées selon la taille des unités à retranscrirep. 16

2.1.1.1 La dictée de mots

2.1.1.2 La dictée de phrase

2.1.1.3 La dictée de textes

2.1.2 Types de dictées selon leur butp. 17

2.1.2.1 L'évaluation

2.1.2.2 L'apprentissage

2.2 Pour une dictée visant l'apprentissage... la dictée sans fautep. 19

Chapitre 2 : L'orthographe française

p. 21

1. Domaines du système d'écriture français	p. 21
1.1 L'orthographe française	p. 22
1.2 Le plurisystème graphique du français	p. 23
1.2.1 Les phonogrammes	p. 23
1.2.2 Les morphogrammes	p. 24
1.2.2.1 Morphogrammes grammaticaux	
1.2.2.2 Morphogrammes lexicaux	
1.2.3 Les logogrammes	p. 24
1.2.4 Les lettres hors système	p. 25
1.3 Les difficultés de l'orthographe française et les erreurs commises	p. 26
par les élèves	
1.4 Une typologie pour classer les erreurs orthographiques des élèves	p. 28
1.4.1 Erreurs à dominante phonogrammique	p. 28
1.4.2 Erreurs à dominante morphogrammique	p. 30
1.4.2.1 Morphogrammes grammaticaux	
1.4.2.2 Morphogrammes lexicaux	
1.4.3 Erreurs à dominante logogrammique	p. 31
1.4.4 Erreurs à dominante idéogrammique	p. 31
1.4.5 Erreurs à dominante non fonctionnelle	p. 32
1.4.6 Erreurs extra-graphiques	p. 32

Partie 3 : Problématique et méthodologie **p. 33**

1. Problématique	p. 34
1.1 Hypothèses générales	p. 34
1.2 Questions de recherche	p. 35
2. Démarche méthodologique	p. 36
2.1 Description du dispositif	p. 36
2.1.1 Calendrier des observations et de récolte des données	p. 37

2.1.2 Les deux textes proposés	p. 38
2.1.3 Déroulement des deux dispositifs de dictée proposés aux élèves ...	p. 39
2.1.4 Les textes dictés et leurs caractéristiques orthographiques	p. 42
2.2 Dépouillement et analyse des données	p. 49
2.2.1 Dépouillement des données	p. 49
2.2.1.1 Catégorisation des erreurs orthographiques	
2.2.1.2 Transcription des échanges enseignante-élèves pendant les dictées sans faute	
2.2.2 Analyse des données	p. 50
2.2.2.1 Premier temps : vue d'ensemble des capacités et des difficultés orthographiques des élèves	
2.2.2.2 Deuxième temps : analyse de l'effet immédiat de la dictée sans faute	
2.2.2.3 Troisième temps : analyse de l'effet à moyen terme de la dictée sans faute	

Partie 4 : Analyse des données

p. 54

1. Vue d'ensemble des capacités et des difficultés orthographiques des élèvesp. 55

1.1 Nombre de mots correctement orthographiés dans les quatre dictéesp. 55

1.1.1 Recensement des capacités orthographiques des élèves dansp. 55 les quatre dictées

1.1.2 Comparaison du nombre de mots correctement orthographiésp. 57 dans un même texte mais avec deux dispositifs de dictée différents

1.1.2.1 Capacités orthographiques des élèves dans la dictée du texte « Mon jardin » dans un dispositif de dictée sans faute et dans un dispositif traditionnel

1.1.2.2 Capacités orthographiques des élèves dans la dictée du texte « Les petits chimistes » dans un dispositif traditionnel et dans un dispositif de dictée sans faute

1.1.3 Conclusions intermédiairesp. 62

1.2 Capacités orthographiques des élèves dans les catégories d'erreurs analysées ..p. 63

1.2.1 Vue d'ensemble des résultats des quatre dictées par catégoriesp. 63 d'erreurs

1.2.2 Analyse fine des erreurs dans chaque catégoriep. 66

- 1.2.2.1 les phonogrammes
- 1.2.2.2 Les morphogrammes grammaticaux
- 1.2.2.3 Les morphogrammes lexicaux
- 1.2.2.4 Les logogrammes
- 1.2.2.5 Les idéogrammes
- 1.2.2.6 Les lettres non fonctionnelles

2. Analyse des effets immédiats de la dictée sans fautep. 74

2.1 Analyse croisée : dictée n° 1 – dictée n° 2p. 74

2.1.1 Les erreurs phonogrammiquesp. 74

2.1.2 Les erreurs morphogrammiques grammaticalesp. 76

- 2.1.2.1 Marque du pluriel dans les noms
- 2.1.2.2 Marque du pluriel dans les adjectifs
- 2.1.2.3 Marque morphogrammique des verbes

2.1.3 Les erreurs morphogrammiques lexicalesp. 84

2.1.4 Les erreurs logogrammiquesp. 84

2.1.5 Les erreurs idéogrammiquesp. 87

2.1.6 Erreurs sur les lettres non fonctionnellesp. 89

2.2 Analyse croisée : dictée n° 3 – dictée n° 4p. 90

2.2.1 Les erreurs phonogrammiquesp. 91

2.2.2 Les erreurs morphogrammiques grammaticalesp. 92

- 2.2.2.1 Marque du pluriel dans les noms
- 2.2.2.2 Marque du pluriel dans les adjectifs
- 2.2.2.3 Marque morphogrammique des verbes

2.2.3 Les erreurs morphogrammiques lexicalesp. 99

2.2.4 Les erreurs logogrammiquesp. 99

2.2.5 Les erreurs idéogrammiquesp. 101

2.2.6 Erreurs dans les lettres non fonctionnellesp. 103

2.3 Discussion des résultatsp. 104

3. Analyse des effets à moyen terme de la dictée sans fautep. 107

3.1 Analyse croisée des deux dictées traditionnelles : dictée n° 2 – dictée n° 3p. 107

3.1.1 Les erreurs phonogrammiques	p. 108
3.1.2 Les erreurs morphogrammiques grammaticales	p. 110
3.1.2.1 Marque du pluriel dans les noms	
3.1.2.2 Marque du pluriel dans les adjectifs	
3.1.2.3 Marque morphogrammique des verbes	
3.1.3 Les erreurs morphogrammiques lexicales	p. 114
3.1.4 Les erreurs logogrammiques	p. 115
3.1.5 Les erreurs idéogrammiques	p. 116
3.1.6 Erreurs sur les lettres non fonctionnelles	p. 116
3.2 Analyse croisée des deux dictées sans faute : dictée n° 1 – dictée n° 4	p. 118
3.2.1 Les erreurs phonogrammiques	p. 119
3.2.2 Les erreurs morphogrammiques grammaticales	p. 120
3.2.2.1 Marque du pluriel dans les noms	
3.2.2.2 Marque du pluriel dans les adjectifs	
3.2.2.3 Marque morphogrammique des verbes	
3.2.3 Les erreurs morphogrammiques lexicales	p. 125
3.2.4 Les erreurs logogrammiques	p. 127
3.2.5 Les erreurs idéogrammiques	p. 128
3.2.6 Erreurs dans les lettres non fonctionnelles	p. 129
3.3 Discussion des résultats	p. 131

Partie 5 : Conclusion **p. 135**

1. Conclusionsp. 136

2. Apports et limites de notre recherchep. 137

3. Prolongementsp. 138

Partie 6 : Bibliographie

p. 140

Partie 1

Introduction

1. Justification de la recherche

L'envie m'est venue de faire un mémoire sur le dispositif de la dictée sans faute après un stage effectué dans une classe de 3ème primaire (5ème HARMOS). J'ai eu pour la première fois l'occasion d'observer ce dispositif mené par ma formatrice et sur le moment j'ai été très enthousiasmée. Les souvenirs que j'ai de la dictée, s'ils ne sont pas douloureux ne sont néanmoins pas bons. J'ai toujours eu la chance de ne rencontrer aucune difficulté en orthographe, mais j'aurais toujours été incapable d'expliquer comment je faisais. Mes enseignantes m'ont toujours répété que c'est parce que je lisais beaucoup. Le fait est que si les dictées étaient toujours synonyme de réussite pour moi, il n'en allait pas de même pour bon nombre de mes camarades, et j'ai le souvenir de dictées interminables qui n'ont jamais eu pour effet d'améliorer les performances de ces élèves faibles en orthographe : un élève qui commençait l'année scolaire avec des mauvaises notes en dictée ne les voyait presque jamais s'améliorer dans le courant de l'année scolaire.

La maîtrise de l'orthographe est considérée aujourd'hui comme une condition de passage au degré suivant. Comme le soulignent Allal *et al.* (1999), « La non maîtrise des conventions de la langue écrite constitue l'un des motifs principaux invoqué pour justifier le redoublement pendant l'école primaire... ». Nous comprenons donc ici toute l'importance et tout le poids qui repose sur un enseignement efficace de l'orthographe. De plus, nous savons que l'acquisition de l'orthographe prend de nombreuses années, au moins dix ans, et qu'elle est « semée d'embûches de tous ordres (linguistique, social, cognitif) » (Brissaud, 2007, p. 220). C'est une compétence qui est toujours en construction, il faut sans cesse revenir sur les mêmes sujets de l'école élémentaire au collège.

En outre, l'éternel discours sur une crise de l'orthographe est toujours bien présent. J'ai eu plusieurs fois l'occasion de discuter avec des enseignants découragés de devoir toujours répéter des règles qu'ils pensaient acquises, démunis devant un niveau des élèves jugé très mauvais et ne sachant plus comment s'y prendre pour enseigner l'orthographe. Dès lors, il convient de se demander s'il existe vraiment un moyen différent d'enseigner l'orthographe ?

La dictée est un outil indissociable dans l'enseignement de l'orthographe, elle est très ancrée dans les moeurs bien que souvent critiquée. Mais à quoi sert-elle réellement ? Est-elle un simple moyen d'évaluation ou peut-elle contribuer à apprendre l'orthographe ?

Ma recherche va aborder ces points et essayer de trouver une réponse à ces questionnements qui sont aujourd'hui plus que jamais au centre des débats sur l'enseignement du français à l'école primaire.

2. Plan du mémoire

Afin d'avoir une vision d'ensemble des différents courants qui ont dicté et qui dictent aujourd'hui les pratiques enseignantes en matière d'enseignement de l'orthographe, nous allons commencer par faire un bilan des différentes conceptions théoriques de l'enseignement de l'orthographe. Un bref retour historique sur l'enseignement de l'orthographe et sur l'utilisation de la dictée en classe sera suivi par une présentation du système orthographique français.

Nous détaillerons ensuite la démarche méthodologique utilisée dans notre recherche, en décrivant notre dispositif de recherche et de récolte des données et en analysant finement les différents textes proposés aux élèves dans le cadre de notre étude. Nous présenterons également notre méthode ainsi que les outils de dépouillement et d'analyse des données.

Nous passerons finalement à la partie d'analyse des données, à la lumière du cadrage théorique et des traces récoltées qui nous permettront de répondre à nos questions de recherche.

Nous conclurons enfin notre travail en faisant une synthèse de nos résultats à partir de nos questions de recherche et en pointant ses apports, limites et perspectives de prolongement.

Partie 2

*Cadrage
théorique*

1. Introduction

Depuis quand enseigne-t-on le français à l'école ? La dictée est-elle un exercice qui a toujours existé ou n'est-elle apparue que tardivement ?

Nous commencerons notre partie théorique par un retour historique sur l'enseignement de l'orthographe et l'utilisation de la dictée à l'école primaire. Nous passerons en revue les différents courants et réformes qui se sont affrontés dans l'histoire de cet enseignement. Notre recherche s'étant déroulée dans une classe primaire de Genève, nous poserons le cadre de cet enseignement à Genève.

La dictée est un exercice qui peut revêtir plusieurs formes et qui peut avoir plusieurs fonctions. Nous passerons en revue les multiples dispositifs de dictées existants, nous concentrant sur celui qui nous intéresse dans le présent mémoire : la dictée sans faute.

Finalement, l'acte d'écrire s'inscrit dans le domaine général de l'orthographe française. Nous aborderons donc les spécificités de cette orthographe qui expliquent sa complexité.

Chapitre 1 : Enseignement de l'orthographe et de la dictée

1. Enseignement de l'orthographe : retour historique

André Chervel (2008a) nous donne sa définition de l'écriture idéale qui serait caractérisée par une relation biunivoque entre la lettre et le son. Cela signifie qu'à un son correspond une lettre qui représente toujours le même son. Il est évident que cette écriture serait beaucoup plus simple que ne l'est celle du français qui est donc très loin de cet idéal. Ceci s'explique très simplement : il existe trop peu de lettres pour représenter tous les phonèmes que compte la langue française. Il a donc fallu combiner certains graphèmes existants pour représenter tous les phonèmes. Durant des siècles, ce souci concernant l'écriture du français ne concernait qu'une petite partie de la population, les lettrés, employés de l'administration, prêtres et moines lisant et écrivant principalement le latin. Sous l'Ancien Régime, l'orthographe française n'était en effet pas

considérée comme une connaissance indispensable à la culture de l'individu (Chervel & Manesse, 1989).

Le 16ème siècle voit apparaître des réformes religieuses et des écoles vont s'ouvrir dans lesquelles les deux disciplines enseignées seront la religion et la lecture dans la langue nationale, le français. C'est par la lecture que les élèves français auront l'occasion d'entrer en contact avec l'orthographe, qui devient donc un problème national dès le 17ème siècle et qui leur permet d'intégrer une compétence passive de l'orthographe qui est appelée «orthographe passive». Si cette compétence a pour conséquence que les élèves sont capables d'identifier un mot comme français ou non, elle ne permet pas d'assurer une restitution orthographique correcte des mots.

1.1 De l'orthographe passive à l'orthographe active

Certains élèves se contentent de l'apprentissage de la lecture pour mémoriser les formes et les règles orthographiques ; ils sont capables «d'activer» leur orthographe passive, ils ont l'orthographe dite «naturelle» (Chervel, 2008a). Mais ce n'est de loin pas le cas de la majorité des élèves et depuis le 18ème siècle, il est reconnu que cette orthographe passive doit être complétée par un second apprentissage de l'orthographe : «l'orthographe active».

Si l'orthographe française a beaucoup évolué au fil du temps, il en va de même de son enseignement. Les méthodes ont évolué au fil des années et des avancées ont été faites dans le domaine de la didactique du français. Les différentes réformes de la didactique et de l'enseignement du français ont touché l'enseignement et les théories sur l'orthographe. Nous allons, dans le chapitre qui suit, effectuer un retour historique sur l'enseignement de cette matière, qui a connu de nombreuses réformes depuis son introduction dans les classes françaises. André Chervel (2008) distingue quatre étapes dans l'enseignement de l'orthographe «active» durant lesquelles se sont succédées un certain nombre de réformes ayant pour but de réduire le nombre de règles nécessaires à l'apprentissage de la lecture et répondant à des demandes de maîtres pour une simplification de l'orthographe.

La première, au 17ème siècle, ne se caractérise par aucune innovation majeure et n'est que la continuité des didactiques de départ, différentes selon les élèves. Pour les latinistes, la didactique de départ était bien entendu celle du latin qui est le point de départ de l'apprentissage de l'orthographe. Ils ne passent pas par le français car «l'orthographe du français ne sera pas autre chose que l'orthographe du latin habillée à la française» (p. 154). Pour les autres élèves qui ne sont

pas destinés au latin, la didactique de l'orthographe est la même que celle de l'écriture : «On avait appris à écrire en copiant, on apprendra l'orthographe en copiant» (p. 154). Il n'existe pas de réelle méthode d'enseignement de l'orthographe, les quelques manuels essayant de proposer une théorie se contentant en réalité de faire un classement des difficultés orthographiques par ordre alphabétique. Durant cette première étape, l'orthographe n'est pas encore réellement considérée comme une discipline.

La seconde étape est marquée par le bouleversement orthographique dans les années 1650-1670 et c'est pendant cette période que l'enseignement de l'orthographe prend son véritable départ. En outre, la grammaire fait son entrée dans la didactique. Les deux didactiques de la première étape étaient destinées à deux publics différents, les latinistes et les autres, mais elles commencent lentement à se rejoindre et un certain nombre d'établissements secondaires se voient pénétrés par une grammaire française fortement latinisante. L'école entreprend de réduire le corpus orthographique du français à des procédures didactiques, «autrement dit de le ramener à de l'enseignable» (p. 155).

Durant la troisième période, la grammaire française prend son indépendance vis-à-vis de la grammaire latine, incapable de traiter concrètement un grand nombre de problèmes rencontrés dans l'orthographe française. Le corps enseignant reconnaît enfin la nécessité de commencer par la grammaire française, il aura fallu pour cela plus d'un siècle. Le matériel didactique à disposition se démultiplie et se diversifie. Jusque-là, il était limité aux grammaires, aux traités d'orthographe et aux dictionnaires. Nous voyons notamment apparaître les premiers manuels d'exercices orthographiques.

A partir des années 1830, nous entrons dans la quatrième et dernière étape, celle durant laquelle l'enseignement de l'orthographe se voit généralisé dans toute l'école française et à toute la population.

C'est à partir du 19^{ème} siècle que l'orthographe active devient réellement une discipline scolaire. Sous l'Ancien Régime, l'apprentissage de l'écriture était secondaire, le plus important étant d'apprendre à lire. Ainsi, l'enseignement de l'écriture ne comprenait que de la calligraphie, c'est-à-dire l'apprentissage du tracé des lettres avant l'orthographe. L'école n'enseigne donc qu'une écriture dite «servile», qui ne sert qu'à recopier, aucune place n'est laissée à une écriture spontanée des élèves qui ne doivent ni inventer des textes, ni réfléchir à l'orthographe des mots qu'ils ne font que recopier : apprendre à écrire, c'est en fait apprendre à faire de jolies lettres. Peu à peu, l'écriture

devient «libre», l'élève ne fait plus que recopier des textes, il doit décider de l'orthographe des mots. On passe ainsi à «un stade supérieur de la culture écrite» (Chervel, 2008a, p. 32), pour lequel la connaissance de l'orthographe active est indispensable. C'est par l'exercice de la dictée que le maître enseigne l'écriture libre, le principe étant de faire glisser les élèves de l'orthographe passive à l'orthographe active. C'est la modernisation de la vie économique et sociale du pays qui rend nécessaire cette évolution.

Si le début de l'enseignement de l'orthographe active est impossible à dater, nous pouvons néanmoins retenir une date symbolique : 1732, lorsque Pierre Restaut distingue l'orthographe grammaticale (orthographe de principe) et l'orthographe lexicale (orthographe d'usage) dans la deuxième édition de sa grammaire¹ et met l'accent sur la nécessité de les aborder différemment. La grammaire est donc nécessaire pour traiter de l'orthographe française. Mais la découverte de Restaut ne s'imposera pas à la tradition grammaticale avant des dizaines d'années et durant près d'un demi siècle aucun traité de grammaire ou d'orthographe ne fera référence à cette distinction en orthographe grammaticale et lexicale. Finalement, cette découverte sera à l'origine d'un nouveau contenu d'enseignement à l'école : la grammaire scolaire, qui est inventée à cette occasion et qu'on apprendra aux enfants dès les premières années de scolarité. Pour ce qui est de l'orthographe lexicale, Restaut admet que mis à part le fait de lire (recourir à l'orthographe passive) et chercher dans le dictionnaire, il n'y a pas grand chose à faire.

Tout au long du 18ème siècle, l'enseignement de l'orthographe grammaticale et lexicale progresse, mais il ne s'affirme que vers 1780. Puis, au début du 19ème siècle apparaissent de nouveaux types d'ouvrages scolaires : manuels de conjugaison, ponctuation, d'accords. Comme le souligne Chervel (2008a) « ... tout se passe comme si la demande en orthographe explosait. » (p. 38). On assiste à une véritable montée en puissance de l'orthographe et de la grammaire qui lui est désormais indissociable.

Durant le 19ème siècle, une nouvelle vague d'élèves arrive dans les écoles françaises. En effet, le principe liant le versement des allocations familiales à la fréquentation scolaire est appliqué. Dès lors, l'école doit s'adapter à ceux qu'on appelle les « primo-arrivants », des enfants de hameaux, de régions reculées agricoles, de province. Auparavant, l'école n'était fréquentée que par des enfants provenant de milieux urbains et généralement alphabétisés. Il faut adapter l'enseignement de l'orthographe à ces élèves que leur famille ne pourra pas aider dans leur parcours scolaire qui commence. Par exemple, l'usage d'un exercice d'orthographe appelé la cacographie

¹ *Principes généraux et raisonnés de la grammaire française par demandes et par réponses*. La première édition date de 1730.

était très répandu. Il s'agissait de proposer aux élèves des textes comportant des erreurs d'orthographe qu'ils devaient repérer et corriger. Mais cela présupposait qu'ils étaient déjà imprégnés de cette orthographe passive évoquée plus haut. Cette méthode était bien entendu inutilisable avec les primo-arrivants qui n'avaient bien souvent jamais mis les pieds à l'école et n'avaient donc jamais pu s'imprégner de l'orthographe passive.

C'est à ce moment-là qu'apparaît la dictée dans les classes. Elle va remplacer les exercices de cacographie à partir de 1837. Cette dictée est très différente de celle que l'on connaît de nos jours : le maître dicte le texte, un élève-relais (bon élève) écrit au tableau noir en épelant et les autres recopient dans leur cahier. Mais cet exercice ne tarde pas à essuyer de nombreuses critiques. En effet, comment espérer faire apprendre l'orthographe aux élèves en leur soumettant des mots volontairement mal orthographiés ? Le but de l'exercice était d'apprendre aux élèves à repérer des erreurs orthographiques, mais très vite des craintes sont apparues quant à certaines dérives possibles. Le risque que leur mémoire visuelle enregistre les formes erronées était alors jugé important. Néanmoins, elle présente l'avantage d'avoir élevé l'orthographe au rang de véritable discipline scolaire.

Mais durant la première moitié du 19^{ème} siècle, la dictée n'est de loin pas l'exercice favori des maîtres. Les élèves ont en effet un niveau trop bas et ne possèdent pas les connaissances de base, les classes sont trop hétérogènes et la dictée est considérée comme une perte de temps. « Les dictées de grammaire prennent beaucoup de temps, c'est ce qui explique l'emploi dans presque toutes les écoles de cacographies... » écrit l'inspecteur primaire Lamotte (1837, p. 64). Puis au fil du temps, le niveau des maîtres augmente et par là même le niveau des élèves. L'exercice de dictée d'orthographe évolue lentement et c'est entre 1830 et 1870 qu'est mise au point la dictée qui deviendra l'exercice typique de l'enseignement du français

1.2 Introduction de la dictée dans les classes : retour historique et actualité

Comme le souligne Simard (1996), la dictée est un sujet à controverse qui dépasse le cadre scolaire pour se répandre dans la société. Il observe également que le débat sur le bien-fondé de la dictée revient de façon cyclique, tout comme celui de la réforme orthographique. Des défenseurs et détracteurs de la dictée se sont affrontés dans les années 1900, puis dans les années 1970-1980 elle a été dénoncée par des pédagogues et didacticiens, qui réclamaient sa suppression ou une utilisation plus prudente.

A l'origine, la pratique de la dictée consistait à mettre par écrit les leçons dictées par le maître. Les livres étaient en effet un matériel assez rare. L'orthographe n'entrait pas en compte dans cette pratique. Rappelons que le français était alors assimilé à une langue vulgaire par les «lettrés», les personnes qui avaient accès à l'écrit et que la seule langue savante propre aux études était le latin.

Ce n'est que durant les 17^{ème} et 18^{ème} siècles que l'on verra apparaître le français comme discipline scolaire. C'est également à ce moment-là que l'exercice de la dictée comme exercice orthographique a fait son apparition. L'enseignement de l'orthographe n'était pas pour autant considéré comme une priorité, on lui préférait notamment l'enseignement du catéchisme, de la calligraphie ou de la lecture. A cette époque, une bonne maîtrise de l'orthographe n'était pas signe de culture ou d'éducation. De plus, aucune norme orthographique n'ayant encore été fixée, l'usage fluctuait beaucoup.

Le 19^{ème} siècle sera en revanche l'âge d'or de l'orthographe institutionnalisée et de la dictée. Le contexte social et politique (Révolution Française et lutte contre les patois et les dialectes) aura pour conséquence l'instauration d'une orthographe française commune et obligatoire. Elle s'impose désormais en savoir indispensable, son ignorance pouvant entraîner une disqualification à l'Université, allant même jusqu'à la dérision. Elle devient obligatoire pour l'accès aux postes de l'Etat, notamment pour l'engagement des instituteurs. Socialement, l'orthographe devient importante. C'est ainsi qu'elle devient la matière principale de l'enseignement primaire. Cependant, la «dictée d'orthographe», appelée ainsi par opposition à la transcription des leçons orales données par le maître, n'est pas encore au centre de la pédagogie de l'orthographe. Comme déjà évoqué, on lui préfère la cacographie, exercice consistant à présenter aux élèves des textes contenant un certain nombre d'erreurs orthographiques et de leur faire corriger, ou la copie de mots, de phrases, de textes ou de conjugaisons. La cacographie a peu à peu été abandonnée, par crainte de voir les élèves mémoriser des erreurs à force de les avoir sous les yeux.

C'est au cours de la seconde moitié du 19^{ème} siècle que la dictée a pris sa place de technique préférée des instituteurs dans l'enseignement de l'orthographe. C'est en même temps que se constitue la grammaire scolaire, dans le but d'expliquer les règles d'accord.

Durant la première moitié du 19^{ème} siècle, la dictée sera toujours utilisée sans grand changement, malgré des tentatives de rénovations lancées par des pédagogues comme Cousinet.

Mais on prend conscience que la dictée présente quelques lacunes, son caractère aléatoire et anxigène, par exemple. Pour tenter de remédier à cela, des variantes de cet exercice traditionnel seront proposées. Dans les années soixante, un mouvement de réforme de l'enseignement du français fait un peu bouger les choses. Il apparaît notamment dans le guide d'enseignement Maitrise du français. L'idée principale est que «... la langue tant écrite qu'orale s'acquiert principalement à travers son utilisation fonctionnelle dans diverses situations de communication plutôt que seulement dans des exercices formels décontextualisés.» (p. 364). C'est ainsi que la dictée est cantonnée à un rôle d'évaluation, voire complètement abandonnée. C'est ainsi qu'on peut lire dans le programme québécois de l'école primaire (Besson, Genoud, Lipp & Nussbaum, 1979, p. 26) :

« Notons qu'écrire sous la dictée de quelqu'un est une habileté particulière qui diffère de l'habileté à écrire. Elle ne laisse au sujet aucun choix lexical et syntaxique. Elle fait exclusivement appel à des connaissances d'orthographe d'usage et d'accord. En soi, la dictée n'est pas un moyen efficace pour développer des connaissances orthographiques ; elle est avant tout un instrument de mesure. »

Faut-il en déduire que la pratique de la dictée aurait disparu des classes ? C'est en tout cas l'avis du grand public qui, selon une enquête suisse menée auprès de parents d'élèves du secondaire (Bonnet, 1990), le déplore dans sa grande majorité. En réalité, Chervel et Manesse (1989, p.153) soulignent que « on manque [...] de données statistiques sur les formes qu'a pris, de nos jours, l'enseignement de l'orthographe dans les classes. Celles dont on dispose font apparaître une remarquable continuité. Dans la réalité, les méthodes traditionnelles ne semblent pas avoir jamais été oubliées. » Il semblerait donc que la dictée sous sa forme traditionnelle reste un exercice toujours répandu dans les classes. Plusieurs enquêtes ont d'ailleurs confirmé cette tendance. Ainsi, l'INRP (Romaniand et Lafond, 1981) a réalisé en 1972 une enquête auprès de 56 enseignants de quatrième année de localités différentes. Les résultats ont démontré que dans 86% des classes, la dictée était très utilisée pour contrôler les apprentissages, même dans les classes dites «rénovées» (76%). Une enquête menée dix ans plus tard par C. Michelet (1984) auprès d'instituteurs parisiens a conclu que sur la centaine d'enseignants interrogés employant régulièrement la dictée, préféraient dans la majorité des cas la dictée sous sa forme traditionnelle à la formule plus moderne de la dictée préparée. La différence entre ces deux méthodes réside dans le fait qu'une phase de préparation précède l'exercice d'écriture dans la dictée préparée, le texte est soumis aux élèves comme un objet d'étude. C'est seulement lorsque cette phase est terminée que les élèves sont soumis à l'exercice de dictée à proprement parler. Cette phase de préparation est absente de la dictée traditionnelle, qui propose un texte inconnu aux élèves.

En conclusion, preuve est faite que la dictée est loin d'être abandonnée, c'est une pratique encore courante dans les classes même si, comme le souligne Simard (p. 366 note bas page) : «..., bien des enseignants remettent en doute son utilité. Dans un sondage regroupant 114 enseignants belges des classes terminales du secondaire (Bogaerts et al., 1988), 45% ont rangé la dictée parmi «les activités scolaires les moins efficaces pour améliorer la maîtrise du français» contre seulement 1% partageant l'avis contraire. ».

1.3 L'enseignement du français en Suisse Romande

Dans l'enseignement primaire genevois, le français est une discipline scolaire mais c'est également la langue d'enseignement. Ce qui signifie que le français a un caractère transversal à toutes les disciplines et qu'il a donc un rôle majeur dans la scolarité des élèves genevois. En effet, Dolz, Gagnon et Toulou (2008) précisent : « En raison de son caractère transversal, l'écriture joue un rôle majeur dans l'apprentissage des disciplines scolaires, où elle agit comme filtre. Toutes les matières scolaires ont besoin de la production écrite ; en l'intégrant, elles peuvent toutes contribuer, d'une manière ou d'une autre, à son développement. Par ailleurs, chacune des disciplines implique un rapport spécifique à l'écrit – découvrir comment entrer dans les textes d'une discipline et comment interagir avec ces textes. Aussi l'écriture se prête à un travail scolaire transversal impliquant la coordination de l'ensemble des disciplines. » (p. 14-15).

La langue française est également un des points importants des *13 priorités du Département d'instruction publique*, car il « permet l'accès à la culture, à la communication, aux autres disciplines et favorise l'insertion dans la vie professionnelle » (DIP, 2005). Nous voyons donc ici que la discipline « français » constitue l'un des points majeurs de l'enseignement primaire genevois de par son importance et son caractère transversal.

Dans les années 60, une vague de critiques touche le monde scolaire : on remet en question l'enseignement traditionnel et des réformes portant sur les contenus d'enseignement, les méthodes et les finalités de l'école voient le jour. En Suisse romande, la CDIP (Conférence des directeurs cantonaux de l'instruction publique) et la SPR (Société pédagogique romande) rédigent un nouveau plan d'études pour les degrés 1 à 4, CIRCE I. Quelques années plus tard, CIRCE II (degrés 5-6) et CIRCE III (degrés secondaires) suivront.

Afin de matérialiser les intentions de ces nouveaux plans d'études, de nouveaux moyens d'enseignement vont être créés. C'est dans ce contexte que sera élaboré Maîtrise du français, cité précédemment, en 1979, «... ouvrage méthodologique qui fournit le cadre général (contenus et démarches) de la réforme de l'enseignement dans cette discipline pour les degrés 1 à 4P» (Aeby, de Pietro et Wirthner, 2000, p. 2).

Le problème majeur rencontré aujourd'hui par les enseignants est celui du temps à disposition pour l'enseignement du français. En effet, si les exigences en ce domaine n'ont pas diminué, le temps qui lui est alloué a été réduit, conséquence de l'introduction de nombreuses nouvelles disciplines. Les enseignants sont donc confrontés «au délicat problème d'en faire autant, voire plus, dans un temps peau de chagrin» (p. 6).

1.4 Les moyens d'enseignement romands : COROME

Il existe des moyens d'enseignement de l'orthographe, les fiches éditées par la Commission romande de moyens d'enseignement (COROME), conçus dans les sillages de Maîtrise du français. On pourrait dès lors s'attendre à une démarche correspondant à une volonté de compréhension en profondeur. Mais « ... on est passé sans le dire - ou sans s'en rendre compte?... - d'une approche fortement orthographe (Maîtrise du français) à une approche plutôt idéographique! » (Aeby, de Pietro et Wirthner, 2000, p. 162). En effet, dans le document 2P, il est dit que « le maître entraîne l'enfant dans la pratique intuitive de l'orthographe. Il lui fournit des exemples de références ou l'incite à constituer des ensembles de faits orthographiques analogues (même terminaison, même graphie, même accord, etc.). L'enseignant installe en fait chez l'enfant des automatismes avant de recourir au raisonnement. ». Ces fiches font un peu penser à des exercices de drill : ils sont hors contexte et parfois répétitifs. Il convient dès lors de se demander dans quelle mesure les élèves seront capables de réinvestir ces règles orthographiques en situation de production textuelle.

A ce propos, Allal *et al.* (1999) présentent dans leur recherche l'apprentissage de l'orthographe en rapport avec la production textuelle. Elles posent le constat général que le plus souvent, l'enseignement de l'orthographe est dissocié des activités de production textuelle. C'est la structure même du plan d'étude qui crée cette séparation : la discipline « français » est en effet divisée en deux parties, le français I, de communication (compréhension et expression orales et écrites), et le français II, de structuration (grammaire, orthographe, conjugaison, vocabulaire). Nous trouvons là une incohérence si l'on considère que le but de cet enseignement est de permettre aux élèves d'utiliser les notions abordées en structuration pour produire des écrits.

Il a été observé que la pratique des enseignants reflète la plupart du temps cette séparation entre structuration et communication. Les exercices d'orthographe sont souvent spécifiques et non contextualisés et les exercices de production textuelle se basent essentiellement sur les caractéristiques textuelles à respecter : la place de l'orthographe est mal définie dans ces activités. Il n'est dès lors pas étonnant qu'en situation de rédaction de texte, bon nombre d'élèves ne soient pas en mesure de transférer ce qu'ils ont exercé par des exercices systématiques ; ils ne sont tout simplement pas habitués à cela. C'est pourquoi les recherches actuelles tentent de trouver un moyen d'enseignement *intégré* de l'orthographe (Allal *et al.*, 1999). L'enseignement de l'orthographe comme technique automatisée indépendante de toute production écrite est également dénoncée par Chiss et David (1992). Il ne faut néanmoins pas perdre de vue, comme l'ont souligné Fayol & Largy (1992), que même un scripteur expert commet des erreurs orthographiques dans la situations de production écrite exigeant une gestion complexe des apprentissages. Il faudrait donc trouver le juste milieu. Les exercices spécifiques d'orthographe permettent aux élèves de travailler, d'aborder un thème sans les difficultés supplémentaires que demandent les situations de production textuelle, il ne s'agit donc pas de les éradiquer (Jaffré, 1992). Ces exercices permettent de se focaliser sur certaines difficultés orthographiques. Une fois que la théorie est comprise par les élèves, des exercices plus intégrés permettront aux élèves de mobiliser leurs connaissances en situation de production textuelle, ils apprendront ainsi cette capacité de transfert des connaissances. Ducard (1995) renforce cette position d'articulation entre les exercices spécifiques et les exercices intégrés avec ses propositions didactiques. Il s'agit maintenant de voir si une dictée particulière permettrait ce travail en articulation.

2. La dictée

Une enquête française de 1984 affirme que la dictée est le procédé le plus employé dans l'enseignement de l'orthographe. Même si elle est aujourd'hui l'exercice le plus traditionnel, le plus symbolique de l'école primaire, personne n'est capable aujourd'hui de définir sa fonction exacte. Comme le soulignent Chervel et Manesse (1989), «on ignore à quoi sert l'exercice le mieux ancré dans les moeurs scolaires!» (p. 130). Nous pouvons en effet nous interroger : a-t-elle uniquement une fonction de contrôle des connaissances orthographiques pour l'enseignant ou permet-elle d'assimiler certaines formes et règles orthographiques grâce à la correction?

C'est lors du mouvement de la rénovation de l'enseignement dans les années 70 que les critiques à l'égard de l'enseignement traditionnel de l'orthographe se sont multipliées, surtout vis-à-vis de la place prépondérante occupée par l'exercice de la dictée.

C'est dans ce contexte que l'on verra apparaître des débats importants entre différents courants que Aeby, de Pietro, & Wirthner (2000) proposent de catégoriser ainsi : les phonologistes, les idéographistes et les orthographistes.

Premièrement, nous avons le courant des phonologistes, représenté principalement par les travaux de Martinet et dont la conception se base principalement sur l'oral. Ils proposent de « réformer le système de transcription que constitue selon eux l'écriture, afin qu'il corresponde au système des phonèmes » (Aeby, de Pietro, & Wirthner, 2000, p. 152). Le lien entre l'oral et l'écrit est très important dans cette conception et les phonologistes sont pour une réforme radicale conduisant à un système de transcription fonctionnel. « Ils réduisent la fonctionnalité du système aux correspondances grapho-phonétiques et se centrent exclusivement sur le développement d'une compétence grapho-phonétique » (p. 153). La réforme proposée par ce courant serait donc radicale.

Vient ensuite le courant des idéographistes dont Charmeux fait partie. Ils constatent également l'inadéquation entre graphie et phonie mais en tirent une conséquence opposée à celle des phonologistes : l'affirmation de l'autonomie de la langue écrite. « il s'agit de faire l'économie de la fameuse concordance entre l'écriture et la prononciation, concordance dont la principale caractéristique est d'être le plus souvent incohérente et même absente» (p. 152). Les idéographistes considèrent donc qu'il existe une relation directe entre la forme graphique et le sens. Contrairement aux phonologistes, ils estiment qu'il n'est pas nécessaire de réformer l'orthographe « ...puisque'il faut la considérer comme un système en soi, tel qu'elle est. » Charmeux rappelle d'ailleurs « ...que la tâche d'un enseignant est de faire acquérir par tous les enfants l'orthographe telle qu'elle fonctionne et non de fantasmer sur ce qu'elle pourrait être... » (1985).

Troisièmement, nous avons le courant des orthographistes représentés principalement par les travaux de Nina Catach et de son équipe. Ces derniers ont développé une conception intermédiaire, « ...multidimensionnelle, à dominance phonogrammique.» (p. 152). Ils se dirigent vers une nouvelle idée du graphème et du plurisystème orthographique. Ils soutiennent une réforme mesurée qui consisterait à supprimer toutes les graphies qui ne sont ni des phonogrammes ni des morphogrammes, ni des logogrammes. Mais finalement, où se situeraient les pratiques scolaires de

dictée face à ces différents positionnements concernant l'orthographe ? Reflètent-elles d'une manière ou d'une autre ces conceptions diverses ?

2.1 Les différents types de dictées

Au fil du temps, la dictée s'est diversifiée et a pris des formes variées. On en a recensé une douzaine. Simard (1994) a procédé à deux classifications différentes pour les dictées.

2.1.1 Types de dictées selon la taille des unités linguistiques à retranscrire

La première concerne la taille des unités linguistiques à transcrire. De la plus petite à la plus grande, la dictée peut prendre les trois formes suivantes : la dictée de mots, la dictée de phrases et la dictée de textes.

2.1.1.1 La dictée de mots

Les élèves écrivent les mots dictés par l'enseignant qui peuvent éventuellement être insérés dans des phrases, ce qui aidera les élèves à leur donner du sens. C'est surtout pour l'orthographe d'usage qu'est utilisée cette forme de dictée. Afin de dépasser la simple orthographe d'usage et d'approcher certaines règles d'accord, il est possible de distribuer aux élèves ce qu'on appelle un texte à trous dans lequel il devront insérer les mots dictés. Ils pourront ainsi observer le contexte où s'insèrent les mots. Cette forme de dictée est appelée dictée trouée.

2.1.1.2 La dictée de phrases

L'enseignant dicte des phrases détachées que les élèves doivent transcrire. L'impression de « coq à l'âne » ainsi produite a eu pour effet qu'elle a connu moins de succès, car les phrases ne sont pas toutes tirées du même texte.

2.1.1.3 La dictée de textes

C'est la forme de dictée la plus répandue, celle à laquelle on pense immédiatement lorsqu'on parle de dictée. Le texte peut être créé par l'enseignant qui cible ainsi les connaissances travaillées. Il peut également être tiré d'un manuel ou d'un texte d'auteur. Ce dernier peut être lu tel

quel mais est bien souvent modifié par les enseignants ou les maisons d'édition des manuels afin de se concentrer sur certains points orthographiques au programme.

2.1.2 Types de dictées selon leur but

La deuxième classification de Simard concerne les différentes formes de dictées selon leur but qui peut être l'évaluation des acquis ou l'acquisition de l'orthographe lexicale et grammaticale. La dictée de contrôle est la seule à avoir une visée évaluative. En revanche, il existe cinq formes de dictées ayant une visée d'apprentissage : la dictée préparée, la dictée dirigée, la dictée-consultation, l'auto-dictée et la dictée mutuelle.

2.1.2.1 L'évaluation

La dictée de contrôle

Cette forme de dictée ne comporte aucune phase de préparation et est programmée à intervalles réguliers (hebdomadaire, mensuelle). Les élèves n'ont à leur disposition aucun ouvrage de référence (dictionnaire ou mémento de grammaire) et ne posent pas de questions. Cette dictée est en fait la fameuse dictée traditionnelle, qui a régné sur l'enseignement de l'orthographe le plus longtemps. Il arrive que cette forme de dictée soit encore vue par des enseignants ne différenciant pas les fonctions de contrôle et d'apprentissage comme un moyen d'acquisition de l'orthographe et non comme un simple moyen de contrôle des connaissances. Elle aboutit à une évaluation certificative et compte dans la moyenne trimestrielle. Un autre type de dictée existe et qui a une visée plus formative ou diagnostique, mais elle est moins répandue. Il s'agit de la dictée-test ou dictée diagnostique. Elle est proposée à chaque élève afin d'évaluer son niveau et ses besoins ; elle est formative et exclut donc par définition toute sanction.

2.1.2.2 L'apprentissage

La dictée préparée

Comme son nom l'indique, la dictée préparée a une première phase de préparation avant l'exercice d'écriture à proprement parler. L'enseignant recopie au tableau noir l'intégralité de la dictée ou uniquement certaines parties ou certains mots. Il attire l'attention des élèves sur

l'orthographe particulière de certains mots, sur certains accords. La dictée à proprement parler ne vient qu'après une phase d'étude qui peut varier dans la longueur. Le texte peut en effet être laissée à disposition des élèves une heure, un jour ou une semaine. Ensuite, la dictée est rendue aux élèves pour la phase de correction individuelle ou collective. Les erreurs sur l'orthographe d'usage des mots ont pour conséquence que les élèves doivent les recopier un certain nombre de fois. Une réflexion sur les erreurs d'accord doit ensuite être menée.

La dictée dirigée

Durant la dictée, l'enseignant attire l'attention des élèves sur certaines difficultés pouvant apparaître au fur et à mesure du texte : des lettres muettes, des accords, de la conjugaison etc... Le but est ici d'amener les élèves à avoir une certaine réflexion lorsqu'ils écrivent, à prendre l'habitude de se poser des questions. Il est compliqué de savoir ce qui se passe dans l'esprit d'un élève lorsqu'il écrit, c'est pourquoi l'enseignant pourra attribuer le rôle de commentateurs à certains élèves, leur donnant ainsi la parole pendant qu'il dicte ses phrases. Ils devront oraliser leur raisonnement face aux problèmes présents dans le texte. L'enseignant corrigera les stratégies incorrectes en cas de besoin.

La dictée-consultation (ou dictée assistée ou dictée sans faute)

Pour cette dictée, l'élève a accès à des ouvrages de référence tels que le dictionnaire, les tableaux de conjugaison ou le mémento de grammaire par exemple. L'enseignant répond aux questions qui lui sont posées. Le texte est ensuite dévoilé aux élèves qui en profiteront pour se relire et corriger les dernière erreurs éventuellement oubliées. Cette forme de dictée aurait pour avantage de placer l'élève en situation de réussite et de diminuer ainsi l'anxiété souvent éprouvée face à une dictée plus traditionnelle.

L'auto-dictée

Le texte est mis à disposition de l'élève, qui doit en mémoriser un court passage. Cette mémorisation peut être l'occasion d'un travail du texte sur le plan orthographique (grammaire, accords, conjugaison, mots compliqués). Le but de cette forme de dictée est de se rapprocher le plus possible d'une réelle situation de production textuelle. En effet, lorsqu'il rédige un texte, l'élève se

dicte à lui-même ce qu'il doit écrire, cette dictée ne vient pas d'une personne extérieure. Mais elle en reste encore relativement éloignée puisque le texte écrit n'est dans ce cas-là pas le sien.

La dictée mutuelle (ou dictée entre pairs)

Pour cette dictée, ce sont les élèves qui endossent le rôle de l'enseignant. Chaque semaine, par groupe de deux, ils se dictent mutuellement les mots au programme. Cette dictée a donc pour but de vérifier l'acquisition de l'orthographe d'usage. Il peut également arriver qu'un élève soit chargé de préparer une dictée de phrases ou de textes pour ses camarades. Il est dans ce cas également responsable de sa correction, l'enseignant gardant toujours un oeil sur ce qui est fait pas l'élève.

2.2 Pour une dictée visant l'apprentissage... la dictée sans faute

Angoujard (1994) définit la dictée traditionnelle ainsi :

« Sous sa forme traditionnelle, la dictée est un exercice au cours duquel les élèves doivent produire, en l'absence de toute aide extérieure, les formes graphiques correspondant à un texte choisi et lu à haute voix par le maître. » (p. 74). Elle est dans tous les cas l'objet d'une évaluation.

Comme nous l'avons déjà dit plus haut, la dictée peut avoir deux buts : le contrôle des connaissances et l'apprentissage de l'orthographe. Il est néanmoins très clair que ces deux fonctions ne sont pas d'importance égale. En effet, elle peut servir de support pour rappeler les règles orthographiques qui auraient permis d'éviter certaines erreurs mais, dans ce cas, la dictée elle-même n'apprend à l'évidence rien aux élèves. C'est au moment de la correction commentée, qui restera très théorique, qu'une éventuelle aide à l'apprentissage peut être envisagée. « En fait, la dictée est un exercice d'évaluation sur lequel on a greffé fréquemment un moment dont la visée est, cette fois, l'apprentissage. » (p. 75). Certains problèmes didactiques ont été mis en évidence quant à l'usage fréquent de cet exercice, tant sur le plan de l'évaluation que sur le plan de l'apprentissage.

Considérons sa visée évaluative dans un premier temps. Angoujard la qualifie d'instrument évaluatif atypique et peu fiable. Atypique, car c'est le seul exercice proposé aux élèves dans lequel la notation se base sur les erreurs commises et non sur les bonnes réponses apportées. Il ne fait aucun doute que ce fait contribue à l'image négative que les élèves ont de l'orthographe. C'est un instrument peu fiable car il ne met pas les élèves en situation de production écrite réelle, c'est un exercice qui les place dans des conditions « aseptisées » ne permettant pas d'évaluer leur compétence

orthographique réelle. Elle ne montre que leur capacité à réussir cet exercice en particulier. Les enseignants le constatent quotidiennement en voyant les différences d'écriture entre un exercice de dictée et un exercice de production textuelle.

Concernant sa visée d'apprentissage, elle n'est pas très efficace car elle n'intervient qu'après l'exercice et ne peut être que très théorique, s'agissant de rappels de règles à utiliser pour éviter de commettre des fautes. Or, ce n'est pas la connaissance des règles d'orthographe qui met les élèves en difficulté, c'est plutôt de savoir les mobiliser au bon moment.

C'est suite à ces observations que certains enseignants ont décidé de n'utiliser cet exercice qu'avec parcimonie. Ils se sont alors confrontés à une certaine pression sociale. Comme nous l'avons en effet souligné plus haut, la dictée est très ancrée dans les moeurs scolaires et de nombreux parents se sont inquiétés de la voir peu à peu disparaître des classes et sont même allés jusqu'à interpréter cela comme l'expression d'un certain mépris à l'égard de l'orthographe. Il est dès lors apparu évident que la dictée ne pouvait pas disparaître ainsi de l'école. Il a donc fallu la transformer pour la faire évoluer vers ce qu'Angoujard appelle une «tâche-problème» et c'est la dictée sans faute, l'objet d'étude de notre mémoire, qui est née de cette réflexion.

Contrairement à la dictée traditionnelle, la dictée sans faute ne remplit aucune fonction d'évaluation sommative, elle est uniquement un exercice d'orthographe, qui s'inscrit dans un travail en alternance avec d'autres tâches-problèmes. Elle a pour but non seulement l'apprentissage de règles orthographiques mais également une «prise de conscience des stratégies à mettre en oeuvre et une approche intuitive de savoirs à acquérir. » (p. 77). Les phrases sont lues par l'enseignant et s'ensuivra une discussion durant laquelle les élèves vont essayer de trouver des solutions aux difficultés rencontrées. Une fois que toutes les questions ont trouvé réponse, les élèves recopient la phrase au propre au dos de leur feuille. Il s'agit donc d'un réel travail sur les stratégies d'écriture, sur une réflexion à mener en situation d'écriture. Par ailleurs, elle présente l'avantage d'être motivante pour les élèves en les mettant face à leur réussite puisque, au final, la phrase sera correctement orthographiée. Elle est dans ce sens bien différente de la dictée traditionnelle.

La partie qui précède nous a renseigné sur l'histoire de l'enseignement de l'orthographe et ses réformes, sur les différents types de dictée et leur histoire ainsi que sur l'influence des travaux actuels insistant sur les différentes dimensions de l'orthographe. Nous allons maintenant passer à une partie théorique plus « technique » sur l'orthographe française. Nous allons analyser dans le chapitre qui suit sa structure ainsi que ses particularités pour mieux comprendre ce qui est réellement enseigné aux élèves. Cette partie orientera également notre regard dans l'analyse des

capacités orthographiques des élèves que nous analyserons à travers les textes produits dans le cadre de notre dispositif de recherche.

Chapitre 2 : L'orthographe française

1. Domaines du système d'écriture français

Le système d'écriture français est composé de deux grands domaines : alphabétique et extra-alphabétique. Le premier est défini par Angoujard (1994) comme étant un système qui utilise « ... des unités en nombre limité - les lettres - dont la fonction est de noter les unités minimales de l'oral, les phonèmes. » (p. 18). En français, ce système est composé de l'alphabet qui comporte 26 lettres et de cinq signes diacritiques (accents aigu, grave et circonflexe, tréma et cédille). Ils servent d'une part à transcrire les 36 phonèmes de la langue orale et d'autre part à donner des informations morphosyntaxiques (marques du genre et du nombre, terminaisons verbales) et lexicales (marques de dérivation). Le second, appelé domaine extra-alphabétique, est composé de tous les signes ne concernant pas le domaine alphabétique, par exemple les signes de ponctuation, les majuscules, les symboles. Ces signes sont appelés idéogrammes par Nina Catach (1980).

1.1 L'orthographe française

Qu'est-ce que l'orthographe ? Nina Catach, linguiste et historienne de la langue, en donne la définition suivante : « Manière d'écrire les sons ou les mots d'une langue, en conformité d'une part avec le système de transcription graphique adopté à une époque donnée, d'autre part suivant certains rapports établis avec les autres sous-systèmes de la langue (morphologie, syntaxe, lexique). » (1980, p. 16). Il s'agit donc de transcrire par écrit ce qui est entendu à l'oral. Elle définit également plusieurs unités langagières qui seront utiles pour comprendre la suite de ce chapitre : les phonèmes, les morphèmes et les graphèmes.

Le phonème est « la plus petite unité distinctive de la chaîne orale » (Catach, 1980). Ce sont les graphèmes qui sont chargés de les transcrire à l'écrit (voyelles, semi-voyelles et consonnes). Le graphème est ainsi « la plus petite unité distinctive et/ou significative de la chaîne

écrite, composée d'une lettre, d'un groupe de lettres, d'une lettre accentuée ou pourvue d'un signe auxiliaire, ayant une référence phonique et/ou sémique dans la chaîne parlée. » (Catach, 1908). Selon Cogis (2005), « c'est le principe dominant dans notre orthographe. » (p. 37). Le morphème est « la plus petite unité significative de la chaîne orale » (Catach, 1980)

Selon Catach (1980), les graphèmes peuvent être classés en trois catégories : les phonogrammes, les morphogrammes et les logogrammes. Les premiers transcrivent les phonèmes. Les deuxièmes sont chargés de noter les morphèmes à l'écrit. Ils peuvent avoir une fonction grammaticale, celle de marquer par exemple le genre ou le nombre d'un mot, la personne ou le temps d'un verbe conjugué, ou une fonction lexicale, celle de marquer des phénomènes de dérivation de mots (lettres dérivatives, préfixes et suffixes). Les logogrammes notent des « lexèmes ou « figurent de mots », dans lesquels, à la limite, la « graphie » ne fait qu'un avec le mot, dont on ne peut la dissocier » (p. 17). On fait référence ici aux mots et lettres distinctives homophones, très courants en français.

1.2 Le plurisystème graphique du français

Selon Catach (1980), le français constitue ainsi un plurisystème graphique qui est constitué de sous-systèmes : phonogrammique, morphogrammique, logogrammique et les lettres hors système.

1.2.1 Les phonogrammes

Comme déjà dit, les phonogrammes sont chargés de transcrire les phonèmes à l'écrit. Il s'agit de mettre en relation un graphème (lettre ou groupe de lettres) et un phonème. Prenons par exemple le mot papa : il contient quatre phonogrammes (p-a-p-a) pour quatre lettres. Le mot sou en revanche en contient deux (s-ou) pour trois lettres.

Le système phonogrammique constitue la zone centrale du système graphique français. Catach (1980) souligne en effet que « ... les fondations de notre écriture sont bel et bien phonétiques, ou plutôt phonogrammiques : 80 à 85 % des signes d'un texte quelconque sont chargés en français de transcrire les sons. » (p. 27).

Les phonogrammes sont très variés. Certains ne se composent que d'une lettre, par exemple « o », d'autres sont composés de deux lettres et sont appelés digrammes, par exemple « au » ou encore de trois lettres, comme les trigrammes « eau ». On remarque ainsi que les trois phonogrammes

présentés comme exemples sont trois possibilités d'écrire le phonème [o]. C'est ce qu'on appelle la polyvalence phonogrammique (Jaffré, 1992a). Nous le voyons, les phonogrammes constituent une zone complexe du plurisystème graphique du français, certains phonèmes pouvant se transcrire même par plusieurs phonogrammes différents.

Nina Catach (1990), écrit « ... notre système d'écriture est au moins aussi complexe que celui du chinois (je dirais même plus). » (p. ?). Cette complexité vient en partie du fait qu'il n'existe pas assez de lettres dans l'alphabet français pour transcrire tous les phonèmes (26 lettres pour 36 phonèmes). Certains phonèmes sont transcrits par une seule lettre qui sont alors appelés graphèmes simples, la lettre « p » en est un exemple. En revanche, d'autres sont transcrits par un groupe de deux ou trois lettres qui sont alors des graphèmes complexes, « eu » ou « oeu » par exemple. La difficulté peut alors être grande pour l'élève qui ne saurait par exemple pas comment transcrire le son [o] qui peut s'écrire de plusieurs façons différentes : « o », « au », « eau », « ô ».

1.2.2 Les morphogrammes

Les morphogrammes ont pour fonction de fournir une information morphosyntaxique (grammaticale ou lexicale) supplémentaire. Comme nous avons dit, il en existe deux types : les morphogrammes grammaticaux et les morphogrammes lexicaux. Les morphogrammes représentent 3-6 % des graphèmes d'un texte (Béatrix Köhler, 1991).

1.2.2.1 Morphogrammes grammaticaux

Catach définit les morphogrammes grammaticaux comme étant des « désinences graphiques supplémentaires qui s'ajoutent accessoirement aux mots selon les rencontres des parties du discours (marques de genre et de nombre, flexions verbales). » (p. 205). « Ils marquent principalement le genre et le nombre, la personne, les temps, etc... » (Béatrix Köhler, 1991, p. 4). Par exemple, le « e » de jolie marque le genre féminin de cet adjectif, le « s » de moutons marque le pluriel.

1.2.2.2 Morphogrammes lexicaux

Lalande (1985) définit les morphogrammes lexicaux comme indiquant « ... l'appartenance d'un mot à une famille de mots absente du contexte de lecture. » (p. 133). Il cite pour exemple le mot enfant dont le « t » peut rappeler enfanter, enfantin, etc... Contrairement aux morphogrammes grammaticaux, ils sont fixes et permanents. Les préfixes et les suffixes fournissent également des

informations morphogrammiques lexicales. Dans le mot enterrement par exemple, le préfixe -en signifie « dans » et le suffixe -ment décrit le résultat de l'action : mette dans la terre.

1.2.3 Les logogrammes

Les logogrammes sont des «figures de mots» ayant pour fonction de donner une image visuelle à certains mots homophones hétérographes. Un logogramme est un homonyme qui peut être grammatical (ce/se, à/a) ou lexical (vin/vain, aire/air). Il est le plus fréquemment monosyllabique. Il a pour fonction de permettre la reconnaissance du sens d'un mot lu. Ils représentent 3-6 % du plurisystème graphique (Béatrix Köhler, 1991 ; Catach, 1980).

1.2.4 Les lettres hors système

Les lettres hors système ou non fonctionnelles sont des lettres peu justifiables du point de vue strictement orthographique. Elles peuvent être étymologiques (lettres latines, grecques ou d'autres langues) ou historiques.

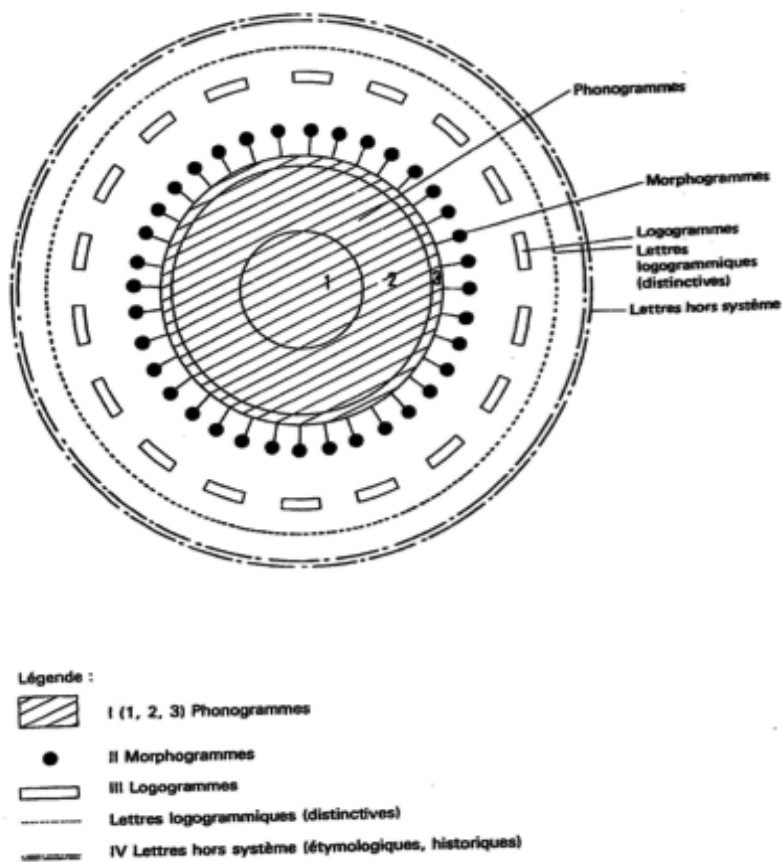
En voici quelques exemples :

- lettres étymologiques : homme, temps, apper (latines), pharmacie, théâtre, chronologie (grecques), container, meeting, clown (autres origines) ;
- lettres historiques : huit, ânerie, pâtisserie, hôpital.

Les lettres hors système représentent environ 12 % à 13% des graphèmes (Catach, 1980).

Le tableau ci-après présente de manière schématique la complexité du plurisystème graphique du français.

Figure 1 :Schéma du système graphique du français de Nina Catach (1980)



Ce plurisystème graphique a été élaboré par Nina Catach pour rendre compte que « ...au-delà de ses bizarreries de surface et de la multitude de mini-règles toujours assorties d'exceptions, notre orthographe constitue, dans le domaine alphabétique, un ensemble organisé et cohérent : une structure. » (Angoujard, 1994, p. 95). Cet avis est partagé par Gruaz & Honvault, 2001 qui écrivent que ce système souligne « que l'orthographe contemporaine du français ne se réduit pas à un ensemble de règles strictes, comme le laissent croire bon nombre des manuels scolaires, et n'est pas davantage constituée d'un amas d'incohérences, comme certains se plaisent à le souligner. » (p. 206). Nous constatons ici la volonté des différents auteurs de faire prendre conscience au public de la complexité du système orthographique du français et de la nécessité de prendre en compte cette complexité dans l'enseignement de l'orthographe française.

1.3 Les difficultés de l'orthographe française et les erreurs commises par les élèves

Plusieurs auteurs commentent dans leurs travaux les difficultés des élèves à maîtriser l'orthographe lexicale. Il s'agit de la maîtrise de l'orthographe des mots du lexique, de vocabulaire indépendamment de leur fonction dans la phrase. Elle est difficile justement parce qu'elle ne dépend pas de règles contrairement à l'orthographe grammaticale, dont nous parlerons ci-dessous, et est donc arbitraire et imprévisible. Par conséquent, un élève n'a aucun moyen de savoir comment s'écrit un mot dont un des phonèmes pourrait être transcrit par plusieurs graphèmes différents, sauf s'il l'a déjà vu ou qu'il possède des connaissances historiques sur la racine du mot ou encore qu'il puisse faire des rapprochements avec une langue étrangère. Il est donc logique que Cogis et Manesse (2007) posent la question suivante : Comment s'acquiert l'orthographe lexicale ? (p. 140). Pour enseigner l'orthographe lexicale, il s'agit de construire un dictionnaire mental aux élèves, mais comment ? Ils doivent percevoir visuellement les mots en lisant et être capables de les mémoriser puis de les reproduire.

L'orthographe grammaticale a également fait l'objet de plusieurs recherches. Dominique Béatrix Koehler a mené une recherche vaudoise intitulée « Dis-moi comment tu orthographies, je te dirai qui tu es » (1991). Cette recherche avait pour but d'analyser les performances orthographiques des élèves de 5ème et 6ème primaire. Elle montre que la majorité des erreurs commises par les élèves se situent dans la zone de la morphogramme grammaticale. C'est cette catégorie d'erreurs qui avait également été identifiée par Cogis & Manesse (2007), la qualifiant de « zone à haut risque ».

Selon les auteures, l'orthographe grammaticale représente aujourd'hui une difficulté majeure pour les élèves. En effet, les occasions de faire des erreurs ne manquent pas : l'accord entre un sujet et un verbe ou entre un nom et un adjectif, l'accord du participe passé, la conjugaison ou encore l'infinitif en -er, etc... Dans notre système d'écriture alphabétique, ce sont les lettres qui, en plus de servir à noter les phonèmes, auront pour fonction d'être des marques grammaticales. « Il faut donc jongler entre des lettres dont le rôle est de transcrire des sons et les mêmes lettres qui notent des valeurs grammaticales. » (p. 99). Ces variations sont en plus, dans la majeure partie des cas, muettes, on ne les entend pas à l'oral. Cogis et Manesse prennent par exemple le mot chercher qui correspond à six formes graphiques différentes (sans tenir compte des différences de prononciation possibles) : chercher, cherchez, cherché, cherchés, cherchée, cherchées, cherchai, cherchais, cherchait, cherchaient. Pour savoir comment orthographier un tel mot, l'élève devra l'analyser et se poser les bonnes questions : s'agit-il d'un verbe ou d'un adjectif ? Avec quel autre mot est-il en relation, va-t-il s'accorder en genre et en nombre ?

Pour résumer :

« Pour bien orthographier, il est nécessaire, non seulement de connaître toutes les formes d'un mot donné, de connaître les marques grammaticales propres à chaque classe de mots, mais aussi d'avoir conscience des relations syntaxiques que ce mot entretient avec les autres, de combinaison ou de dépendance.

Les choix graphiques se situent ainsi au croisement de la morphologie et de la syntaxe - autrement dit, il faut se livrer à une analyse grammaticale permanente, puisqu'on peut rarement se fier à l'oreille pour trouver la marque morphosyntaxique qui convient (t ou nt par exemple). Ce sont là les difficultés reconnues de l'orthographe française. » (p. 101)

C'est la raison pour laquelle cette problématique de l'orthographe grammaticale sera au cœur de notre mémoire, étant donné qu'elle est liée à des marques grammaticales régulières qui peuvent faire l'objet de réflexions dans un dispositif de dictée sans faute, comme celui que nous avons mis en place dans notre recherche.

La partie qui précède nous a éclairées quant au plurisystème de l'orthographe française. Nous allons maintenant reprendre les différents sous-systèmes évoqués plus haut et présenter sur cette base une typologie des erreurs proposée par Catach (1980).

1.4 Une typologie pour classer les erreurs orthographiques des élèves

A partir des définitions de Catach (1980), il est possible de réaliser une typologie des erreurs d'orthographe commises par les élèves. C'est aussi sur cette classification que nous nous sommes basés pour les analyses qui suivront dans ce mémoire. Nous allons donc en détailler les différents éléments.

A partir des différentes composantes du plurisystème graphique du français, Catach propose la catégorisation suivante.

1.4.1 Erreurs à dominante phonogrammique

Rappelons que les phonogrammes sont des lettres ou groupes de lettres chargés de retranscrire les sons. La difficulté pour les élèves réside surtout dans le fait qu'un même son peut être transcrit par plusieurs phonogrammes différents, comme nous l'avons vu plus haut (polyvalence phonogrammique). Le tableau qui suit présente les différents phonogrammes possibles pour chaque phonème. Il est tiré de l'ouvrage de Catach (1980), « L'orthographe française », et présente la complexité que peuvent présenter certains phonèmes.

Le tableau suivant extrait de « L'orthographe française » de Nina Catach présente les différents phonèmes de la langue française et tous les phonogrammes qui leur sont associés.

Figure 2 : Phonèmes de la langue française et leurs phonogrammes

Archigraphèmes	Graphèmes	Sous-Graphèmes	Archigraphèmes	Graphèmes	Sous-Graphèmes
Consonnes			Consonnes (suite)		
P	p	pp (nappe)	X	x cc (+ e, i) xc (+ e, i)	
B	b	*bb (abbé)	CH	ch	*sch (schéma)
T	t	tt (botte)	J	j (g) + ge	
D	d	th (théâtre) dd (addition)	L	l	ll (ville)
C	c + qu	cc (accorder) cqu (acquitter)	R	r	rr (guerre) rh (rhume)
G	k	ck (ticket) ch (technique) *cch (saccharine)	M	m	mm (gomme)
F	q	*gg (aggraver)	N	n	nn (bonne)
V	g + gu	*c (second) *gh (ghetto)	GN	gn	*ign (oignon)
	f	ff (affaire)	NG	ng	(parking)
	ph	*wagon			
	v				

N.B. : Il faut y ajouter la lettre *h*, équivalent du tréma à l'intérieur des mots, mais aussi « couverture » de la voyelle initiale dans cer-

III. Niveau 3 (± 130 graphèmes)

N.B. : Les graphèmes en gras sont les 45 graphèmes de base. L'astérisque marque les graphèmes exceptionnels (moins de 5 à 6 unités lexicales et leurs dérivés), d'ailleurs non exhaustifs.

Archigraphèmes	Graphèmes	Sous-Graphèmes	Archigraphèmes	Graphèmes	Sous-Graphèmes
Voyelles			Voyelles (suite)		
A	a à â	(em) (prudemment) *(en) (solennel) *(on) (paonne)	OU	ou oû oû	*aou (saoul) *aoû (août) *(oo) (football)
E	e + é (e) + è	œ (foetus) æ (et cætera) eï (pâitre) *eï (reître) *ea (break)	AN	an am en em	*aon (faon) *aen (Caen)
I	i (y) ï î	hi (trahi) *ee (meeting)	IN	in im (en) ain ein	*in (vinmes) *aim (faim) yn (synthèse) ym (symphonie)
O	o ou œu ô (u) (m)	ho (cahot) *oo (alcool) *aô (Saône) *û(m) (capharnaüm)	ON	on om	*(un) (punch) *(um) (rumsteack)
U	u û	hu (cahute) *û (Saül) *eu (j'ai eu)	UN	un	*um (parfum) *eun (à jeun)
EU	eu œu	*ue (cueillir) *(ai) (faisons) *(u) (club) *(on) (monsieur) *eu (jeûne)	Semi-Voyelles	(i) (f) y ll(i), ll	hi (hier) *hy (hyène)
	(e)		Y, IL(L)		
			OI	oi (ou + voy.)	oï (croît) *w (water) *(u) (jaguar) *(œ) (mœlle) *oë (poëlle)
			OIN	oin ouin	ooing (shampooing)

En fonction de ce tableau et des observations que la chercheuse a faite des productions textuelles d'élèves, Catach propose la distinction suivante concernant les erreurs phonogrammiques : erreurs altérant la valeur phonique et erreurs n'altérant pas la valeur phonique. Les premières impliquent un changement dans la prononciation du mot lors de sa lecture comme par exemple : merite (mérite), briler (briller), recu (reçu). Ces erreurs montrent que l'apprenti ne maîtrise pas entièrement les rapports entre les phonèmes et ses correspondances graphémiques. Les deuxièmes concernent les erreurs qui n'altèrent pas la prononciation du mot. En voici quelques exemples : binette (binette), pingoin (pingouin), guorille (gorille). Cette deuxième sous-catégorie d'erreurs montre que l'apprenti commence à découvrir le principe de la polyvalence phonogrammique mais qu'il ne la maîtrise pas encore entièrement (erreurs plausibles).

Afin de rendre plus clair ce fonctionnement phonogrammique du français, nous présentons ci-après deux exemples de phonème qui pourraient poser des problèmes à des élèves de 5PH, qui découvrent les caractéristiques phonogrammiques du français. Le phonème [e] comme dans thé ainsi que le phonème [ɛ] comme dans fraise peuvent poser un certain nombre de difficultés aux élèves. Tout d'abord, ils peuvent les confondre, à l'oreille, certains élèves ayant encore de la peine à les distinguer. De plus, par le fait de pouvoir être transcrit par plusieurs phonogrammes, les élèves ont donc plus de chance de se tromper. Ainsi le phonème [e] peut être transcrit par les phonogrammes « e » ou « é ». Le phonème [ɛ] a quant à lui cinq possibilités phonogrammiques : « è », « ai », « ê », « ei », « ë » et tout simplement « e ». Il n'est donc pas surprenant que ces phonèmes puissent être source d'erreurs phonogrammiques.

Le phonème [ã] peut être également source de nombreuses erreurs. Les phonogrammes « an », « am », « en » et « em » peuvent tous les quatre le transcrire. Le phonème [o] et ses quatre phonogrammes peuvent également mettre les élèves en difficulté : « o », « au », « eau » et « ô ».

1.4.2 Erreurs à dominante morphogrammique

Ces erreurs peuvent concerner les deux types de morphogrammes : grammaticaux et lexicaux.

1.4.2.1 Morphogrammes grammaticaux

Il s'agit de toutes les terminaisons graphiques qui s'ajoutent aux mots selon leurs fonctions et leurs rapports avec d'autres mots de la phrase, les marques de genre et de nombre et les flexions verbales notamment. Cette catégorie concerne toutes les erreurs grammaticales commises par les

élèves, les nombreuses erreurs d'accord notamment (les rose pour les roses par exemple, ils suivrons pour ils suivront).

1.4.2.2 Morphogrammes lexicaux

Il s'agit principalement des problèmes de préfixes et de suffixes, cela concerne les marques graphiques permettant de visualiser le féminin du mot (chaud qui deviendra chaude) ou les dérivés (instant qui deviendra instantané). Les marques de dérivation sont souvent omises par les élèves qui n'ont pas encore le réflexe de penser au mot dérivé pour savoir comment orthographier celui contenant la marque de dérivation (les élèves peuvent par exemple oublier la marque de dérivation du mot parent et l'écrire paren).

1.4.3 Erreurs à dominante logogrammique

Nous avons vu, Catach (1980) définit le logogramme comme étant « ... une unité graphique plus grande que celle du graphème ou que celle du morphogramme et qui recoupe celle du mot graphique ». (p. 262). Le logogramme note le son mais on y trouve plus d'informations que le son. Il s'agit en général de mots très courts, monosyllabiques et homophones. Les lettres logogrammiques ont pour fonction de distinguer le sens des mots et d'aider à leur connaissance immédiate visuelle (par exemple (non et nom, sa et ça). Les erreurs logogrammiques portent souvent sur des confusions d'homophones, telles que ce/se, ça/sa/, mai/mais.

1.4.4 Erreurs à dominante idéogrammique

Les idéogrammes étant des signes extra-alphabétiques utilisés pour marquer la ponctuation, la mise en page, les chiffres, etc..., les élèves peuvent faire des confusions entre eux. Il n'est par exemple pas rare de voir des élèves confondre les différents signes de ponctuation et ainsi placer un point d'exclamation à la fin d'une question à la place d'un point d'interrogation.

Les majuscules sont également des marques idéogrammiques. Les élèves peuvent ainsi omettre une majuscule au début d'une phrase ou sur la première lettre d'un nom propre (il fait nuit et paul rentre chez lui.).

Cette catégorie d'erreurs regroupe donc toutes les omissions ou confusions de signes de ponctuation, les oublis de majuscule ou encore une mauvaise utilisation des apostrophes (l'état pour l'état).

1.4.5 Erreurs à dominante non fonctionnelle

Il s'agit des erreurs dues aux lettres non fonctionnelles définies plus haut (étymologiques ou historiques), omises ou mal utilisées. Les élèves peuvent oublier une lettre muette au début (erbe pour herbe) ou au milieu (boneur pour bonheur) d'un mot.

1.4.6 Erreurs extra-graphiques

Les erreurs extra-graphiques concernent tous les phénomènes qui ne sont pas strictement liés aux principes orthographiques du plurisystème graphique du français. Elles concernent toutes les erreurs relatives à une mauvaise calligraphie et coupure des mots (par exemple mais sont pour maison), aux adjonctions ou omissions de mots (quel pour quelques).

Nous avons maintenant passé en revue la typologie des erreurs que nous utiliserons pour classer celles commises par les élèves de notre échantillon. La partie méthodologique qui suit présentera notre démarche et notamment notre méthode de classification des erreurs.

Partie 3

*Problématique
et
méthodologie*

1. Problématique

A partir du cadre théorique que nous venons de développer, il semble clair que l'orthographe grammaticale nécessite un travail important en classe. Si les élèves connaissent les règles d'accord et sont capables de les appliquer dans des exercices de drill, c'est leur mobilisation en situation d'écriture de textes qui leur pose beaucoup de difficultés!

Nous avons vu que les élèves devaient se poser les bonnes questions au moment où ils écrivent leur texte et acquérir ainsi des réflexes qui seront réinvestis tout au long de leur vie. Il a aussi été démontré que la dictée sous sa forme traditionnelle permettait peu d'apprentissage, notamment dans la phase de correction. Angoujard (1994) a ainsi proposé son modèle de dictée sans faute grâce auquel les élèves pourraient bénéficier d'un réel apprentissage en orthographe. Plus que des règles d'orthographe, ils devraient acquérir un véritable savoir-faire orthographique, acquérir petit à petit les bons réflexes.

Nous avons ainsi choisi d'observer deux dispositifs de dictée, une traditionnelle et une qui se rapproche de la dictée sans faute afin de voir si l'une ou l'autre de ces méthodes permettait d'exercer les élèves à cette réflexion et les aider à acquérir les réflexes d'un bon scripteur.

1.1 Hypothèses générales

Nous partons de l'hypothèse que la majorité des élèves ne possèdent pas intuitivement les bons réflexes pour éviter les erreurs d'orthographe, mais que cela peut se travailler. A travers un dispositif de dictée sans faute, ils sont amenés à s'interroger sur le texte qu'ils sont en train d'écrire. Cela devrait leur permettre d'apprendre systématiquement à se poser les bonnes questions quand ils écrivent. Etant donné qu'ils sont libres de poser les questions qu'ils veulent, les élèves devraient faire moins de erreurs d'orthographe que dans un dispositif de dictée traditionnelle.

Tout au long de l'année, ce dispositif de dictée étant travaillé régulièrement, les questions des élèves devraient s'affiner pour devenir essentiellement grammaticales. Pour tout ce qui relève de l'orthographe lexicale, ils sont encouragés à se servir de leurs ouvrages de référence (mémento, dictionnaire, tableaux de conjugaison, dico perso, etc...).

Notre hypothèse générale est donc que la dictée sans faute peut devenir une véritable leçon d'orthographe et ne pas se limiter à être un simple instrument d'évaluation.

1.2 Questions de recherche

Une question de recherche générale préside notre travail de mémoire :

Le dispositif de dictée sans faute permet-il aux élèves de faire moins d'erreurs d'orthographe et de mener une réflexion orthographique pertinente pendant son déroulement ?

Afin d'obtenir des éléments de réponse précis à cette question, nous l'avons déclinée en des sous-questions comme suit :

1) Les élèves commettent-ils moins d'erreurs sur un même texte dans un dispositif de dictée sans faute que dans un dispositif de dictée traditionnelle ?

- Les élèves tirent-ils un profit immédiat du dispositif de dictée sans faute, tel que décrit dans ce travail ?
- Se posent-ils des questions pertinentes pour résoudre les problèmes orthographiques rencontrés pendant l'écriture d'un texte sous forme de dictée ?

2) Les résultats des élèves sont-ils en amélioration sur deux dictées présentant les mêmes caractéristiques orthographiques mais proposées à quatre ou six mois d'écart ?

- Peut-on constater une progression dans les capacités orthographiques des élèves durant l'année scolaire ?
- Sont-ils capables de transférer la compétence de se poser des questions contribuant à une réflexion orthographique, acquises durant la dictée sans faute, à une situation de dictée traditionnelle d'un texte ?

Nous présentons ensuite la démarche méthodologique que nous avons entamée pour répondre à ces questions.

2. Démarche méthodologique

Notre recherche s'intéresse aux effets positifs que pourrait avoir la pratique régulière d'un dispositif de dictée sans faute sur les capacités orthographiques des élèves. Cette recherche a été menée en plusieurs étapes que nous allons décrire dans ce chapitre et qui nous permettront de répondre aux questions de recherche énoncées précédemment. Il sera divisé en deux parties, la première exposant la description du dispositif mis en place et la deuxième présentant notre méthode de dépouillement des données et d'analyse des résultats.

2.1 Description du dispositif

La présente recherche s'intéresse à la pratique d'enseignement de l'orthographe d'une enseignante de 3P (5P Harnos) qui a mis en place dans sa classe depuis plusieurs années un dispositif de dictée appelé « dictée sans faute ». Il s'agit d'une enseignante formatrice de terrain dans le cadre de la formation universitaire Licence Mention Enseignement (LME) de la Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Education et c'est dans le cadre d'un stage que nous avons pu observer pour la première fois cette forme de dictée, ce qui nous a donné envie de faire un mémoire qui analyse et discute ce dispositif. Cette enseignante exerce sa profession depuis une quinzaine d'années et n'a pas suivi la formation LME. Elle a toujours enseigné en division moyenne et a déjà eu plusieurs fois des classes de 5PH. L'école dans laquelle se trouve la classe observée est située dans un quartier plutôt favorisé de la rive gauche genevoise. Le niveau général de la classe n'est pas particulièrement élevé selon les dires de l'enseignante et plusieurs élèves présentent d'importantes difficultés scolaires.

Le recueil des données s'est effectué durant l'année scolaire 2010-2011, au premier trimestre dans un premier temps, puis durant le troisième trimestre. Nous avons choisi de laisser passer 7-8 mois entre la première observation et la deuxième, ceci afin de pouvoir constater si possible une évolution des capacités orthographiques des élèves, que ce soit en termes de nombre d'erreurs, de types d'erreur ou de types de questions posées pendant le dispositif de dictée sans faute.

Nous avons enregistré les séances de travail (enregistrement audio) et les avons transcrites. C'est l'enseignante qui menait les leçons, nous nous trouvant donc dans une position d'observation non participante et sans jamais intervenir durant les séances de travail. Cette méthode a été choisie et décidée d'un commun accord avec l'enseignante pour deux raisons. Tout

d'abord, c'est l'enseignante qui avait l'habitude de mener ses leçons d'orthographe sous forme de dictée sans faute et c'est sa pratique que nous souhaitions observer. Ensuite, même si nous aurions pu mener les séances de dictée traditionnelle, nous voulions que les élèves se retrouvent au maximum dans leur configuration de classe habituelle afin de moins fausser les résultats. Nous avons en effet pu constater que si la présence d'une étudiante stagiaire ne les avait pas particulièrement perturbés durant le stage, le fait que cette même étudiante soit à nouveau présente en classe pour les observer en vue d'un important travail universitaire les avait mis dans un état de stress relativement important.

Chaque séance de travail a été enregistrée avec un enregistreur MP3 afin de pouvoir retranscrire exactement les questions posées par les élèves et les réponses de l'enseignante pendant la dictée sans faute. Un entretien rapide avec l'enseignante sur les buts de ce dispositif de dictée a également été enregistré en audio. Il n'était initialement pas prévu mais l'enseignante nous a spontanément proposé de l'enregistrer. Toutes les dictées des élèves ont été récupérées afin d'être analysées.

2.1.1 Calendrier des observations et de récolte des données

Les observations et la récolte des données se sont étendues sur les trois trimestres de l'année scolaire 2010-2011 :

Récolte n°1 : novembre 2010 (dictée sans faute, « Mon jardin »)

Récolte n°2 : décembre 2010 (dictée traditionnelle, « Mon jardin »)

Récolte n°3 : avril 2011 (dictée traditionnelle, « Les petits chimistes »)

Récolte n°4 : juin 2011 (dictée sans faute, « Les petits chimistes »)

Nous aurions aimé travailler sur les deux textes « Mon jardin » et « Les petits chimistes » dans le même ordre, à savoir commencer par le dispositif sans faute et poursuivre avec le dispositif traditionnel. Malheureusement, des impératifs dus à la planification du troisième trimestre et au calendrier des évaluations nous ont imposé cette façon de procéder.

2.1.2 Les deux textes proposés

Texte n°1 : « Mon jardin »

Des herbes poussent dans mon jardin, et de grands lis et des pensées. Mais j'aime surtout les roses : les roses rouges, les roses blanches et même les roses roses !

Chaque jour je leur parle comme à des êtres normaux : - vous êtes belles. Je vous aime ! Alors elles m'écoutent et bientôt elles s'ouvrent comme pour montrer leur bonheur.

Ce texte est composé de 59 mots. Il contient en outre un total de 225 graphèmes dont la répartition est présentée ci-après.

Les phonogrammes représentent environ 81,5 % des graphèmes de ce texte, ce qui correspond aux fréquences attendues (80 - 85 %). Les morphogrammes sont un peu surreprésentés avec une fréquence de 13,5 % (dont 12 % de morphogrammes grammaticaux et 1,5 % de morphogrammes lexicaux). Cette surreprésentation est due au fait que ces deux dictées devaient être évaluatives et constituer une note, l'enseignante souhaitait donc contrôler certains points liés à l'orthographe grammaticale, notamment les accords en genre et en nombre. Les logogrammes (mots homophones) représentent environ 2 % des mots du texte, ce qui est un peu moins que la fréquence habituelle. Les lettres non fonctionnelles, en revanche, sont nettement moins présentes que ce que nous pouvions attendre après lecture des conclusions de Catach (12 - 13 %), avec une représentation de 3 %.

Texte n°2 : « Les petits chimistes »

Viens me voir ce soir pour tenter des bonnes expériences avec mon jeu du petit chimiste ! Nous suivrons les explications, et nous observerons ce qui arrive. Nos gentils parents nous écouteront comme s'ils étaient à l'école. Pendant quelques instants, nous serons des bons professeurs ! Nous donnerons des exemples et des exercices faciles. Ils nous prendront pour des vrais chercheurs.

Ce texte est composé de 62 mots. Il contient 270 graphèmes répartis de la manière suivante.

Les phonogrammes sont présents à 82 % dans le texte, ce qui correspond à la moyenne habituelle. Les morphogrammes représentent, quant à eux, environ 13 % des graphèmes du texte (11,5 % de morphogrammes grammaticaux et 1,5 % de morphogrammes lexicaux). Les logogrammes sont représentés à 2 % et les lettres non fonctionnelles à 3 %.

Pour résumer la composition en graphèmes de ces deux textes et pour apporter une vision plus claire de l'ensemble, voici un tableau récapitulatif :

Tableau 1 : Catégories de graphèmes présents dans le texte

Catégories présentes	Texte 1 « Mon jardin »	Texte 2 « Les petits chimistes »
Phonogrammes	81,5 %	82 %
Morphogrammes	13,5 %	13 %
- grammaticaux	12 %	11,5 %
- lexicaux	1,5 %	1,5 %
Logogrammes	2 %	2 %
Lettres non fonctionnelles	3 %	3.00%

Nous constatons ainsi que ces deux textes sont quasiment identiques en termes de graphèmes présents dans les textes.

2.1.3 Déroulement des deux dispositifs de dictée proposés aux élèves

La dictée traditionnelle

Le dispositif de dictée traditionnelle est très simple. L'enseignante explique que les élèves vont avoir une dictée. Etant donné qu'ils sont habitués à la dictée sans faute, elle leur explique les modalités de travail auxquelles ils devront se soumettre le temps de notre observation. La consigne que l'enseignante a donnée aux élèves ayant été enregistrée, en voici la transcription :

« Comme je vous l'ai expliqué ce matin, nous allons faire une dictée aujourd'hui, mais pas comme vous avez l'habitude de faire. Nous allons tester une méthode dont vous n'avez pas l'habitude. C'est comme ça que nous faisons les dictées quand j'étais à l'école et c'est comme ça que c'est encore fait dans certaines classes.

Je vais vous dicter un texte et vous allez écrire, mais vous n'aurez pas le droit de poser des questions et je ne répondrai à aucune question. C'est ça la méthode qu'on va utiliser aujourd'hui. Vous n'avez pas non plus le droit d'utiliser le dictionnaire ou même le dico perso, c'est une dictée sans document de référence.

C'est une dictée que vous connaissez déjà car vous l'avez déjà faite avant les vacances de Noël. Ce

n'est pas une évaluation, vous n'aurez pas de note dessus mais donnez-vous de la peine car c'est important pour la recherche de Caroline. Faites de votre mieux pour faire le moins de fautes possibles. Caroline va utiliser vos dictées pour les comparer avec celles que vous avez déjà faites avant les vacances, en fait, Caroline va comparer les deux pour voir avec quelle méthode vous faites le moins de fautes. Donc ne stressiez pas trop, vous n'êtes pas évalués et la seule chose que j'attends de vous c'est de faire de votre mieux. »

La dictée s'est déroulée exactement comme l'a expliqué l'enseignante. Elle a dicté les phrases du texte, les élèves les ont écrites. Puis, elle a relu la dictée une deuxième fois et a demandé aux élèves de se relire. Pour finir, ils ont rendu leurs copies.

La dictée sans faute

Le dispositif de dictée que nous avons pu observer se rapproche de ce qu'on appelle la «dictée sans faute», présentée précédemment. Elle n'est pas préparée en classe mais fait appel à des notions qui ont été travaillées durant les leçons d'orthographe précédentes. La différence principale avec la dictée sans faute décrite par Angoujard (1994) réside dans le fait qu'elle a également une fonction d'évaluation.

Déroulement de la dictée :

L'enseignante commence par annoncer aux élèves le sujet de la dictée du jour, à savoir l'accord des pluriels. C'est ce qu'ils travaillent durant les leçons d'orthographe depuis deux semaines. L'enseignante annonce que comme d'habitude, elle va lire une première fois la dictée et les élèves devront essayer de repérer quelques pluriels dans le texte. Elle apporte une précision pour le groupe nominale « chaque jour » car elle pense que les élèves ne vont pas l'orthographier correctement et que ce n'est pas quelque chose qu'ils ont déjà vu. Voici la transcription de cette explication :

« Que pouvez-vous me dire du GN «chaque jour»... Est-ce que c'est pluriel ? Est-ce que c'est singulier ? Explication sur le pourquoi c'est singulier : « chaque jour c'est un jour après l'autre, c'est pas tous les jours ». Pour savoir si c'est singulier ou pluriel moi j'utilise les exceptions... trouvez un mot qui change quand on l'écoute selon qu'il est au singulier ou au pluriel... trouvez un mot... «animal - animaux» et remplacer «jour» par ce mot. Chaque animal c'est juste, chaque

animaux c'est faux ! Donc là on sait que c'est du singulier. »

Elle termine ensuite son introduction à la dictée avec cette consigne plus générale qui est un rappel de ce que les élèves doivent faire en cas de doute durant l'exercice :

« Si vous avez un doute pendant que vous écrivez, vous faites quoi ? Une petite croix au crayon gris sur le mot et vous écrivez la suite. Vous devez pas rester bloqués, vous mettez la croix et vous avancez. Vous aurez droit au dictionnaire et au dico perso à la fin de la dictée, comme d'habitude ».

Nous décrivons maintenant de façon résumée le déroulement de cette séance de travail. La transcription complète de cette séance se trouve dans l'annexe 9.

L'enseignante dicte une première phrase et attend. Les élèves écrivent la phrase comme ils pensent et ont ensuite le droit de poser des questions sur cette phrase. L'enseignante ne répondra que par oui ou par non. Les élèves doivent donc réfléchir pour poser des questions auxquelles ils pourront obtenir une réponse. Par exemple, un élève qui demanderait « *Quelle lettre se trouve à la fin du mot fleurs ?* » ne pourra pas avoir de réponse satisfaisante. L'enseignante reformule les questions des élèves. Par exemple, à un élève qui demanderait si le mot se termine par un «s», elle répondrait par exemple : « *Tu te demandes si ce mot est au pluriel... la réponse est oui* ». Le but de cette technique est double. D'une part, amener l'élève à se poser la bonne question d'orthographe grammaticale et d'autre part à verbaliser cette question et ainsi en faire profiter toute la classe, le but étant que les élèves adoptent le réflexe de se poser ce genre de questions lorsqu'ils écrivent. Pour ce qui est des questions concernant l'orthographe lexicale, l'enseignante répond à ses élèves de 5PH, puis les encourage de plus en plus à consulter leurs ouvrages de référence pour finir par ne plus y répondre et à les renvoyer systématiquement à leurs ouvrages en fin de 7PH. Elle encourage ainsi les élèves à s'interroger et à repérer les parties de texte où les accords sont présents et pourraient leur poser problème. Le but final étant bien entendu que les élèves adoptent ce réflexe et n'aient plus besoin de l'enseignante. Ils connaissent la plupart des règles d'accord et sont ainsi « outillés » pour les éviter, ce dont ils n'ont pas l'habitude, c'est de les repérer.

La dictée se déroule ainsi : l'enseignante lit une phrase puis laisse un moment pour les questions et continue. A la fin de la dictée, les élèves ont encore du temps à disposition pour faire une révision du texte avec leurs ouvrages de référence.

2.1.4 Les textes dictés et leurs caractéristiques orthographiques

Nous présentons maintenant les deux dictées qui ont été proposées par l'enseignante aux élèves dans le cadre de la recherche. Nous en faisons une analyse détaillée du pourcentage de graphèmes présents dans chacun de ces deux textes en nous basant sur la catégorisation du système graphique du français proposée par Catach (1980), que nous avons présentée dans le cadrage théorique au chapitre 2..

Il nous paraît avant cela important de préciser que ces deux dictées, étant donné qu'elles avaient une fonction évaluative pour l'enseignante, ont dû s'inscrire dans un programme d'enseignement préétabli. La deuxième dictée a donc été adaptée pour qu'elle soit le plus possible conforme avec la première quant aux phénomènes d'orthographe grammaticale, mais il était impératif qu'elle contienne certains éléments devant être évalués à ce moment-là de l'année scolaire.

Rappelons que Catach (1980) a analysé les proportions statistiques réelles des divers graphèmes de notre écriture dans différents textes et est arrivée aux conclusions suivantes :

- les *phonogrammes* sont les plus représentés avec un chiffre de 80 à 85 % ;
- viennent ensuite les *morphogrammes* avec un score de 3 à 6 % ;
- les *logogrammes* représentent également 3 à 6 % des mots d'un texte ;
- enfin, les *lettres non fonctionnelles* représentent environ 12 à 13 % de ces graphèmes

Nous présentons maintenant de manière plus détaillée la composition orthographique des deux textes proposés aux élèves.

Les phonogrammes

Nous avons utilisé la recherche de Béatrix Köhler (1991) pour classer les phonogrammes en deux catégories : ceux altérant la valeur phonique (la forme écoute pour le mot écoute) et ceux n'altérant pas la valeur phonique (la forme tanter pour le mot tenter). Nous n'allons pas présenter ici la totalité des phonogrammes présents dans nos deux textes, nous centrant plutôt sur ceux qui pourraient poser plus de difficultés à des élèves de 5PH . Il s'agit des phonogrammes qui n'altèrent

pas la valeur phonique et qui transcrivent les phonèmes [e], [ɛ], [s] et [ã]. La transcription de ces quatre phonèmes s'appuie sur le principe de polyvalence phonogrammique, caractéristique de la langue française, selon lequel plusieurs phonogrammes peuvent transcrire un seul phonème².

Tableau 2 : Principaux phonogrammes présents dans les deux textes

<u>Texte 1</u>	<u>Texte 2</u>
[e] : « pensées », « écoutent »	[e] : « expériences », « écouteront », « étaient », « école »
[ɛ] : « herbes », « aime » (2x), « même », « êtres », « êtes », « belles »	[ɛ] : « expériences », « explications », « quelques », « professeurs », « exemples », « exercices », « vrais », « chercheurs »
[s] : « poussent », « lis », « pensées »	[ã] : « tenter », « expériences », « gentils », « parents », « pendant », « instants », « exemples », « prendront »

Les morphogrammes grammaticaux

Nous nous inspirons cette fois encore de la recherche de Béatrix Köhler (1991), qui avait classé les morphogrammes grammaticaux en trois catégories possibles d'erreurs orthographiques :

- marque du pluriel dans les noms
- marque du pluriel dans les adjectifs
- marque morphogrammique des verbes

²Par exemple, le phonème [e] peut être transcrit principalement par les phonogrammes é et e mais également par le phonogramme ai comme dans le mot aider.

Nous trouvons respectivement dans nos deux textes sept marques du pluriel dans les noms pour le texte « Mon jardin » et huit pour le texte « Les petits chimistes ». Le pluriel est chaque fois marqué avec la terminaison -s ; il n'y a pas de pluriel avec les terminaisons -x, -aux ou -eaux.

Tableau 3 : Noms à accorder au pluriel dans les deux textes

<u>Texte 1</u>	<u>Texte 2</u>
(des) herbes	(des) expériences
(des) pensées	(les) explications
(les) roses	(nos) parents
(les) roses	(quelques) instants
(les) roses	(des) professeurs
(les) roses	(des) exemples
(des) êtres	(des) exercices
	(des) chercheurs

Nous constatons que tous les mots à accorder au pluriel le sont avec les déterminants « les » ou « des » à l'exception de « instants » qui a le déterminant « quelques » et de « parents » qui est avec le déterminant « nos ».

Voyons maintenant un peu plus en détail les adjectifs à accorder au pluriel présents dans ces deux textes. Il s'agit uniquement d'adjectifs réguliers à accorder avec la terminaison -s sauf dans le texte « Mon jardin » dans lequel l'adjectif normal apparaît dans sa forme plurielle « normaux », qui requiert la terminaison -aux au pluriel. Le tableau suivant présente les adjectifs à accorder au pluriel dans les deux textes.

Tableau 4 : Adjectifs à accorder au pluriel dans les deux textes

<u>Texte 1</u>	<u>Texte 2</u>
grands	petits
rouges	bonnes
blanches	gentils
roses	bons
normaux	faciles
belles	vraiS

Passons maintenant à l'analyse des marques morphogrammiques des verbes présents dans les deux textes proposés aux élèves. C'est dans cette catégorie d'erreurs que la différence sera sans doute la plus grande entre nos deux textes. En effet, le deuxième texte a été choisi pour évaluer les élèves non seulement sur les accords au pluriel mais surtout sur la conjugaison des verbes au futur, ce qui n'était pas du tout le cas du premier texte. Nous allons centrer notre analyse sur les marques morphogrammiques des verbes aux différents temps de conjugaison.

Le seul temps présent dans le texte n°1 « Mon jardin » est l'indicatif présent et surtout à la troisième personne du singulier (deux occurrences) et du pluriel (trois occurrences). Une seule occurrence du verbe être à la deuxième personne du pluriel est présente. Le mode infinitif est aussi représenté une fois. En revanche, le texte n°2 « Les petits chimistes » contient dans le mode infinitif trois temps de conjugaison différents : le présent, l'imparfait et le futur. Les deux premiers concernent la troisième personne du singulier et du pluriel avec une seule occurrence. Le temps du futur concerne la première (quatre occurrences) et la troisième personne du pluriel (deux occurrences). Les modes infinitif et impératif sont aussi représentés, respectivement deux et une fois (à la deuxième personne du singulier). On observe encore que les verbes en -er sont majoritaires dans le premier texte et représentent un peu moins de 50% dans le deuxième texte.

Tableau 5 : Verbes, modes et temps présents dans les textes proposés

<u>Texte 1 “Mon jardin”</u>	<u>Texte 2 “Les petits chimistes”</u>	
Présent	Présent	Futur
poussent	arrive	suirons
aime		observerons
parle	Infinitif	écouteront

êtes	tenter	serons
écoutent	voir	prendront
ouvrent		donnerons
Infinitif	Impératif	
montrer	viens	
	Imparfait	
	étaient	

Les morphogrammes lexicaux

Nous présentons maintenant la catégorie des morphogrammes lexicaux présents dans quelques mots apparaissant dans les textes proposés. Ils n'étaient pas nombreux, ce qui concorde avec les analyses de Catach.

Tableau 6 : Mots contenant des morphogrammes lexicaux présents dans les deux textes

<u>Texte 1</u>	<u>Texte 2</u>
grand	petit
surtout	gentil
alors	parent
	instant

Les logogrammes

Les textes proposés en dictée aux élèves contenaient également des logogrammes, autrement dit, des mots qui se trouvent dans une relation d'homophonie avec un autre mot comme par exemple, les mots *ou* et *où*. Les logogrammes présents dans nos deux textes sont aussi bien des logogrammes grammaticaux que lexicaux. Le tableau qui suit les présente avec leur paire homophone.

Tableau 7 : Logogrammes lexicaux, grammaticaux et de discours présents dans les deux

textes

	Logogrammes grammaticaux	Logogrammes de discours	Logogrammes lexicaux
Texte 1 « Mon jardin »	à / a et / est		mai / mais mes / mais lisse / lis
Texte 2 « Les petits chimistes »	à / a ce / se et / est	quelle que / quelques quel que / quelques qu'elle que / quelques	

Les idéogrammes

Nous avons également identifié les différents signes de ponctuation, les idéogrammes, présents dans les deux textes soumis aux élèves.

Tableau 8 : idéogrammes présents dans les deux textes

	Majuscules	Signes de ponctuation dictés par l'enseignante					Apostrophes
		Points	Points excl.	Virgule	Double point	Tirets	
Texte n°1 « Mon jardin »	5	3	2	2	2	1	3
Texte n°2 « Les petits chimistes »	6	4	2	2	--	--	1

La lecture de ce tableau éclaire immédiatement un point : le texte n°1 présentait plus de difficultés idéogrammiques que le texte n°2. Le texte n°1 contient, en effet, trois apostrophes contre seulement une dans le texte n°2. Cela augmente le risque pour les élèves de commettre des erreurs car les apostrophes ne faisaient pas partie des signes de ponctuation dictés par l'enseignante. Il revenait donc aux élèves de savoir quand les placer et surtout où les placer dans les mots. Par ailleurs, le texte n°1 contient deux signes dictés absentes du texte n°2, à savoir deux doubles points et un tiret. Même s'ils ont été dictés par l'enseignante, il s'agit de signes de ponctuation encore peu familiers à des élèves de 5PH qui pourraient ainsi les confondre avec d'autres. Nous verrons plus bas si ces deux signes ont été source d'erreurs chez les élèves. Le texte n°2 contient un point de plus que le texte n°1 et, par conséquent, également une majuscule de plus. Nous estimons que le point ne devrait pas poser de difficultés aux élèves, les points étaient en effet dictés par l'enseignante et les

élèves sont familiarisés avec ce signe de ponctuation depuis longtemps, ils ne devraient théoriquement plus le confondre avec un autre. Quant à la majuscule, c'est une marque idéogramme qui peut, selon nous, être encore souvent oubliée par des élèves de 3P. Nous ne doutons pas qu'ils connaissent la règle stipulant qu'en début de phrase, après un point, la première lettre du premier mot doit être une majuscule, mais comme nous l'avons souligné dans le cadrage théorique, ce n'est pas parce que les élèves connaissent une règle grammaticale qu'ils seront capables de la mettre en pratique en situation de production textuelle.

La dominante non fonctionnelle

Tableau 9 : Liste des mots contenant une lettre non fonctionnelle dans les deux textes

<u>Texte 1</u>	<u>Texte 2</u>
herbes	arrive
dans	pendant
bientôt	
bonheur	

Nous noterons que ces mots ne sont pas très nombreux, ce qui correspond aux recherches de Catach (1980).

2.2 Dépouillement et analyse des données

Nous allons présenter, dans la suite de cette partie méthodologique, notre méthode de dépouillement et d'analyse des données qui permettra de répondre à nos différentes questions de recherche. Le dépouillement et l'analyse des données se sont déroulés en deux temps que nous allons décrire précisément dans la partie qui suit. Nous nous sommes largement inspiré de la méthodologie adoptée par Dominique Béatrix Köhler (1991) dans son analyse des performances orthographiques des élèves de 5ème et 6ème primaire (7P-8P Harnos).

2.2.1 Dépouillement des données

Une fois que nous avons récupéré les dictées des élèves, nous avons procédé au

dépouillement des données. Le but était ici de classer les différents types d'erreurs commises par les élèves. Cette classification nous a permis mener nos analyses par la suite. Nous avons également transcrit les échanges entre les élèves et l'enseignante au cours des deux situations de dictée sans faute.

2.2.1.1 Catégorisation des erreurs orthographiques

Le tableau qui suit est un modèle de ceux que nous avons utilisé pour classer les erreurs orthographiques des élèves selon la typologie des erreurs de Nina Catach, présentée dans le cadrage théorique (voir annexes 5, 6, 7 et 8 pour les tableaux recensant les erreurs des élèves dans chaque dictée).

Figure 3 : Tableau d'analyse des erreurs orthographiques des élèves

ANALYSE DES ERREURS ORTHOGRAPHIQUES DES ELEVES							
Dictée « Mon jardin », méthode K							
Elèves	Dominante phonogrammique	Dominante morphogrammique		Dominante logogrammique	Dominante idéogrammique	Dominante non fonctionnelle	Erreurs extra graphiques
		Morphogrammes grammaticaux	Morphogrammes lexicaux				
1							
2							
3							
4							
5							
6							
7							
8							
9							
10							

2.2.1.2 Transcription des échanges enseignante-élèves pendant les dictées sans faute

Les échanges enseignante-élèves pendant les dictées sans fautes ont été enregistrés avec un enregistreur audio. Ils ont été retranscrits par la suite (annexes 9 et 10). Il s'agit de transcriptions

orthographiques. Aucune convention particulière de transcription n'a été utilisée. Les interventions de l'enseignantes ont été indiquées en italique, celles des élèves en police normale. Les élèves ne sont pas identifiés individuellement, ceci est une conséquence de l'utilisation d'un matériel audio plutôt que vidéo.

2.2.2 Analyse des données

Comme déjà annoncé, nous nous sommes inspiré d'une recherche de Béatrix Köhler (1991) pour effectuer l'analyse des dictées des élèves. Nous avons tout d'abord commencé par une vue d'ensemble des erreurs des élèves sur chacune des quatre dictées proposées. Nous avons procédé ensuite à une analyse plus fine des erreurs et pour cela, nous nous sommes basé sur la typologie des erreurs de Catach (1980) . Nous avons ainsi pu tirer nos conclusions quant à un effet immédiat et à moyen terme du dispositif de dictée sans faute.

2.2.2.1 Premier temps : vue d'ensemble des capacités et des difficultés orthographiques des élèves

Dans ce premier temps d'analyse des données, nous avons commencé par compter le nombre de mots correctement orthographiés présents dans chaque dictée d'élève et effectuer des comparaisons.

Nous avons commencé par comparer les résultats obtenus dans deux dictées sur le même texte, mais menées avec deux dispositifs différents : la dictée sans faute et la dictée traditionnelle. Nous avons ainsi analysé les dictées sur le premier texte proposé aux élèves, « Mon jardin », puis sur le deuxième texte, « Les petits chimistes ».

Cette analyse quantitative a eu pour but de mettre en évidence les différences de résultats en termes de mots correctement orthographiés dans les deux dispositifs de dictée proposés. Les comparaisons sur un même texte attestent ou non d'un profit immédiat que les élèves ont tiré d'un dispositif de dictée sans faute, l'idée étant de constater de meilleurs résultats avec ce dispositif que dans un dispositif traditionnel.

Nous avons ensuite analysé, pour chaque type d'erreurs, où se trouvaient les difficultés des élèves ainsi que leurs points forts.

Le but de notre recherche étant de tester l'efficacité d'un dispositif de dictée sans faute et le

profit que peuvent en tirer les élèves, nous nous sommes concentrée sur deux points : le profit immédiat et le profit à moyen terme des réflexions menées pendant la dictée.

2.2.2.2 Deuxième temps : analyse de l'effet immédiat de la dictée sans faute

Afin de savoir si les élèves ont tiré un profit immédiat de ce dispositif de dictée sans faute, nous avons comparé, pour chacun des deux textes, le nombre d'erreurs dans chaque catégorie du plurisystème graphique avec les deux dispositifs de dictée. Etant donné que ce sont les erreurs de type morphogrammique grammatical qui nous intéressent plus particulièrement, nous avons concentré notre analyse sur l'évolution de ces erreurs. C'est par des analyses croisées des deux dispositifs que nous avons pu comparer les résultats obtenus. Nous avons commencé par analyser les dictées du premier texte, « Mon jardin », à savoir les dictées n°1 et n°2, pour chaque catégorie d'erreurs et avons poursuivi avec l'analyse des dictées n°3 et n°4 portant sur le deuxième texte, « Les petits chimistes ». Ces analyses nous ont ainsi permis de vérifier si les élèves profitent de cet outil qu'est la dictée sans faute lorsqu'ils sont en situation d'écriture.

2.2.2.3 Troisième temps : analyse de l'effet à moyen terme de la dictée sans faute

Le but revendiqué de la pratique de la dictée sans faute en classe est d'apprendre aux élèves à réfléchir sur ce qu'ils écrivent. Bien souvent, ils connaissent les règles orthographiques et sont capables de faire des pages et des pages d'exercices d'application de ces règles de manière correcte mais ne sont pas capables de transférer les connaissances mobilisées dans ces exercices en situation d'écriture de textes. Afin de voir si les élèves tirent un profit à moyen terme (six mois) d'une pratique régulière de la dictée sans faute en classe, à savoir apprendre à réfléchir en écrivant et donc améliorer son orthographe, nous avons comparé les erreurs présentes dans les deux dictées menées avec le dispositif traditionnel (dictées n° 2 et n° 3). Nous sommes parties du principe que c'est en effet l'analyse des dictées traditionnelles qui pourrait nous apporter une réponse à cette question car l'analyse des dictées sans faute nous répondrait surtout quant au profit immédiat du dispositif. L'idée était de voir si, en situation d'écriture de textes, les élèves seraient capables de mener une réflexion individuelle dans une dictée traditionnelle que dans une dictée sans faute où cette réflexion est menée de manière collective par la classe.

Nous avons enchaîné ensuite avec les analyses croisées des dictées de même dispositif mais dans les deux textes différents. Nous avons commencé avec une analyse croisée des dictées traditionnelles n°2 et n°3 afin de voir si les capacités orthographiques des élèves s'étaient

améliorées en cours d'année. Nous avons poursuivi avec une analyse des dictées sans faute n°1 et n°4, ceci afin de juger de l'appropriation de l'outil de la dictée sans faute par les élèves. Rappelons à ce propos que c'est en 5PH que les élèves sont souvent confrontés pour la première fois à l'exercice de dictée et à plus forte raison de l'exercice particulier de dictée sans faute. Nous souhaitons voir à travers cette analyse si les élèves tireraient un meilleur profit de cet outil au fur et à mesure que l'année scolaire avance.

Maintenant que nous avons exposé nos questionnements et la démarche méthodologique entamée pour y répondre, nous présentons, dans le prochain chapitre, l'analyse quantitative de nos données.

Partie 4

*Analyse
des
données*

1. Vue d'ensemble des capacités et des difficultés orthographiques des élèves

1.1 Nombre de mots correctement orthographiés dans les quatre dictées

Pour l'analyse qui suit, nous nous sommes basé sur le pourcentage de mots orthographiés correctement dans chacune des quatre dictées proposées aux élèves afin de situer les capacités orthographiques des élèves dans les différentes dictées. Nous organisons notre analyse comme suit. D'abord, nous présentons une analyse générale des capacités orthographiques des élèves dans les quatre dictées. Nous passons ensuite à une comparaison du nombre de mots correctement orthographiés dans un même texte mais avec deux dispositifs de dictée différents.

Pour rappel, voici à quoi correspondent chacun des quatre textes :

- dictée n°1 : « Mon jardin », dispositif sans faute
- dictée n°2 : « Mon jardin », dispositif traditionnel
- dictée n°3 : « Les petits chimistes », dispositif traditionnel
- dictée n°4 : « Les petits chimistes », dispositif sans faute

Nous rappelons que pour des impératifs liés à l'organisation de la classe dans laquelle nous avons effectué notre recherche, nous avons dû adapter le calendrier de nos observations : pour le texte n°1 « Mon jardin », nous avons commencé par la dictée sans faute mais pour le texte n°2 « Les petits chimistes », nous avons commencé par le dispositif traditionnel.

1.1.1 Recensement des capacités orthographiques des élèves dans les quatre dictées

Le tableau suivant présente le pourcentage de mots correctement orthographiés pour chaque élève dans les quatre dictées. Les valeurs ont été arrondies au demi point. Un score de 80,25 donne par exemple un résultat de 80,5 %, mais un score de 80,24 descend le résultat à 80 %.

Tableau 10 : Pourcentage de mots correctement orthographiés par élève dans les quatre dictées

	Texte 1		Texte 2	
	Dictée 1	Dictée 2	Dictée 3	Dictée 4
Elève 1	91,5 %	73 %	69,5 %	78 %
Elève 2	90 %	84,5 %	67,5 %	79,5 %
Elève 3	88 %	66 %	64,5 %	86,5 %
Elève 4	79,5 %	51 %	51,5 %	61 %
Elève 5	86,5 %	76,5 %	67,5 %	79,5 %
Elève 6	81,5 %	57,5 %	56,5 %	71 %
Elève 7	98,5 %	88 %	79 %	93 %
Elève 8	54 %	47,5 %	37 %	51 %
Elève 9	86,5 %	83 %	71 %	86,5 %
Elève 10	73 %	74,5 %	76 %	73 %
Elève 11	86,5 %	49 %	46,5 %	57,5 %
Elève 12	81,5 %	64,5 %	51,5 %	62,5 %
Elève 13	62,5 %	47,5 %	37 %	52,5 %
Elève 14	79,5 %	71 %	69,5 %	76,5 %
Elève 15	78,00%	57,5 %	59,5 %	68 %
Elève 16	96,5 %	84,5 %	76 %	93 %
Elève 17	84,5 %	64,5 %	61,5 %	64,5 %
Elève 18	86,5 %	68,0 %	56,5 %	74,5 %
Moyenne	82,5 %	63,0%	61,0%	72,5 %³

Le premier constat que nous pouvons tirer de ce tableau est que les deux dictées sans faute (dictées n°1 et n°4) ont été globalement mieux réussies que les dictées traditionnelles. Nous constatons en effet, pour la totalité des élèves, une différence de 19,5 % de la moyenne du nombre de mots correctement orthographiés pour le texte n°1 et de 11,5 % pour le texte n°2, ce qui signifie un nombre plus élevé de mots corrects dans les deux dictées sans faute. Si nous nous référons aux résultats présentés dans ce tableau, la dictée sans faute n°4 aurait été apparemment moins efficace que la dictée sans faute n°1. La différence de pourcentage de mots corrects est en effet moins importante de la dictée n°3 à la n°4 que de la dictée n°1 à la n°2. L'analyse qualitative qui va suivre permettra peut-être d'expliquer ce phénomène. Ce que nous pouvons retenir pour le moment est que le dispositif de dictée sans faute semble favoriser la bonne orthographe des mots.

Nous allons maintenant, à partir de ce même tableau, procéder à une analyse rapide des résultats des élèves dans les deux textes proposés. A première vue, il semblerait que le texte « Les petits chimistes » (dictées n°3 et n°4) ait posé plus de difficultés aux élèves. En effet, ceux-ci obtiennent de moins bons résultats pour cette dictée que pour la première. Respectivement, les élèves ont une moyenne de mots correctement orthographiés de 61% pour la dictée n°3 et de 72,5% pour la n°4 contre 82,5% dans la dictée n°1. Si nous comparons par exemple les dictées n°1 et n°4, qui sont toutes deux des dictées avec la méthode sans faute, seize élèves sur dix-huit ont obtenu un score moins bon à la quatrième dictée, deux ont maintenu un score égal (élèves 9 et 10).

Cela peut paraître surprenant étant donné que ce deuxième texte « Les petits chimistes » (dictées 3 et 4) a été choisi et modifié pour se rapprocher un maximum en termes de composition de graphèmes du texte « Mon jardin ». A ce niveau d'analyse quantitative, il n'est pas possible d'apporter une explication à ce phénomène, nous n'allons en effet pas nous intéresser à la composition précise, du point de vue des graphèmes, de nos deux textes. C'est au cours de l'analyse qualitative que ce point pourra être éclairci. Cependant, cette donnée ne va pas poser problème lors de notre analyse quantitative. Nous n'allons en effet pas nous intéresser pour l'instant à une analyse comparative du type d'erreurs dans les deux textes proposés, mais uniquement au nombre d'erreurs effectuées entre le dispositif sans faute et le traditionnel par rapport à un même texte comme suit

1.1.2 Comparaison du nombre de mots correctement orthographiés dans un même texte mais avec deux dispositifs de dictée différents

1.1.2.1 Capacités orthographiques des élèves dans la dictée du texte « Mon jardin » dans un dispositif de dictée sans faute et dans un dispositif traditionnel

Le tableau ci-dessous présente les résultats des capacités orthographiques de l'ensemble des élèves dans la dictée du texte « Mon jardin » dans un dispositif de dictée sans faute (dictée 1) puis dans un dispositif traditionnel (dictée 2).

Tableau 11 : Pourcentage des mots correctement orthographiés par élève dans les dictées n° 1 e n° 2

	Dictée 1	Dictée 2
Elève 1	91,5 %	73 %
Elève 2	90 %	84,5 %
Elève 3	88 %	66 %
Elève 4	79,5 %	51 %
Elève 5	86,5 %	76,5 %
Elève 6	81,5 %	57,5 %
Elève 7	98,5 %	88 %
Elève 8	54 %	47,5 %
Elève 9	86,5 %	83 %
Elève 10	73 %	74,5 %
Elève 11	86,5 %	49 %
Elève 12	81,5 %	64,5 %
Elève 13	62,5 %	47,5 %
Elève 14	79,5 %	71 %
Elève 15	78 %	57,5 %
Elève 16	96,5 %	84,5 %
Elève 17	84,5 %	64,5 %
Elève 18	86,5 %	68 %

En comparant dans le tableau le pourcentage de mots correctement orthographiés dans les deux dispositifs, nous constatons que sur 18 élèves, 17 ont baissé leur score durant la dictée traditionnelle du texte « Mon jardin ». Il en reste un, l'élève 10, qui a obtenu un meilleur résultat dans la dictée traditionnelle avec un score de 74,5 % de mots correctement orthographiés contre seulement 73% dans le dispositif sans faute, mais cette différence n'est pas significative. Il nous semble important de relever que c'est également le seul élève, comme nous le verrons plus bas, qui a obtenu un meilleur score dans le dispositif traditionnel proposé pour le deuxième texte « Les petits chimistes » .

La baisse moyenne du pourcentage de mots corrects de la dictée sans faute à la dictée traditionnelle est de 19,5 %. Huit élèves ont vu leur résultat baisser entre 10 et 20 %, les résultats de quatre élèves n'ont pas baissé de plus de 10% et celui de cinq élèves a baissé de plus de 20 %. Le tableau suivant résume ces constatations.

Tableau 12 : Evolution des résultats des élèves de la dictée sans faute à la dictée traditionnelle pour le texte « Mon jardin »

	Aucune baisse ou augmentation du score	Baisse de moins de 10%	Baisse entre 10 et 20 %	Baisse de plus de 20 %
Nombre d'élèves	1	4	8	5
Pourcentage	5,5 %	22 %	44,5 %	28 %

Ces premiers résultats montrent que la dictée sans faute semble profiter aux élèves, en tout cas sur le moment, puisqu'ils commettent moins d'erreurs avec ce dispositif que pendant une dictée traditionnelle. A ce moment de l'année scolaire, à savoir le premier trimestre, les résultats obtenus avec la méthode traditionnelle nous suggèrent que les élèves ont peut-être besoin du dispositif de dictée sans faute pour mener à bien une réflexion orthographique ; ils ne semblent pas la faire automatiquement tout seuls. En effet, les résultats ont baissé lors de la dictée traditionnelle avec une chute moyenne de 15,5 %, et ce malgré le fait que les élèves avaient travaillé ce même texte un mois plus tôt, qu'ils avaient pu poser leurs questions à cette occasion et identifier certains passages potentiellement problématiques lors de la dictée sans faute. Le texte contient en effet un certain nombre d'accords du nom avec l'adjectif au pluriel, ou des logogrammes qui pourraient être source d'erreurs. Il faut cependant relever le fait que les différences de scores entre les deux dictées restent, pour la plupart des élèves, très tenues.

L'analyse quantitative qui suit porte sur le texte n°2 « Les petits chimistes ». Elle nous permettra de voir si les élèves ont progressé en plus de trois mois, sachant aussi que des dictées sans faute ont été menées dans la classe toutes les deux semaines durant ce laps de temps, et de voir s'ils sont cette fois capables de mener une réflexion orthographique sur ce qu'ils écrivent sans la sollicitation de l'enseignant.

1.1.2.2 Capacités orthographiques des élèves dans la dictée du texte « Les petits chimistes » dans un dispositif traditionnel et dans un dispositif de dictée sans faute

Le tableau ci-dessous présente les résultats de l'ensemble des capacités orthographiques des élèves dans la dictée du texte « Les petits chimistes » dans un dispositif traditionnel (dictée n° 3) puis dans un dispositif de dictée sans faute (dictée n° 4).

Tableau 13 : Pourcentage des mots correctement orthographiés par élève dans les dictées n° 3 et n° 4

	Dictée 3	Dictée 4
Elève 1	69,5 %	78 %
Elève 2	67,5 %	79,5 %
Elève 3	64,5 %	86,5 %
Elève 4	51,5 %	61 %
Elève 5	67,5 %	79,5 %
Elève 6	56,5 %	71 %
Elève 7	79 %	93 %
Elève 8	37 %	51 %
Elève 9	71 %	86,5 %
Elève 10	76 %	73 %
Elève 11	46,5 %	57,5 %
Elève 12	51,5 %	62,5 %
Elève 13	37 %	52,5 %
Elève 14	69,5 %	76,5 %
Elève 15	59,5 %	68 %
Elève 16	76 %	93 %
Elève 17	61,5 %	64,5 %
Elève 18	56,5 %	74,5 %

Comme pour le texte n°1, nous pouvons constater que tous les élèves sauf un (élève 10) obtiennent un nombre de mots correctement orthographiés plus important dans la dictée sans faute que dans le dispositif de dictée traditionnelle du texte « Les petits chimistes ». L'augmentation moyenne de mots correctement orthographiés du dispositif traditionnel au dispositif sans faute est

de 11,5 %. Ici aussi, le seul élève qui a obtenu un meilleur résultat dans le dispositif traditionnel est l'élève n°10, qui était déjà dans ce cas dans ce cas pour le texte n° 1. On reviendra plus en détail sur l'évolution des capacités orthographiques de cet élève lors de notre analyse qualitative des erreurs orthographiques des élèves afin de trouver des éléments qui puissent éventuellement expliquer ces résultats.

La répartition des élèves par rapport à leurs résultats diffère toutefois de celle constatée pour le texte n°1 « Mon jardin ». Le tableau ci-dessous résume cette répartition.

Tableau 14 : Evolution des résultats des élèves de la dictée traditionnelle à la dictée sans faute pour le texte « Les petits chimistes »

	Augmentation moins de 10%	de	Augmentation entre 10 et 20 %	entre	Augmentation plus de 20 %	de	Aucune augmentation ou baisse du score
Nombre d'élèves	11		5		1		1
Pourcentage	61 %		28 %		5,5 %		5,5 %

Cette fois-ci, la majorité des élèves (61%) a vu son score augmenter de moins de 10%, ce qui signifie qu'ils ont moins tiré profit du dispositif de dictée sans faute que pour le premier texte. Nous avons en effet observé dans le texte n°1 (dictée sans faute), pour la majorité des élèves, une différence située entre 10% et 20% en faveur de la dictée sans faute et presque un tiers d'entre eux avait connu une différence de score de plus de 20% entre les deux dictées. Nous ne pouvons pas mettre cette différence sur le compte des résultats obtenus durant les dictées traditionnelles, car les résultats dans les deux textes (dictées n°2 et n°3) étaient très proches avec respectivement 63% et 61% de mots correctement orthographiés. C'est donc réellement dans les résultats obtenus aux deux dictées sans faute que nous observons cette baisse "d'efficacité" du dispositif. Rappelons que dans la dictée n°1, les élèves avaient en moyenne un score de 82,5 % de mots correctement orthographiés contre seulement 72,5 % dans la dictée n°4, ce qui représente tout de même 10% de moins. Afin de trouver une explication à ce phénomène, nous avons repris les moyennes de mots correctement orthographiés dans les quatre dictées (tableau 1) afin de les comparer. Les résultats étaient les suivants :

- dictée 1 (sans faute) : 82,5 %
- dictée 2 (traditionnelle) : 63 %
- dictée 3 (traditionnelle) : 61 %
- dictée 4 (sans faute) : 72,5 %

Ces résultats nous montrent que finalement, l'écart entre les deux dictées traditionnelles (dictées 2 et 3) est minime puisque les résultats ont seulement baissé de 2%. C'est l'écart plus important existant entre les deux dictées sans faute qui semble à prime abord le plus étonnant. Le résultat moyen passe en effet de 82,5 % de mots corrects pour le premier texte à 72,5 % pour le deuxième, ce qui représente une baisse de 10%. Nous ne nous attendions pas à un tel écart. La pratique régulière de la dictée sans faute au sein de cette classe aurait dû avoir pour effet non seulement une amélioration des capacités orthographiques des élèves, mais également une meilleure maîtrise de cet outil. Les résultats obtenus nous démontrent que ni l'un ni l'autre de ces deux effets escomptés auront été constatés. L'analyse de la vue d'ensemble des capacités orthographiques des élèves ne permettra pas de comprendre ce phénomène, nous allons nous y pencher durant l'analyse des effets immédiats et à moyen terme de la dictée sans faute, dans laquelle nous analyserons en détail les erreurs orthographiques commises par les élèves. Peut-être découvrirons-nous ainsi des éléments présents dans la dictée n°4 qui ont eu pour conséquence ce résultat moins bon.

1.1.3 Conclusions intermédiaires

Au terme de cette première partie d'analyse, force nous est de constater que les résultats obtenus en fin d'année sur le texte « Les petits chimistes » sont moins bons que ce à quoi nous nous attendions, et ce malgré la pratique régulière de la dictée sans faute dans la classe. Il est clair que le transfert de la capacité de raisonner en écrivant ne s'est pas fait entre une dictée sans faute et une dictée traditionnelle. Il ne se fera donc certainement pas non plus en situation de production écrite, probablement encore moins étant donné que les élèves sont, dans ce type d'exercice, confrontés à des difficultés supplémentaires relevant de l'imagination et du respect des caractéristiques du genre de texte à produire notamment.

De plus, les élèves n'ont pas progressé non plus dans l'utilisation de la dictée sans faute en tant qu'outil métalinguistique. Ils auraient même régressé dans leur capacités de réflexion orthographique si on en croit les résultats. Une analyse qualitative plus fine du type d'erreurs observées ainsi que des questions posées par les élèves nous permettront sans doute de mieux comprendre ce phénomène.

Une question reste dès lors en suspens. Comment exercer les élèves à transférer leurs acquis ? Comment transférer le savoir manifesté lors d'une dictée sans faute en situation de dictée traditionnelle ou de production textuelle ?

Nous allons maintenant analyser les capacités orthographiques des élèves dans les différentes catégories d'erreurs.

1.2 Capacités orthographiques des élèves dans les catégories d'erreurs analysées

Dans cette seconde partie d'analyse, nous ne nous intéresserons plus au nombre de mots correctement orthographiés dans chacune des quatre dictées. Nous allons analyser finement les types d'erreurs commises par les élèves selon la catégorisation proposée par Catach (1980) que nous avons présenté dans notre cadrage théorique.

Il faut ainsi comprendre qu'un même mot peut comporter plusieurs erreurs de type différent et qu'elles seront alors toutes comptabilisées. Pour certaines erreurs qui pourraient éventuellement être classées dans deux colonnes différentes de nos tableaux d'analyse (annexes 5,6,7 et 8), nous avons décidé de les classer selon ce qui nous paraissait plus dominant si l'on se réfère au fonctionnement du plurisystème graphique du français et ne les comptabiliser donc qu'une seule fois.

1.2.1 Vue d'ensemble des résultats des quatre dictées par catégories d'erreurs

Le tableau qui suit présente une vue globale des erreurs commises par les élèves dans les quatre dictées qui leur ont été proposées. Pour rappel, il s'agit d'erreurs phonogrammiques, morphogrammiques grammaticales et lexicales, logogrammiques, idéogrammiques, non fonctionnelles et extragrammiques.

Tableau 15 : Répartition du nombre d'erreurs orthographiques des élèves par catégorie dans chaque dictée

	Phono	Morpho gramm.	Morpho lexi.	Logo	Idéo	Non fonct.	Extra graph.	TOTAL
Dictée 1	60	84	9	3	74	14	21	265
Dictée 2	108	167	13	8	65	24	29	414
Dictée 3	230	244	14	35	55	13	11	602
Dictée 4	171	154	3	10	45	8	5	396

Une première lecture de ce tableau nous confirme ce que nous avons pu constater précédemment dans l'analyse des capacités orthographiques des élèves, permettant également d'apprécier le nombre total d'erreurs de l'ensemble des élèves par dictée : le texte « Les petits chimistes » (dictées n° 3 et n° 4) a posé plus de difficultés aux élèves, qui ont vu leur nombre d'erreurs augmenter par rapport au texte « Mon jardin ». Nous sommes en effet passés, pour le dispositif sans faute, d'un nombre total d'erreurs (tous types d'erreurs confondus) de 263 pour le texte « Mon jardin » (dictée n° 1) à 396 pour « Les petits chimistes » (dictée n° 4). Le dispositif traditionnel a connu la même tendance avec un nombre d'erreurs de 414 dans la dictée n° 2 qui passe à 602 dans la dictée n° 3. Rappelons que le nombre de mots que contient chacun de ces deux textes est assez proche, « Mon jardin » contenant 59 mots contre 62 mots pour « Les petits chimistes ». Ce n'est donc pas du côté de la taille des textes proposés qu'il faudra chercher une explication à cette tendance mais bien de celui des difficultés inhérentes aux mots contenus dans ces deux textes. Ces difficultés seront développées dans le chapitre sur les erreurs les plus fréquentes dans chaque catégorie du tableau.

Comme nous l'avions déjà vu, les deux dictées sans faute ont été mieux réussies que les dictées traditionnelles. Du point de vue des erreurs, nous comptabilisons un total de 265 erreurs dans la dictée n° 1 (toutes catégories confondues) et un total de 414 dans la dictée n° 2, ce qui représente tout de même une augmentation de 149 erreurs pour un même texte. Pour le deuxième texte, nous comptabilisons 602 erreurs dans la dictée n° 3 et 396 dans la dictée n° 4, ce qui représente une diminution de 207 erreurs pour le même texte.

Concentrons-nous maintenant sur le nombre d'erreurs de chaque catégorie dans chacune des quatre dictées soumises aux élèves. Nous observons que c'est bien dans le domaine morphogrammique, et plus particulièrement celui des morphogrammes grammaticaux, que les élèves commettent le plus d'erreurs, sauf dans la quatrième dictée que nous analyserons plus en détail par la suite. Nous sommes donc en conformité avec les résultats de la recherche menée par Béatrix Köhler (1987), qui avait montré que la majorité des erreurs commises par les élèves de 3P (5PH) se situaient dans cette zone de la morphogrammie. Elle avait également observé dans un tableau de répartition des erreurs dans les différentes catégories orthographiques des scores de 39 % chez les 5P à 45,6 % chez les 6P. Dans notre cas, ces scores varient entre 31 et 42% selon la dictée. Nos résultats sont donc proches de ceux obtenus par la chercheuse vaudoise.

Le tableau suivant montre le nombre d'élèves chez qui les erreurs les plus nombreuses se trouvent dans la zone des morphogrammes grammaticaux.

Tableau 16 : Nombre d'élèves chez qui les erreurs morphogrammiques grammaticales sont les plus nombreuses

Dictée 1	Dictée 2	Dictée 3	Dictée 4
13 / 18 (72 %)	13 / 18 (72 %)	11 / 18 (61 %)	9 / 18 (50 %)

Ce tableau nous confirme que beaucoup d'élèves éprouvent de la difficulté avec la catégorie des morphogrammes grammaticaux. Cela nous conforte dans l'idée qu'il faut trouver un moyen de leur faire améliorer leurs résultats dans ce domaine. L'analyse que nous ferons des résultats des élèves dans le dispositif de dictée sans faute proposé nous permettra de voir si une amélioration de l'orthographe grammaticale des élèves aura lieu grâce à cette méthode.

Le tableau 15 nous révèle encore que la deuxième zone présentant la plus grosse difficulté pour les élèves est la dominante phonogrammique. Ces derniers ont donc de la difficulté à trouver le bon graphème pour représenter le son entendu. Nous constatons à ce propos que dans le texte « Les petits chimistes » (dictées n° 3 et n° 4), le nombre d'erreurs à dominante phonogrammique est proportionnellement plus importante que dans le texte « Mon jardin ». Dans la dictée n° 4, c'est même dans cette dominante que le plus d'erreurs ont été constatées avec un total de 171 d'erreurs contre 153 erreurs dans le domaine des morphogrammes grammaticaux, ce qui représente, respectivement, 43 et 38,5% des erreurs commises dans ces dictées. Nous avons pourtant analysé finement la composition des deux textes proposés aux élèves par rapport aux graphèmes présents et en avons conclu qu'ils étaient assez proches. Les phonogrammes présents dans le texte « Mon jardin » représentaient 83 % des graphèmes du texte et dans le texte « Les petits chimistes » ils faisaient 81 %. Ce n'est donc pas un problème de nombre de phonogrammes dans la dictée qui crée cette différence de pourcentage d'erreurs mais bien de la nature des phonèmes proposés. C'est donc par une analyse plus approfondie des erreurs concernant les phonogrammes présents dans les deux textes que nous pourrons trouver une explication à ce phénomène. Cette analyse sera présentée plus loin dans la partie consacrée aux erreurs les plus courantes dans chaque catégorie d'erreurs.

Pour finir, le tableau 15 nous montre également un certains nombre d'erreurs dans dominante idéogrammique, qui concerne les signes de ponctuation, les majuscules, les traits d'union et les apostrophes. Nous constatons alors avec surprise que c'est dans les deux dictées sans faute que les erreurs sont les plus élevées. La dictée n° 1 présente en effet un résultat de 74 erreurs (28 %) contre 65 (15 %) dans la dictée n° 2 et la dictée n° 4 en présente 46 erreurs (11,5 %) contre 46 (9 %) dans la dictée n° 3. Rappelons que la ponctuation a été dictée. Nous faisons donc l'hypothèse que c'est dans l'emploi des majuscules, des traits d'union et des apostrophes que les élèves auront commis le plus d'erreurs. L'analyse des erreurs commises dans chacune de ces catégories nous apportera sans doute une réponse.

1.2.2 Analyse fine des erreurs des élèves dans chaque catégorie

1.2.2.1 Les phonogrammes

Tout comme Catach (1980) et Béatrix Köhler (1987) dans leurs recherches, nous avons décidé de classer les erreurs phonogrammiques selon qu'elles altèrent ou non la valeur phonique du mot.

Le tableau qui suit présente les erreurs commises (toutes erreurs confondues) par tous les élèves dans les quatre dictées menées.

Tableau 17: Nombre d'erreurs phonogrammiques altérant et n'altérant pas la valeur phonique dans les quatre dictées

	Dictée n°1	Dictée n°2	Dictée n°3	Dictée n°4
Erreurs altérant la valeur phonique	33	62	152	120
Erreurs n'altérant pas la valeur phonique	27	46	78	51

Ces premiers résultats montrent que le texte n°2 « Les petits chimistes » (dictées n° 3 et n° 4) a posé plus de difficultés d'ordre phonogrammique aux élèves que le texte n°1 « Mon jardin ». C'est surtout dans le domaine des erreurs altérant la valeur phonique que cet écart est très important. De plus, au contraire de ce que nous avons prévu, les élèves font plus d'erreurs phonogrammiques qui altèrent la valeur sonore dans toutes les dictées (voir annexes 5,6,7,8). Par exemple, la forme

denerons est assez fréquente lors de l'écriture du mot *donnerons*. L'analyse qui va suivre permettra peut-être d'expliquer ce phénomène en analysant quels phonogrammes ont été source du plus grand nombre d'erreurs.

1.2.2.2 Les morphogrammes grammaticaux

C'est cette catégorie d'erreurs que nous présenterons de façon plus détaillée car c'est le domaine qui est encore le plus mal maîtrisé chez les élèves de 5PH et chez les élèves en général si on en croit toutes les études qui ont été menées à ce sujet. Nous nous inspirerons une fois encore de la recherche de Béatrix Köhler (1987) pour définir les différentes catégories d'erreurs présentes dans ce domaine. Nous allons donc classer les erreurs de types morphogrammique grammatical ainsi :

- marque du pluriel dans les noms
- marque du pluriel dans les adjectifs
- marque morphogrammique des verbes (terminaisons)

Comme nous l'avions annoncé dans la partie méthodologique, les deux textes de nos dictées contenaient respectivement 27 morphogrammes grammaticaux pour le texte « Mon jardin » et 31 morphogrammes grammaticaux pour le texte « Les petits chimistes ». Le tableau suivant présente la répartition des différentes sortes d'erreurs dans cette catégorie pour les quatre dictées.

Tableau 18 : Nombre d'erreurs morphogrammiques grammaticales de chaque type dans les quatre dictées

	Marque du pluriel dans les noms	Marque du pluriel dans les adjectifs	Marques morphogrammiques des verbes
Dictée 1	15	17	36
Dictée 2	42	47	48
Dictée 3	77	55	80
Dictée 4	56	17	52
Total	193	136	216

Nous précisons ici que nous n'avons pas pris en compte les erreurs morphogrammiques sur les déterminants, ce qui explique la différence de total d'erreurs de chaque dictée obtenue en comparaison avec le tableau 15.

Le premier constat que nous pouvons formuler à la lecture de ce tableau est que le dispositif de dictée sans faute a un indéniable effet sur les productions orthographiques des élèves. Le nombre d'erreurs dans les dictées n° 1 et n° 4 est en effet nettement moins élevé dans ce dispositif que lors des dictées traditionnelles, et ce dans les trois catégories d'erreurs morphogrammiques observées. Par ailleurs, la comparaison entre ces trois catégories nous révèle un plus grand nombre d'erreurs dans les marques morphogrammiques des verbes et ceci, indépendamment du texte et du dispositif de dictée. Viennent ensuite les erreurs concernant la marque du pluriel dans les noms et finalement celle dans les adjectifs.

Le tableau suivant présente la différence entre le nombre d'erreurs présentes dans les dispositifs de dictée sans faute (dictées n° 1 et n° 4) par rapport aux deux dictées traditionnelles (dictées n° 2 et n° 3). Notons que cette différence est toujours « en faveur » de la dictée sans faute étant donné que le nombre d'erreurs est à chaque fois moins élevé dans dispositif.

Tableau 19 : Différences du nombre d'erreurs entre les dictées traditionnelles et les dictées sans faute dans chaque type d'erreurs morphogrammiques grammaticales

	Marque du pluriel dans les noms	Marque du pluriel dans les adjectifs	Marque morphogrammique des verbes
Différence entre D1 et D2	30	30	22
Différence entre D3 et D4	21	38	28

Ce tableau nous montre que la dictée sans faute semble avoir un effet sur les capacités orthographiques des élèves. Ils font entre 21 et 38 erreurs de moins dans un dispositif sans faute et en profitent donc. La différence entre les deux dispositifs, sans faute et traditionnel est nettement plus marquée pour les erreurs concernant la marque du pluriel dans les adjectifs.

1.2.2.3 Les Morphogrammes lexicaux

Le tableau suivant présente les mots où les élèves ont commis des erreurs morphogrammiques lexicales dans les quatre dictées.

Tableau 20 : Nombre d'erreurs morphogrammiques lexicales dans les quatre dictées

	Dictée 1	Dictée 2	Dictée 3	Dictée 4
Texte 1				
grand	1	0		
surtout	0	5		
alors	8	8		
Texte 2				
petit			1	1
gentil			7	0
parent			1	1
instant			5	1

En observant ce tableau, nous constatons que les mots contenant des morphogrammes lexicaux présents dans nos deux textes sont dans l'ensemble bien maîtrisés par les élèves. Nous comptons quelques erreurs de plus dans les dictées traditionnelles (dictées n° 2 et n° 3) mais aucun morphogramme lexical n'a posé de réels problèmes aux élèves. Des mots comme “surtout”, “alors” sont des mots-outils familiers des élèves. Des adjectifs tels que “grand”, “petit” ou “gentil” sont rencontrés très fréquemment dans les textes proposés aux élèves, ils font donc partie du vocabulaire de base d'un élève de 5PH.

1.2.2.4 Les Logogrammes

Avant de commencer notre analyse, rappelons que les logogrammes dans nos deux textes étaient très peu représentés. En effet, dans le texte n°1 « Mon jardin », seuls 2 % des mots proposés étaient des logogrammes et dans le texte n°2 « Les petits chimistes » ils ne représentaient toujours que 2 % des mots. Plus précisément, les logogrammes présents dans le texte n°1 étaient la préposition « à », que les élèves pourraient bien entendre mal orthographier en la confondant avec le verbe avoir conjugué au présent à la troisième personne du singulier « a » et la conjonction « et » que les élèves pourraient cette fois confondre avec le verbe être conjugué au présent de la troisième personne du singulier « est ». Dans le texte n°2, les logogrammes présents étaient les suivants : le pronom démonstratif « ce » que les élèves pourraient mal orthographier en le confondant avec le pronom personnel « se » et qui apparaît deux fois dans le texte, la préposition « à » comme dans le texte n°1 et qui apparaît une fois et finalement la conjonction « et » que les élèves pourraient confondre avec le verbe être conjugué à la troisième personne du singulier « est » et qui apparaît deux fois dans le texte.

Pour rappel, les homophones ou logogrammes présents dans les deux textes dictés sont aussi bien des logogrammes grammaticaux que lexicaux.

Tableau 21 : Nombre d'erreurs logogrammiques dans les quatre dictées

	Dictée 1	Dictée 2	Dictée 3	Dictée 4
à/a	0	3	4	1
ce/se	-	-	28	6
et/est	0	1	0	0
mai/ mais	2	2	-	-
mes/ mais	1	1	-	-
lisse/ lis	0	1	-	/
quelle que / quelques	-	-	2	1
quel que / quelques	-	-	0	1
qu'elle que / quelques	-	-	1	1

Le tableau ci-dessus présente les erreurs de logogrammes commises par tous les élèves pour les quatre dictées. Nous pouvons constater que les logogrammes lexicaux mais/mes/mai, lisse/lis, quelle que/quelques/quel que/qu'elle que ne sont source que de très peu d'erreurs, une à deux par mot, ce qui, pour un total de 18 élèves n'est pas significatif.

Il est toutefois à noter un nombre important d'erreurs sur les logogrammes ce/se dans la dictée n° 3. Ces mots homophones posent en général des difficultés aux élèves qui n'arrivent pas toujours à s'appuyer sur la catégorie grammaticale du mot pour décider de son orthographe. Nous y reviendrons plus en détail dans le chapitre suivant.

1.2.2.5 Les idéogrammes

Dans sa recherche, Béatrix Köhler (1987) n'a pas analysé les types d'erreurs commises par les élèves dans le domaine idéogrammique. Elle relève simplement que les majuscules sont placées correctement et que les traits d'union présents dans les mots proposés dans le texte dicté aux élèves étaient souvent oubliés. Elle a choisi de ne pas relever les erreurs concernant les signes de ponctuation, car ils avaient été dictés.

Nous avons pour notre part choisi d'identifier les erreurs idéogrammiques des élèves. Même si les signes de ponctuation ont été dictés, les erreurs et omissions ont en effet été nombreuses. Nous avons ainsi relevé trois types d'erreurs dans les textes des élèves. Il y a tout d'abord les erreurs concernant les signes de ponctuation. Cette catégorie regroupe tous les oublis, les ajouts ou les confusions entre les différents signes de ponctuation. Viennent ensuite les erreurs concernant les oublis de majuscules. Nous avons finalement relevé les erreurs concernant l'utilisation des apostrophes, qu'il s'agisse d'oubli ou de mauvais positionnement dans le mot.

Le tableau suivant présente les erreurs de chaque type commises par la totalité des élèves.

Tableau 22 : Erreurs idéogrammiques commises par tous les élèves dans les quatre dictées

	Signes de ponctuation	Majuscules	Apostrophes	TOTAL
Dictée 1	26	27	21	74
Dictée 2	8	31	26	65
Dictée 3	10	34	11	55
Dictée 4	12	21	12	45

Une lecture rapide de ce tableau nous permet de poser un premier constat. Tout d'abord, les résultats totaux, c'est-à-dire le nombre d'erreurs idéogrammiques total pour chaque dictée reste relativement stable, que nous nous trouvions en dispositif sans faute (dictées n° 1 et n° 4) ou en dispositif traditionnel (dictées n° 2 et n° 3), avec une légère augmentation pour le texte n° 1 (dictées n° 1 et n° 2). On observe également que l'emploi des majuscules en début de phrase pose encore des problèmes aux élèves même si cette règle orthographique est travaillée fréquemment depuis la 3PH. L'utilisation des apostrophes ne semble pas encore maîtrisée, ce qui correspond toutfois aux capacités orthographiques des élèves de 5PH.

1.2.2.6 Les lettres non fonctionnelles

L'analyse des mots comportant des lettres non fonctionnelles est particulière. En effet, les lettres non fonctionnelles ne servent, par définition, à ne marquer que l'étymologie ou les racines historiques d'un mot. Elles ont donc un rôle distinctif ou analogique et ne marquent ni le genre, ni le nombre, ni une dérivation. Il est donc difficile pour l'élève de « deviner » qu'il y a une lettre

fonctionnelle dans un mot s'il ne le connaît pas pour l'avoir déjà eu sous les yeux à plusieurs reprises. Nous parlons donc ici d'une mémoire photographique du mot, la réflexion, point central de notre recherche, entrant moins en ligne de compte. En effet, rares sont les enseignants qui cherchent à expliquer aux élèves les raisons de l'emploi de ces lettres, surtout dans des classes de 5PH.

Nous n'allons donc pas analyser finement les erreurs concernant les mots contenant des lettres non fonctionnelles dont les liens avec le fonctionnement du plurisystème graphique n'apparaissent pas toujours de manière claire car elles nous apportent peu d'informations pour répondre à nos questions de recherche, plus orientées vers un raisonnement orthographique déterminé par les caractéristiques principales de l'orthographe française. La capacité des élèves à orthographier correctement ce genre de mots relève, comme nous l'avons dit plus haut, d'une connaissance antérieure de ce mot ou du réflexe d'avoir recours, en cas de doute, à ses ouvrages de référence.

2. Analyse des effets immédiats de la dictée sans faute

Dans ce chapitre, nous allons analyser de manière comparative les effets immédiats du dispositif de dictée sans faute sur les capacités des élèves. Nous comparerons d'abord le nombre d'erreurs

2.1 Analyse croisée 23 : dictée n° 1 – dictée n° 2

Pour rappel, le tableau suivant reprend le nombre d'erreurs commises dans chaque catégorie pour la totalité des élèves de la classe dans les dictées n° 1 et n° 2.

Tableau 23 : Répartition du nombre d'erreurs orthographiques des élèves par catégorie dans les dictées n° 1 et n° 2

	Phono	Morpho gramm.	Morpho lexi.	Logo	Idéo	Non fonct.	Extra graph.	TOTAL
Dictée 1	60	84	9	3	74	14	21	265
Dictée 2	108	167	13	8	65	24	29	414

A travers ce tableau, nous avons remarqué que le nombre d'erreurs dans toutes catégories confondues entre la dictée n° 1, menée avec le dispositif de dictée sans faute, et la dictée n° 2, menée avec le dispositif traditionnel, a beaucoup augmenté : il est passé de 265 pour la dictée n° 1 à 414 pour la dictée n° 2. Analysons maintenant plus en détail les erreurs phonogrammiques les plus nombreuses effectuées dans ces deux dictées.

2.1.1 Les erreurs phonogrammiques

Rappelons d'abord le nombre d'erreurs phonogrammiques altérant la valeur phonique ou non effectuées par les élèves dans les dictées n° 1 et n° 2.

Tableau 24 : Nombre d'erreurs phonogrammiques altérant et n'altérant pas la valeur phonique dans les dictées n° 1 et n° 2

	Dictée n° 1	Dictée n° 2
Erreurs altérant la valeur phonique	33	62
Erreurs n'altérant pas la valeur phonique	27	46

Nous constatons à la lecture du tableau 24 que le nombre d'erreurs phonogrammiques, qu'elles altèrent ou non la valeur phonique, est beaucoup plus élevé dans la dictée traditionnelle (dictée n° 2) que dans la dictée sans faute (dictée n° 1). Nous allons commencer par identifier quelles sont les erreurs les plus courantes et donc quels sont les phonogrammes présentant le plus de difficulté aux élèves et nous continuerons en regardant si ces phonogrammes ont été discutés lors de la dictée sans faute.

L'analyse des erreurs commises par les élèves nous montre que les phonèmes [e] et [ɛ] ne sont encore pas bien maîtrisés par les élèves (voir annexes 5 et 6). Ils sont effet source de près de la moitié des erreurs phonogrammiques dans les deux dictées, ce qui n'est pas étonnant. Comme nous l'avons en effet présenté dans le cadrage théorique, ces deux sons sont complexes car ils peuvent être transcrits par plusieurs phonogrammes. De plus, les phonogrammes é, e et è se distinguent seulement par la présence ou non de signes diacritiques comme l'accent grave ou aigu, pouvant ainsi être confondus par les élèves. Ils ont par exemple omis l'accent aigu dans le mot « écoutent » ou l'ont orthographié « aicoutent ». Les omissions sont plus fréquentes que les confusions. Pour le choix des phonogrammes appropriés, les résultats sont nettement meilleurs dans la dictée sans faute car les questions posées par les élèves au sujet de la transcription des phonèmes [e] et [ɛ] ont été nombreuses.

Nous avons également relevé quelques erreurs dans la deuxième dictée sur le phonogramme « ss » dans le mot « poussent ». Un certain nombre d'élèves a mis le phonogramme « s » et a ainsi mal transcrit le phonème [s], qui se transforme du coup en [z] alors qu'aucune erreur n'a été relevée dans la dictée n° 1. Il faut dire que la question a été posée durant la discussion, l'enseignante rappelant la règle aux élèves pour savoir s'il faut ou non mettre un double « ss » dans un mot :

é : c'est deux ss?

E : rappelle la règle de quand il y a deux ss, le deux ss c'est seulement s'il y a deux voyelles qui l'entourent

Nous remarquons ici que les élèves ont orthographié correctement ce phonogramme dans la dictée sans faute car ils ont écouté l'explication de l'enseignante. Cependant, le fait qu'ils soient sept à commettre l'erreur dans la dictée traditionnelle (voir annexe 6) nous montre qu'ils n'ont pas transféré cette compétence en situation de dictée impliquant une réflexion orthographique individuelle. Ils ont donc tiré un profit immédiat de l'information, sans être capable de le transférer pour l'utiliser ultérieurement, étant donné que c'est une erreur qui reste assez présente dans la dictée n° 2, commise par sept élèves (annexe 6). Ces sept élèves ne concernent que les erreurs commises pour le phonème [s] dans le mot « poussent » mais comme relevé plus, ce phonème a été source de nombreuses erreurs dans la dictée n°2, par sa confusion avec le phonème [z] notamment.

2.1.2 Les erreurs morphogrammiques grammaticales

Comme précisé précédemment, nous allons centrer l'analyse des erreurs morphogrammiques grammaticales sur les trois morphogrammes grammaticaux suivants : marques du pluriel dans les noms, marque du pluriel dans les adjectifs et, finalement, marque morphogrammique des verbes (terminaisons).

2.1.2.1 Marque du pluriel dans les noms

Le tableau qui suit présente le nombre d'erreurs commises pour tous les élèves dans les dictées n° 1 et n° 2.

Tableau 25 : Nombre d'erreurs morphogrammiques grammaticales marquant le pluriel des noms dans les dictées n° 1 et n° 2

Texte 1	Dictée 1	Dictée 2
(des) herbes	0	1
(des) pensées	10	13
(les) roses	2	8
(les) roses	0	6
(les) roses	0	5
(les) roses	0	4
(des) êtres	5	6

Dans la dictée n° 1, il n'y a que très peu d'erreurs sur les marques du pluriel des noms, mis à part pour le mot « pensées ». Un seul élève a oublié la marque du pluriel de « roses » et trois élèves ont oublié celle du nom « êtres ». Il nous semble important de relever ici que cette particularité du nom « êtres » a été abordée lors de la discussion de la dictée n° 1. Les élèves sont en effet familiarisés avec le verbe « être » mais beaucoup moins avec le nom. Voyant qu'aucune question n'était posée par les élèves concernant cette marque du pluriel, l'enseignante a elle-même pris la parole pour poser la question aux élèves et leur expliquer la différence entre le verbe et le nom « être ». L'extrait suivant est tiré de l'observation de la dictée n° 1 (annexe 9) et illustre les échanges au sujet de ce nom.

E : j'ai moi une question pour vous... est ce que être c'est le verbe? Vous, vous connaissez bien le verbe être et là c'est le verbe ? Comment vous faites pour savoir si c'est le verbe ?

é :

E : essayez de le conjuguer. Là on peut le conjuguer ? On peut dire comme à des êtes normaux ?

é : non ça veut rien dire du tout ça

E : donc ce n'est pas un verbe... écoutez bien « comme à des êtres normaux » devant y'a un déterminant... lequel ?

é :

E : c'est « des » le déterminant, et c'est quel genre de mots qui prend le déterminant ?

é : ...

E : c'est les noms... donc là « être » c'est un nom. Vous savez ce que ça veut dire le nom « être » ?

é : c'est pas comme les êtres humains ?

E : oui exactement. Vu que c'est un nom vous remarquez rien ? Le déterminant il est comment ?

é : des c'est pluriel alors à être y'a un s à la fin parce que c'est pluriel comme des

E : exactement

Nous voyons donc que les élèves ont été prévenus qu'ils avaient à faire au nom « être », que le déterminant était au pluriel et que ce mot devait donc également prendre la marque du pluriel. Nous remarquons en outre que dans cet échange, c'est l'enseignante qui guide l'échange. On ne remarque que peu de contributions des élèves, ils n'ont pas l'air de comprendre tout de suite le raisonnement qui est mené exclusivement par l'enseignante, jusqu'à ce qu'un élève fasse le lien avec « êtres humains ».

Revenons maintenant sur le mot « pensées » qui a été source de huit erreurs durant la dictée sans faute n° 1. Nous avons dans un premier temps émis l'hypothèse que ces élèves avaient peut-être confondu le mot « pensées » avec le verbe « penser », mais après avoir vérifié les tableaux d'erreurs orthographiques des élèves (annexes 5 et 6), nous avons pu constater que ce n'était pas le cas. Ici, toutes les erreurs (huit occurrences) sont dues à un oubli de la marque du pluriel, à savoir le « s ». Nous avons donc repris la transcription des échanges menés durant cette dictée et avons pu constater que le pluriel de ce mot a été abordé par les élèves et l'enseignante. Mais cet échange ne répond pas clairement à la question de savoir si le mot « pensée » prend un « s » ou non dans sa forme plurielle. Voyons la transcription exacte de ce court échange :

é : y'a un s à pensées ?

E : à la place de demander si un mot se termine par s on peut demander si c'est un pluriel ou encore mieux si c'est un pluriel de la règle générale car on sait que pour la règle générale ça se termine par un s !

Nous constatons ici que l'enseignante reformule la question de l'élève afin de la rendre grammaticale. Il doit en effet se demander si le mot est au pluriel, si c'est un pluriel appartenant à la règle générale, ce qui aurait pour conséquence que le mot prendrait un « s ». Elle donne donc aux élèves les outils pour répondre à cette question mais ne leur donne pas clairement la réponse. Avec une réponse formulée ainsi « Oui, le mot « pensée » prend un « s » », nous pensons que moins d'élèves auraient commis l'erreur. Ceci démontre, selon nous, que les élèves n'ont peut-être pas compris l'explication, un peu plus implicite que d'habitude, fournie par l'enseignante, car ils connaissent la règle qui stipule qu'un mot au pluriel prend un « s » sauf dans quelques cas précis. Il semble donc ici que, même si les élèves connaissent la règle orthographique stipulant qu'un nom au pluriel, s'il est régulier, prend un « s » au pluriel, ils ont de la peine à l'appliquer en situation de dictée.

Nous observons toujours un nombre relativement élevé d'erreurs sur ce mot « pensées » dans

la dictée n° 2 menée avec le dispositif traditionnel : onze élèves sur dix-huit ont en effet omis la marque du pluriel. Cette fois, notre hypothèse selon laquelle certains élèves pourraient confondre le mot « pensées » avec le verbe « penser » se confirme puisque après vérifications sur les tableaux d'erreurs orthographiques des élèves (annexes 5 et 6), nous constatons que sur les onze élèves à avoir commis une erreur, six ont orthographié ce mot comme le verbe avec donc une terminaison en « -er ». Cela ne nous surprend pas étant donné que les élèves sont davantage familiarisés avec le verbe « penser » qu'avec le mot « pensée » désignant une fleur qu'ils ne connaissent probablement pas. Une observation du contexte (énumération de fleurs, thème du jardin) dans lequel est placé ce mot aurait pu leur donner une indication, mais nous ne sommes pas certaines qu'à ce niveau de maîtrise de la langue et de son lexique, les élèves soient capables d'utiliser ce genre de ressources pour identifier la signification d'un mot.

En ce qui concerne la dictée n° 2, de façon plus générale, nous constatons que sur dix-huit élèves, onze omettent au moins une marque du pluriel d'un nom dans le texte. Sur ces onze élèves, trois ont commis ce que nous pensons être des erreurs d'inattention, ils n'ont chacun omis qu'une fois une marque du pluriel d'un nom et ont très peu d'erreurs de morphogrammes grammaticaux en général (voir annexe 6). Il reste donc environ huit élèves sur dix-huit chez qui les marques du pluriel des noms, et plus globalement les marques morphogrammiques grammaticales en général, restent une réelle difficulté dans ce texte n°1 « Mon jardin ».

2.1.2.2 Marque du pluriel dans les adjectifs

Le tableau suivant présente, comme nous l'avons fait pour les erreurs concernant la marque du pluriel sur les noms, le total des erreurs commises par tous les élèves dans les dictées n° 1 et n° 2.

Tableau 26 : Nombre d'erreurs morphogrammiques grammaticales marquant le pluriel des adjectifs dans les dictées n° 1 et n° 2

	Dictée 1	Dictée 2
Texte 1		
grands	3	12
rouges	4	6

blanches	6	7
roses	3	7
normaux	0	6
belles	1	9

Une lecture rapide de ce tableau montre que les erreurs sont nettement moins nombreuses dans la dictée n° 1 que dans la dictée n° 2. Dans la dictée n° 1, absolument tous les adjectifs ont été discutés en classe, il n'est donc pas étonnant que les élèves aient commis si peu d'erreurs. Les résultats sont toutefois moins bons pour la dictée n° 2. L'adjectif qui a posé le plus de difficulté aux deux tiers des élèves est l'adjectif « grands ». Nous pensons avoir une explication à ce phénomène. Cet adjectif était placé comme ceci dans le texte : "... et de *grands* lis, et...". Nous constatons qu'il est précédé par le déterminant "de" que les élèves n'identifieront pas forcément comme précédant un pluriel. Ils ont plus l'habitude de rencontrer les déterminants "les" ou "des" qui amènent un nom et un adjectif au pluriel. C'est selon nous la raison du grand nombre d'erreurs sur cet adjectif. Lors de la dictée sans faute, l'enseignante avait expliqué pourquoi ce déterminant amenait un pluriel et les élèves avaient appliqué la règle sur le moment mais n'ont manifestement pas été capables de la réinvestir en situation de dictée ordinaire :

Enseignante : et de grands lis (l'enseignante écrit le mot lis au tableau noir)... *ils sont comment ces lis «grands», il sont plusieurs ces lis ? Ils sont plusieurs à être grands, ici même si vous avez pas « des » ils sont plusieurs, ça peut arriver quand on a « de » comme déterminant, il faut pas oublier de toujours se demander si c'est au pluriel ou pas*

L'adjectif "normaux", que nous avons identifié comme potentiellement problématique pour les élèves, a été assez bien maîtrisé. Nous l'avons identifié comme pouvant être source d'erreur car cette fois, la marque du pluriel n'est pas le « s » habituel, mais le « x ». Il a été correctement orthographié par tous les élèves dans la dictée n° 1 mais avait été expliqué par l'enseignante et dans la dictée n° 2, seul un tiers des élèves n'ont pas marqué le pluriel de cet adjectif. Nous nous attendions peut-être à un nombre d'erreurs plus important dans la dictée n° 2 mais les élèves semblent avoir bien assimilé la règle qui régit le pluriel des adjectifs terminés en "-al". Les erreurs commises ne proviennent peut-être pas de l'accord au pluriel des noms se terminant en « -al » au singulier, nous pensons que cela est plutôt une omission de la marque du pluriel comme ils auraient pu le faire, et comme ils l'ont d'ailleurs fait, avec des noms réguliers prenant un « s » au pluriel.

2.1.2.3 Marque morphogrammique des verbes

Le tableau qui suit présente les erreurs commises par tous les élèves dans les dictées n° 1 et n° 2.

Tableau 27 : Nombre d'erreurs morphogrammiques grammaticales des verbes dans les dictées n° 1 et n° 2

	Dictée 1	Dictée 2
Présent		
poussent	3	10
aime	4	6
parle	1	4
êtes	0	0
écoutent	13	13
ouvrent	12	13
Infinitif		
montrer	3	2

A la lecture de ce tableau, nous pouvons faire deux constats qui sautent aux yeux. Premièrement, les verbes « être » et « aimer » sont manifestement bien maîtrisés par les élèves. Il est vrai qu'ils font partie des premiers verbes à être enseignés à l'école primaire. Nous n'avons relevé aucune erreur, chez aucun élève pour ces deux formes verbales, même dans le dispositif traditionnel de la dictée n° 2. Durant la dictée sans faute, il n'y a eu aucune question concernant la forme verbale « êtes ». En revanche, une question a été posée concernant la forme verbale « aime ». Un élève a en effet demandé si la terminaison était en "s". Cette question nous paraît très pertinente si on se penche sur le contexte dans lequel se trouve ce verbe : « Je vous aime! ». L'élève a sans doute eu un doute quant au sujet de ce verbe ; il a pu voir le pronom « vous » devant et cela lui a fait penser non pas qu'il devait accorder le verbe au pronom, auquel cas il aurait posé différemment sa question, mais qu'il fallait peut-être quand-même marquer un pluriel d'une façon ou d'une autre. Voici la transcription de cet échange :

é : aime ça se termine par s ?

E : c'est quoi comme genre de mot ?

é : un verbe...

E : c'est lequel...

é : aimer

E : il fait partie de quelle colonne, quel groupe?

é : 1er groupe

E : oui c'est un verbe en -er. C'est quoi le sujet?

é : je

E : et du coup la terminaison...

é : -e

Nous voyons ici que l'enseignante amène l'élève à s'interroger sur le sujet de ce verbe. Il connaissait la règle selon laquelle un verbe du premier groupe à la première personne du singulier prend “-e” comme terminaison, mais selon nous, c'est la présence du pronom « vous » dans la phrase qui a dû le faire douter. Nous verrons plus bas, dans le texte n° 2, que ceci constitue une difficulté pour les élèves.

Nous remarquons encore que dans la conjugaison des verbes au présent, les élèves sont nombreux à ne pas maîtriser une personne en particulier, à savoir la troisième personne du pluriel. Trois verbes sont conjugués à la troisième personne du pluriel, deux du premier groupe, « poussent » et « écoutent » et un du troisième groupe « ouvrent ». C'est presque toujours la marque du pluriel qui est oubliée, les verbes étant conjugués à la troisième personne du singulier (voir annexe 5 et 6). La forme verbale « poussent » a été mieux orthographiée dans la dictée sans faute (trois erreurs) que dans la dictée traditionnelle (dix erreurs), nous expliquons cela par le fait qu'il a été abordé durant la discussion collective dans la première dictée et que la terminaison a été explicitement énoncée par l'enseignante.

é : La fin de poussent c'est avec -ent?

E : Est-ce que la terminaison de ce verbe est la terminaison qui va avec ils ou elles au pluriel... c'est cette question que tu me poses et alors moi je te réponds oui

Quant aux formes verbales « écoutent » et « ouvrent », elles sont source de douze et treize erreurs, ce qui nous paraît important, surtout dans la dictée sans faute durant laquelle le mot “écoutent” a été discuté.

E : on parle de qui? C'est qui qui écoute, c'est qui le sujet ?

é : les fleurs

E : alors réfléchissez bien à comment vous allez accorder « écoutent »

é : on va mettre -ent à la fin

E : très bien

Nous constatons que c'est ici l'enseignante qui lance la discussion. Elle a en effet pressenti que les élèves auraient de la difficulté à déterminer le sujet « les fleurs » de la forme verbale « écoutent ». Ici aussi, la terminaison en “-ent” étant clairement explicitée par l'élève, nous ne comprenons donc pas pourquoi tant d'élèves (treize dans la dictée sans faute) ont encore commis l'erreur d'oublier cette marque du pluriel. Ces élèves n'ont ici manifestement pas profité de la réflexion menée pendant le dispositif sans faute durant lequel la réponse leur avait été donnée clairement.

Pour finir, la forme verbale « ouvrent » n'a pas pas été source de questions par les élèves et l'enseignante n'a pas jugé nécessaire de l'aborder, ce qui est compréhensible lorsqu'on regarde le contexte dans lequel elle est placée : « Alors elles m'écoutent et bientôt elles s'ouvrent comme pour montrer leur bonheur ». Etant donné que le verbe précédent qui a le même sujet a été discuté, les élèves auraient dû être capables de transférer ce qui a été dit à la forme verbale « ouvrent ». Ce qui est intéressant et tout à fait logique, c'est que les douze élèves qui ont mal orthographié « écoutent » avaient également mal orthographié « ouvrent » (voir annexe 5) et c'est la même erreur qui peut être constatée chaque fois chez les élèves : soit il manque la marque du pluriel, soit une marque du pluriel est présente mais elle est erronée (“-s” à la place de “-ent”). Tout ceci prouve que les élèves sont cohérents dans leurs erreurs.

2.1.3 Les erreurs morphogrammiques lexicales

Le tableau suivant présente les erreurs morphogrammiques lexicales commises par la totalité des élèves dans les dictées n° 1 et n° 2.

Tableau 28 : Nombre d'erreurs morphogrammiques lexicales dans les dictées n° 1 et n° 2

	Dictée 1	Dictée 2
grand	1	0
surtout	0	5
alors	8	8

Nous pouvons relever quelques éléments apparaissant à la lecture de ce tableau. Premièrement, huit élèves ont commis une erreur morphogrammique lexicale en écrivant le mot « alors », même dans le dispositif sans faute. Cela est certainement dû au fait que ce mot n'a pas été abordé lors de la discussion collective accompagnant cette tâche d'écriture. A ce propos, nous estimons que l'enseignante a eu raison de ne pas entamer la discussion sur le morphogramme lexical -s du mot « alors ». En effet, la dérivation « lorsque » nous semble trop complexe pour des élèves de 5PH, ils le connaissent en tant que mot-outil qu'ils rencontrent et utilisent fréquemment. Dans la dictée n° 2, on constate que l'adjectif « grands » est bien maîtrisé par les élèves, un seul a omis le “d” final. En ce qui concerne le mot « surtout », nous émettons l'hypothèse que les élèves commettent moins d'erreurs car ils sont peut-être très familiers avec le mot « tout ».

2.1.4 Les erreurs logogrammiques

Voici le tableau présentant le nombre d'erreurs commises dans chacune des deux dictées.

Tableau 29 : Nombre d'erreurs morphogrammiques lexicales dans les dictées n° 1 et n° 2

	Dictée 1	Dictée 2
à / a	0	3
et / est	0	1
mai / mais	2	2
mes / mais	1	1
lisse / lis	0	1

Nous pouvons constater que les logogrammes lexicaux mais/mes/mai, lisse/lis ne sont source que de très peu d'erreurs, une à deux par mot, ce qui, pour un total de 18 élèves n'est pas

significatif. Nous allons donc nous concentrer sur les erreurs concernant les logogrammes grammaticaux : à/a et et/est.

La lecture de ce tableau nous fournit des informations sur les effets immédiats du dispositif de dictée sans faute. Si nous prenons la ligne du logogramme grammatical à/a, nous voyons que durant la dictée menée avec le dispositif sans faute, moins d'élèves ont commis des erreurs. Durant la dictée n° 1, aucun élève ne s'est trompé de logogramme. Cela est certainement dû au fait que c'est un point qui a été longuement abordé durant la dictée. L'enseignante a évoqué la substitution de la préposition « à » par le verbe « avoir » conjugué à l'imparfait de la troisième personne du singulier pour vérifier s'il s'agit du verbe « avoir », auquel cas l'accent grave est absent, ou de la préposition qui prend l'accent.

é : est ce qu'il y a un accent à la lettre a?

(L'enseignante écrit au tableau noir : a à)

E : y'en a un des deux qui est le verbe... lequel ?

é : a c'est le verbe avoir

E : et le verbe avoir il prend un accent ?

é : non

E : et comment vous faites pour savoir que c'est le verbe avoir ?

é : y'a le truc avec « avait »

E : c'est quoi le truc avec « avait »

é : ben si on peut dire « avait » à la place de « a » c'est le verbe avoir

E : voilà, en fait vous essayez de mettre « avait » à la place de « a » et vous saurez si c'est le verbe avoir... c'est quel temps « avait »

é : c'est le passé

E : pas exactement, c'est vrai que c'est un temps du passé mais il a un nom

é : moi je sais c'est l'imparfait

E : exact, donc je ne veux plus la question est ce que le a a un accent, je veux qu'on me demande si le a est le verbe avoir... et comme ça vous savez qu'il aura pas d'accent, alors, est ce que là le a est le verbe avoir? On peut dire je leur parle comme avait des êtres normaux ?

é : non

E : donc c'est pas le verbe avoir... et vous mettez un accent ?

é : oui

E : ok c'est juste, tout le monde a bien compris ça ?

é : oui

E : alors on continue, posez d'autres questions

Nous voyons ici que l'enseignante a profité d'une question d'élève pour les rappeler une astuce sur ces logogrammes que les élèves rencontreront très souvent en situation de production écrite. Il s'agit de logogrammes que les élèves semblent maîtriser, seuls trois élèves commettent l'erreur en situation de dictée traditionnelle. Nous savons que cette notion est beaucoup travaillée en 5PH, par des exercices d'application notamment et concluons des résultats présentés que les élèves sont majoritairement capables de transférer cette compétence en situation de dictée.

Les erreurs commises dans les autres mots du texte n° 1 « Mon jardin » qui se trouvent dans un phénomène de logogramme (mais, lis) ne concernent chaque fois qu'un, voire deux élèves dans certains cas. Ces mots sont maîtrisés par la majorité des élèves de la classe et ne se prêtent par conséquent pas à une analyse approfondie. Voyons finalement les logogrammes grammaticaux et/est. Présent dans les deux textes, le mot « et » n'a été source d'erreurs que durant la dictée n° 2 dans laquelle un seul élève l'a mal orthographié : il l'a confondu une fois avec le verbe « être » au présent de la troisième personne du singulier « est ». Nous verrons par la suite que sur quatre dictées, cette conjonction est tout de même apparue douze fois et n'a été mal orthographiée qu'une seule fois, ce qui n'est pas significatif. Elle n'a en outre pas été discutée lors des dispositifs de dictée sans faute. Nous en concluons que l'emploi de « et » est donc maîtrisé par l'ensemble des élèves de 5PH de notre échantillon.

2.1.5 Les erreurs idéogrammiques

Le tableau suivant donne une vue d'ensemble sur les erreurs commises par les élèves dans les dictées n° 1 et n° 2.

Tableau 30 : Nombre d'erreurs idéogrammiques dans les dictées n° 1 et n° 2

	Signes de ponctuation	Majuscules	Apostrophes	TOTAL
Dictée 1	26	27	21	74
Dictée 2	8	31	26	65

A sa lecture, nous constatons que les élèves ont commis plus d'erreurs idéogrammiques dans la dictée sans faute que dans la dictée traditionnelle. Rappelons que les conditions de dictée étaient les mêmes, la ponctuation étant dictée. A la lecture des questions posées par les élèves lors de la dictée sans faute, nous constatons que sur les trois apostrophes présentes dans ce texte « j'aime », « m'écoutent » et « s'ouvrent », deux ont été commentées dans le cadre de ce dispositif, ce qui n'a bien entendu pas été le cas lors de la dictée traditionnelle.

é: est ce que à j'aime y'a un apostrophe?

E : c'est quel verbe, jaimer ou aimer? qui est ce qui aime? je... je vais vous donner un truc pour savoir si c'est un mot ou deux.

)Un élève doit se lever et doit mimer «j'aime» et faut voir s'il fait un mouvement ou deux... 2 mouvements... «moi» «aimer»...) par écrit faut voir ces deux informations... donc y'a une apostrophe pour que ce soit en deux mots

E : c'est quel verbe? écouter et pas mécouter.. (l'enseignante mime une nouvelle fois...) «écouter» «moi» en deux signes

Nous voyons qu'ici, l'enseignante profite de ce moment de la dictée pour rappeler aux élèves une astuce pour savoir quand il faut mettre une apostrophe dans un mot. Les élèves avaient donc potentiellement moins de chances de commettre ce genre d'erreurs dans la première dictée mais la différence entre les deux dictées n'est que de cinq erreurs

Quant aux signes de ponctuation, à savoir trois points, deux points d'exclamation, deux virgules, deux doubles points et un tiret, ils ont été dictés par l'enseignante de la même manière dans les deux dispositifs. Les majuscules n'ont pas été dictées dans aucun des deux dispositifs. Ces précisions suggèrent donc que théoriquement, les élèves étaient dans de meilleures conditions durant la dictée sans faute que dans la dictée traditionnelle pour ce qui concerne les idéogrammes. Ce qui ne pouvait pas être discuté comme la ponctuation a en effet été dicté, les majuscules ne l'étaient pas dans les deux cas, ce qui change en revanche c'est que durant la dictée sans faute, les élèves ont pu tirer profit des explications et des indications quant aux apostrophes. Le profit que les élèves pouvaient tirer de ce dispositif concernait donc uniquement les apostrophes et nettement moins d'erreurs auraient dû être commises pour ces idéogrammes précisément.

Lorsque l'on compare les deux dictées, nous observons une différence de 9 erreurs entre les deux. Sachant que notre échantillon était composé de 18 élèves, cette différence ne représente même pas une erreur par élève, elle équivaudrait à environ une demie erreur par élève. Nous

constations précédemment une diminution des erreurs constatées dans la dictée n° 2 par rapport à la dictée n° 1. Elle s'explique selon nous par la diminution importante des erreurs concernant les signes de ponctuation. En effet, le nombre d'erreurs dans les majuscules a augmenté de 4 et le nombre d'apostrophes a augmenté de 5, ce qui correspond à ce à quoi nous nous attendions. Répétons une fois encore que lors de la dictée sans faute, deux des trois apostrophes du texte ont été commentés, ce qui n'a pas été le cas dans le dispositif traditionnel. Nous nous attendions donc à une augmentation des erreurs sur les apostrophes, peut-être même plus importante que celle réellement constatée. En ce qui concerne les majuscules, une augmentation de quatre erreurs n'est pas significative, cela représentant, pour 18 élèves, 0,2 erreurs en plus par élève ! Ou, pour présenter la chose différemment, 1 erreur en plus pour 4 élèves. Sur un échantillon de 18, cela n'est absolument pas représentatif d'une tendance générale.

En réalité, nous estimons que ce n'est pas le fait que les erreurs sur les signes de ponctuation aient autant diminué qui est étonnant en soi, mais plutôt le nombre très élevé de ce type d'erreurs dans la dictée n°1. nous verrons que ces erreurs, dans les dictées n° 2, n° 3 et n° 4, dont le nombre varie entre 8 et 12, sont plus proches de ce que nous nous attendions à trouver dans les copies des élèves. La ponctuation ayant été dictée, quelques erreurs d'inattention auront eu pour conséquence l'oubli de quelques signes de ponctuation, mais ces valeurs ne représentent même pas une erreur par élève. Dès lors, nous pouvons nous interroger sur la cause des si nombreuses erreurs de ponctuation dans la dictée n° 1. Nous faisons l'hypothèse que cette première dictée a eu lieu très tôt dans l'année scolaire, au début du mois de novembre, et que cela peut être une explication possible. Avant la 5PH, les élèves ne sont quasiment jamais soumis à l'exercice de dictée. Il n'est pas impossible que, tellement concentrés sur l'orthographe des mots, sur les accords, ils se soient moins concentrés sur cet aspect du texte qu'ils pourraient avoir considéré comme secondaire. Après tout, dans une dictée l'important c'est d'écrire correctement. Nous n'avons pas de traces de témoignage des élèves sur leurs perceptions de l'exercice de dictée, cette hypothèse n'est donc pas vérifiable. Mais le fait que ces erreurs aient tant diminué dans la dictée n° 2, qui a eu lieu fin décembre, et qu'ils aient entre-temps beaucoup pratiqué cet exercice peut être la raison qui explique cette diminution. A force de pratiquer, ils ont peut-être appris à accorder aussi de l'importance à ces signes de ponctuation qui sont dictés par l'enseignante.

2.1.6 Erreurs sur les lettres non fonctionnelles

Le tableau suivant présente les erreurs commises par tous les élèves dans les dictées n° 1 et n° 2 concernant les lettres non fonctionnelles.

Tableau 31 : Nombre d'erreurs sur les lettres non fonctionnelles dans les dictées n° 1 et n° 2

	Dictée n°1	Dictée n°2
<u>h</u> erbes	1	7
dans <u>s</u>	0	2
bientô <u>t</u>	2	5
bon <u>h</u> eur	8	8

Nous précisons ici que nous n'avons pas comptabilisé les autres erreurs de lettres non fonctionnelles commises par les élèves, par exemple l'ajout d'une lettre non fonctionnelle dans un mot, ce qui explique la différence de résultat total avec le tableau 15.

Nous constatons, à la lecture de ce tableau, que bon nombre des mots contenant une lettre non fonctionnelle sont déjà maîtrisés par les élèves. C'est le cas notamment des mots outils « dans » ou « bientôt », qui sont correctement orthographiés par une grande majorité des élèves, que ce soit dans la dictée sans faute ou dans la dictée traditionnelle. Ils n'ont d'ailleurs pas fait l'objet de questions des élèves ou d'intervention de l'enseignante.

Les deux mots qui posent problème à certains élèves sont « herbes » et « bonheur », les élèves omettent souvent es deux « h » muets, en début de mot dans « herbe » et au milieu du mot dans « bonheur ». Ce dernier n'a fait l'objet d'aucune question dans le dispositif sans faute et a été mal orthographié par huit élèves, tout comme dans la dictée traditionnelle. Seul un recours à un ouvrage de référence aurait permis aux élèves d'éviter cette erreur. Quant au mot « herbes », il a été l'objet d'une question d'élève durant la dictée sans faute, ce qui explique sans doute qu'un seul élève ait omis la lettre non fonctionnelle de ce mot.

é: est ce que herbe commence par h?

E : tu veux savoir si devant herbe y'a une lettre muette? oui

Remarquons à ce propos que l'enseignante profite de la question pour rappeler aux élèves que le terme exact pour désigner une lettre qu'on entend pas est « muette ».

Nous passons maintenant à la discussion de l'analyse croisée des dictées n° 3 et n° 4 pour ensuite présenter nos conclusions concernant les effets immédiats des dictées sans faute sur les capacités orthographiques des élèves.

2.2 Analyse croisée : dictée n° 3 – dictée n° 4

Les dictées n° 3 et n° 4 étaient basées sur le texte « Les petits chimistes ». C'est cette fois le dispositif traditionnel qui a été testé en premier dans la dictée n° 3, suivi par le dispositif de dictée sans faute (dictée n° 4). Le tableau suivant donne un aperçu des résultats obtenus dans ces deux exercices.

Tableau 32 : Répartition du nombre d'erreurs orthographiques des élèves par catégorie dans les dictées n° 3 et n° 4

	Phono	Morpho gramm.	Morpho lexi.	Logo	Idéo	Non fonct.	Extra graph.	TOTAL
Dictée 3	230	244	14	35	55	21	11	602
Dictée 4	171	154	3	10	45	8	5	396

Nous constatons que, par rapport aux dictées précédentes, les erreurs sont cette fois encore moins nombreuses dans la dictée sans faute que dans la dictée traditionnelle, et ce dans toutes les catégories d'erreurs. Comme nous avons fait pour les deux premières dictées, nous allons analyser plus bas en détail chaque type d'erreurs commis par les élèves et ainsi tirer des conclusions quant à l'efficacité immédiate du dispositif de dictée sans faute. Comme précédemment, nous nous centrerons toujours davantage sur les morphogrammes grammaticaux.

2.2.1 Les erreurs phonogrammiques

Tableau 33 : Nombre d'erreurs phonogrammiques altérant et n'altérant pas la valeur phonique dans les dictées n° 3 et n° 4

	Dictée n°3	Dictée n°4
Erreurs altérant la valeur phonique	150	119
Erreurs n'altérant pas	80	52

la valeur phonique		
--------------------	--	--

Ces premiers résultats démontrent que les élèves ont commis davantage d'erreurs phonogrammiques dans la dictée traditionnelle n° 3 que dans la dictée sans faute n° 4.

Nous constatons que dans ce texte, les erreurs altérant la valeur phonique sont beaucoup plus nombreuses que celles n'altérant pas la valeur phonique, que ce soit dans la dictée traditionnelle ou dans la dictée sans faute. Ce phénomène n'apparaissait pas dans le texte n° 1. Nous allons analyser quelles erreurs en particulier ont été commises dans ces deux dictées afin de tenter de trouver une explication à ce constat.

Dans les dictées n° 3 et n° 4, nous constatons la présence d'un grand nombre d'erreurs portant sur la façon de transcrire les phonèmes [e] et [ɛ], tout comme dans les dictées du texte n° 1. Ces phonogrammes semblent vraiment poser problème aux élèves. Le phonème [ã] est lui aussi source d'erreurs chez les élèves, qui ne savent apparemment pas très bien quel phonogramme choisir (« en », « an », « em » ou « am »). Nous remarquons à ce propos que le texte n° 2 contient huit mots avec ce phonème (par exemple les mots « tenter », « expérience », « exemples », « instants ») contre seulement trois seulement dans le texte n° 1, ce qui signifie que les élèves avaient plus de chances de se tromper et donc de commettre davantage d'erreurs. Le phonème [s] est également source de beaucoup d'erreurs. Nous constatons une fois encore que ce sont les phonèmes pouvant être transcrits par plusieurs phonogrammes différents qui sont source de difficulté pour les élèves (annexes 7 et 8).

En outre, nous ne pouvons nous empêcher de remarquer un nombre important d'erreurs que l'on appellera « d'inattention » dans la catégorie altérant la valeur phonique, comme des oublis de phonogrammes ou de parties de mots (exple pour exemple, execice ou exesi pour exercice). Une fois encore, nous mettrons cela sur le fait que la dictée n° 3 n'était évaluée certificativement et que pour les élèves, la réussite de cet exercice n'était peut-être pas primordiale.

Nous remarquons en outre qu'il n'y a eu que peu de questions concernant les phonogrammes qui semblent réellement poser problème aux élèves durant la discussion de la dictée n° 4. Cela tend à prouver que les élèves ne repèrent pas encore ces difficultés. Les erreurs dans la dictée n° 4 sont tout de même un peu moins nombreuses que dans la dictée n° 3. Dans ce cas, la dictée n° 4 n'a pas eu un effet très important sur le nombre d'erreurs commises par les élèves. A la lecture des tableaux d'erreurs orthographiques des élèves et de la transcription des échanges accompagnant la dictée sans

faute n° 4, nous avons l'impression que les erreurs phonogrammiques ne sont pas identifiées par les élèves comme source potentielle importante d'erreurs.

2.2.2 Les erreurs morphogrammiques grammaticales

2.2.2.1 Marque du pluriel dans les noms

Le tableau qui suit présente le nombre d'erreurs commises pour tous les élèves dans les dictées n° 3 et n° 4.

Tableau 34 : Nombre d'erreurs morphogrammiques grammaticales marquant le pluriel des noms dans les dictées n° 3 et n° 4

	Dictée 3	Dictée 4
(des) expériences	9	8
(les) explications	9	7
(nos) parents	10	1
(quelques) instants	15	12
(des) professeurs	9	13
(des) exemples	7	4
(des) exercices	6	5
(des) chercheurs	12	6

Dans sa recherche, Béatrix Köhler (1987) avait posé le constat suivant : « *Le pluriel des noms est mieux maîtrisé lorsque le déterminant précède immédiatement le nom, c'est à dire que ce dernier n'est pas séparé de celui-là par un adjectif.* » (p. 31). Nous pensions éventuellement nous retrouver avec ce même phénomène dans les dictées de ce texte n° 2 « Les petits chimistes » car quatre noms sont séparés de leur déterminants par un adjectif : « des bonnes expériences », « nos gentils parents », « des bons professeurs » et « des vrais chercheurs ». Ce problème ne se posait pas pour le texte n° 1, qui ne contient que des noms accolés à leurs déterminants (accords étroits). Dans notre cas, nous n'avons pas constaté d'effet particulier du fait qu'un adjectif se trouve entre le déterminant et le nom (accord large). Il n'y a pas significativement plus d'erreurs dans ce cas que dans un autre.

Nous constatons que tous les mots à accorder au pluriel le sont avec les déterminants « les » ou « des » à l'exception du nom « instants », qui a le déterminant « quelques » et du nom « parents » qui est avec le déterminant « nos ». Cela aurait pu éventuellement poser quelques difficultés aux élèves et c'est bien le cas. Si nous prenons l'exemple de « quelques instants », nous remarquons que sur 18 élèves, 15 n'ont pas mis de marque du pluriel au mot « instants » dans la dictée traditionnelle et 12 l'ont également omise dans la dictée sans faute. Précisons encore que ce point n'a pas été abordé dans la discussion pendant la dictée sans faute, seule la question du déterminant « quelques » ayant été posée. Les élèves devaient donc en déduire que si le déterminant était un pluriel, le nom devait l'être également. Mais les deux tiers des élèves n'ont pas su tirer cette conclusion. En ce qui concerne le groupe nominal « nos parents », neuf élèves (cela représente la moitié des élèves) ont omis la marque du pluriel dans la dictée traditionnelle contre un seul dans la dictée sans faute, mais cela avait été discuté en classe.

é : Parents c'est au pluriel?

E : oui et bravo c'est une bonne question grammaticale

Cela prouve une fois de plus le profit immédiat du dispositif de dictée sans faute mais également que les réflexions orthographiques menées dans ce contexte ne sont pas forcément transférées par tous les élèves en situation de dictée ordinaire.

2.2.2.2 Marque du pluriel dans les adjectifs

Le tableau qui suit présente le nombre d'erreurs commises pour tous les élèves dans les dictées n° 3 et n° 4.

Tableau 35 : Nombre d'erreurs morphogrammiques grammaticales marquant le pluriel des adjectifs dans les dictées n° 3 et n° 4

Texte 2	Dictée 3	Dictée 4
petits	7	0
bonnes	8	0
gentils	10	4
bons	9	8
faciles	12	3
vrais	9	2

Les résultats de la dictée n° 4 sont très bons, les élèves n'ont omis que très peu de marques du pluriel dans les adjectifs. Pourtant, en observant la discussion qui a accompagné cette dictée, nous constatons que certains de ces adjectifs n'ont pas été abordés, par exemple « petits » ou « bons ». C'est effectivement dans ces adjectifs que l'on identifie un plus grand nombre d'erreurs. Nous avons en outre observé précédemment que, si l'enseignante ne disait pas explicitement que le mot doit prendre la marque du pluriel "s" mais se contentait de dire qu'il s'agissait d'un pluriel, les élèves n'appliquaient pas cette règle et ne marquaient pas le pluriel. Dans cette dictée, l'enseignante a, à trois reprises, uniquement dit que l'adjectif est au pluriel sans dire que cela a pour conséquence qu'il faut mettre un "s".

- *é : gentils c'est le pluriel?*
E : Oui

- *é : dans faciles y'a deux -ll ?*
E : non sinon on dirait facile
é : et c'est au pluriel ?
E : oui

- (...)

- *é : le vrais c'est au pluriel ?*
E : oui

Nous voyons ici que l'enseignante ne dit pas explicitement que le pluriel doit prendre un « s », ce sont les élèves qui doivent tirer seuls cette conclusion car ils connaissent cette règle orthographique. Il s'agit des adjectifs « gentils », « faciles » et « vrais » qui n'ont été mal orthographiés que par respectivement quatre, trois et deux élèves. Cela signifie donc que les élèves ont bien assimilé cette règle d'accord.

Comme pour la dictée n° 2, les résultats de la dictée n° 3 sont moins bons que dans le dispositif sans faute. Les élèves ont en effet omis la marque du pluriel de ces adjectifs plus souvent, sept à dix élèves ne les ayant pas correctement orthographiés. L'adjectif « faciles » est celui qui a posé problème aux deux tiers des élèves. Nous avons tenté de comprendre ce qui avait constitué une difficulté pour ces élèves dans cet adjectif et nous nous sommes rendu compte qu'il n'était pas placé de la même façon que les autres dans son groupe nominal. Il est en effet placé après le nom alors que dans les autres cas, l'adjectif était toujours placé entre le déterminant et le nom. C'est un constat

que Béatrix Köhler avait également fait dans son étude : “*L'accord de l'adjectif qui suit le nom semble plus difficile que celui qui précède le nom.*” (p. 32). C'est à notre avis ce qui a pu poser problème aux deux tiers des élèves de la classe.

2.2.2.3 Marque morphogrammique dans les verbes

Comme précisé plus haut, le texte n° 2 a été choisi par l'enseignante pour travailler en priorité la conjugaison des verbes au futur, c'est ce qui devait être évalué à ce moment-là, ce qui explique la présence de nombreux verbes conjugués dans ce temps.

Le tableau qui suit résume les erreurs commises dans les dictées n° 3 et n° 4 par la totalité des élèves, pour chaque verbe et à chaque temps ou mode de conjugaison.

Tableau 36 : Nombre d'erreurs morphogrammiques grammaticales des verbes dans les dictées n° 4 et n° 3

TEXTE 2	Dictée 3	Dictée 4
Présent		
arrive	1	1
Infinitif		
tenter	4	0
voir	0	1
Impératif		
viens	10	9
Imparfait		
étaient	14	8
Futur		
suirons	4	3
observerons	7	6
écouteront	17	6
serons	4	6
prendront	16	9
donnerons	3	3
TOTAL	80	52

Le premier constat que nous faisons en observant ce tableau est que la majorité des formes verbales a été bien maîtrisée par les élèves. Certaines ont néanmoins posé plus de difficulté aux élèves. Par exemple, la forme impérative du verbe venir « viens » a été source d'un certain nombre d'erreurs même dans la dictée sans faute. Nous préciserons toutefois que l'impératif est un mode qui n'était pas encore maîtrisé par les élèves à ce moment-là et c'est justement pour cette raison que l'enseignante avait spontanément abordé le problème durant la discussion collective :

Viens me voir ce soir (*c'est comme tu viens me voir mais on enlève le «tu» car on donne un ordre...*) **pour tenter des bonnes expériences avec mon jeu du petit chimiste !**

Cet extrait transcrit les paroles de l'enseignante au moment où elle dicte le texte aux élèves. Nous constatons donc ici que l'enseignante précise aux élèves que pour conjuguer le verbe “venir” à l'impératif de la deuxième personne du singulier, elle leur propose de conjuguer au présent et d'enlever le pronom de conjugaison, explication qui semble très claire au premier abord. Mais le nombre élevé d'erreurs commises dans cette forme verbale nous a amenés à nous pencher plus sérieusement sur cette explication. Sur les dix élèves qui ne l'ont pas correctement orthographiée, neuf n'ont pas mis la marque de la deuxième personne du singulier (“-s”) et un s'est trompé dans la marque, en mettant la marque de la troisième personne du singulier “-t” comme terminaison (voir annexe 7). Nous avons tenté de trouver une explication à ces erreurs présentes malgré le fait que le verbe a été abordé pendant la discussion et nous avons émis une hypothèse. Lorsque l'enseignante a dit aux élèves qu'il suffisait de conjuguer comme “tu viens” et d'enlever le “tu”, il ne nous paraît pas impossible que les élèves en aient déduit qu'ils devaient non seulement enlever le pronom de conjugaison mais également sa marque sur le verbe. Nous n'avons bien entendu aucun moyen de vérifier cette hypothèse, mais c'est celle qui nous apparaît comme la plus vraisemblable.

Nous constatons en outre une diminution des erreurs dans la forme verbale “étaient” en dispositif de dictée sans faute. La grande majorité des erreurs pour cette forme vient du fait que les élèves n'ont probablement pas identifié le bon pronom de conjugaison, n'ayant pas mis la marque de la troisième personne du pluriel mais le plus souvent la troisième personne du singulier (voir annexe 7). Ce qui est surprenant, c'est que les élèves sont six à l'avoir correctement orthographié en dictée sans faute alors qu'ils avaient commis une erreur dans la dictée traditionnelle, pourtant ce verbe n'a pas été abordé dans la discussion. Nous ne pouvons donc pas expliquer cette amélioration

mais émettons l'hypothèse déjà évoquée à plusieurs reprises selon laquelle en situation d'évaluation certificative (dictée sans faute), les élèves sont nettement plus concentrés sur ce qu'ils font.

Les deux formes verbales suivantes ont été source de nombreuses erreurs chez les élèves : “écouteront” et “prendront”. Il suffit d'observer le contexte dans lequel ils se trouvent pour comprendre pourquoi. “Nos gentils parents nous écouteront...” et “Ils nous prendront...”. Tous les élèves qui ont commis une erreur dans les terminaisons de ces verbes n'ont pas probablement su identifier le bon pronom de conjugaison et ont choisi la terminaison -ons, employée à la première personne du pluriel. La présence du pronom “nous” entre le sujet et le verbe est donc source de difficulté pour les élèves, nous l'avions également constaté dans le texte n° 1 avec la forme verbale “je vous aime” dans laquelle les élèves ont eu tendance à marquer un pluriel dans ce verbe. Ces deux formes verbales ont été discutées pendant la dictée sans faute, ce qui explique que les erreurs commises y soient moins nombreuses, onze en moins pour la forme verbale “écouteront” et sept en moins pour “prendront”. C'est ici encore l'enseignante qui a spontanément abordé le sujet :

E : J'ai moi une question à vous poser... écouteront, j'aimerais que vous regardiez ce verbe. Quel est son sujet, qui est ce qui écouteront?

é : Nous...

E : non justement vous êtes tombés dans le piège là

é : nos gentils parents

E : oui donc faut accorder écouteront avec son sujet, quel est le sujet, le groupe jaune? nos gentils parents, le pronom c'est ils au pluriel... donc la terminaison ça sera...

é : -ont

E : oui

Les élèves ne posant pas des questions de cet ordre spontanément, nous pensons qu'il est effectivement important de les amener à réfléchir aux rapports morphogrammiques complexes dans les différents types d'accord sujet-verbe. Il est intéressant de constater que c'est le genre de difficultés que les élèves ne repèrent pas tout seuls. Ainsi, quand il s'est présenté une seconde fois, c'est encore l'enseignante qui a dû le leur faire remarquer.

Nous voyons donc ici, une fois de plus, les effets immédiats de ce dispositif sans faute. Nous pouvons constater que sur le moment, grâce à cet outil, moins d'erreurs sont commises.

2.2.3 Erreurs morphogrammiques lexicales

Voici un tableau résumant les erreurs commises par les élèves de notre échantillon dans les dictées n° 3 et n° 4 en ce qui concerne les morphogrammes lexicaux.

Tableau 37 : Nombre d'erreurs morphogrammiques lexicales dans les dictées n° 3 et n° 4

	Dictée 3	Dictée 4
<u>peti</u> ts	1	1
<u>genti</u> ls	7	0
<u>parent</u> ts	1	1
<u>instan</u> ts	5	1

Les erreurs morphogrammiques lexicales dans la dictée n° 3 sont assez limitées, même si plus nombreuses que dans la dictée n° 4. Ce phénomène peut paraître surprenant étant donné que durant la dictée n° 4, le seul morphogramme lexical à avoir été abordé durant la discussion collective est la lettre « -t » dans le mot “instants”. Nous pouvons ainsi constater que les élèves maîtrisent très bien les autres morphogrammes lexicaux qui ont été correctement orthographiés. Et pourtant, dans la dictée n° 3, nous observons tout de même sept erreurs pour l'adjectif “gents”, sept élèves ayant omis la lettre dérivative “-l”. Nous savons pourtant qu'ils maîtrisaient la règle d'emploi de cette lettre, étant donné que même sans discussion, ils l'ont tous utilisée durant la dictée n° 4. Nous ne pouvons donc expliquer cela, mais émettons l'hypothèse qu'un manque de concentration des élèves pourrait être à l'origine de ces erreurs. Rappelons que dans la dictée n° 3, les élèves savaient qu'ils n'étaient pas évalués certificativement, contrairement à la dictée sans faute n° 4. Cela pourrait très bien avoir pour conséquence qu'ils commettent quelques erreurs d'inattention sur des mots qu'ils maîtrisent s'ils prennent la peine d'y réfléchir un peu plus sérieusement.

2.2.4 Les erreurs logogrammiques

Le tableau qui suit présente les erreurs logogrammiques commises par la totalité des élèves de la classe dans les dictées n° 3 et n° 4.

Tableau 38 ? : Nombre d'erreurs logogrammiques dans les dictées n° 3 et n° 4

	Dictée 3	Dictée 4
à/a	4	1
ce/se	28	6
et/est	0	0
quelle que / quelques	2	1
quel que / quelques	0	1
qu'elle que / quelques	1	1

Nous constatons une fois encore que la distinction entre les logogrammes à/a et et/est est bien maîtrisée par les élèves. Quelques erreurs sont relevées pour « quelques », orthographié « quelle que », « quel que » ou « qu'elle que » mais cela ne concerne que quelques élèves.

Nous allons donc centrer notre analyse logogrammique sur les logogrammes ce/se qui ont posé beaucoup de difficulté aux élèves. Rappelons que le mot « ce » apparaît deux fois dans le texte « Les petits chimistes » dans des catégories de mots différentes. Il a été mal orthographié au moins une fois par seize élèves sur dix-huit durant la dictée traditionnelle n° 3, contre cinq seulement dans la dictée sans faute n° 4. Dans cette dernière, le cas des logogrammes ce/se a été discuté les deux fois avec la classe. Il peut paraître surprenant qu'autant d'élèves se soient alors trompés. Rappelons que dans la première dictée sans faute, la préposition « à » avait aussi été discutée avec les élèves, qui l'avaient alors tous correctement orthographiée dans la dictée sans faute n° 1. Dans la dictée n° 4, six élèves ont mal orthographié « ce ». Ce qui paraît surprenant, c'est que sur ces six élèves, seul un a fait deux fois l'erreur dans la dictée, les quatre autres l'ont correctement orthographié une fois dans leur texte (voir annexe 8). Cela peut difficilement s'expliquer, mais si nous regardons de plus près les textes des élèves, nous constatons alors que sur les quatre élèves qui ont écrit correctement ce mot une fois dans leur texte, trois l'ont fait lorsqu'il était en position de déterminant d'un nom, c'est-à-dire au début de la dictée :

« Viens me voir CE soir... »

Dans ce cas, il est évident que « ce » est le déterminant car il est suivi d'un nom, le mot « soir ». La deuxième apparition du mot « ce » nous semble peut-être plus compliquée pour les élèves, car il n'a pas le rôle d'un déterminant, il s'agit d'un pronom démonstratif :

« ... et nous observerons CE qui arrive. »

La question a été posée à l'enseignante, de savoir si « ce » s'orthographiait avec « c » ou « s » l'enseignante ayant répondu à la question de l'élève que, dans ce cas, « ce » était un déterminant :

é : ce c'est avec un c?

E : ce que tu veux savoir c'est si le ce est un déterminant? La réponse est oui.

Elle commet ici une erreur terminologique, car dans ce cas précis « ce » n'est pas un déterminant, il s'agissant bien d'un pronom démonstratif. Mais c'est qui nous semble plus intéressant est qu'elle ne dit pas explicitement que cela avait pour conséquence que le mot s'orthographierait avec « c ». Si la majorité des élèves de la classe a su tirer seuls cette conclusion, il se peut que ces trois élèves n'aient pas été capables de le faire parce que justement, en 5PH, un déterminant est pour eux le plus souvent suivi d'un nom. C'est une hypothèse que nous posons, mais nous ne perdons pas de vue qu'il peut tout simplement s'agir d'un manque de concentration de ces élèves. N'oublions pas que cette dernière dictée (la dernière de l'année scolaire) avait eu lieu à la fin du mois de juin, à une période proche des vacances et souvent très agitée dans les classes. Il se peut donc tout à fait que l'explication soit simplement le manque d'attention de ces élèves à ce moment-là.

2.2.5 Erreurs idéogrammiques

Voici un tableau montrant les erreurs idéogrammiques des élèves dans les dictées n° 3 et n° 4.

Tableau 39 : Nombre d'erreurs idéogrammiques dans les dictées n° 3 et n° 4

	Signes de ponctuation	Majuscules	Apostrophes	TOTAL
Dictée 3	10	34	11	55
Dictée 4	12	21	12	45

Entre la dictée n° 3 (traditionnelle) et la dictée n° 4 (dispositif sans faute), nous constatons d'abord une diminution des erreurs concernant les majuscules. Rien dans la composition de ce texte ou dans les questions posées par les élèves (aucune ne concerne les majuscules) ne permet

d'expliquer ce phénomène. Néanmoins, rappelons ici que lors des dispositifs de dictée sans faute, les élèves allaient être évalués. Ce dispositif constituait en effet un moyen d'évaluation certificative pour l'enseignante, et les élèves le savaient, pour l'avoir pratiqué tout au long de l'année. Il n'est selon nous pas impossible que le nombre plus élevé d'erreurs dans l'emploi des majuscules relevé dans la dictée n°3 ait pour cause un manque de concentration des élèves provenant du fait qu'ils n'allaient pas être évalués certificativement. Une fois encore, l'absence de témoignage des élèves nous empêche de vérifier cette hypothèse mais nous estimons qu'il s'agit là d'une explication possible pour ce phénomène.

En outre, nous constatons que l'emploi de l'apostrophe pour « s'ils » dans la dictée n° 4 a été abordé dans la discussion :

é : « s'ils » c'est en deux parties ?

E : oui c'est en deux parties mises ensemble... vous vous souvenez des deux mots qui composent « s'ils » ? c'est ce qu'on appelle une contraction, si on a pas fait la contraction des deux mots, ça aurait été quoi ces deux mots ?

é : y'a « si » et y'a « ils » c'est les deux mis ensemble « s'ils »

E : exact... et y'a quoi comme signe ?

é : je me souviens plus du mot (l'élève mime une apostrophe avec sa main)

E : quelque un se souvient du nom de ce signe? Il a raison mais sait plus le nom...

é : c'est l'apostrophe

Nous nous étonnons donc de trouver un si grand nombre d'erreurs concernant cette apostrophe dans la dictée n° 4. Sur la douzaine d'erreurs commises sur cette apostrophe, onze élèves ont bien écrit « si ils » en deux mots mais ont oublié l'apostrophe et un élève a écrit les deux mots en entier et a ajouté l'apostrophe « si'ils » (voir annexe 8). Nous faisons l'hypothèse que cela est dû à la façon dont la question a été posée par l'élève. Il a demandé si « s'ils » était en deux parties, l'enseignante ayant répondu affirmativement à la question, les élèves ont donc écrit les deux mots en deux parties bien distinctes. L'élève a bien précisé que les deux parties étaient « si » et « ils ». Nous émettons l'hypothèse que les nombreuses erreurs recensées sont dues au fait que les élèves en sont restés à la première partie de l'explication, ils n'ont peut-être pas saisi ou peut-être ont-ils arrêté d'être attentifs pour la deuxième partie. Il suffit que le mot « apostrophe » ne soit pas significatif pour ces élèves et qu'ils n'aient pas vu le signe employé par leurs camarades pour qu'ils ne l'utilisent pas. Dans ce cas-là, nous pourrions constater que ces élèves n'ont toujours pas le réflexe de poser une nouvelle question, même lorsqu'ils n'ont pas entièrement compris ce qui a été relevé en classe.

2.2.6 Erreurs dans les lettres non fonctionnelles

Le tableau qui suit présente les erreurs commises par la totalité des élèves pour les dictées n° 3 et n° 4 en ce qui concerne les lettres non fonctionnelles.

Tableau 40 : Nombre d'erreurs sur les lettres non fonctionnelles dans les dictées n° 3 et n° 4

	Dictée 3	Dictée 4
arrive	7	2
pendant	5	4

Nous précisons ici que nous n'avons pas comptabilisé les autres erreurs de lettres non fonctionnelles commises par les élèves, par exemple l'ajout d'une lettre non fonctionnelle dans un mot, ce qui explique la différence de résultat total avec le tableau 15.

La lecture de ce tableau nous montre que les erreurs sur les mots contenant des lettres non fonctionnelles sont plus nombreuses dans la dictée n° 3 (dispositif traditionnel) que dans la dictée n° 4 menée avec le dispositif sans faute. Le mot dans lequel cette différence est significative est le mot « arrive ». Sept élèves sur dix-huit ont omis la double consonne « r » dans le verbe arriver. Cette particularité a été abordée durant la discussion sur la dictée sans faute et il a été explicitement dit que le verbe arriver prenait deux « r », ce qui explique sans doute la diminution du nombre d'erreurs dans la dictée sans faute. Voici l'échange retranscrit au sujet de cette double consonne.

é : dans arrive y'a deux -rr?

E : oui

Nous voyons ici que c'est l'élève qui aborde le sujet en posant directement la question de l'emploi du double « r », ce qui démontre, selon nous, que même s'il n'était pas sûr, il avait déjà une certaine intuition de la particularité de ce verbe et a demandé confirmation de ce qu'il pensait.

Concernant les erreurs dans le mot « pendant », elles sont de plusieurs natures. Quelques élèves (deux dans chaque dictée) ont ajouté une marque du pluriel à pendant (voir annexes 7 et 8). Nous pensons qu'ils ont associé le mot « pendant » à la suite de la phrase « pendant quelques

instants » et qu'ils l'ont pris comme un déterminant du nom au pluriel. Les autres erreurs sont toutes dues à l'absence, à la fin du mot, de la lettre « t ».

2.3 Discussion des résultats

La lecture des résultats obtenus dans cette partie de l'analyse nous permet de répondre à nos premières questions de recherche :

- **Les élèves commettent-ils moins d'erreurs sur un même texte dans un dispositif de dictée sans faute que dans un dispositif de dictée traditionnelle ?**
- **Les élèves tirent-ils un profit immédiat du dispositif de dictée sans faute tel que décrit dans ce travail ?**
- **Se posent-ils des questions pertinentes pour résoudre les problèmes orthographiques rencontrés pendant l'écriture d'un texte sous forme de dictée ?**

Nous allons répondre à cette question à la lumière des deux analyses croisées qui ont été menées dans cette partie d'analyse mais également à la lumière de la vue d'ensemble des capacités orthographiques des élèves dans les quatre dictées, qui l'a précédée. Nous avons comparé les résultats des élèves entre la dictée traditionnelle et la dictée sans faute, ceci pour les deux textes proposés : « Mon jardin » et « Les petits chimistes ».

Dans la vue d'ensemble des capacités orthographiques des élèves, nous avons vu qu'en effet, les élèves orthographiaient correctement un nombre plus élevé de mots dans une dictée sans faute que dans une dictée traditionnelle. Nous en avons donc conclu que, à première vue, les élèves tiraient profit d'un dispositif de dictée sans faute et qu'il leur permettait de commettre moins d'erreurs. Mais cette analyse est insuffisante pour donner une réponse satisfaisante et détaillée à nos questions. C'est pourquoi nous allons maintenant y répondre à la lumière des analyses croisées entre les dictées traditionnelles et sans faute pour les deux textes proposés aux élèves.

Dans le tableau de vue d'ensemble des quatre dictées, nous avons pu constater que le nombre d'erreurs (toutes erreurs confondues) était significativement plus bas dans les dispositifs de dictée sans faute que dans les deux dictées traditionnelles. En outre, toutes les catégories d'erreurs confirmaient cette tendance sauf une, les élèves ont mieux réussi les dictées sans faute.

Cette tendance est confirmée par l'analyse plus fine par type d'erreurs. Nous remarquons en outre que les meilleurs résultats observés durant les dictées sans faute sont liés aux discussions qui accompagnent ces exercices. Si nous prenons pour exemple le cas des marques du pluriel dans les adjectifs dans l'analyse comparative des dictées n° 1 et n° 2 pour le texte « Mon jardin », tous sans exception ont été mieux orthographiés dans la dictée n° 1 qui correspond au dispositif sans faute. En revanche, les erreurs restent constantes lorsque le sujet n'est pas abordé dans la discussion du mot « alors » dans la dictée n° 1: le nombre d'erreurs dans la marque morphogrammique lexicale de ce mot n'est pas moins important dans la dictée sans faute mais le mot « alors » n'a pas non plus été abordé dans la discussion qui l'a accompagnée. Les élèves tirent donc profit de la dictée sans faute pour autant que les mots soient évoqués durant la discussion qui l'accompagne, ce qui est logique, l'intérêt de ce dispositif sans faute résidant en effet dans la discussion qui matérialise la réflexion que les élèves devraient pouvoir mener en situation d'écriture.

Il est pourtant arrivé, toujours dans les dictées n° 1 et n° 2, dans les marques morphogrammiques des verbes, qu'un verbe (« écoutent ») soit mal orthographié par un grand nombre d'élèves dans la dictée sans faute alors que sa terminaison avait été explicitement identifiée dans la discussion. Nous avons également observé ce phénomène dans la dictée n°4 dans les erreurs concernant la marque morphogrammique des verbes. Le verbe « prendront » a été source d'erreur chez huit élèves alors qu'il avait été discuté en classe. Il est difficile pour nous d'expliquer ce phénomène.

En outre, nous avons été confrontées à l'analyse de certaines catégories d'erreurs qui ne nous ont pas permis de tirer des conclusions quant à une éventuelle efficacité immédiate du dispositif de dictée sans faute. C'est le cas, par exemple, des logogrammes du texte n° 1, qui ont été tellement bien réussis dans les deux dictées, qu'il n'y avait presque rien à améliorer d'une dictée à l'autre, les erreurs ne concernant à chaque fois que deux ou trois élèves. Cependant, les résultats du texte n° 2 (dictée n° 4), toujours dans les erreurs logogrammiques, démontrent que le dispositif sans faute est immédiatement efficace, que les élèves en tirent un profit indéniable. Pour preuve, le logogramme « ce/se » qui avait été mal orthographié à 28 reprises dans la dictée traditionnelle n° 3 et qui, dans la dictée sans faute n° 4, n'a été source que de six erreurs.

Les remarques qui précèdent nous permettent donc de répondre aux questions de recherche posées de manière nuancée. Il est indéniable que le dispositif de dictée sans faute profite aux élèves quand ils sont en situation d'écriture : ils commettent moins d'erreurs et ce phénomène est

directement lié aux discussions menées pendant ces exercices. Toutefois, le transfert à court terme des réflexions effectuées dans ce contexte semble encore un peu fragile. En effet, dans le cas de la comparaison des résultats obtenus pour les dictées n° 1 et n° 2, c'est la dictée sans faute qui a été menée en premier. La dictée traditionnelle a quant à elle eu lieu quelques semaines plus tard, les élèves connaissaient le texte pour l'avoir travaillé durant la dictée sans faute et savaient donc quelles difficultés pouvaient s'y trouver. Les résultats de cette dictée traditionnelle nous ont pourtant démontré que les élèves n'avaient pas été capables de transférer cette capacité de réflexion durant la dictée : le nombre important d'erreurs morphogrammiques grammaticales sur le pluriel des noms et des adjectifs démontrent qu'ils ne maîtrisent pas entièrement ce domaine orthographique. Nous en concluons donc que les élèves sont capables de mener cette réflexion s'ils sont sollicités, incités à la faire, mais qu'ils ne la font pas spontanément en situation d'écriture plus traditionnelle, sans aide extérieure. Nous ne pouvons pas faire le même travail de comparaison pour les dictées n° 3 et n° 4 car dans ce cas-là, c'est la dictée traditionnelle qui a été menée en premier. Mais il aurait été intéressant de comparer les différences entre les deux dictées de chaque texte afin de voir si, tout au long de l'année, les élèves ont progressé dans ce travail de réflexion.

Si l'effet immédiat du dispositif de dictée sans faute est maintenant plus ou moins avéré, il n'en va pas de même de son effet à moyen terme. Les analyses qui suivent seront la base de notre réflexion pour répondre à notre deuxième question de recherche.

3. Analyse des effets à moyen terme de la dictée sans faute

Dans cette troisième partie d'analyses, nous allons comparer les dictées menées avec le même dispositif entre elles, et ceci pour les deux textes proposés aux élèves. Nous allons faire une analyse comparative des erreurs commises dans les deux dictées traditionnelles, puis dans les deux dictées sans faute.

3.1 Analyse croisée des deux dictées traditionnelles : dictée n° 2 – dictée n° 3

Le tableau suivant reprend la vue d'ensemble sur les erreurs commises dans les dictées n° 2 et n° 3, toutes catégories d'erreurs confondues. Il constitue un repère pour l'analyse de l'évolution des capacités orthographiques des élèves.

Tableau 41 : Répartition du nombre d'erreurs orthographiques des élèves par catégorie dans les dictées n° 2 et n° 3

	Phono	Morpho gramm.	Morpho lexi.	Logo	Idéo	Non fonct.	Extra graph.	TOTAL
Dictée 2	108	167	13	8	65	24	29	414
Dictée 3	230	244	14	35	55	13	11	602

Nous avions espéré observer un progrès dans ces capacités pour la catégorie des morphogrammes grammaticaux ; c'était le but déclaré de la mise en place du dispositif de dictée sans faute dans la classe observée. Rappelons que les deux dictées ont été menées à presque cinq mois d'écart, dans le but de pouvoir constater une amélioration de l'orthographe des élèves, particulièrement dans cette catégorie d'erreurs. En effet, le but annoncé de ce dispositif de dictée sans faute était d'amener les élèves à se poser des questions, à repérer les mots ou groupes de mots potentiellement sources d'erreurs pour eux et, comme relevé dans le cadrage théorique de notre travail, ce sont bel et bien les morphogrammes grammaticaux qui posent le plus de difficulté aux élèves. Une analyse de leurs erreurs orthographiques dans un dispositif traditionnel à cinq mois d'intervalle aurait donc pu permettre de constater des progrès, ce qui n'est manifestement pas le cas en l'espèce.

Rappelons que dans les dictées n° 2 et n° 3, les élèves étaient en situation de dictée traditionnelle. Dans ce contexte, ils n'ont eu le droit de poser aucune question à l'enseignante, devant mener leur réflexion tout seuls, sans documents de référence à disposition.

3.1.1 Erreurs phonogrammiques

Une première lecture du tableau 41 ? ci-dessous nous montre que les erreurs phonogrammiques ont augmenté de la dictée n° 2 à la dictée n° 3, surtout dans les erreurs qui n'altèrent pas la valeur phonique. Ceux-ci ont quasiment triplé ! Nous allons donc analyser finement le type d'erreurs commises par les élèves afin d'essayer de trouver une explication à ce phénomène.

Tableau 42 : Nombre d'erreurs phonogrammiques altérant et n'altérant pas la valeur phonique dans les dictées n° 2 et n° 3

	Dictée n°2	Dictée n°3
Erreurs altérant la valeur phonique	62	152
Erreurs n'altérant pas la valeur phonique	46	78

En prenant appui sur les tableaux orthographiques concernant les dictées n° 2 et n° 3 (annexes 6 et 7), nous allons tout d'abord analyser les erreurs des élèves n'altérant pas la valeur phonique. Rappelons à ce propos que le texte n° 2, correspondant à la dictée n° 3, contenait environ 35 phonogrammes de plus que le texte n° 1, qui a fait l'objet de la dictée n° 2 (comme nous l'avons déjà évoqué, ils représentent quand même environ 82% des graphèmes de chacun des textes).. Cela n'explique pas forcément une telle augmentation du nombre d'erreurs, mais il est certain que plus il y a de phonogrammes, plus les élèves ont de chances de commettre des erreurs. Nous constatons de prime abord que c'est de nouveau les phonèmes pouvant être transcrits par plusieurs phonogrammes qui posent le plus de difficultés aux élèves à moyen terme. Dans la dictée n° 2, le phonème [ɛ], par exemple, a été source de neuf erreurs et le phonème [o] a été la cause de vingt erreurs (voir annexe6), ce qui signifie que deux phonèmes sont à eux seuls à l'origine de trois quarts des erreurs commises n'altérant pas la valeur phonique. Comme précisé dans le cadrage théorique, ces deux phonèmes sont complexes car ils peuvent être transcrits, chacun, par non moins de quatre phonogrammes : è, e, ai, ê pour le premier et o, au, eau, ô pour le deuxième. Concernant la dictée n° 3 sur le texte « Les petits chimistes », sur les 78 erreurs n'altérant pas la valeur phonique, 35, c'est-

à-dire quasiment la moitié, concernent la transcription du phonème [ã] qui peut être aussi transcrit par quatre phonogrammes : an, en, am, em. Nous relèverons néanmoins que le phonème [ɛ] semble désormais mieux maîtrisé par les élèves, car il apparaît à six reprises dans le texte n° 2 et n'a été source que de trois erreurs (voir annexe 7), contre neuf dans la dictée n° 2 alors qu'il n'apparaissait qu'à cinq reprises (voir annexe 6) dans le texte n° 1.

En ce qui concerne les erreurs altérant la valeur phonique, l'augmentation du nombre d'erreurs entre la dictée n° 2 et la dictée n° 3 est impressionnante. Nous constatons dans cette dernière un certain nombre « d'oublis d'accents » sur la lettre e . Le phonogramme « é » (expérience, étaient) ne semble pas encore maîtrisé par les élèves qui le confondent trop souvent avec le phonogramme e. Comme nous l'avons constaté plus haut, nous observons également un grand nombre d'erreurs « d'inattention », altérant tellement la valeur phonique qu'elles ne peuvent provenir d'une mauvaise compréhension du phonème par les élèves : c'est le cas par exemple d'erreurs telles que « explication » où le phonogramme a a été oublié ou encore « éctrons » où c'est cette fois le phonogramme ou qui a été oublié (voir annexe 7).

Ce problème de manque de concentration dans la dictée n° 3 a déjà été évoqué et nous pose de réels problèmes pour mener notre l'analyse et l'interprétation des résultats. Nous observons cependant que les élèves ne semblent pas avoir amélioré leur orthographe en ce qui concerne les phonèmes qui peuvent se transcrire par plusieurs phonogrammes (polyvalence phonogrammique). En cinq mois, nous ne pouvons donc pas constater de progrès dans ce domaine. Le problème des phonogrammes a déjà été soulevé par de nombreuses recherches, qui montrent que leur apprentissage est long et relatif à la fréquence avec laquelle ils apparaissent dans les mots d'une langue et dans quelle position. Des élèves de 5PH n'ont pas encore des connaissances suffisantes sur ces contextes d'apparition, ce qui pourrait expliquer le nombre élevé d'erreurs dans ce domaine orthographique. Certains phonogrammes demandent néanmoins de réfléchir à une règle, notamment les phonogrammes « em » ou « am » avec la règle qui stipule que le « n » se transforme en « m » devant les lettres « p » ou « b ». La présence de tels phonogrammes dans nos textes auraient permis une comparaison quant à l'assimilation et à la pratique de cette règle par les élèves.

3.1.2 Erreurs morphogrammiques grammaticales

3.1.2.1 Marque du pluriel dans les noms

Le tableau qui suit présente chaque type d'erreurs commises par les élèves dans les deux dictées ici analysées.

Tableau 43 : Nombre d'erreurs morphogrammiques grammaticales marquant le pluriel des noms dans les dictées n° 2 et n° 3

	Dictée 2	Dictée 3
Texte 1		
(des) herbes	1	
(des) pensées	13	
(les) roses	8	
(les) roses	6	
(les) roses	5	
(les) roses	4	
(des) êtres	5	
TOTAL	42	
Texte 2		
(des) expériences		9
(les) explications		9
(nos) parents		10
(quelques) instants		15
(des) professeurs		9
(des) exemples		7
(des) exercices		6
(des) chercheurs		12
TOTAL		77

La lecture de ce tableau fait apparaître des résultats auxquels nous ne nous attendions pas. Nous constatons en effet que les élèves ont fait plus d'erreurs (quasiment le double puisque nous passons de 42 à 77) aux marques du pluriel dans la dictée n° 3 que dans la dictée n° 2, qui était aussi traditionnelle. En effet, dans le cas d'un nom précédé directement par un déterminant « des » ou « les », les élèves sont nettement plus nombreux à avoir omis la marque du pluriel. Cela signifie donc qu'entre les deux dictées, les élèves n'ont pas progressé dans la maîtrise de la marque du

pluriel en -s dans les noms. Ils auraient même régressé si on en croit les résultats. Rappelons qu'environ cinq mois séparent ces deux dictées et que la dictée sans faute a été pratiquée régulièrement durant ce laps de temps.

Rappelons encore que la dictée traditionnelle n° 3 a été menée avant la dictée sans faute sur la base du même texte (« Les petits chimistes »), ce qui n'a pas été le cas de la dictée traditionnelle n° 2 qui avait été menée après la dictée sans faute sur le même texte (« Mon jardin »). Nous pensions que cela pourrait avoir une conséquence sur les résultats des élèves, car les mots au pluriel ne leur étaient pas déjà soumis et peut-être même connus, plus particulièrement le mot « quelques » qui n'est pas un déterminant habituel dans les textes proposés aux élèves. Mais après réflexion, nous estimons que cette donnée ne doit pas entrer en ligne de compte pour les mots précédés d'un déterminant habituel, « des » ou « les », car le but de la dictée sans faute est d'apprendre aux élèves à réfléchir lorsqu'ils sont en situation d'écriture d'un texte. Dans le cas de la dictée n° 3, peu importe finalement qu'ils ne connaissent pas la dictée avant d'être en situation traditionnelle : ils auraient pu, grâce aux exercices de dictée sans faute faits entre la dictée n° 2 et la dictée n° 3, avoir progressé dans la réflexion sur l'accord des noms au pluriel dans un groupe nominal. De plus, nous n'avons à faire qu'à des mots dont le pluriel est régulier, avec une terminaison en « -s ». Nous ne nous expliquons donc pas ces mauvais résultats.

Rappelons tout de même que nous avons, à plusieurs reprises déjà, constaté que les élèves avaient commis un nombre important d'erreurs orthographiques dans cette dictée n° 3, des erreurs qu'ils auraient pu, selon les résultats obtenus précédemment, éviter en se concentrant un peu plus. Nous pensons réellement que les élèves ne se sont pas appliqués pour cet exercice, sachant qu'ils n'étaient pas évalués certificativement, et c'est selon nous la raison pouvant expliquer ce nombre si important d'erreurs.

3.1.2.2 Marque du pluriel dans les adjectifs

La lecture du tableau 44 ci-dessous nous montre que nous ne suivons pas ici la tendance constatée pour la marque du pluriel des noms décrite précédemment : nous observons en effet une amélioration minimale de la dictée n° 2 à la dictée n° 3, les élèves ayant commis seulement cinq erreurs en moins. Cela n'est, selon nous, pas significatif car sur un total de dix-huit élèves ces erreurs ne représentent même pas une erreur par élève.

Tableau 44 : Nombre d'erreurs morphogrammiques grammaticales marquant le pluriel des adjectifs dans les dictées n° 2 et n° 3

Dictée 2		Dictée 3	
grands	12	petits	7
rouges	6	bonnes	8
blanches	7	gentils	10
roses	7	bons	9
normaux	6	faciles	12
belles	9	vrais	9
TOTAL	47	TOTAL	42

Nous en concluons donc que les élèves, s'ils n'ont pas régressé dans l'accord des adjectifs, n'ont pas non plus progressé. Les adjectifs proposés dans la dictée n° 3 sont en effet des adjectifs réguliers, qui s'accordent simplement avec l'ajout d'un « s » à la fin du mot. Les élèves, grâce à la pratique régulière de la dictée sans faute, auraient dû prendre l'habitude de s'interroger sur l'accord des marques du pluriel, que ce soit dans les adjectifs ou dans les noms. Nous ne pouvons que constater que ce n'est pas encore le cas.

3.1.2.3 Marques morphogrammiques des verbes

Concernant les marques morphogrammiques des verbes, la composition tellement différente de nos deux textes nous rend plus compliquée la tâche de tirer des conclusions quant à l'efficacité à moyen terme du dispositif de dictée sans faute. Les temps et modes de conjugaison des textes n'étaient pas les mêmes dans les deux textes car le texte n°2 « Les petits chimistes » visait à évaluer les élèves sur les terminaisons des verbes au futur tandis que le texte n°1 « Mon jardin » ne contenait pratiquement que des verbes conjugués au présent.

Nous sommes néanmoins en mesure d'établir quelques constats à partir du tableau qui suit et qui présente les erreurs commises par les élèves dans les deux dictées traditionnelles .

Tableau 45 : Nombre d'erreurs morphogrammiques grammaticales des verbes dans les dictées n° 2 et n° 3

Dictée 2	Dictée 3
----------	----------

Présent		Présent		Futur	
poussent	10	arrive	1	suivrons	4
aime	6	Infinitif		observerons	7
parle	4	tenter	4	écouteront	17
êtes	0	voir	0	serons	4
écoutent	13	Impératif		prendront	16
ouvrent	13	viens	10	donnerons	3
Infinitif		Imparfait			
montrer	2	étaient	14		

Nous constatons dans ces deux dictées que relativement peu d'erreurs sont commises sans l'accord des verbes, mis à part pour les terminaisons des verbes à la troisième personne du pluriel. Une analyse plus fine des grilles d'erreurs orthographiques des élèves pour les dictées n°2 et n°3 (annexes 6 et 7) nous montrent que ces erreurs ne sont toutefois pas de même nature. Dans la dictée n° 2, c'est la marque de la troisième personne du pluriel qui est le plus souvent oubliée, à savoir « -nt », les élèves ayant souvent accordé les verbes à la troisième personne du singulier « -e ». En revanche, dans la dictée n° 3, les erreurs dans la marque de la troisième personne du pluriel sont la plupart du temps dues à une confusion entre les terminaisons de la première et la troisième personne du pluriel (-ons/-ont). Selon nous, cela est dû à la structure des phrases dans lesquelles sont insérés ces verbes : « ils nous écouteront, ils nous prendront ». Nous voyons que ce qui a très certainement induit les élèves en erreur est la présence, directement avant le verbe, du pronom de conjugaison « nous ».

Dans la dictée n° 3, nous pouvons également observer que la marque du pluriel de la forme verbale « étaient » est régulièrement oubliée. Dans la mesure où ce qui posait des difficultés aux élèves en début d'année était la terminaison de la troisième personne du pluriel, nous aurions pu constater un effet à moyen terme de la dictée sans faute avec une amélioration des compétences des élèves dans l'emploi de cette terminaison. Ce n'est pas le cas, nous en concluons donc que le niveau orthographique des élèves en ce qui concerne cet aspect en particulier ne s'est pas amélioré durant l'année scolaire écoulée : ils n'ont pas régressé, les résultats sont restés stables, mais ils n'ont pas progressé non plus.

3.1.3 Erreurs morphogrammiques lexicales

Voici le tableau présentant les erreurs dans les mots contenant des morphogrammes lexicaux pour les dictées n° 2 et n° 3.

Tableau 46 : Nombre d'erreurs morphogrammiques lexicales dans les dictées n° 2 et n° 3

	Dictée 2	Dictée 3
Texte 1		
grand	0	
surtout	5	
alors	8	
TOTAL	13	
Texte 2		
petit		1
gentil		7
parent		1
instant		5
TOTAL		14

La lecture du tableau nous montre que les résultats des élèves sont restés assez similaires d'une dictée à l'autre. Nous pensons que les élèves, en 5PH, n'ont pas encore le réflexe d'essayer de dériver un mot pour connaître sa terminaison. Le fait d'orthographier correctement les morphogrammes lexicaux ne relève selon nous pas d'une réflexion chez des élèves de cet âge, mais plutôt d'une connaissance antérieure du mot ou d'un doute amenant l'élève à consulter un ouvrage de référence.

Les morphogrammes lexicaux proposés dans les mots présents dans nos deux textes sont des mots connus des élèves, qui les rencontrent souvent au cours de leurs lectures ou exercices d'écriture. Il nous est donc difficile de tirer des conclusions quant à l'efficacité à moyen terme d'un dispositif de dictée sans faute avec les résultats obtenus pour les morphogrammes lexicaux, surtout parce qu'ils ont été peu discutés dans les échanges entre l'enseignante et les élèves lors de la dictée sans faute n° 1.

3.1.4 Erreurs logogrammiques

Le tableau suivant présente les erreurs de type logogrammique dans les dictées n° 2 et n° 3.

Tableau 47 : Nombre d'erreurs logogrammiques dans les dictées n° 2 et n° 3

	Dictée 2	Dictée 3
à/a	3	4
ce/se	-	28
et/est	1	0
mai/ mais	2	-
mes / mais	1	-
lisse / lis	1	-
quelle que / quelques	-	2
quel que / quelques	-	0
qu'elle que / quelques	-	1

La lecture de ce tableau nous indique que les mots ayant de paires logogrammes sont bien maîtrisés par les élèves, à l'exception de « ce/se » qui ne sont présents que dans le texte n° 2. , ce qui ne nous permet donc pas de faire une comparaison avec la dictée n° 2. Les logogrammes communs aux deux textes sont les logogrammes grammaticaux « à/a » et « et/est ». Les élèves ont commis, à une erreur près, le même nombre d'erreurs pour ces deux logogrammes dans les deux dictées.

Cette catégorie orthographique ayant été déjà bien maîtrisée par les élèves à la dictée n° 2, il nous est malheureusement impossible d'en tirer des conclusions quant à l'efficacité ou non à moyen terme du dispositif de dictée sans faute mis en place dans la classe. Un contrôle plus strict des mots proposés dans les deux textes nous aurait peut-être permis des constats plus probants.

3.1.5 Erreurs idéogrammiques

Voici le tableau qui concerne les erreurs idéogrammiques des élèves dans les dictées n° 2 et n° 3.

Tableau 48 : Nombre d'erreurs idéogrammiques dans les dictées n° 2 et n° 3

	Signes de ponctuation	Majuscules	Apostrophes	TOTAL
Dictée 2	8	31	26	65

Dictée 3	10	34	11	55
----------	----	----	----	----

Nous constatons, dans ce tableau, que le nombre total d'erreurs idéogrammiques a diminué entre la dictée n° 2 et la dictée n° 3. Ce résultat peut être toutefois trompeur puisqu'il est exprimé uniquement en nombre d'erreurs. En effet, cette diminution est due à la forte baisse qu'ont connu les erreurs sur les apostrophes. En effet, l'emploi des signes de ponctuation et des majuscules a été source de plus d'erreurs dans la dictée n° 3 que dans la dictée n° 2, même si la différence entre le nombre d'erreurs n'est pas très significative.

Par ailleurs, si nous nous attardons pas sur ce tableau, nous pouvons avoir l'impression qu'en quelques mois, les élèves ont acquis une plus grande maîtrise de l'utilisation de l'apostrophe mais en réalité, il n'en est rien. En effet, il ne faut pas oublier de prendre en compte le fait que le texte n° 1 « Mon jardin », sur lequel se base la dictée n° 2 contient trois apostrophes alors que le texte n° 2 « Les petits chimistes », sur lequel se base la dictée n° 3, n'en contient qu'un seul, et cela triple donc les chances des élèves de commettre des erreurs dans la première dictée. Cependant, ce qui nous paraît vraiment important de souligner est le nombre d'élèves commettant des erreurs dans l'emploi d'apostrophes : ils ont été douze dans la dictée n° 2 et onze dans la dictée n° 3 (voir annexes 6 et 7). Et après vérification, on remarque qu'il s'agit des mêmes élèves, ce qui signifie qu'ils n'ont réellement pas progressé dans ce domaine entre la dictée n° 2 et la dictée n° 3.

3.1.6 Erreurs sur les lettres non fonctionnelles

Voici, finalement, le tableau sur les erreurs concernant les lettres fonctionnelles commises par tous les élèves dans les dictées n° 2 et n° 3.

Tableau 49 : Nombre d'erreurs sur les lettres non fonctionnelles dans les dictées n° 2 et n° 3

	Dictée n°2	Dictée n°3
h erbes	7	
dans	2	
bientôt	5	
bon h eur	8	
arr i ve		7
pendant		4

Nous précisons ici que nous n'avons pas comptabilisé les autres erreurs de lettres non fonctionnelles commises par les élèves, par exemple l'ajout d'une lettre non fonctionnelle dans un mot, ce qui explique la différence de résultat total avec le tableau 15.

En observant ce tableau, nous pouvons remarquer que les élèves maîtrisent un certain nombre de mots contenant des lettres non fonctionnelles : c'est par exemple le cas des mots-outils « dans », « bientôt » ou encore « pendant ». Il s'agit de mots qu'ils voient régulièrement dans leurs lectures ou exercices et dont ils ont besoin dans leurs productions écrites.

En ce qui concerne les autres mots, le nombre d'erreurs répertoriées est très proche entre la dictée n° 2 et la dictée n° 3. La lettre non fonctionnelle « h » dans le mot « herbes » a été omise par sept élèves et dans le mot « bonheur » par huit élèves (voir annexe 6). Le deuxième « r » dans le mot « arrive » a lui été oublié à sept reprises. Cela nous semble beaucoup car le verbe « arriver » fait partie des verbes abordés en 5PH et figure dans la liste de mots de ce degré.

Comme nous l'avions relevé plus haut, les lettres non fonctionnelles n'ont par définition aucune fonction dans les mots, les élèves ayant donc peu de moyens de savoir qu'elles apparaissent dans les mots. Pour orthographier correctement ces mots, ils doivent les connaître ou les chercher dans leurs ouvrages de référence. Nous ne pouvons donc pas savoir si la pratique de la dictée sans faute peut les faire progresser dans ce sens car les élèves n'avaient pas accès à ces ouvrages durant les dictées traditionnelles.

Nous entamons ensuite la discussion de l'analyse croisée des dictées n° 1 et n° 4 pour finalement présenter nos conclusions concernant les effets à moyen terme des dictées sans faute sur les capacités orthographiques des élèves.

3.2 Analyse croisée des deux dictées sans faute : dictée n° 1 – dictée n 4

Nous allons maintenant comparer les résultats des élèves dans les dispositifs de dictée sans faute, à savoir, les dictées n° 1 et n° 4. Cette analyse comparative a pour but de voir si les élèves ont progressé dans l'utilisation de l'outil de dictée sans faute.

Ce reprend une vue d'ensemble sur les erreurs commises dans les dictées sans faute n° 1 et n° 4, toutes catégories d'erreurs confondues.

Tableau 50 : Répartition du nombre d'erreurs orthographiques des élèves par catégorie dans les dictées n° 1 et n° 4

	Phono	Morpho gramm.	Morpho lexi.	Logo	Idéo	Non fonct.	Extra graph.	TOTAL
Dictée 1	60	84	9	3	74	14	21	265
Dictée 4	171	154	3	10	45	8	5	396

C'est de cette analyse croisée des deux dictées sans faute que nous espérons tirer le plus de constats quant à l'efficacité à moyen terme d'un tel dispositif et surtout l'appropriation de l'outil par les élèves. Rappelons que les dictées n° 1 et n° 4 ont été menées à presque huit mois d'intervalle. Comme relevé plus haut, c'est dans le domaine des erreurs de morphogrammes grammaticaux que nous souhaitons concentrer notre analyse fine. Les résultats observés dans le tableau 50 ne répondent malheureusement pas à nos attentes. Le nombre d'erreurs de morphogrammes grammaticaux a en effet augmenté de 70 dans la deuxième dictée sans faute (dictée n° 4). Une pratique régulière en classe de ce dispositif aurait dû avoir pour conséquence une amélioration de la maîtrise de cet outil par les élèves, et donc une amélioration de leurs résultats, ce qui n'est manifestement pas le cas. L'analyse qui va suivre permettra peut-être d'expliquer pourquoi ces résultats sont nettement moins bons que ceux attendus.

3.2.1 Les erreurs phonogrammiques

Le tableau qui suit présente les deux types d'erreurs phonogrammiques commises par les élèves dans les dictées n° 1 et n° 4. Comme avant, nous avons distingué les erreurs altérant la valeur phonique et celles qui ne l'altèrent pas.

Tableau 51 : Nombre d'erreurs phonogrammiques altérant et n'altérant pas la valeur phonique dans les dictées n° 1 et n° 4

	Dictée n°1	Dictée n°4
Erreurs altérant la valeur phonique	33	119
Erreurs n'altérant pas la valeur phonique	27	52

Nous allons maintenant analyser l'évolution des erreurs phonogrammiques dans les deux dictées sans faute. Un premier constat s'impose à la lecture de ce tableau : la différence entre les dictées n° 1 et n° 4 n'est pas très importante en ce qui concerne les erreurs qui n'altèrent pas la valeur phonique. En effet, 25 erreurs en plus dans la dictée n° 4 ne représentent en réalité qu'un peu plus d'une erreur supplémentaire par élève (voir annexe 8). Sachant que cette dictée contenait plus de phonogrammes que la première, cette différence ne nous inquiète pas. En revanche, l'augmentation des erreurs altérant la valeur phonique attire nettement plus notre attention. Elles sont en effet presque quatre fois plus nombreuses dans la dictée n° 4. Après observation du tableau d'erreurs orthographiques des élèves dans cette dictée (annexe 8), nous constatons que cela est dû à plusieurs raisons. Les élèves, dans cette dictée, ne maîtrisent toujours pas entièrement la transcription du phonème [e], des confusions avec les phonogrammes e et è persistant encore. C'est depuis la dictée n° 1 que nous constatons que ce phonogramme pose problème aux élèves et la dictée n° 4 nous confirme que les élèves n'ont pas connu de progression dans son utilisation.

La deuxième raison pouvant expliquer le nombre important d'erreurs phonogrammiques altérant la valeur phonique dans cette dictée concerne, comme nous avons déjà relevé, le nombre élevé d'erreurs dans les terminaisons du futur de certains verbes : « nos gentils parents nous écoutons », « nous suvront », « nous deneront » sont quelques exemples que l'on retrouve souvent dans les dictées des élèves (voir annexe 8). Rappelons à ce propos que la terminaison des verbes au futur était le sujet principal de l'évaluation certificative de cette dictée n° 4. Il nous paraît donc étonnant de constater tant d'erreurs sur ce sujet qui a été travaillé durant les deux semaines précédant la dictée.

3.2.2 Les erreurs morphogrammiques grammaticales

3.2.2.1 Marque du pluriel dans les noms

Voici le tableau concernant les erreurs de morphogrammiques grammaticales sur les marques de pluriel des noms que les élèves ont effectuées dans les dictées n° 1 et n° 4.

Tableau 52 : Nombre d'erreurs morphogrammiques grammaticales marquant le pluriel des noms dans les dictées n° 1 et n° 4

	Dictée 1	Dictée 4
Texte 1		

(des) herbes	0	
(des) pensées	10	
(les) roses	2	
(les) roses	0	
(les) roses	0	
(les) roses	0	
(des) êtres	3	
TOTAL	15	
Texte 2		
(des) expériences		8
(les) explications		67
(nos) parents		1
(quelques) instants		12
(des) professeurs		13
(des) exemples		4
(des) exercices		5
(des) chercheurs		6
TOTAL		56

En ce qui concerne plus particulièrement la dictée sans faute n° 4, les résultats sont nettement moins bons que pour la dictée sans faute n° 1. Rappelons que tous les mots au pluriel n'ont pas fait l'objet de questions et de commentaires dans la dernière dictée. Les seuls mots commentés sont « parents », « exemples » et « chercheurs ». Dans ces trois mots, l'enseignante a répondu à des élèves qui demandaient s'ils étaient au pluriel de manière affirmative mais elle n'a pas explicitement dit qu'ils devaient par conséquent prendre un « s » à la fin. Nous pouvons constater que c'est dans ces trois mots que les élèves omettent moins les marques du pluriel. Nous pensons que ce qui explique ces résultats nettement moins bons que pour la dictée n° 1 proviennent du fait que les mots au pluriel ont été peu discutés en classe. Nous en concluons donc que les élèves tirent bénéfice du dispositif de dictée sans faute, mais qu'ils ne sont encore pas tous capables de transférer les apprentissages faits dans ce contexte dans toute situation d'écriture ; ils n'ont apparemment pas le réflexe de se poser les bonnes questions tout seuls. A ce propos, nous regrettons de n'avoir pas filmé ces échanges. En effet, les enregistrements audio effectués ne permettent pas d'identifier les élèves qui posent les questions pendant les dictées sans faute. Nous émettons toutefois l'hypothèse que les élèves éprouvant des difficultés en orthographe n'étaient peut-être pas très actifs durant ces échanges et qu'ils corrigeaient leurs textes grâce aux questions pertinentes posées par leurs camarades plus à l'aise en orthographe. Nous pensons que ces derniers ont bien assimilé ce savoir-

faire de se poser des questions en écrivant, au moins pour les marques de pluriel du nom et qu'ils ne ressentent pas le besoin de poser des questions à l'enseignante étant donné qu'ils connaissent la règle. Ainsi, tous ces élèves se sont tus pendant la dictée et les élèves éprouvant plus de difficulté n'ont pas pu profiter des interventions de plus avancés. Ceci n'est qu'une hypothèse mais qui pourrait, selon nous, expliquer cette telle différence de résultats avec la dictée n° 1.

3.2.2.2 Marque du pluriel dans les adjectifs

Le tableau suivant reprend les erreurs commises par la totalité des élèves dans les marques de pluriel concernant les adjectifs durant les dictées n° 1 et n° 4.

Tableau 53 : Nombre d'erreurs morphogrammiques grammaticales marquant le pluriel des adjectifs dans les dictées n° 1 et n° 4

Dictée 1		Dictée 4	
grands	3	petits	0
rouges	4	bonnes	0
blanches	6	gentils	4
roses	3	bons	8
normaux	0	faciles	3
belles	1	vrais	2
TOTAL	17	TOTAL	17

Les résultats que nous pouvons constater à la lecture de ce tableau ne nous apprennent pas beaucoup sur le profit d'une pratique de dictée sans faute dans la classe, vu que les résultats totaux sont exactement les mêmes d'une dictée à l'autre. En revanche, une observation plus attentive des discussions accompagnant ces deux dictées vont peut-être nous apporter des pistes de réflexion intéressantes.

Nous avons relevé que dans la dictée n° 1, qui s'est déroulée en début d'année scolaire et que les élèves ne pratiquaient donc pas depuis longtemps, sur six accords d'adjectifs discutés, l'enseignante a dû lancer la discussion pour quatre, ce qui signifie que les élèves n'ont spontanément posé de questions que pour deux d'entre eux, à savoir les adjectifs « normaux » et « belles ». Il faut également relever que lorsqu'ils posaient les questions, les élèves demandaient systématiquement si

l'adjectif concerné prenait « s » ou « aux » au pluriel. Alors, l'enseignante les reprenait toujours et reformulait leur question pour l'insérer dans un raisonnement orthographique grammatical. Voici un exemple d'un de ces échanges :

é : à belles il y a un s?

E : est ce que belles est au pluriel ?

é: oui il parle à plusieurs fleurs.

Dans la dictée n° 4, qui eu lieu en fin d'année scolaire, nous remarquons que les élèves sont plus familiers avec cet exercice. Tous les adjectifs ne sont pas abordés mais sont orthographiés correctement par la majorité des élèves. C'est le cas des adjectifs « petits » ou « bonnes », orthographiés correctement par la totalité des élèves. Mais surtout, quand les élèves interrogent l'enseignante, on observe qu'ils formulent correctement leur question, en demandant si l'adjectif est au pluriel et non plus « s'il prend un « s » ». Cela signifie qu'ils ont appris à repérer un adjectif au pluriel et à s'interroger sur les conséquences que cela peut avoir. De plus, l'enseignante se contente de répondre oui sans préciser que l'adjectif doit prendre un « s ».

Prenons par exemple les échanges concernant les adjectifs « gentils » et « vrais » pour illustrer nos propos :

é : gentils c'est le pluriel?

E : Oui

é : le vrais c'est au pluriel ?

E : oui

Nous pensons donc que la pratique régulière de la dictée sans faute en classe a porté ses fruits en ce qui concerne l'accord des adjectifs au pluriel. Les questions des élèves sont plus grammaticales et l'enseignante n'a plus besoin de les amorcer pour qu'ils mènent leur réflexion.

3.2.2.3 Marques morphogrammiques des verbes

Comme précédemment évoqué, bien que les deux textes proposés aux élèves en dictée soient très différents en ce qui concerne le temps et les modes verbaux, nous allons tenter de dégager des comparaisons du tableau N ci-dessous, qui recense les erreurs commises par les élèves dans les dictées sans faute n° 1 et n° 4.

Tableau 54 : Nombre d'erreurs morphogrammiques grammaticales des verbes dans les dictées n° 1 et n° 4

Dictée 1		Dictée 4			
Présent		Présent		Futur	
poussent	3	arrive	1	suirons	3
aime	4	Infinitif		observerons	6
parle	1	tenter	0	écouteront	6
êtes	0	voir	1	serons	6
écoutent	13	Impératif		prendront	9
ouvrent	12	viens	9	donnerons	3
Infinitif		Imparfait			
montrer	3	étaient	8		

Nous rappelons, une fois de plus, que c'est l'accord des verbes à la troisième personne du singulier qui pose problème aux élèves dans la dictée n° 1 même si la forme verbale « écoutent » avait été abordée explicitement par l'enseignante :

E : on parle de qui? C'est qui qui écoute, c'est qui le sujet ?

é : les fleurs

E : alors réfléchissez bien à comment vous allez accorder « écoute »

é : on va mettre -ent à la fin

E : très bien

Dans la dictée n° 4, nous avons également dit que deux des verbes à la troisième personne du pluriel avaient été abordés par l'enseignante (« écouteront » et « prendront »), qui avait ainsi anticipé la difficulté que les élèves allaient rencontrer dans le texte « Les petits chimistes », à savoir, le fait que dans ce texte ces verbes à la troisième personne du pluriel sont directement précédés par le pronom « nous ». Nous constatons néanmoins un progrès dans l'utilisation de l'outil de dictée sans faute par les élèves dans la dictée n° 4. En effet, la forme verbale « prendront » a été abordé, mais la terminaison n'a pas été annoncée de façon explicite par l'enseignante :

E : Dans cette phrase on a la même difficulté que dans une autre, ça concerne

l'accord d'un verbe. Y'a deux pronoms de conjugaison, lesquels?

é : y'a nous

E : et c'est le sujet? c'est nous qui prendrons?

é : oui nous prendrons

E : justement non... c'est quoi le deuxième pronom de conjugaison ?

é : ils

E : exact et c'est ils au pluriel ou au singulier

é : c'est pluriel parce que « ils prendront »

E : c'est le sujet?

é : oui...

*E : correct, c'est ils prendront à nous en fait... donc vous devez accorder
prendront avec le sujet*

Malgré cela, les élèves n'ont été que neuf à commettre une erreur contre treize dans la dictée n° 1 pour la terminaison -ent de la forme verbale « écoutent », qui a ainsi été explicitement annoncée. Il est également à noter que la terminaison de la troisième personne du pluriel a été une source de difficulté pour les élèves dans toutes les dictées, indépendamment du dispositif.

3.2.3 Les erreurs morphogrammiques lexicales

Les erreurs commises par les élèves dans les dictées n° 1 et n° 4 dans les morphogrammes lexicaux sont présentées dans le tableau ci-dessous.

Tableau 55 : Nombre d'erreurs morphogrammiques lexicales dans les dictées n° 1 et n° 4

	Dictée 1 (Texte 1)	Dictée 4 (Texte 2)
grand	1	
surtout	0	
alors	8	
petit		1
gentil		0
parent		1
instant		1

La lecture de ce tableau démontre que les mots contenant des morphogrammes lexicaux sont bien maîtrisés par les élèves, du moins ceux présents dans les deux textes proposés. Très peu

d'erreurs sont en effet commises dans cette catégorie de graphèmes. Il reste toujours le mot « alors », source d'erreurs chez huit élèves, comme nous l'avions déjà évoqué plus haut.

En observant les échanges qui ont eu lieu durant ces deux dictées sans faute, nous remarquons que très peu de questions ont été posées sur ces mots, ce qui signifie que les élèves sont déjà capables de les orthographier sans aide. Le mot « grand » a été l'objet d'une question, mais qui a été induite par l'enseignante :

E : j'aurais dû avoir des questions sur le «grands» je crois...

é : est ce que à la fin de grand il y a un d?

E : pas à la fin... c'est pas la dernière lettre, mais tu veux savoir s'il y a un d dans le mot OUI car on peut dire grande au féminin

Ici, nous pensons que l'enseignante ne cherchait pas à amener les élèves à s'interroger sur la lettre dérivative « d » de grand mais plutôt sur la terminaison du mot car cet adjectif devait s'accorder au masculin pluriel. C'est d'ailleurs la question qui a été posée par la suite.

En revanche, le mot et sa terminaison « surtout » ont été l'objet d'une question spontanée de la part d'un élève dans la dictée n° 1.

é : est ce qu'il y a un T à la fin de surtout?

E : oui

Dans la dictée n° 4, le seul mot qui a fait l'objet d'une question est « instants ».

é : dans instants y'a -an ?

E : tu veux savoir si le son « an » est donné par -an... oui

é : et y'a un t dedans ?

E : oui

Nous remarquerons tout de même que dans cet échange, l'élève demande à l'enseignante si un « t » se trouve dans le mot « instants » et elle répond par l'affirmative. Mais il n'est pas garanti que tous les élèves aient compris qu'il parlait du « t » dérivatif car cette lettre se retrouve également au milieu du mot. Etant donné que le mot n'a été source que d'une unique erreur, les élèves ont bien compris qu'il parlait en réalité de la lettre dérivative.

L'absence d'erreurs dans les morphogrammes lexicaux et le fait qu'ils ne soient pas les mêmes dans les deux textes empêchent une analyse sur l'efficacité à moyen terme d'un dispositif de dictée sans faute, car nous n'avons pas suffisamment d'éléments pour comparer finement leurs erreurs dans ces deux dictées et l'observation des questions posées par les élèves ne nous en apprend pas plus. Nous pouvons cependant affirmer que dans les deux textes proposés les élèves démontrent une excellente maîtrise de cette composante du plurisystème graphique du français.

3.2.4 Les erreurs logogrammiques

Les erreurs logogrammiques des élèves effectuées dans les dictées n° 1 et n° 4 sont présentées dans le tableau cidessous.

Tableau 56 : Nombre d'erreurs logogrammiques dans les dictées n° 1 et n° 4

	Dictée 1	Dictée 4
à/a	0	1
ce/se	-	6
et/est	0	0
mai/ mais	2	-
mes / mais	1	-
lisse:/lis	0	-
quelle que / quelques	-	1
quel que / quelques	-	1
qu'elle que / quelques	-	1

Comme relevé plus haut dans les analyses précédentes des dictées traditionnelles, les logogrammes présents dans les deux textes semblent être maîtrisés par les élèves. Nous relevons néanmoins que les logogrammes a/à ont été source d'une erreur dans la dictée n° 4, et ce malgré discussion avec l'enseignante :

é : y'a un accent sur le « a » ?

Enseignante : on peut l'aider à poser la question autrement? Est-ce que c'est le verbe avoir? Lequel est le verbe avoir c'est le « a » ou le « à » ?

é : c'est le « a »

Enseignante : donc repose ta question...

é : est-ce-que c'est le verbe avoir?

Enseignante : non

Nous sommes néanmoins conscientes qu'une seule erreur logogrammique n'est pas significative.

L'excellente maîtrise des logogrammes par les élèves dès la dictée n°1 nous rend donc difficile d'analyser les éventuels effets de la pratique de la dictée sans faute dans le cas présent.

3.2.5 Les erreurs idéogrammiques

La lecture du tableau Y montre que les élèves ont commis moins d'erreurs idéogrammiques dans la dictée n° 4 que dans la dictée n° 1.

Tableau 57 : Nombre d'erreurs idéogrammiques dans les dictées n° 1 et n° 4

	Signes de ponctuation	Majuscules	Apostrophes	TOTAL
Dictée 1	26	27	21	74
Dictée 4	12	21	12	45

Cela est tout d'abord dû au fait qu'ils avaient commis un grand nombre d'erreurs dans les signes de ponctuation dans la dictée n° 1. Comme dit plus haut, nous mettons cela sur le fait que les élèves n'étaient, en début de 5PH, pas encore habitués à l'exercice de dictée et qu'ils n'accordaient peut-être pas l'importance qu'il faut aux signes de ponctuation qui étaient, rappelons-le, dictés par l'enseignante. Dans la dictée n° 4, ils font beaucoup moins d'erreurs concernant ces signes.

En ce qui concerne l'emploi des majuscules, les élèves commettent également un peu moins d'erreurs, ce qui prouve encore qu'ils s'habituent à faire attention à ces signes idéogrammiques partiels lorsqu'ils écrivent des courts textes. Quant aux erreurs sur les apostrophes, rappelons qu'il y en avait trois dans la dictée n° 1 et une seule dans la dictée n° 4, ce qui explique le nombre d'erreurs plus élevé d'erreurs sur ce signe dans la première dictée.

Ces différents constats nous amènent à penser que si l'emploi des signes idéogrammiques a été mieux réussi grâce à des apprentissages plus ou moins « spontanés » des élèves, le taux de réussite aurait pu être encore plus élevé si une réflexion concernant l'emploi de ces signes était également intégrée au dispositif de dictée sans faute.

3.2.6 Erreurs sur les lettres non fonctionnelles

Tableau 58 : Nombre d'erreurs sur les lettres non fonctionnelles dans les dictées n° 1 et n° 4

	Dictée n°1	Dictée n°4
<u>h</u> erbes	1	
dans <u>s</u>	0	
bientô <u>t</u>	2	
bon <u>h</u> eur	8	
arr <u>r</u> ive		2
pendant <u>t</u>		4

Nous précisons ici que nous n'avons pas comptabilisé les autres erreurs de lettres non fonctionnelles commises par les élèves, par exemple l'ajout d'une lettre non fonctionnelle dans un mot, ce qui explique la différence de résultat total avec le tableau 15.

Comme nous l'avons relevé plus haut, il nous est difficile de tirer des conclusions quant à un éventuel effet de la pratique de la dictée sans faute en ce qui concerne les lettres non fonctionnelles. Dans la dictée n° 1, le seul mot qui a fait l'objet d'une question d'élève est le mot « herbes ». Mais dans l'échange entre l'enseignante et cet élève on observe qu'il avait déjà une idée de l'existence de la lettre muette dans ce mot.

é: est ce que herbe commence par h?

E : tu veux savoir si devant « herbe » y'a une lettre muette? Oui

Les autres mots contenant des lettres non fonctionnelles n'ont fait l'objet d'aucune question d'élèves et non pas non plus été abordés par l'enseignante. Une observation vidéo des élèves aurait permis de voir si les élèves ayant correctement orthographié certains mots avaient consulté leur dictionnaire pour les mots « bientôt » ou « bonheur », par exemple.

Dans la dictée n° 4, nous avons vu que des questions avaient été posées au sujet des mots « arrive » et « pendant ». Les élèves avaient, là aussi, l'intuition que des lettres non fonctionnelles devaient s'y trouver. Voici l'exemple d'un échange :

é : dans pendant c'est un « t » ou un « d » à la fin ?

E : je peux pas répondre par oui ou non à cette question alors repose-la...

é : c'est un « t » à la fin de pendant ?

E : oui

Là encore, les élèves connaissaient déjà une partie de la réponse en posant la question, mais ce n'est sans doute pas un effet de la pratique de la dictée sans faute dans cette classe. Nous dirions, plutôt, un effet du contact important que les élèves ont avec l'écrit à l'école primaire et qui leur permet de se forger un lexique de mots qu'ils finissent par savoir orthographier. On pourrait cependant s'interroger si l'hésitation de l'élève entre « un « t » ou un « d » à la fin » du mot « pendant » ne constituerait pas un terrain propice pour une réflexion orthographique qui dépasse les principes fondamentaux de l'orthographe française et qui convoque aussi des phénomènes étymologiques ou historiques, proportionnellement moins fréquents. Les élèves seraient ainsi sensibilisées à ces autres dimensions, le rôle de l'enseignant étant celui du guide qui pourrait les aider dans les recherches des documents de référence, comme un dictionnaire étymologique ou même le dictionnaire électronique libre « wiktionnaire », et dans la compréhension de la complexité de l'orthographe française.

3.3 Discussion des résultats

La lecture des résultats obtenus dans cette troisième partie d'analyse nous permet de répondre à notre deuxième question de recherche :

- **Les résultats des élèves sont-ils en amélioration sur deux dictées présentant les mêmes caractéristiques mais proposées à quatre ou six mois d'écart ?**

- Peut-on constater une progression dans l'orthographe des élèves durant l'année scolaire ?

- Sont-ils capables de transférer la compétence de se poser des questions contribuant à une réflexion orthographique, acquises durant la dictée sans faute, à une situation de dictée traditionnelle d'un texte ?

Nous allons répondre à ces questions à la lumière des analyses croisées des dictées traditionnelles et des dictées sans faute qui ont été effectuées précédemment mais également sur la base de ce que nous avons pu observer dans la partie de vue d'ensemble des capacités orthographiques des élèves.

Rappelons que nous avons mené ces analyses en deux temps : nous avons dans un premier temps mené l'analyse croisée des deux dictées traditionnelles n° 2 et n° 3 afin de constater une progression de l'orthographe des élèves durant un laps de temps d'environ cinq mois. Nous avons ensuite poursuivi avec l'analyse croisée des deux dictées sans faute n° 1 et n° 4 afin de constater une amélioration dans l'utilisation de l'outil de dictée sans faute dans un laps de temps plus important de presque sept mois.

Rappelons que les premiers résultats observés dans la vue d'ensemble des capacités orthographiques des élèves n'ont pas été très optimistes : le nombre de mots correctement orthographiés avait baissé de 2% entre la dictée n°2 et la dictée n° 3 et de 10% de la dictée n° 1 à la dictée n° 4 ! Ceci signifie que le deuxième texte « les petits chimistes » a posé plus de difficultés aux élèves. Afin de vérifier ce premier constat, nous avons mené les analyses croisées par types

d'erreurs et avons ainsi pu en tirer les conclusions et les constats qui vont suivre.

Nous souhaitons tout d'abord faire une remarque. C'est dans cette partie de l'analyse que nous sont apparues quelques limites du dispositif que nous avons mis en place et qui seront discutées dans la conclusion du présent mémoire. Nous précisons juste maintenant que toutes les données récoltées ne nous ont pas permis de répondre à nos questions de recherche. En effet, dans notre analyse croisée à des effets de la dictée sans faute à moyen terme, nous nous sommes aperçue que pour certains types d'erreurs, les textes proposés dans ces dictées étaient trop différents l'un de l'autre pour permettre une comparaison terme à terme de toutes les erreurs qu'elles comportaient.

L'analyse des erreurs commises dans les dictées n° 2 et n° 3 et dans les dictées n° 1 et n° 4 n'ont fait que confirmer l'impression que nous avait donnée l'analyse générale des quatre dictées : l'orthographe des élèves n'a pas progressé durant l'année scolaire, le nombre d'erreurs commises étant soit égal, soit supérieur en fin d'année et les élèves n'ont manifestement pas non plus beaucoup progressé dans l'utilisation de l'outil de dictée sans faute, étant donné que nous observons le même phénomène dans les dictées n° 1 et n° 4.

Par ailleurs, le texte n° 2 « Les petits chimistes » s'est avéré présenter plus de difficultés phonogrammiques que le texte n° 1 « Mon jardin », ce qui a faussé légèrement les résultats, qui sont moins bons dans les dictées relatives à ce texte (dictées n° 3 et n° 4).

Si nous considérons la catégorie des morphogrammes grammaticaux, celle qui nous intéresse plus particulièrement, les résultats ne sont pas non plus à la hauteur de ce que nous attendions. Les erreurs de marque de pluriel des noms a doublé dans les dictées traditionnelles entre le début et la fin de l'année scolaire. Les erreurs sur les marques des adjectifs n'ont pas augmenté mais n'ont pas diminué non plus, elles sont restées stables. Il en va de même pour les marques morphogrammiques des verbes. Les élèves éprouvaient de la difficulté avec la terminaison de la troisième personne du pluriel en début d'année et cette difficulté est toujours bien présente en fin d'année, aucun progrès n'étant constaté. Étant donné que la pratique régulière du dispositif de dictée sans faute avait principalement pour objectif d'améliorer l'orthographe grammaticale des élèves, nous sommes forcées de constater que cet objectif-là n'a pas été atteint. Quant aux autres types d'erreurs trouvées dans les dictées traditionnelles, elles sont restées stables. Les morphogrammes lexicaux et les logogrammes étant déjà bien maîtrisés en début d'année, nous ne pouvons dès lors tirer aucune conclusion quant à un effet positif du dispositif sans faute dans ces cas précis.

Nous allons maintenant nous concentrer sur les résultats de l'analyse croisée des dictées sans faute n° 1 et n° 4 afin de voir si les élèves ont progressé dans l'utilisation de cet outil en sept mois. Cette fois encore, les résultats ne sont pas concluants. Si nous nous arrêtons quelques instants sur la catégorie des phonogrammes, nous constatons que la transcription du phonème [e], qui était mal maîtrisée en début d'année, l'est toujours au mois de juin. Une observation des discussions accompagnant la dictée n° 4 nous montre en outre que la question n'a que rarement été abordée dans les échanges entre l'enseignante et les élèves. Ceci signifie que les élèves n'ont toujours pas le réflexe de s'interroger face à la recherche d'un phonogramme qui transcrit un phonème qui leur pose manifestement quelques difficultés. Quant aux analyses morphogrammiques, elles montrent également que les élèves n'ont pas progressé dans leur réflexion lorsqu'ils se trouvent en situation de dictée. En effet, le nombre d'erreurs dans les marques morphogrammiques des verbes est passé de 12 dans la dictée n° 1 à 51 dans la dictée n° 4, pour un nombre de mots à accorder quasiment identiques et tous réguliers. L'observation des discussions nous informe que pour la dictée n° 4, très peu de questions ont été posées et c'est ce qui explique peut-être ce mauvais résultat. Ici encore, nous ne pouvons que constater que les élèves n'ont pas progressé dans l'utilisation de l'outil, qui leur a été moins bénéfique en fin d'année, malgré une utilisation régulière en classe. En revanche, l'observation des marques de pluriel des adjectifs nous montrent une progression des élèves dans l'utilisation de la dictée sans faute : alors que dans la dictée n° 1, l'enseignante devait encore poser elle-même les questions sur les terminaisons des adjectifs, dans la dictée n° 4 les élèves le font plus spontanément. Cela dit, leurs résultats ne s'améliorent pas, ils sont restés stables. Nous ferons la même remarque que précédemment concernant les morphogrammes lexicaux et les logogrammes, qui étaient déjà bien maîtrisés dès le début de l'année.

Les constats qui précèdent permettent de répondre à nos questions de recherche sur un effet à moyen terme de la pratique régulière de la dictée sans faute dans une classe. L'orthographe des élèves ne s'est pas améliorée de façon significative durant l'année scolaire. En outre, nous constatons que les élèves obtiennent de bons résultats lorsque les difficultés sont abordées dans la discussion, mais ils ne sont manifestement pas tous capables de se poser les bonnes questions en situation de dictée traditionnelle. Et en situation de dictée sans faute, si les questions ne sont pas posées par certains élèves, les autres n'ont apparemment toujours pas le réflexe de poser des questions à l'enseignante. Là encore, ils profitent des questions posées par certains élèves mais ils sont encore nombreux à commettre beaucoup d'erreurs sur des points qui n'ont pas été abordés dans la discussion.

Partie 5

Conclusion

1. Conclusions

Arrivées au terme du présent mémoire, nous sommes en mesure de revenir de manière plus distanciée sur les résultats de nos observations et analyses. Nous présenterons ensuite quelques apports et limites de notre recherche et terminerons par proposer quelques prolongements possibles.

Au début de notre travail, après avoir développé le cadrage théorique, nous posons notre question de recherche principale: « *Le dispositif de dictée sans faute permet-il aux élèves de faire moins d'erreurs d'orthographe et de mener une réflexion orthographique pertinente pendant son déroulement ?* ».

Nous partions de l'hypothèse que les élèves, pour bien orthographier, devaient apprendre à faire un travail de réflexion en écrivant, prendre le réflexe de se poser les bonnes questions. Nous avons pu constater qu'ils n'étaient, en début pas encore capables de le faire et que cette compétence de transfert reste aussi fragile, même en fin d'année scolaire. Il existe une multitude de pratiques enseignantes pour la dictée, mais rares sont celles exerçant ce travail réflexif chez les élèves. Nous l'avons vu dans notre cadrage théorique : dictée préparée, dictée dirigée, dictée mutuelle... La dictée sans faute devrait permettre aux élèves de s'entraîner à réfléchir sur leur activité d'écriture.

Même si les résultats de la présente recherche ne permettent pas de trouver un effet à moyen terme d'une pratique régulière de la dictée sans faute, nous pensons que cet exercice ne peut être que bénéfique pour les élèves. Dans la période dans laquelle nous avons recueilli nos données, nous observons que certains élèves commencent à développer des capacités métalinguistiques dans les échanges qu'ils ont avec l'enseignante. Ils tirent ainsi progressivement profit de la dictée sans faute. D'autres nécessitent encore de plus de temps pour bénéficier des apports de cet outil et s'appuient surtout sur les interventions de leurs pairs plus experts. Nous avons également observé le rôle fondamental de l'enseignant, comme guide des réflexions orthographiques à mener pendant la dictée sans faute, surtout à ces premiers moments d'instauration et constitution de l'outil dans la classe. Sans lui, « pièce maîtresse de la relation didactique » (Brissaud, 2007), il serait très difficile, notamment pour les élèves en difficulté, de réfléchir au plurisystème graphique de manière autonome et de mobiliser les connaissances acquises en situation d'écriture. C'est la raison pour laquelle, il serait intéressant de pouvoir constater des effets cette fois sur le long terme, en analysant des dictées et des échanges, comme nous l'avons fait pour une année primaire, dans une perspective de progression sur les quatre années du cycle 2 de l'école primaire.

Nous pensons avoir soulevé un point important dans notre mémoire : les élèves ont rarement cette capacité de réflexion sur ce qu'ils écrivent. Il est donc essentiel de travailler l'orthographe dans le cadre d'un exercice d'écriture qui promeut cette réflexion, telle que la dictée sans faute. Sans mettre totalement de côté les exercices spécifiques d'orthographe, défendus par des auteurs que nous avons cités dans notre travail (Allal *et al.*, 1999 ; Angoujard, 1994), nous sommes persuadés de l'importance de ces exercices, intégrés à des situations d'écriture comme celle de la dictée sans faute et, plus largement, à toute situation de production de textes. C'est ce que représente, selon nous, le dispositif de dictée sans faute. Par ailleurs, c'est également la nouvelle ligne directrice des moyens d'enseignement officiels de français introduits dans les classes de cycle 2 genevoises depuis la rentrée de septembre 2011, Mon manuel de français (Bourdin, Durand, Pradeau et Rondelli, 2010), ou plus couramment « MMF », qui intègrent des exercices de français structuration à des exercices de français communication. Pour l'enseignant reste le défi, bien entendu, d'établir ces liens de manière systématique et pertinente dans un vrai programme d'enseignement de l'orthographe !

2. Apports et limites de notre recherche

Cette recherche nous a tout d'abord permis de modifier notre vision de cet exercice que tout le monde croit connaître par coeur : la dictée. Ce travail s'adresse également aux enseignants qui s'interrogent sur les buts et les possibilités offertes par cet outil. Nous avons par exemple pris conscience que même lorsque nous pensons que deux textes sont égaux en termes de difficultés, que nous les avons choisis et modifiés pour contenir le même nombre d'accords par exemple, une connaissance des structures plus fines de la langue telles que les phonogrammes met en avant le fait qu'en réalité, deux textes très semblables au premier abord peuvent être très différents en termes de difficultés pour les élèves. Cela nous rend attentives au fait que dans le cas d'une dictée à visée certificative, même si nous pensons évaluer une compétence grammaticale en particulier, d'autres dimensions peuvent venir compliquer le texte proposé. Nous serons donc attentives, dans notre future pratique d'enseignante, à bien construire nos outils d'évaluation.

Notre recherche permettra peut-être à certains enseignants de découvrir une pratique qu'ils ne connaissaient pas ou qu'ils connaissaient mal. Cet exercice de dictée sans faute est bien-sûr applicable dans tous les degrés du cycle 2, et adaptable selon les contenus à travailler.

En tant que futures enseignantes, nous serons également attentives au fait que de simples exercices de drill ne garantissent aucunement que les élèves seront capables de réinvestir leurs connaissances en situation de production textuelle ou de dictée traditionnelle. La dictée n'évalue pas les connaissances orthographiques des élèves, mais bien plus leurs capacités à les mobiliser au bon moment, ce qui requiert un travail en amont sous forme d'exercices qui suscitent la réflexion des élèves sur les différents phénomènes qui caractérisent l'orthographe française.

Une des limites de notre recherche que nous avons pu constater concerne le dispositif de récolte des données. Un enregistrement audio ne nous a par exemple pas permis de distinguer les élèves posant des questions lors des dictées sans faute. Il aurait été intéressant de voir quels étaient les élèves les plus actifs, de repérer ceux plus passifs et de comparer leurs résultats.

Une deuxième limite concerne les performances des élèves : dans notre dispositif, ils étaient au courant qu'ils étaient évalués certificativement et que la dictée traditionnelle n'allait pas compter dans leur moyenne trimestrielle. Cela a, selon nous, eu des conséquences sur leur concentration et leur implication pendant les exercices de dictée traditionnelle et donc sur les résultats de notre recherche.

3. Prolongements

Au vu de ce qui a été dit précédemment, nous pensons qu'un bon prolongement de notre travail serait de mener le même type de recherche mais à une plus grande envergure : avec un échantillon d'élèves beaucoup plus important et, comme nous l'avons déjà dit, sur les quatre années du cycle 2 de l'école primaire. Nous continuons de penser qu'un dispositif de dictée sans faute peut être un bon moyen d'entraîner les élèves à se poser les bonnes questions lorsqu'ils sont en situation d'écriture, mais nous estimons que les effets d'un tel dispositif ne peuvent être perceptibles qu'à plus long terme. Nous savons que l'acquisition de l'orthographe prend de nombreuses années et qu'elle est « semée d'embuches de tous ordres (linguistique, social, cognitif) », comme dit Brissaud (2007, p. 220), que nous avons citée précédemment.

De plus, nous estimons qu'il serait enrichissant, si une telle recherche devait avoir lieu, de filmer les échanges durant les dictées sans faute. Cela permettrait peut-être de distinguer quelques élèves « moteurs » pour la classe, mais également de rendre compte des autres stratégies mises en oeuvre durant les dictées, les consultations d'ouvrages de référence par exemple.

Partie 6

Bibliographie

6. Bibliographie

Aeby, S., de Pietro J-F. & Wirthner, M. (2000). *Français 2000 : dossier préparatoire. L'enseignement du français en Suisse romande : un état des lieux et des questions.* Institut de recherche et de documentation pédagogique.

Allal, L., Béatrix Koehler, D., Rieben, L., Rouiller, Y., Saada-Robert, M. & Wegmuller, E.. (1999). *Apprendre l'orthographe dans le cadre de la production textuelle.* Berne : CSRE

Angoujard, A. (1994). *Savoir orthographier à l'école primaire.* Paris : Hachette.

Béatrix Köhler, D. (1991). *Dis-moi comment tu orthographies, je te dirai qui tu es.* Lausanne : CVRP.

Béatrix Köhler, D. (1987). *De l'orthographe des élèves de 3P et de 4P dans deux situations de production différentes. Une approche linguistique et psycholinguistique.* Lausanne : CVRP.

Bogaerts, S., Dispa, B. et Legros, G. (1988). «Profils de profs : une enquête au secondaire supérieur», *Enjeux*, 16, 27-64.

Bonnet, C. (1990). *Entre hier et aujourd'hui. Les parents face à l'enseignement du français.* Lausanne : Centre vaudois de recherches pédagogiques

Bourdin, R., Durand, V., Pradeau, J. & Rondelli, F. (2010). *Mon Manuel de Français : lire, dire, écrire dans toutes les disciplines.* Paris : Retz.

Brissaud, C. (2007). Acquisition et didactique de l'orthographe du français, in Falardeau, E., Fisher, C., Simard, C. et Sorin, N. (dir.), *La didactique du français. Les voies actuelles de la recherche*, Québec, Presses de l'Université Laval, 219- 234.

Catach, N. (1980). *L'orthographe française : Traité théorique et pratique avec des travaux d'application et leurs corrigés.* Paris : Nathan.

Chervel, A. & Manesse, D. (1989). *La dictée : les Français et l'orthographe, 1873-1987*. Paris : INRP Calmann-lévy

Chervel, A. (2008). *Histoire de l'enseignement du français du XVIIème au XXème siècle*. Paris : Retz

Chervel, A. (2008a). *L'orthographe en crise à l'école : et si l'histoire nous montrait le chemin ?* Paris : Retz

Chiss, J.-L., & David, J. (1992). La règle orthographique : Représentations, conceptions théoriques et stratégies d'apprentissage. *Langue Française, 95*, 6-26.

Cogis, D. (2005). *Pour enseigner et apprendre l'orthographe*. Paris : Delagrave Edition.

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

Département de l'instruction publique (2007). *Plan d'étude de l'enseignement primaire 1E-6P rentrée 2007*. Genève

Département de l'instruction publique (2000). *Classeur des objectifs d'apprentissage de l'école primaire genevoise*. Genève

Dolz, J., Gagnon, R. & Toulou, S. (2008). *Production écrite et difficultés d'apprentissage*. Genève : Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.

Ducard, D. (1995). Représentations, connaissances et didactique de l'orthographe. In D. Ducart, R. Honvault, & J.-P. Jaffré (Eds.), *L'orthographe en trois dimensions*. Paris : Nathan.

Fayol, M., & Largy, P. (1992). Une approche cognitive fonctionnelle de l'orthographe grammaticale. *Langue Française, 95*, 80-98.

Gruaz C. & Honvault, R. (2001). *Variations sur l'orthographe et les systèmes d'écriture. Mélanges en hommage à Nina Catach*. Paris : Honoré Champion.

Jaffré, J.-P. (1992). *Didactiques de l'orthographe*. Paris : Hachette

Jaffré, J.-P. (1992a). Le traitement élémentaire de l'orthographe : les procédures graphiques. *Langue Française*, 1992, no. 95, 27-48.

Lalande, J.-N. (1982). *L'apprentissage de la langue écrite : du b - a ba à la BD*. Paris : PUF.

Lamotte et Lorain. (1837). *Manuel complet de l'enseignement simultané*.

Michelet, C. (1984). «Compte rendu d'une enquête sur les pratiques orthographiques», *Bulletin de liaison HESO*, 11, 33-44.

Ministère de l'éducation. (1979). *Programmes d'études. Français. Primaire*. Québec : Gouvernement du Québec.

Romian, H. et Lafond, A. (1981). *Essai d'évaluation des effets d'une pédagogie du français. 2. Vers l'observation des variables pédagogiques*. Paris : Institut national de recherches pédagogiques

Simard, C. (1996). Examen d'une tradition scolaire : la dictée. In Chartrand, S.-G (Ed.), *Pour un nouvel enseignement de la grammaire* (pp. 359-397). Montréal : Les éditions logiques