

INTRODUCTION

Lors de l'analyse des résultats des évaluations CE2 et 6^{ème}, chaque année, le même constat dans notre école : l'orthographe reste le point faible de nos élèves. Chaque année, au sein de l'école, nous étions donc amenés à réfléchir aux moyens que l'on pouvait mettre en œuvre pour aider nos élèves, et, chaque année, je me trouvais insatisfaite des réponses trouvées en conseil des maîtres. Nous n'arrivions pas à envisager, à trouver, une autre voie que celle déjà suivie et qui, pourtant, n'apportait pas de résultats concluants.

Enseignante, dans cette école, en C.L.I.S., puis en C.P. ou en C.E.1, je me trouvais aux prémises de l'enseignement de l'orthographe. Pourtant, ce domaine m'interpellait et me posait problème...

Dans ma classe de C.L.I.S., j'ai été amenée à chercher des moyens de gérer l'hétérogénéité de mes élèves et je me suis intéressée naturellement à la pédagogie Freinet et aux autres pédagogies « actives ». J'ai ainsi essayé un outil de personnalisation de l'apprentissage de l'orthographe mis au point par Michel BARRIOS (*Le Nouvel Éducateur*, Mars 1995), qui dans le cadre de la C.L.I.S., répondait à mon souci de différenciation.

Me retrouvant ensuite, dans des classes non spécialisées, je n'ai pas réussi à remettre en place cet outil tout de suite. Mais, au bout de quelques années, j'ai senti le besoin de tester de nouveau cet outil dans ma classe, sans en être complètement satisfaite... Cet outil, dont je parlerai plus en détail, dans la troisième partie de mon mémoire, est, pour moi, intéressant, mais pas suffisant.

Étant inscrite à plusieurs listes et forums d'échanges d'instituteurs et de professeurs des écoles sur Internet, j'ai eu l'occasion de lire un message proposant un lien menant à une vidéo sur la dictée négociée (*Banque de séquences didactiques*, CRDP Académie de Montpellier). Ce fut pour moi, une révélation : un moyen de faire de la dictée un réel outil de questionnement, et donc d'apprentissage...

Cette démarche étant adaptée au Cycle 3, je n'ai pas vu tout de suite comment il était possible de la mettre en œuvre en CP, classe dont j'avais la charge à l'époque. Puis, ayant plus d'expérience dans ce niveau de classe et ayant lu plusieurs articles et témoignages sur ce type de dictée, j'ai tenté la mise en place de la dictée négociée au C.P. dans un ensemble cohérent menant à une « première maîtrise de l'écrit ».

Suite à ce premier essai, j'ai lu des articles sur Internet et des ouvrages où j'ai découvert d'autres formes de dictées. Ces découvertes m'ont amenée à me poser la question de savoir : « En quoi la dictée, sous ses différentes formes, peut-elle favoriser l'apprentissage de l'orthographe au Cycle 2 ? », et plus particulièrement en C.E.1, classe dont j'ai la charge cette année.

Je fis ainsi l'hypothèse que la mise en place de dictées « réflexives » (dont la dictée négociée, entre autres) permettrait à mes élèves de mieux comprendre l'organisation de notre système orthographique et ainsi, de progresser, en apprenant notamment à justifier leurs choix.

Mais dès le début, je m'interrogeai sur la façon d'appréhender l'orthographe lexicale. Je fis donc l'hypothèse qu'en mettant en place l'apprentissage régulier de listes de mots liés à nos révisions/approfondissements en lecture (combinatoire) couplé au dispositif de « dictées pour apprendre », mes élèves progresseraient dans ce domaine particulier.

Enfin, je fis l'hypothèse que grâce à ces deux dispositifs d'apprentissage, mes élèves développeraient une certaine forme de doute orthographique, qu'ils pourraient ensuite réinvestir dans tous leurs écrits. Mais, il m'apparut en cours d'année, que si je voulais que mes élèves réinvestissent les connaissances

élaborées lors des dictées réflexives et des séances d'études de la langue, dans leur production d'écrit notamment, il fallait aussi leur faire construire des outils et des méthodes de relecture, ce que je m'efforçais de mettre en place en parallèle aux activités de dictée dans ma classe.

Pour éclairer mon cheminement, je commencerai donc par faire un état des lieux sur la dictée, j'expliquerai à quelles conditions on peut concevoir la dictée comme un outil d'apprentissage, je présenterai le dispositif mis en place dans ma classe et je finirai par une évaluation de celui-ci afin de mieux cerner les avantages et les inconvénients constatés.

1. LA DICTÉE : ÉTAT DES LIEUX

1.1. Le niveau baisse

Le niveau baisse !

Cette litanie revient périodiquement sur le devant de la scène, dans les médias et même dans les discussions de famille...

Vague impression ? Rumeur ? Ou vérité vérifiée ?

Une enquête menée par Danielle MANESSE et Danièle COGIS (2007), sur une même dictée proposée à des élèves à vingt ans d'intervalle, aboutit à une conclusion sans appel : « *Les élèves de 5^{ème} de 2005 sont au niveau des élèves de CM2 de 1987* ». Le niveau a donc bien effectivement baissé.

La Direction de l'Évaluation, de la Prospective et de la Performance (DEPP), dans une note d'information parue en décembre 2008 (*Lire, écrire, compter : les performances des élèves de CM2 à vingt ans d'intervalle 1987-2007*) confirme ce résultat. La même dictée a été proposée aux élèves de 1987 et de 2007, à partir d'un texte d'une dizaine de lignes. Le nombre d'erreurs a augmenté en moyenne : de 10,7 en 1987 à 14,7 en 2007 et le pourcentage d'élèves qui faisaient plus de quinze erreurs, qui était de 26 % en 1987, est en 2007 de 46 %. Ce sont principalement les erreurs grammaticales qui ont augmenté : de sept en moyenne en 1987 à onze en 2007.

Jean-Pierre JAFFRÉ, dans deux interviews (*Bien Lire*, Mai 2004 ; *Le café pédagogique*, Février 2005), nuance la portée des résultats de ce genre d'enquête. Pour lui, « *l'école de la IV^{ème} République, comme celle de la III^{ème} République, pouvait espérer satisfaire une société dont les attentes étaient moins complexes que celles de notre époque. L'orthographe pouvait occuper le centre des préoccupations, et les instituteurs passer des heures à entraîner les élèves à éviter les pièges de l'orthographe française. Cela semble bien plus difficile aujourd'hui. Qu'on le veuille ou non, les erreurs n'ont plus la même importance que naguère. Par ailleurs, la liste des demandes faites à l'école tend à s'allonger sans cesse, ce qui ne permet plus aux enseignants de passer autant de temps à dicter des textes ou à enseigner la grammaire et l'orthographe. Et le feraient-ils qu'ils se heurteraient à l'impatience d'enfants dont la grande majorité ne voit plus l'intérêt de passer des heures sur l'accord du participe passé. Nous devons accepter ce qu'Antoine PROST¹ appelle le « jugement de réalité », et constater que tout désir de comparaison doit composer avec un niveau qui se déplace plus qu'il ne baisse.* »

« *Un autre facteur rend plus visible les difficultés liées à l'orthographe (...): on écrit plus qu'auparavant. Jusqu'à ces dernières années, en dehors du cadre scolaire, les gens écrivaient très peu et étaient essentiellement des lecteurs. Aujourd'hui, les outils informatiques, Internet en particulier, suscitent comme jamais le besoin d'écrire.* »

André CHERVEL, lors de la sortie de son livre « *L'orthographe en crise à l'école. Et si l'histoire nous montrait le chemin* », a expliqué que pour lui l'école ne parvient plus aujourd'hui à enseigner l'orthographe, comme cela a été le cas, il y a plus de trois siècles. Et comme, à cette époque, il nous faudrait passer par une simplification de l'orthographe pour ne pas créer une « *fracture orthographique* » et pour que tous les enfants puissent apprendre plus facilement (*Médiapart*, le 16 décembre 2008).

¹ Antoine PROST, Novembre 2004, « *L'Histoire ne repasse jamais les plats* » in *Le Monde de l'Éducation* n° 330, p.39-41.

1.2. Les représentations sur la dictée

Pour beaucoup de personnes, enseignants ou non, la dictée est le seul et unique moyen d'apprendre l'orthographe. On en vient donc souvent à cette évidence : « *Si le niveau baisse, c'est parce qu'on ne fait plus de dictée à l'école* » ou encore « *Pour améliorer le niveau en orthographe des élèves, il faut faire plus de dictées* ».

Pour André ANGOUJARD (1994), cette prédominance de la dictée dans l'enseignement de l'orthographe s'explique par « *la forme de sacralisation dont l'orthographe est abusivement l'objet dans notre société* ». Les pratiques d'enseignement des maîtres sont ainsi lourdement surdéterminées : « *elles dépendent moins de leurs convictions pédagogiques et des observations quotidiennes des problèmes de leurs élèves que des représentations sociales majoritaires de l'orthographe et de ses modalités traditionnelles d'enseignement* ».

1.3. La dictée « traditionnelle »

Mais qu'entend-on exactement par dictée ? (que je nomme dans ce mémoire dictée « traditionnelle » pour la distinguer des autres formes de dictée)

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 par le maître.

Sur la dictée ainsi conçue, on trouve un consensus des chercheurs et didacticiens qui s'accordent à dire qu'elle ne peut être en l'état, un moyen d'acquisition de l'orthographe. Ainsi, déjà en 1971, l'inspecteur général ROUCHETTE² récusait la dictée comme un moyen d'apprendre.

André ANGOUJARD (1994) explique que même conçue comme moyen de contrôle et comme support d'apprentissage, la dictée n'en reste pas moins avant tout un moyen d'évaluation, « *la dictée elle-même n'apprenant à l'évidence rien aux élèves* ». Utilisée dans sa visée évaluative, la dictée pose aussi problème, car elle constitue un « *instrument à la fois atypique et peu fiable* ». Atypique, puisque sa notation prend en compte uniquement les erreurs commises par les élèves, et non leurs réussites, comme c'est le cas dans les autres domaines. Peu fiable, puisqu'elle place les élèves dans des conditions « *en quelque sorte aseptisées* » où ils n'ont qu'à se préoccuper des formes graphiques et en aucun cas, des autres opérations constitutives de l'activité de production de texte.

On pourrait alors objecter que si la dictée n'est ni un outil d'apprentissage, ni un outil d'évaluation fiable, elle permet néanmoins de révéler des manques ou des difficultés, auxquels on peut remédier lors de la correction.

Pour Jacques DAVID (2006), cette façon traditionnelle de concevoir la dictée comme révélateur et sanction des connaissances, suivi au besoin d'une reconduction d'un cycle d'apprentissage avec copie de règles ou nouveaux exercices d'application sur la ou les notions faisant défaut, puis d'une nouvelle dictée, ne permet pas aux élèves d'apprendre l'orthographe. En effet « *cette orthographe passive s'impose aux élèves* », elle ne leur permet en aucun cas « *d'objectiver les fonctionnements orthographiques et de les organiser en système cohérent* ». De plus, cette approche ne favorise guère la maîtrise de « *procédures ajustées* » puisqu'elle ne s'adresse que très rarement au raisonnement et à l'intelligence des élèves.

² Marcel ROUCHETTE, Inspecteur Général, *Plan de Rénovation du français à l'école élémentaire*, dit plan ROUCHETTE (1969) in Recherches pédagogiques n° 47, 1971.

André OUZOULIAS (2004) nuance ces propos en affirmant que la dictée traditionnelle n'est une situation d'apprentissage que pour les élèves les plus avancés en orthographe. Ceux-ci seront, en effet, les seuls à disposer des moyens de comprendre la graphie correcte donnée lors de la correction « *en la reliant à des connaissances déjà installées* ».

André ANGOUJARD (1994), quant à lui, estime que seul le moment de correction commentée peut concourir à la visée d'apprentissage de la dictée. Mais sa portée reste limitée, car les analyses conduites par le maître, venant après coup, restent nécessairement très théoriques pour les élèves. « *Il ne peut s'agir que de rappels de savoirs alors qu'au regard du savoir orthographier, ce qui est en cause dans les erreurs produites, c'est moins souvent un manque de savoirs mémorisés que leur inadéquation et surtout la difficulté pour les élèves à les prendre en compte en situation de production graphique* ».

Danièle COGIS (2005), quant à elle, envisage de conserver la dictée traditionnelle en tant que dictée diagnostique. Il s'agit alors de dicter le même texte à deux ou trois reprises dans l'année, sans que celui-ci ne soit corrigé, ni même revu par les élèves. Cette dictée sert alors à établir un niveau à un moment donné et à mesurer le trajet fait par l'élève en le comparant à son niveau à un autre moment de l'année, le nombre de mots correctement orthographiés servant d'indicateur de niveau.

Enfin, les auteurs s'entendent à dire que si l'on veut utiliser la dictée de façon traditionnelle en classe, il convient de la créer sur mesure pour sa classe. En effet, comme le disait déjà Marcel Rouchette en 1971, « *La dictée ne peut rendre de services que si elle a été conçue par le maître comme un test qui permettra d'évaluer les besoins de chacun, les progrès des acquisitions, les phénomènes de transfert et de maturation. Elle doit donc être élaborée, remaniée en fonction des hypothèses de travail* ».

Dans tous les cas, la dictée ne devrait donc comporter aucune difficulté que les élèves ne pourraient pas surmonter avec les acquis de la classe, le texte ne devrait comporter que des mots connus ou pouvant être déduits de façon logique, la dictée devrait être étalonnée pour savoir si le lexique correspond au niveau de classe grâce à des échelles d'acquisition comme l'échelle DUBOIS-BUYSE, ou plus récente, E.O.L.E (*Échelle d'acquisition en Orthographe Lexicale*), le texte ne devrait comporter que des tournures de phrases que les élèves sont amenés à utiliser dans leurs propres écrits et le texte devrait être compréhensible par tous. Enfin, la dictée ne devrait pas faire l'objet d'une notation négative (on retire des points pour chaque erreur commise), mais soit faire l'objet d'une évaluation positive (nombre de mots correctement orthographiés sur nombre de mots total de la dictée X 100, par exemple), soit l'objet d'une évaluation objective (nombres de mots par types d'erreurs constatées).

1.4. La dictée : un outil d'apprentissage ?

Pour Jacques DAVID (2006), « *Pour faire évoluer les représentations figées et les pratiques stéréotypées de l'orthographe, il est nécessaire de rompre résolument avec un enseignement qui n'envisage que la mémorisation des formes normées de l'écrit et l'application de règles apparemment logiques ou exhaustives. Il faut au contraire admettre que les élèves sont capables de construire des connaissances orthographiques de façon dynamique, en les sensibilisant très tôt aux variations du français écrit, en les aidant à réfléchir dans un système et des sous-systèmes hiérarchisés, en multipliant les raisonnements heuristiques à partir des phénomènes étudiés.* »

En effet, nombre d'élèves connaissent les règles et ne parviennent pas à les appliquer. Ainsi, il semblerait que la connaissance des règles ne permet pas d'avoir une bonne orthographe personnelle, puisque encore faut-il savoir les appliquer au bon endroit, au bon moment et de manière systématique.

Pour André ANGOUJARD (1994), il s'agit donc de transformer la dictée en tâche-problème, de faire en sorte qu'elle devienne un moment d'apprentissage parmi d'autres et qu'elle concoure ainsi à donner une image plus juste de l'orthographe aux élèves, mais aussi des opérations nécessaires à sa mise en œuvre.

Il s'agira donc de rendre les élèves plus actifs, de leur permettre de s'approprier les notions orthographiques au travers de tâtonnements et d'expérimentations, de leur permettre de dépasser leurs représentations en prenant conscience de leurs procédures et stratégies et de leurs réussites et échecs, de leur permettre de mobiliser leur raisonnement pour anticiper l'erreur, chercher l'erreur et corriger l'erreur, grâce à une bonne compréhension de notre système orthographique.

2. COMMENT FAIRE DE LA DICTÉE UN OUTIL POUR L'APPRENTISSAGE DE L'ORTHOGRAPHE ?

2.1. La complexité de l'orthographe française

Les difficultés à enseigner l'orthographe sont liées à la difficulté de celle-ci. En effet, le français est un objet linguistique d'une extrême complexité. Mais, pour André ANGOUJARD (1994), il est « *possible de tirer parti de cette complexité et d'aménager son enseignement de manière telle qu'elle ne constitue plus un obstacle à l'intérêt des élèves pour la langue écrite, mais que son apprentissage soit au contraire l'occasion d'un réel profit intellectuel* ».

Alors qu'auparavant, les ouvrages traitant de l'orthographe étaient centrés sur « *les faits de normes listés* », depuis une trentaine d'années, se succèdent des travaux visant à décrire le fonctionnement spécifique de notre orthographe. Parmi eux, les analyses du groupe HESO du CNRS sous la direction de Nina CATACH (1978) présentent la caractéristique d'offrir « *une image parfaitement lisible de notre orthographe, qui prenne en compte et organise la totalité des phénomènes qui en sont constitutifs* ».

Le français fait parti de ce qu'on appelle les systèmes alphabétiques, dans la mesure où il utilise des unités en nombre limité, les lettres, dont la fonction est de noter les unités minimales de l'oral, les phonèmes. A cet égard, on parle aussi d'écriture phonographique. La réalité phonogrammique est la plus évidente : ainsi, les travaux de l'équipe HESO ont établi que plus de 80% des unités de tout texte remplissent cette fonction phonogrammique. Mais notre langue écrite ne se réduit pas à la transcription de l'oral, puisque très vite les enfants qui apprennent à lire et à écrire vont aussi être confrontés aux lettres muettes par exemple, qui peuvent avoir une fonction de type grammatical (comme par exemple le *-s*, dans *les enfants*) ou une fonction sémantique (comme par exemple le *-t*, dans *les enfants*, qui sert de lien lexical entre enfant et enfantin ou enfantillage). En ce sens, notre écriture est aussi idéographique puisqu'elle utilise des caractères qui ont pour fonction de noter des unités significatives.

Notre système d'écriture fonctionne donc selon une double dimension : d'ordre phonographique et idéographique, qu'il est possible de décrire comme un « plurisystème », caractérisé par l'imbrication de trois principes :

- un principe phonogrammique : notre écriture transcrit les phonèmes du code oral.
- un principe morphogrammique : notre écriture note des informations grammaticales qui n'ont que rarement de correspondances avec le code oral (le *-nt* à la fin des verbes au pluriel, par exemple), ainsi que les relations entre les formes fléchies d'un même mot (comme le *-t*, dans *petit* qui marque la relation avec la forme féminine *petite*), de même que les relations entre une forme simple et une forme dérivée (comme le *-t*, dans *enfant* déjà évoqué ci-dessus).
- un principe logogrammique (ou distinctif) qui permet de distinguer les mots homophones, soit par un système d'opposition entre des graphèmes pouvant noter un même phonème, soit par la présence d'une ou de plusieurs lettres muettes (comme par exemple : *dessin* et *dessein* ou *banc* et *ban*).

2.2. Le statut de l'erreur

Comme nous l'avons vu dans la première partie, la dictée traditionnelle est caractérisée par une notation négative où on enlève des points pour chaque faute commise : la notation prend donc en compte les erreurs alors que dans les autres disciplines, elle prend en compte les réussites.

Pour Jean-Pierre JAFFRÉ (*Bien Lire*, mai 2004), le terme de faute, utilisé traditionnellement quand on parle de la dictée, a une « *connotation morale quelque peu inadaptée* ». Le terme d'erreur est préférable,

mais avant tout, ce qui importe, c'est la façon dont les élèves se situent dans le domaine orthographique. Bien souvent, ceux qui ont des difficultés ont une image beaucoup trop négative d'eux-mêmes. Pour lui, « *il faudrait arriver à une évaluation positive de l'orthographe* ».

En effet, cette peur de la faute paralyse certains élèves tandis que d'autres finissent par adopter une attitude de refus : à leurs yeux, soit on a la chance d'être « bon » en orthographe, soit on est condamné à être « mauvais ».

Pour Danièle COGIS (2005), cette attitude pourrait être différente si on s'appuyait d'avantage sur les élèves, car c'est justement parce qu'ils font preuve d'une réflexion pertinente qu'ils commettent des erreurs. « *Puisque dans tout apprentissage, les erreurs sont inévitables, il faut « faire avec » pour amener les élèves à faire un petit pas de plus dans leur compréhension du « comment ça marche » : celle-ci est en effet nécessaire pour pouvoir maîtriser l'orthographe* ».

L'important est donc de faire expliciter les représentations ou les procédures, comme on le fait depuis longtemps en mathématiques ou en sciences. En incitant à formuler ce qui reste confus tant que ce n'est pas exprimé, on donne une chance aux conceptions erronées d'évoluer.

Comme dans les autres matières, il s'agira alors de se servir, en situation de dictée, des erreurs comme de situations problèmes, de verbaliser, d'argumenter autour de ses erreurs afin de modifier, grâce à l'interaction avec ses pairs, les représentations erronées qui sont à la source de ces erreurs.

Dans cette perspective, on n'analysera plus les erreurs des élèves en termes d'écart par rapport à la norme mais pour ce qu'elles révèlent des connaissances et des procédures orthographiques émergentes ou confirmées chez les apprentis scripteurs

2.3. Les apports du constructivisme et du socioconstructivisme

Le constructivisme, théorie de l'apprentissage, a été développé, entre autres, par PIAGET en réaction au behaviorisme qui, d'après lui, limitait trop l'apprentissage à l'association stimulus-réponse.

L'approche constructiviste met en avant l'activité du sujet et suppose que les connaissances de chaque sujet ne sont pas une simple "copie" de la réalité, mais une "(re)construction" de celle-ci. L'activité ne devient apprentissage que si elle crée un conflit par rapport aux savoirs antérieurs. Ainsi, grâce à une situation lui posant problème, l'élève va voir ses savoirs déstabilisés et il va lui falloir se confronter aux obstacles rencontrés pour retrouver un nouvel équilibre en se construisant un nouveau modèle explicatif, et donc un nouveau savoir.

On rejoint donc ici l'idée qu'il faille amener les élèves à prendre conscience de leurs erreurs, de s'en saisir comme d'un problème à résoudre pour pouvoir évoluer dans leur conception du système orthographique.

2.3.1. La notion de tâche problème (ou situation-problème)

C'est dans cette approche constructiviste que l'on retrouve le concept de tâche problème que l'on va pouvoir appliquer à la dictée, comme suggéré par André ANGOUJARD.

Philippe MEIRIEU (1999) définit la situation-problème comme une situation didactique dans laquelle il est proposé au sujet une tâche qu'il ne peut mener à bien sans effectuer un apprentissage précis. Cet apprentissage qui constitue le véritable objectif de la situation-problème, s'effectue en levant l'obstacle à la réalisation de la tâche.

Jean-Pierre ASTOLFI (1993) rajoute que, grâce à cette situation-problème, les élèves perçoivent la situation qui leur est proposée comme une véritable énigme à résoudre, dans laquelle ils sont en mesure

de s'investir. C'est la condition pour que fonctionne la dévolution : le problème, bien qu'initialement proposé par le maître, devient alors « *leur affaire* ».

La situation-problème est donc une situation qui a du sens pour l'apprenant, qui est liée à un obstacle repéré, défini, considéré comme dépassable et dont les apprenants doivent prendre conscience à travers l'émergence de leurs conceptions. Cette situation va faire naître un questionnement chez les apprenants, va créer une ou des ruptures les amenant à déconstruire leur(s) modèle(s) explicatifs initiaux s'ils sont inadaptés ou erronés. Elle correspond à une situation complexe, si possible liée au réel, pouvant ouvrir sur différentes réponses acceptables et différentes stratégies utilisables, et va ouvrir sur un savoir d'ordre général (notion, concept, loi, règle...).

2.3.2. L'importance du langage

L'approche socioconstructiviste ajoute à cette conception de l'apprentissage un rôle majeur accordé aux interactions entre élèves.

Ainsi, pour BRUNER et VYGOTSKY, il n'y a pas de développement possible, s'il n'y a pas d'interactions avec les autres. On n'apprend jamais seul et le langage a un rôle essentiel.

Le conflit installé par la situation-problème devient ainsi un conflit sociocognitif. L'enfant est confronté à un problème avec d'autres, cela l'oblige à prendre en compte l'avis des autres. Un premier déséquilibre interindividuel apparaît au sein du groupe puisque chaque élève est confronté à des points de vue divergents. Il prend ainsi conscience de sa propre pensée par rapport à celle des autres. Ce qui provoque un deuxième déséquilibre de nature intra individuelle : l'apprenant est amené à reconsidérer, en même temps, ses propres représentations et celles des autres pour reconstruire un nouveau savoir. Il faut qu'il y ait désaccord entre les points de vue (conflit) et que ce désaccord soit dépassé pour aboutir à une nouvelle réponse qui sera commune. En effet, aucun des points de vue ne doit être imposé ou abandonné. Ils doivent tous servir à la résolution du problème, grâce à la mise en œuvre d'argumentations, de discussions, de justifications.

Le langage devient, dans cette perspective, un moyen de "penser notre propre pensée" (BRUNER, 1995) et renvoie à la compréhension de sa propre pensée ainsi que celle d'autrui.

Ainsi, selon VYGOTSKY, « *il est essentiel que l'enfant puisse prendre de la distance par rapport à son activité pour vraiment la maîtriser* » et c'est le langage « *en tant qu'instrument à la fois de pensée et de communication* » qui permettra cette mise à distance de l'objet d'apprentissage. (BRUNER, 1983)

On comprend alors toute l'importance de la verbalisation dans l'apprentissage et donc de la métacognition.

2.4. Le concept de métacognition

John H. FLAVELL, déjà en 1976, définissait la métacognition comme « *la connaissance du sujet de ses propres processus cognitifs, de leurs produits et de tout ce qui s'y rapporte* ».

La métacognition est donc la représentation que l'élève a des connaissances qu'il possède et de la façon dont il peut les construire et les utiliser. Ainsi, d'après MEIRIEU, la métacognition « *permet au sujet de contrôler ses propres apprentissages, d'en observer le parcours et d'en jauger l'efficacité... C'est une prise de distance qui fait du sujet le véritable acteur de ses apprentissages.* »

Pour Gérard CHAUX, « *les connaissances et la réflexion de l'apprenant sur son fonctionnement mental et sur celui d'autrui, le contrôle de son processus d'apprentissage, l'effort pour analyser ce qu'il a fait, comment il l'a fait et ce qu'il a encore à faire, sont des composants fondamentaux de la résolution efficace de situations-problèmes.* »

Sur le plan pédagogique, Anne-Marie DOLY voit dans l'utilisation de la métacognition plusieurs intérêts : assurer plus de réussite dans la gestion des tâches et ainsi acquérir des connaissances et des compétences plus assurées, favoriser le transfert des connaissances, apprendre l'autorégulation et développer l'autonomie des élèves, développer la motivation et un concept positif de soi.

Ainsi, elle explique que les élèves « *en échec* » ne sont pas métacognitifs car ils ne savent pas ce qu'ils savent et ce qu'ils ne savent pas, ils n'ont pas de stratégie de contrôle, ils abandonnent très vite devant l'échec et sont dépendants de l'aide extérieure qu'ils ont du mal à solliciter tandis que les élèves « *en réussite* » sont métacognitifs car ils savent ce qu'ils savent et ce qu'ils ne savent pas, ils savent verbaliser leurs stratégies, ils ont des stratégies devant l'échec et sont persévérants.

Pour que les élèves « *en échec* » s'emparent de la métacognition, il faut leur apprendre comment faire. Pour Anne-Marie DOLY, pour les aider à y parvenir, on peut adapter notre tâche-problème en y intégrant deux concepts élaborés par BRUNER et VYGOTSKY. Il faut adapter la tâche pour qu'elle se situe dans la Zone Proximale de Développement (ZPD) c'est-à-dire faire en sorte que la tâche à effectuer soit au-delà de ce que l'élève peut faire seul, mais « juste » au-delà, l'obstacle ou les obstacles étant franchissables avec des ressources. « *Ce que l'enfant est en mesure de faire aujourd'hui à l'aide des adultes, il pourra l'accomplir seul demain* ». D'autre part, il faut que les élèves soient aidés par la médiation du maître, il faut mettre en œuvre une « tutelle sociale langagière ». Ainsi, l'élève apprend et construit son intelligence par une intériorisation progressive de la tutelle langagière de l'adulte dans sa forme (langage) et dans son contenu (connaissances). « *L'apprentissage anime chez l'enfant (...) des processus qui a un moment donné ne lui sont accessibles que dans le cadre de la communication avec l'adulte et de la collaboration avec des camarades mais qui, une fois intériorisés deviendront une conquête propre de l'enfant* ».

Anne-Marie DOLY explique « *La fonction de la tutelle est ici de conduire les élèves à opérer les prises de conscience et les diverses opérations cognitives nécessaires à effectuer le contrôle métacognitif de leur activité et le travail de décontextualisation/conceptualisation sous une forme extériorisable par eux, et pour cela plus questionnante et reformulante que sanctionnante et prescriptive, puisqu'ils doivent pouvoir peu à peu « s'aider tout seuls ».* »

2.5. Vers des dictées « réflexives »

Comme le préconise André ANGOUJARD (1994), pour faire de la dictée un outil d'apprentissage, il faut faire de la dictée une tâche-problème. Il faut donc, dans ce cadre, oublier sa visée d'évaluation sommative pour se centrer exclusivement sur sa visée d'apprentissage.

Nous venons de voir dans quelle mesure, la « dictée-problème » peut permettre des apprentissages : il doit y avoir un problème à résoudre dans la Zone Proximale de Développement, l'élève doit pouvoir surmonter le ou les obstacles à l'aide de ses pairs, du maître ou d'outils construits par la classe, l'élève doit être à un moment ou à un autre, amené à verbaliser et/ou à entendre verbaliser autour des choix opérés pour écrire, des stratégies et des procédures utilisées, pour pouvoir en prendre conscience et petit à petit les intérioriser.

Pour Bernard COUTÉ (1999), si la dictée est une activité d'apprentissage, il est alors nécessaire de savoir ce qu'elle apprend à faire.

Dans les ouvrages concernant la didactique et la pédagogie de l'orthographe et sur les sites de nombreuses inspections, on peut trouver tout un panel de variantes à la dictée traditionnelle. Parmi les formes de dictées proposées, on peut distinguer :

- des dictées permettant de consolider et de développer les connaissances orthographiques des élèves : la dictée préparée, la « dictée sans erreur », la « dictée en binôme », la dictée copiée, la dictée différée, la « dictée flash »...
- des dictées permettant de donner à voir et à entendre aux élèves le raisonnement inhérent à toute production graphique : l'imprégnation de texte, la dictée au maître,...
- des dictées permettant d'adopter des procédures de recherche : la dictée avec aides, la dictée commentée, la dictée discutée...
- des dictées permettant d'utiliser les échanges entre élèves : la dictée négociée, la « phrase dictée du jour », la « dictée sans faute »...
- des dictées permettant de reprendre confiance en soi : l'autodictée.

Dans le cadre de ma pratique de classe, trois points me semblaient déterminants dans l'apprentissage de l'orthographe, à savoir : la compréhension par les élèves de notre système orthographique comme aide à l'écriture, l'apprentissage du lexique utile et adapté à l'âge des élèves, et le réinvestissement de ces deux types de connaissances dans la production d'écrits, notamment grâce au transfert du doute et de la vigilance orthographique.

Convaincue de l'importance de l'explicitation, de la verbalisation, de la confrontation, de l'argumentation et de la métacognition dans tout type d'apprentissage, les différentes formes de dictées réflexives existantes, me semblaient pouvoir être une réponse pour atteindre mes objectifs, tout en offrant aux élèves des situations motivantes et aux parents des repères réconfortants. Il ne me restait plus qu'à choisir quel type de dictées mettre en place dans ma classe, en les adaptant si besoin aux capacités d'élèves de Cycle 2, et surtout, en les organisant de manière cohérente en fonction de mes objectifs, mais aussi de manière à ce que ma démarche soit lisible aussi bien pour les enfants que pour les parents.

3. LES DIFFÉRENTES PRATIQUES DE LA DICTÉE AU SEIN DE MA CLASSE

Reprenant l'idée que chaque sorte de dictée concourt à développer une compétence et/ou un savoir-faire spécifique, je me suis attachée à ritualiser les différentes dictées « adoptées » dans la classe, en les associant à un jour de la semaine dans l'emploi du temps.

D'autre part, afin que les différentes dictées aient du sens pour les élèves et leurs parents, j'ai instauré le travail sur une « phrase de la semaine » qui nous sert de base pour l'étude de l'orthographe. Cette « phrase de la semaine » est déclinée du lundi au vendredi en passant de la lecture, à la copie, puis de la dictée réflexive à l'autodictée. Travaillant en réseau en littérature, la « phrase de la semaine » est toujours issue du texte de lecture découvert et étudié en début de semaine. Je la choisis, d'une part, en fonction des points particuliers qu'elle permet de travailler en orthographe grammaticale et faisant écho au travail mené en classe en étude de la langue, et d'autre part, en fonction du lexique qu'elle va permettre d'apprendre et qui ainsi pourra être réinvesti dans les productions d'écrits liées au réseau littéraire travaillé.

Seule l'orthographe lexicale est en partie décrochée de ce dispositif de part son statut particulier. En effet, d'après le linguiste Jean VÉRONIS l'application de correspondances phonèmes-graphèmes ne permet guère l'écriture correcte que de la moitié des mots en français. De plus, Danièle MANESSE a montré que l'acquisition de l'orthographe lexicale dépend à la fois de la lecture et de l'apprentissage systématique. Si l'élève ne connaît pas le sens d'un mot, il ne peut déduire sa graphie que de la prononciation (peu efficace dans une langue aussi peu phonétique que le français), de sa famille lexicale ou de l'analogie. D'autre part, les difficultés lexicales les plus nombreuses viennent aussi d'un système arbitraire, comme celui des doubles consonnes par exemple. Il faut donc, comme le préconisent les Instructions officielles, faire mémoriser aux élèves les mots d'usage courant, les mots invariables et les mots-outils par des apprentissages systématiques.

Les élèves de CE1 poursuivant leur apprentissage de la lecture, notamment par le rappel et l'approfondissement des phonèmes et de leurs graphies, j'ai choisi d'y lier l'apprentissage de l'orthographe lexicale. Ainsi, chaque semaine, les enfants ont une liste de mots à mémoriser en relation avec le phonème étudié et comme pour l'orthographe syntaxique (grammaticale), des dictées les soutiennent dans cet apprentissage.

3.1. La démarche adoptée pour l'orthographe lexicale

Concernant l'orthographe lexicale, comme je l'ai expliqué ci-dessus, j'ai choisi de travailler en relation avec l'apprentissage de la lecture, l'étude des phonèmes et des lois de position d'une part, et en relation avec nos projets de lecture/écriture, d'autre part.

3.1.1. « La dictée-flash »

Chaque semaine, mes élèves sont amenés à travailler sur un phonème et ses différentes graphies. Parmi les mots étudiés en lecture, je choisis une liste de 10 à 15 mots en me basant sur leur réemploi éventuel en production d'écrits, leur appartenance aux mots invariables et enfin sur leur présence ou non dans le niveau d'acquisition de CE1 de l'échelle d'acquisition en orthographe lexicale EOLE (2004). Pendant la semaine, ces mots font l'objet de tâches de lecture, de copie, de recherche et d'écriture lors d'exercices visant une première mémorisation et d'apprentissage proprement dit.

En début d'année, l'apprentissage de ces mots fait l'objet d'une séance quotidienne où on apprend à mémoriser ces mots collectivement. C'est ce que j'ai appelé la « **dictée-flash** » : le mot à apprendre est écrit au tableau en majuscule d'imprimerie en rouge, on épelle ce mot, on le décompose en syllabes puis en phonèmes, on voit ensemble où peuvent être les difficultés, « les pièges », on explique ce que l'on peut expliquer (les lettres muettes en relation avec les mots de la même famille, par exemple). Les élèves sont invités ensuite à fermer les yeux et à se remémorer le mot, à l'épeler, puis à l'écrire sur ardoise plusieurs fois avec le modèle avant que je n'efface le tableau et qu'ils ne doivent me restituer le mot par écrit, sur l'ardoise, sans le modèle. Durant chaque séance, on procède de la même manière pour 2 à 3 des mots à apprendre.

Cette « dictée-flash » a ici deux objectifs : apprendre l'orthographe de mots courants d'une part, mais aussi acquérir une stratégie de mémorisation pour l'orthographe lexicale.

3.1.2. La dictée de mots

Chaque semaine, les mots à apprendre font aussi l'objet d'une **dictée de mots** pour vérifier leur niveau d'acquisition. Cette dictée est alors une dictée d'évaluation.

Ayant deux enfants non francophones et un enfant dysorthographique dans la classe, pour qui la mémorisation de ces mots est difficile, j'ai adapté, en partie, le dispositif de la « dictée sans erreur » d'André OUZOULIAS (2004) à cette dictée de mots. Ainsi, je colle sur le cahier de ces enfants une bande de papier sur laquelle j'ai tapé les mots à apprendre dans l'ordre où ils vont être dictés. Cette bande est collée sur le côté extérieur du cahier et repliée. Elle permet à l'élève qui ne parvient pas à orthographier un mot pendant la dictée, de vérifier ce mot au verso de la page et de le recopier, le mot recopié étant alors souligné sur le cahier pour que l'on puisse différencier les mots écrits sans aide de ceux ayant bénéficié d'une aide. Pour ces élèves, l'évaluation tient compte du nombre de mots écrits avec aide ou non, mais aussi, d'une semaine sur l'autre, de leur capacité à avoir de moins en moins recours au modèle ou non. André OUZOULIAS, qui a présenté ce dispositif pour des textes dictés, explique qu'il aide à l'acquisition de l'orthographe lexicale car il conduit l'enfant à avoir « *trois bonnes expériences successives du mot sur lequel il a un doute* » : une « *rencontre visuelle en lecture* » lorsque l'enfant se réfère au modèle, une « *représentation mentale, plus analytique de son orthographe* » pour le mettre en mémoire avant le retour au recto de la feuille et « *sa production manuscrite* », souvent accompagnée d'un contrôle visuel.

Pour moi, ce dispositif me permet de différencier, de permettre à ceux qui en ont besoin de continuer leur apprentissage et surtout de ne pas mettre en échec les élèves en difficultés.

3.1.3. « La dictée en binôme »

A partir du mois de janvier, mes élèves ayant acquis une plus grande autonomie dans la gestion de la mémorisation de l'orthographe des mots, j'ai décidé d'abandonner la « dictée-flash » pour la remplacer par la « **dictée en binôme** », qui fonctionne selon les mêmes principes mais de façon individualisée.

Cette dictée est une adaptation de l'outil d'orthographe mis au point par Michel BARRIOS (1995). Partant du constat que même si « *le code orthographique est général, l'orthographe (elle) est intime* » puisque « *chaque enfant fait ses propres fautes* », Michel BARRIOS a cherché un moyen de mettre au point un outil individualisé, simple et rapide, favorisant l'imprégnation des mots.

Il s'agit de permettre à chaque enfant de travailler pendant cinq minutes chaque jour sur la mémorisation des mots à apprendre dans le cadre de l'étude des phonèmes d'une part, mais aussi, d'autre part, comme

l'avait conçu Michel BARRIOS, sur la mémorisation des mots et expressions, propres à chaque enfant, ayant fait l'objet d'erreur orthographique dans n'importe quel écrit de la classe. (Annexe 1)

A l'issue de trois séances d'apprentissage, les élèves, en binôme, s'échangent leur feuille d'apprentissage et se dictent mutuellement les mots travaillés auparavant. Je corrige ensuite cette « dictée en binôme » et j'indique sur le carnet répertoire de chaque enfant, pour chaque mot ou expression, s'il a été correctement orthographié (rond vert) ou non (rond rouge). Au bout de trois ronds verts, un mot est considéré comme connu et sort alors du champ d'apprentissage. A la fin de chaque période, les mots « passés au fluo » car considérés comme connus, font l'objet d'une réactivation et si besoin d'un nouveau cycle de mémorisation afin de les consolider.

Cette « dictée en binôme » est très motivante pour les élèves car ils apprécient énormément de se faire faire la dictée mutuellement. De plus, les mots à apprendre étant différenciés, ciblés en fonction des faiblesses de chacun, calibrés avec l'échelle de fréquence (E.O.L.E) et l'évaluation étant formative puisque chacun peut faire le constat du chemin parcouru et de celui qui lui reste à parcourir, les élèves s'investissent énormément et apprécient ces moments d'orthographe.

Parallèlement à ces dictées centrées sur l'apprentissage de stratégies de mémorisation et sur la mémorisation elle-même de l'orthographe lexicale, j'ai essayé d'organiser de manière cohérente l'apprentissage de l'orthographe syntaxique autour d'un rituel motivant : « la phrase de la semaine ».

3.2. La démarche adoptée pour l'orthographe syntaxique

Trois convictions professionnelles ont guidé la façon dont j'ai organisé ma démarche d'apprentissage de l'orthographe autour d'un « rituel » hebdomadaire appelé « *la phrase de la semaine* ».

- Ayant eu en charge pendant trois années une C.L.I.S., je suis convaincue que les enfants, d'autant plus quand ils sont « *fragiles* » ou en difficultés, ont besoin de repères, d'un cadre structurant et sécurisant au sein de la classe, s'organisant autour d'activités plus ou moins ritualisées.

- Je suis convaincue aussi qu'il faille apporter une attention particulière à la compréhension des enfants, et ceci dans tous les domaines. Ainsi, je pense qu'il est primordial que l'enseignant guide cette compréhension en se mettant au niveau des enfants, en expliquant lui-même, en questionnant judicieusement, en faisant chercher des explications, en faisant justifier ou encore en permettant aux enfants de « faire des ponts » avec ce qu'ils connaissent déjà et donc comprennent.

- Enfin, je pense qu'il est important de permettre aux élèves de faire plusieurs rencontres avec les savoirs enseignés, faites de découvertes, d'entraînements systématiques, d'activités contextualisées et décontextualisées, car comme l'écrit Antoine Fetet (2008) « *Progressivement, l'élève apprend à surmonter des obstacles qu'il repère et appréhende de plus en plus finement. Son activité gagne en efficacité et en pertinence à mesure qu'il prend en compte les rétroactions fournies par l'enseignant et le groupe-classe, qu'il augmente son capital de savoirs et savoir-faire, et qu'il tire parti de l'expérience accumulée.* »

3.2.1. « La dictée-copiée » et la dictée différée

A l'issue de la découverte d'un texte de lecture et de son « étude », je choisis une phrase qui nous servira de « *phrase de la semaine* » en fonction des points de grammaire et/ou de lexique qu'elle nous

permettra de travailler. Cette phrase est donc connue des élèves et comprise.

Après une première phase d'identification de cette phrase dans le texte de lecture, et de mémorisation, j'écris la phrase au tableau en suivant la démarche que Mireille BRIGAUDIOT (2004) nomme « *dispositif 1* » dans les différentes distinctions qu'elle fait du rôle du maître. Ainsi, je montre et j'explique comment je fais pour mener l'activité de graphie de la « *phrase de la semaine* », pour résoudre les problèmes auxquels je suis confrontée, alors que je n'ai plus le modèle sous les yeux. J'explique tout des choix orthographiques que je fais. On s'aperçoit ici que l'on peut rapprocher ce dispositif du concept de « *tutelle sociale langagière* » de BRUNER.

Petit à petit, au fil des semaines, j'ai observé que j'étais amenée de moins en moins à prendre en charge cette explicitation, car j'étais de plus en plus soutenue par les propositions spontanées des enfants, qui avaient intériorisé certaines justifications et explications des phénomènes orthographiques.

Suite à cette explicitation, j'alterne, au fil des semaines, une « **dictée-copiée** » où les enfants doivent écrire le texte de la phrase sous ma dictée avec le modèle au tableau, ou alors, une **dictée différée** où on se focalise sur une unité de sens de la phrase, à la fois, que j'écris au tableau et qui à l'issue d'un temps d'observation/mémorisation, est recopiée par les élèves sur leur cahier sous ma dictée, ceci jusqu'à ce que la phrase soit écrite en entière.

Ces activités relèvent autant de la copie que de la dictée. Elles visent une première mémorisation, surtout à valeur lexicale, l'élève étant ainsi contraint de mémoriser un mot entier ou un groupe de mots, et non de descendre, parfois, sans même lire, une à une les lettres qui composent le ou les mots dictés.

3.2.2. La « dictée sans erreur », la dictée négociée et la « phrase dictée du jour »

Suite à cette dictée-copie, lors d'une nouvelle journée de classe, nous nous intéressons à notre « *phrase de la semaine* » sous un nouvel angle, qui correspond alors à la tâche-problème dont parle André ANGOUJARD.

J'ai choisi, pour cela, trois types de dictées parmi les dictées réflexives existantes, car elles me semblaient mieux adaptées à ma démarche et à mon niveau de classe. Là encore, j'alterne, au fil des semaines, la dictée négociée, la « dictée phrase du jour » et la « dictée sans erreur », en fonction des caractéristiques de la « *phrase de la semaine* ».

J'utilise la « **dictée sans erreur** » lorsque la phrase sur laquelle nous travaillons comporte plus de connaissances lexicales à mettre en œuvre que de connaissances grammaticales. En effet, ce type de dictée permet de consolider et de développer les connaissances orthographiques des élèves.

Comme décrit plus haut dans le cadre de la dictée de mots, il s'agit de laisser à la disposition des élèves, sur une feuille collée sur le bord extérieur de leur cahier et repliée au verso, le texte de la dictée dactylographié et correctement orthographié.

Nous commençons par regarder ensemble le texte de la dictée puis par réfléchir aux éventuelles difficultés qu'il comporte. Pour cela, je demande à mes élèves sur quels mots ils hésiteraient lors de son écriture ou quels sont les mots qui leur semblent difficiles. Pour chaque difficulté signalée, on s'efforce alors de trouver un moyen de mémoriser l'orthographe du mot qui pose problème, en trouvant des justifications, des règles qui expliquent cette orthographe, et si besoin, en trouvant des astuces mnémotechniques pour la retenir.

Par la suite, on passe à la dictée proprement dite. Pendant celle-ci, à chaque fois qu'un élève a un doute sur l'orthographe d'un mot, il peut retourner la page de son cahier et rechercher au verso, dans le texte de référence, le mot ou l'expression qui lui pose problème. En revenant au recto, sur sa page de cahier, l'élève écrit alors ce mot et indique en le soulignant qu'il a utilisé le texte de référence.

Il est important d'expliquer dès le début aux élèves que cette dictée est une dictée pour apprendre, pour progresser, et que « pour une fois », ils ont le droit de copier, de « tricher » comme ils disent, puisque l'objectif est d'essayer de ne pas faire d'erreur. Je leur explique donc que, dès qu'ils ont le moindre doute, la moindre hésitation ou incertitude, ils doivent regarder le modèle pour s'assurer de l'orthographe du mot qui leur pose problème. En effet, contrairement à ce qu'on pourrait croire, même des enfants de C.E.1 répugnent à utiliser l'aide proposée. Il leur faut un temps de familiarisation avec le dispositif, mais ils finissent par comprendre assez vite qu'on peut considérablement améliorer sa performance en orthographe si on utilise le texte de référence chaque fois qu'on a un doute sur un mot.

On voit donc qu'il s'agit ici d'une tâche-problème individuelle : l'élève est amené à se questionner sur l'orthographe des mots mais aussi sur ses propres connaissances orthographiques, et il a les ressources à disposition pour résoudre ce problème. Ainsi, André OUZOULIAS explique que, grâce à cette « étrange dictée », « les enfants apprennent à gérer leur connaissances orthographiques » : « Si je connais bien le mot demandé, je l'écris ; sinon, j'ai intérêt à utiliser le texte de référence ». En ce sens, cette dictée a aussi une dimension métacognitive.

Lorsque la « phrase de la semaine » mêle des difficultés lexicales et des difficultés syntaxiques, j'utilise en alternance la dictée négociée et la « dictée phrase du jour ».

Lors de la **dictée négociée**, nous commençons par une dictée effectuée de manière classique : mes élèves écrivent le texte de la phrase, sur leur cahier d'essai, sous ma dictée. S'en suit une relecture de la phrase par l'adulte et un temps de relecture individuelle.

Suite à cette première phase, les enfants sont mis en groupes de quatre ou cinq et comparent leur production avec pour consigne de se mettre d'accord sur l'écriture qu'ils pensent la bonne. Il ne suffit pas alors de dire « ça s'écrit comme cela » mais il faut justifier, expliquer pourquoi on pense que cela s'écrit comme cela et se mettre tous d'accord. Une fois le groupe d'accord, un enfant du groupe se charge de recopier la phrase sur une affiche lisiblement et en gros.

Les productions des différents groupes de la classe sont alors affichées au tableau les unes sous les autres afin de permettre leur comparaison. Là encore, tout est justifié et argumenté par les enfants et au besoin, je précise, je renvoie aux outils de la classe, je départage en expliquant pourquoi ou je réexplique. Cette mise en commun permet ainsi de régler définitivement des points qui n'ont pu être réglés de manière totalement satisfaisante en petit groupe. Au fur et à mesure de l'avancée des élèves, je recopie le texte de la phrase, qui devient alors la trace de ce à quoi ont abouti toutes les négociations et discussions qui ont eu lieu au sein de la classe.

Au regard de la correction, de la trace, à laquelle on est arrivé, les élèves sont alors invités à corriger leur production individuelle sur leur cahier d'essai.

Dans ce type de dictée, on constate toute l'importance de l'oral et des interactions entre les élèves. L'oral permet de mettre en évidence le raisonnement poursuivi et les interactions permettent de dépasser le simple stade de l'intuition et de mobiliser les connaissances avec précision, en revenant sur les formes produites. Ces interactions permettent de confronter les représentations de chacun, de mutualiser les connaissances pour arriver à de meilleures solutions mais aussi d'argumenter les propositions, de justifier les choix et par là-même, d'explicitier les stratégies.

Les élèves sont amenés à dire l'orthographe, à parler l'orthographe, ce qui selon des auteurs comme Jacques DAVID et André ANGOUJARD, leur permet de mieux l'appréhender. La construction du savoir se fait alors dans et par l'oral : c'est parce que les élèves vont échanger, interagir, qu'ils vont avancer dans la résolution des problèmes qui se posent à eux, et, dans la compréhension du fonctionnement de l'orthographe.

Après avoir testé, en début d'année scolaire, des groupes hétérogènes en faisant l'hypothèse que cela permettrait aux élèves les plus « fragiles » de profiter du tutorat et de l'aide d'élèves ayant de meilleures compétences orthographiques, j'ai remarqué que certains enfants prenaient un statut de leader, de part leurs connaissances, et que d'autres préféraient alors rester passifs et laisser faire leurs camarades. J'ai donc rapidement choisi, d'organiser le travail en groupe homogène, et depuis, on peut observer une réelle participation de chaque enfant, un meilleur investissement et l'émergence de réels conflits sociocognitifs : dans chaque groupe, on constate un travail de co-construction des savoirs.

Pour la « **Phrase dictée du jour** », on procède comme pour une dictée ordinaire et comme pour la première phase de la dictée négociée : les enfants écrivent la phrase dictée sur leur cahier d'essais puis se relisent. Mais, pendant que les élèves écrivent, je passe dans les rangs et je prends en note toutes les graphies produites par les élèves. Les élèves ferment ensuite leur cahier et j'écris au tableau la phrase de la semaine avec pour chaque mot, l'ensemble des graphies produites par les élèves les unes sous les autres et numérotées. (Annexe 2)

Les élèves sont alors invités à regarder avec attention toutes les formes produites puis à commenter les graphies les unes après les autres. Ainsi, ils valident ou invalident les orthographes proposées avec leurs propres mots et au besoin, je reformule ou complète leurs propos pour m'assurer de la compréhension de tous. Chaque graphie invalidée est effacée du tableau. Quand toutes les graphies, erronées ou exactes, ont été explicitées, il ne reste plus alors au tableau que la « *phrase de la semaine* » correctement orthographiée. La phrase fait alors l'objet d'une relecture, puis elle est effacée, les élèves devant écrire une deuxième fois la phrase dictée, sans revenir à leur première version. Enfin, je réécris la phrase au tableau et chaque enfant corrige les deux versions de la dictée, le but étant d'avoir fait moins d'erreurs lors de la deuxième dictée (après la phase collective d'analyse) que lors de la première.

On observe que malgré la durée que prend cette activité, tous les élèves font preuve d'une grande concentration tout au long de l'observation de leurs productions, que la plupart des élèves prennent la parole et ceci avec une grande motivation, enfin, lors de la deuxième dictée, on constate dans la quasi-totalité des productions une diminution du nombre d'erreurs. Comme pour la dictée négociée, l'oral et les interactions entre les élèves occupent une place prépondérante.

On peut constater que même si le dispositif est différent, « la phrase dictée du jour » comme la dictée négociée, consiste « à dicter une phrase aux élèves, puis à leur demander d'explicitier leurs choix graphiques et à les laisser débattre entre eux des arguments fournis par les uns ou les autres pour pouvoir déterminer la graphie qui leur semble la plus pertinente. »

Danièle COGIS (2005) explique l'intérêt de la « phrase dictée du jour », et de ses variantes, par le fait qu'elle permet de faire évoluer les conceptions orthographiques des élèves. Pour elle, « *en travaillant (avec les élèves) la manière dont ils interprètent ce qui leur est enseigné, en les entraînant à mobiliser leurs connaissances, on permet aux élèves - à tous les élèves - d'évoluer dans leurs représentations et, ainsi, de progresser peu à peu vers la norme* ». En posant aux élèves des problèmes d'orthographe à partir de leurs propres productions et en les amenant à réfléchir collectivement à la façon de résoudre ces problèmes, on leur donne « *la possibilité de mettre concrètement à l'épreuve des faits leurs constructions mentales, leurs raisonnements, leurs procédures* ».

3.2.3. L'autodictée

L'autodictée est la dictée qui, chaque semaine, nous permet de conclure notre travail orthographique sur la « *phrase de la semaine* ».

Pour Mireille BRIGAUDIOT (2004), l'autodictée telle qu'elle est pratiquée dans les classes présente un intérêt et un inconvénient. Son intérêt est qu'elle est un « véritable outil permettant la mémorisation des mots invariables et des régularités de la langue ». Son inconvénient est que « sa préparation par les enfants se fait traditionnellement à la maison et qu'on sait bien que toutes les familles n'ont pas les mêmes possibilités d'aider leurs enfants ».

Le fait d'avoir intégré l'autodictée dans le dispositif de « phrase de la semaine » permet de remédier à cet inconvénient : les enfants n'ont pas préparé seuls leur autodictée mais nous l'avons préparée en classe tout au long de la semaine, en passant par la médiation de l'adulte grâce à une « tutelle sociale langagière » puis par une tâche-problème où l'élève a pu mettre à l'épreuve des faits ses constructions mentales, ses raisonnements et ses procédures, pour évoluer et mieux comprendre l'organisation de notre système orthographique.

Pour cette dictée, après m'être assurée que les élèves ont mémorisé le texte de la phrase, je les laisse ensuite écrire la « phrase de la semaine » sous leur propre dictée mentale.

Nous ne sommes pas ici dans le cadre d'une dictée favorisant l'apprentissage mais dans le cadre d'une évaluation du chemin parcouru depuis le début pour la semaine. Alors que pour la majorité des élèves, l'écriture de cette phrase relevait du défi en début de semaine, tous les élèves arrivent en fin de semaine, en moyenne, à l'orthographier correctement à 80%, personne n'ayant eu moins de 60% de réussite depuis le début de l'année scolaire.

3.3. Des outils pour soutenir la réflexion

J'ai mis en place le dispositif de « phrase de la semaine » dès le début de l'année, en faisant attention à chaque fois à bien me caler sur les connaissances et les compétences des enfants et sur leur Zone Proximale de Développement.

Lors des phases de discussions, de confrontation, est vite apparue la nécessité de garder des traces des raisonnements et argumentations mises en avant par mes élèves d'une part, et de construire des outils pour les aider dans leur réflexion.

3.3.1. Les listes analogiques

Lors de nos observations et explications de phrase, dans le cadre de la « phrase de la semaine » ou lors des discussions orthographiques dans le cadre des dictées, mais aussi lors de nos activités de lecture et d'écriture, il arrive régulièrement qu'un fait de langue interpelle les élèves.

Ainsi, dès le début de l'année, mes élèves se sont posés des questions sur la façon d'écrire le son [ien], sur la façon de lire les mots qui se terminent par [-ent], sur les marques d'accord en genre et en nombre, sur comment savoir s'il faut écrire « son » : [s-o-n] ou [s-o-n-t] ; « et » : [e-t] ou [e-s-t] ou encore « a » : [a] ou [à], ou plus récemment sur la terminaison des verbes avec « tu » ou avec « nous », par exemple.

Pour moi, il ne fallait pas laisser ces questions en suspens, même si certaines n'étaient pas au programme du Cycle 2, il était important de construire avec les enfants des outils simples et réorganisable en fonction de nos avancées d'une part, et qui puissent les aider lorsqu'ils seraient confrontés à un problème orthographique. Les listes analogiques me semblaient répondre à ce besoin.

En effet, Antoine FETET sur son site <http://grammaire.cycle3.free.fr/>, cite des extraits d'un mémoire de DESS³ dans lequel l'auteur transpose la description des divers niveaux de résolution d'un même problème en mathématiques élaboré par Rémi BRISSIAUD à la description que l'on peut faire des

³ Extraits d'un mémoire de DESS "Ingénierie du Conseil Pédagogique" co-développé par l'Université Blaise Pascal (Clermont Ferrand) et l'UFR d'Auvergne.

divers niveaux de résolution d'un même problème en orthographe. Il fait ainsi apparaître trois niveaux de résolution :

- **Niveau 1** : l'enfant est capable par analogie, comparaison, de faire certains choix orthographiques.
- **Niveau 2** : l'enfant est capable de faire fonctionner des procédures plus explicites qui nécessitent l'emploi d'opérations de réécriture, de métalangage.
- **Niveau 3** : l'enfant reconnaît immédiatement la structure syntaxique en présence et les relations qu'entretiennent les mots : il lui associe presque aussitôt un concept grammatical et « déroule » un savoir-faire orthographique.

Lorsque le problème rencontré le permet, nous établissons donc un outil de référence analogique par la collecte d'exemples et lorsque le corpus est assez conséquent, nous sommes amenés à trier, classer puis à déduire une règle procédurale. Cet permet d'engager un travail de conceptualisation d'une manière progressive, en laissant aux élèves le temps de s'emparer d'un point de langue, de le manipuler, d'échanger, d'argumenter avant d'arriver à un savoir institutionnalisé.

Disponibles sur des supports collectifs et/ou individuels sous forme de listes, de tableaux, ils peuvent évoluer et même disparaître quand l'acquisition est stabilisée et qu'ils sont devenus inutiles. Certains ont été commencés en C.P. et poursuivis au C.E.1, d'autres sont encore sous forme de listes et ne feront l'objet d'un savoir institutionnalisé qu'au Cycle 3.

J'ai constaté dans ma classe que les enfants investissaient beaucoup ces outils dans leurs justifications : les phrases commençant par « *c'est comme...* » sont fréquentes. C'est donc bien un outil qui soutient la réflexion des élèves pendant les dictées, mais aussi pendant les autres activités d'écriture.

3.3.2. Le classement des erreurs

A l'usage, j'ai pris conscience que malgré les outils construits, malgré les dictées d'apprentissage faites en classe et malgré les connaissances construites par mes élèves, ceux-ci n'arrivaient à exercer une vigilance ou un doute orthographique.

Ainsi, lors de la relecture individuelle de leur dictée par exemple ou alors, lors de la relecture différée de leurs productions d'écrit, ils n'arrivaient pas à douter de leurs graphies et à se poser, seuls, la question de la justification de leur écriture.

J'ai alors fait l'hypothèse qu'en leur faisant classer leurs erreurs et en construisant ainsi une typologie de leurs erreurs, je les amènerais à avoir une vision plus claire de leurs erreurs, des points de vigilance et ensuite de leur propre profil orthographique.

A l'issue de « phrases dictées du jour », je leur ai donc fait relever les graphies invalidées, et ceci, à plusieurs reprises. Nous avons donc un premier « outil » : sorte de liste analogique des fautes commises, avec en regard les formes correctes (au-dessus, en rouge).

Quand le corpus de formes erronées a été assez important, je leur ai demandé de classer ensemble, en petits groupes, les erreurs qui se ressemblaient et de tenter de trouver un nom à chaque catégorie. En parallèle, j'avais commencé à leur faire verbaliser, lors des discussions et négociations orthographiques, à quel type d'erreurs on avait à faire.

Après une première mise en commun, ils ont abouti à cinq catégories :

- **des erreurs de sons** où on ne lit pas le bon mot (avec ses oreilles).
- **des erreurs sur les mots** où on lit le bon mot mais où le mot n'est pas correctement écrit.
- **des erreurs d'accord et de conjugaison.**
- **des erreurs sur les homophones** (les mots qui se prononcent pareil mais qui ne s'écrivent pas pareil)
- **des erreurs de signes** (accents, majuscules, ponctuation mais aussi « mots mal coupés » ou erreurs d'apostrophe).

Cet outil (affiche en cours de construction) a tout de suite été investi par mes élèves qui y ont eu recours lors de leur relecture individuelle dans les dictées qui ont suivi, certains élèves rappelant même à leurs camarades à quoi il fallait faire attention.

Passé le moment de nouveauté, j'ai du prendre en charge le rappel des points de vigilance, mais je pense que cela est normal, il faut acquérir de nouvelles habitudes et cela prend du temps.

Afin de faciliter la compréhension de cette typologie d'erreur et de son utilité, j'ai commencé à proposer à mes élèves des activités de révisions orthographiques de texte.

Ainsi, je choisis le texte d'un élève dont je corrige la forme et les erreurs hors de portée de mes élèves, je le dactylographie en soulignant les graphies erronées et en les codant suivant notre typologie d'erreurs (après une proposition de code couleur, nous avons opté pour la simple numérotation de nos cinq catégories). Ce texte codé est soumis pour correction à mes élèves (Annexe 3) par groupe homogène de deux, puis fait l'objet d'une mise en commun avec confrontation et justification des corrections apportées. On rejoint ici le principe des dictées négociées et des « phrases dictées du jour » puisqu'il s'agit de résoudre les problèmes posés par une production d'élève en amenant les élèves à réfléchir collectivement sur la façon de s'y prendre. Cette activité a été très motivante pour mes élèves et tous se sont beaucoup investis.

Ce nouvel outil est en cours d'élaboration dans ma classe, les catégories font encore l'objet de remaniements puisque petit à petit mes élèves l'amendent de sous-catégories, comme celles des accords déterminants + noms, des accords noms + adjectifs ou encore des accords sujet + verbe par exemple pour la catégorie 3.

Il reste encore beaucoup de possibilités ouvertes par un tel outil. Liliane PELLETIER et Élisabeth LE DEUN (2004) dans « *Construire l'orthographe, Nouvelles pratiques et nouveaux outils* » en expliquent les multiples intérêts comme moyen de déterminer le profil orthographique de chaque élève, moyen de faire comprendre aux élèves la nature de leurs difficultés, moyen d'aider les élèves à corriger leurs erreurs, moyen de comptabiliser les types d'erreurs les plus fréquents au sein de la classe et ainsi moyen de choisir les activités décrochées à mettre en place.

Néanmoins, ce travail de classement des erreurs jumelé aux activités de négociation métagraphiques a permis d'observer mais aussi de comprendre l'organisation du système orthographique français, de verbaliser et de catégoriser ce qui n'avait encore fait l'objet que d'une catégorisation implicite. De plus, cet outil permet de guider la vigilance orthographique des élèves aussi bien en situation de production d'écrits que de relecture.

4. IMPACT SUR LES COMPÉTENCES ORTHOGRAPHIQUES DE MES ÉLÈVES

4.1. Une évaluation objective : le protocole de Philippe et Béatrice POTHIER

Pour avoir une vision la plus objective possible des performances des élèves de ma classe, j'ai cherché un outil ayant été testé sur une cohorte d'élèves.

En effet, il me semblait délicat de comparer les performances de mes élèves avec ceux de ma collègue de C.E.1/C.E.2, car ses élèves ont été sélectionnés parmi tous les C.E.1 de l'école pour leur moins grande « fragilité » et leur plus grande autonomie ; ou encore, de comparer les performances de mes élèves avec ceux d'une collègue d'une autre école, car il aurait pu y avoir un biais lié à la différence de population accueillie, par exemple.

De plus, je voulais avoir une évaluation indépendante de nos habitudes de classe ou encore du travail mené durant l'année. Je ne voulais pas influencer de quelques manières que ce soient sur les résultats.

J'ai donc choisi de reprendre le protocole suivi par Philippe et Béatrice POTHIER (2008) dans une enquête, portant sur l'orthographe syntaxique, menée en juin 2007 sur un ensemble de 112 écoles différentes, représentant 191 classes du C.P. à la 5^{ème} de collège, dont 407 élèves de C.E.1.

Ces auteurs se sont basés sur les usages et les utilisations de notre langue, les textes officiels et les tables des matières d'un certain nombre d'ouvrages dits « de grammaire » pour choisir les compétences testées. Ainsi, ces compétences relèvent soit du paradigme du nom, soit du paradigme de verbe et sont au nombre de quinze :

- C1 : Écriture des mots-outils
- C2 : Le présent de l'indicatif
- C3 : La différenciation verbe/mot-outil
- C4 : L'imparfait de l'indicatif
- C5 : Les pluriels en « s »
- C6 : Le passé composé
- C7 : Les accords en genre
- C8 : Le passé simple
- C9 : Les pluriels particuliers
- C10 : Le futur simple
- C11 : Les participes passés
- C12 : Les accords en nombre
- C13 : Les infinitifs
- C14 : Les accords en genre et en nombre associés
- C15 : Les verbes aux autres modes et autres temps.

150 phrases constituent le test en orthographe syntaxique, elles représentent les 15 compétences testées sur 10 jours. Il s'agissait donc de dicter 15 phrases par jour au cours de 10 séances de classe. Chaque jour, seul un élément en gras dans le protocole, correspondant à la compétence testée dans la phrase, fait l'objet d'une évaluation. On obtient ainsi, pour chaque élève un score sur 10 pour chaque compétence testée.

Pourcentages de réussite par compétence obtenus lors de l'enquête de Béatrice et Philippe Pothier en juin 2007 et dans ma classe en Mars 2008 :

	C1	C2	C3	C4	C5	C6	C7	C8
CE1 2007	35,18	35,80	58,21	13,59	37,17	14,99	28,57	21,70
CE1 2008	36,95	27,39	50,00	14,78	45,65	13,47	29,56	21,30

	C9	C10	C11	C12	C13	C14	C15
CE1 2007	48,33	37,91	30,00	12,75	60,29	13,86	18,80
CE1 2008	46,08	31,30	27,39	13,47	50,00	24,34	19,13

Au regard de ces résultats, il apparaît que mes élèves obtiennent de meilleurs scores en ce qui concerne les pluriels en « s », les accords en nombre et les accords en genre et nombre associés que les élèves testés en 2007. On peut supposer que les différentes formes de dictées faites en classe sont à l'origine de ces différences assez significatives, car les accords en genre et en nombre ont fait l'objet de nombreuses négociations et justifications.

De même, mes élèves obtiennent de meilleurs scores que les élèves testés en 2007 concernant l'écriture des mots-outils. On peut penser que ces mots ayant fait l'objet de dictées réflexives mais aussi d'apprentissage systématique par l'intermédiaire des dictées-flash et des dictées en binôme, cela ait eu un impact.

On observe, par contre, que mes élèves obtiennent des moindres résultats significatifs, en ce qui concerne le présent de l'indicatif, la différenciation verbe/mot-outil, le futur simple ou encore les infinitifs. Plusieurs hypothèses sont probables. Compte-tenu de la progression suivie dans ma classe en français, je peux avancer l'hypothèse que cela pourrait être dû au fait que ces points n'ont pas encore fait l'objet d'une institutionnalisation. D'autre part, on peut supposer, que les tests ayant été passés avec trois mois d'avance par rapport à la fin de l'année scolaire, mes élèves auraient eu de meilleurs scores en juin. Toutefois, ces résultats vont me conduire à être vigilante concernant ces quatre compétences d'ici la fin de l'année scolaire et à proposer, en plus des séances décrochées, des tâches-problèmes permettant à mes élèves de progresser dans ces domaines.

4.2. Des évaluations plus subjectives

4.2.1. Le statut de la dictée au sein de ma classe

Pour beaucoup d'élèves d'aujourd'hui et d'hier, la dictée représente un passage obligé et redouté dans la vie de la classe.

Dans ma classe, les différentes dictées sont abordées avec plaisir. Les élèves sont motivés et tiennent à ces activités rituelles : ils sont déçus quand un contretemps ou un changement d'emploi du temps nous oblige à remettre la dictée du jour. Mes élèves vivent les dictées comme des défis personnels et collectifs. Pour eux, ce sont des situations de recherche stimulantes et valorisantes.

Ils ont compris l'importance de savoir des mots « *par cœur* » parce « *qu'on ne peut pas deviner comment ça s'écrit* » et parce qu'on ne peut pas inventer l'écriture des mots.

Ils savent utiliser différentes stratégies pour résoudre leurs problèmes telles que l'analogie, le recours aux règles, le recours aux mots de la même famille, le recours aux textes, aux affichages comme réservoir de mots, l'emploi des correspondances entre phonèmes et graphèmes ou encore le recours au dictionnaire. L'erreur est dédramatisée : ils ont confiance en l'autre et en eux, ils osent proposer des solutions, exprimer leur représentations, dire ce qu'ils savent et ce qu'ils ignorent, et expliquer comment ils procèdent. Ils savent que les erreurs ne sont qu'une étape, normale, qu'il faut apprendre à surmonter.

4.2.2. Le réinvestissement des connaissances et l'utilisation du métalangage

La démarche poursuivie en classe avec un questionnement quasi permanent sur l'orthographe et sa justification permet aussi de donner du sens aux apprentissages de français. Mes élèves comprennent pourquoi on travaille et pourquoi on doit connaître des règles d'orthographe, de grammaire ou de conjugaison. Ils savent que cela va leur servir à mieux écrire.

Ainsi, lors des discussions orthographiques, on observe un réinvestissement, un transfert des connaissances et du métalangage appris dans les différents domaines du français. Il n'est pas rare d'entendre, par exemple, un enfant dire à un camarade : *« c'est pas un « -s », c'est « -ent » parce que c'est un verbe ! »*.

De même, mes élèves ont développé une certaine vigilance vis-à-vis de notre langue et ils n'hésitent pas à faire remarquer des régularités ou des irrégularités à rajouter sur nos listes analogiques, et ceci, dans toutes les matières. Ainsi, j'ai eu la surprise, à l'issue d'une séance de dictée d'évaluation suivant le protocole de Béatrice et de Philippe POTHIER, d'entendre un de mes élèves me dire : *« Maîtresse, on pourrait rajouter le mot « poux » sur l'affiche jaune avec le mot « cailloux », parce que lui non plus ne prend pas de -s mais un -x au pluriel »*.

4.2.3. Le doute orthographique et la vigilance orthographique en situation d'écriture

Il est difficile d'évaluer quantitativement l'impact de la démarche mise en œuvre dans ma classe sur le doute orthographique et la vigilance orthographique en situation d'écriture.

Danièle COGIS (2005) signale que les « *scripteurs novices* » (C.P. et C.E.1), en situation de production, *« se mettent à écrire très vite, procédant pas à pas, un mot en appelant un autre, et sont surtout accaparés par la mise en texte, et les contraintes locales, principalement la forme graphique des mots, et même encore par le traçage des lettres »*. *« Et s'ils se relisent avant de recopier, ils modifient en réalité fort peu leur texte »*. Ainsi, les enfants de Cycle 2, comme mes élèves, sont en surcharge cognitive en situation d'écriture et il leur est difficile de faire attention à leur orthographe. Ils doivent déjà gérer la mise en texte, l'encodage des mots, l'écriture « calligraphique » des mots et il leur est difficile, outre l'orthographe lexicale de certains mots qu'ils ont mémorisé et automatisé, de faire attention à l'orthographe.

La vigilance orthographique en situation d'écriture se construit sur le très long terme, les élèves doivent être libérés de certaines contraintes techniques et avoir créé des automatismes, pour qu'elle puisse réellement se mettre en œuvre.

Toutefois, dans ma classe, le doute orthographique en situation de production s'exerce aussi sur l'orthographe lexicale des mots inconnus ou dont l'orthographe n'est pas automatisée. En effet, mes élèves n'hésitent pas à me demander l'écriture d'un mot ou à rechercher dans les textes et les outils de la classe, l'orthographe d'un mot dont ils ont besoin.

Ainsi, en ce qui concerne l'orthographe lexicale, l'apprentissage systématique de mots calibrés selon l'échelle de fréquence E.O.L.E couplé aux dictées pour apprendre que sont les dictées-flash, les dictées de

mots et les dictées en binôme testées dans ma classe, ont permis de constater de nets progrès de la part de mes élèves. Le fait d'analyser les mots à connaître, d'avoir de nombreuses rencontres avec ces mots et d'avoir construits les outils permettant de retrouver facilement ces mots (listes analogiques par phonème et carnet lexique) en situation d'écriture autonome, a permis à mes élèves de mieux mémoriser les mots à connaître mais aussi leur a permis d'être plus vigilant et de ne pas hésiter à vérifier l'orthographe d'un mot, dont ils savent qu'il figure dans nos outils.

Concernant la révision orthographique, quand on demande aux élèves de relire leur texte, aussi bien après une dictée qu'une production d'écrits, on observe bien souvent que les élèves « relisent » littéralement leur texte, mais cela sans se questionner sur leur orthographe. Pour Danièle COGIS, réviser son texte est « *une activité encore plus ardue que l'écriture elle-même* ». En effet, l'élève doit alors adopter la « *double posture de scripteur/lecteur* », qu'il doit faire fonctionner en alternance afin de pouvoir se détacher de son écrit. « *Le repérage de ce qui est sur la page et non dans sa tête n'est pas une tâche facile* ».

Pour ma part, j'ai pu observer une certaine vigilance et un certain doute orthographique de mes élèves dans le cadre du dispositif de « *la phrase de la semaine* ». Les enfants travaillant sur une phrase connue, expliquée et justifiée orthographiquement, ceci dès la phase précédent la « dictée-copiée », ils arrivent à récupérer en mémoire les justifications comprises, à les mettre en œuvre lors de leur propre écriture et lors des révisions orthographique en groupe.

Pour autant, ces compétences ne sont pas encore réinvesties en situation d'écriture autonome.

Je pense que l'utilisation du classement des erreurs avec un guidage de l'enseignant lors de la relecture, des activités de révision orthographique collective au tableau, comme le suggère Danièle COGIS, ou même de leur propre texte en binôme peuvent contribuer à la construction de cette vigilance orthographique sur le long terme. « *Enseigner la révision, c'est mettre en place des dispositifs qui permettent à ce savoir-faire de se construire, de s'exercer et de s'améliorer* ».

CONCLUSION

La dictée traditionnelle a longtemps été le seul outil utilisé, plébiscité, survalorisé pour faire acquérir l'orthographe aux élèves. Or, tous les chercheurs s'entendent aujourd'hui, pour dire que la dictée ne peut être un outil d'apprentissage que lors de la phase de correction commentée. Pour André ANGOUJARD, la dictée ne peut avoir une visée d'apprentissage que si l'on transforme l'exercice traditionnel de dictée en tâche-problème.

A travers ce mémoire, j'ai essayé de montrer qu'il n'était pas question d'abandonner la dictée, si chère aux parents, à l'opinion publique et à de nombreux enseignants, mais qu'il était possible de l'aménager pour qu'elle devienne un outil d'apprentissage de l'orthographe. Ainsi, j'ai tenté de concevoir au sein de ma classe un système cohérent prenant en charge d'une part, l'apprentissage systématique de l'orthographe lexicale et, d'autre part, le développement d'une attitude réflexive vis à vis de l'orthographe, par le biais de différentes formes de dictées. En mettant en place des dictées qui privilégient l'analyse, la réflexion, le conflit cognitif et sociocognitif à travers la prise en compte des erreurs comme autant d'objectifs-obstacles à dépasser, et le travail en Zone Proximale de Développement, on peut permettre aux élèves d'améliorer leurs performances, et ceci dès le Cycle 2.

Cependant, tout comme la dictée traditionnelle, ces différentes formes de dictées réflexives, ces activités de verbalisation/confrontation autour des graphies spontanées ne suffisent pas à mettre en place le doute et la vigilance orthographique.

D'une part, parce « *la maîtrise du savoir orthographier constitue un objectif à long terme* » puisque les enfants ont du C.P. à la 3^{ème} de collège pour l'acquérir. Il faut donc concevoir son enseignement en travaillant en équipe au sein de l'école, du C.P. au C.M.2 et essayer de concevoir des outils évolutifs qui pourront suivre les élèves de classe en classe.

D'autre part, la dictée, quelle que soit sa forme, ne peut être qu'un outil, qu'une activité parmi d'autres au sein de l'enseignement de l'orthographe. Comme le soulignent des auteurs comme André ANGOUJARD, Danièle COGIS ou Michel FAYOL, il faut privilégier un va-et-vient entre production écrite et orthographe. « *Il s'agit de créer dans l'esprit des élèves la nécessité de l'orthographe, et de leur apprendre à la contrôler dans la révision de leurs écrits. Par le va-et-vient entre ces apprentissages en situation et des apprentissages spécifiques, il s'agit de confronter les élèves au fonctionnement du système graphique et aux représentations qu'ils élaborent* ».

Ainsi, il faudrait adopter une approche dite intégrée de l'orthographe, dans laquelle la production écrite constituerait l'amorce des activités. Ainsi, Michel FAYOL (2008) indique qu'une « *alternance pourrait être établie entre des activités de production de textes permettant de repérer les difficultés et de travailler la gestion des erreurs en temps réels et des activités plus focalisées visant à travailler de manière spécifique jusqu'à une relative automatisation telle ou telle difficulté.* »

Le travail de réflexion analogique, le classement des erreurs avec la mise à jour du profil orthographique de chaque élève et la construction d'outils en regard des erreurs rencontrées, semblent être dans ce sens des activités intéressantes, qu'il conviendrait d'approfondir dans ma classe.

Cependant, comme l'explique dans son ouvrage « *Enseigner et apprendre l'orthographe* », Danièle COGIS (2005), après avoir fait écrire/orthographier les élèves par la production écrite, et après leur avoir fait découvrir l'orthographe par des activités décrochées comme « *les chantiers d'orthographe* » qu'elle décrit, il faut faire évoluer les conceptions orthographiques des élèves. Et c'est en ce sens, que les « dictées réflexives » ont toute leur importance.

En effet, les dispositifs de dictée négociée, de « phrase dictée du jour » ou leurs variantes, combinent ce que Jean-Pierre ASTOLFI considère comme « *trois leviers de l'apprentissage : le conflit sociocognitif qui favorise la construction conceptuelle dans les interactions, la métacognition qui aide à comprendre ce qui ne va pas dans ses propres raisonnements ; le travail en Zone Proximale de Développement qui vise ce qui est en germe et s'appuie sur la proximité des connaissances entre élèves plus avancés et élèves moins avancés.* »

Je terminerai par cette citation de Danièle COGIS qui me semblent exprimer, mieux que n'importe quels mots, le défi que nous nous devons de relever aujourd'hui :

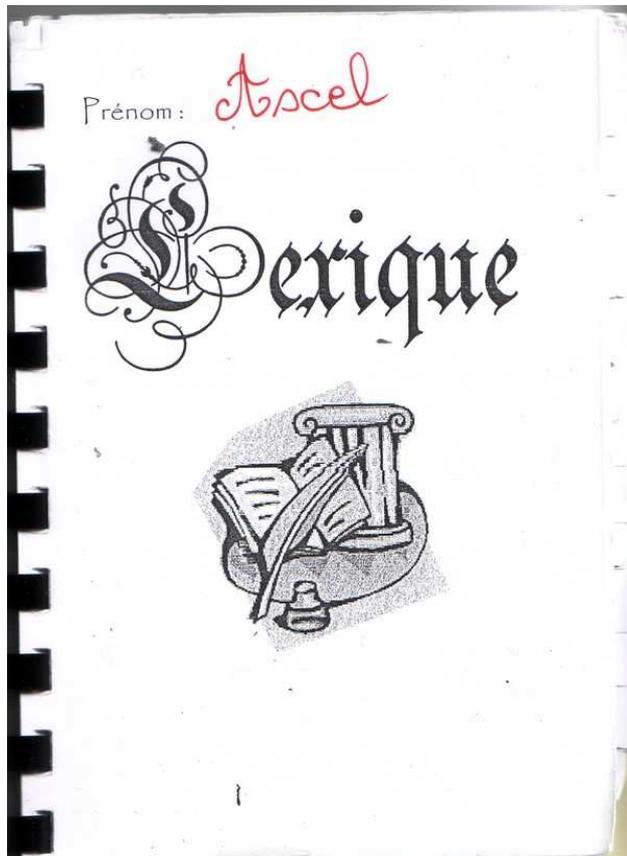
« Aujourd'hui, une page s'ouvre sur un défi inédit : accompagner chaque élève dans sa conquête du système graphique du français, dans sa compréhension progressive d'un fonctionnement hautement complexe, dans l'appropriation de productions culturelles enracinées dans un passé lointain et remaniées au cours des siècles - l'orthographe, la grammaire -, pour des usages variés qui touchent à la fois à l'intime et au social. Enseigner l'orthographe n'est plus une tâche ingrate, « basse besogne » avant les « matières nobles » ; c'est, au contraire, un des premiers terrains où s'éveillent la réflexion et la curiosité de l'enfant pour les productions de l'esprit. » (...)

« Changer le regard de la société sur l'orthographe, son apprentissage, son enseignement, sur les élèves qui apprennent, lever les résistances est une tâche d'envergure.

Que ce défi devienne aussi une aventure ! »

ANNEXE 1

La mise en place du carnet de mots (Lexique) et de la dictée en binôme :



Lorsque j'écris des textes, il m'arrive de faire des fautes. Afin de réussir à en faire de moins en moins, les mots dont l'écriture m'a posé problème seront inscrits dans ce carnet. Ce seront les mots sur lesquels je vais devoir travailler, en plus des mots de la classe.

En classe, nous avons une séance d'apprentissage par jour de 5 minutes au cours de laquelle je pourrais apprendre les mots de mon choix et le nombre de mots que je désire.

Toutes les 3 séances d'apprentissage, nous avons un « test » : un de mes camarades me dicte les mots que j'ai choisis parce que je pense les savoir. La maîtresse fait un point vert ou rouge en face du mot, selon que je l'ai écrit correctement ou non. Lorsque j'ai bien écrit un mot trois fois de suite, la maîtresse le surligne : on considère le mot comme su, ce n'est plus la peine de me le dicter.

D'autre part, si je ne suis pas certain de l'orthographe d'un mot connu (en production d'écrit, par exemple), je peux me référer à ce lexique.

POUR APPRENDRE UN NOUVEAU MOT :

1. **Je lis le mot les yeux ouverts** (je peux le dire à voix basse et l'épeler, dire le nom de ses lettres) ;
2. **Je lis le mot les yeux fermés** (j'essaie de le voir dans ma tête) ;
3. **J'écris le mot les yeux ouverts** (une ou plusieurs fois) ;
4. **J'écris le mot les yeux fermés.**

manger	●○○○○○○○○	
nous mangeons	●○○○○○○○○	
magique	●○○○○○○○○	
une maison	●●○○○○○○	
marron	●○○○○○○○○	
le monde	●●○○○○○○	
mon nom	●○○○○○○○○	
un matin	●○○○○○○○○	MN
maintenant	●○○○○○○○○	OPQ
la main	●●○○○○○○	R
malin	●○○○○○○○○	ST
un mariage	●○○○○○○○○	V
la maîtresse	●●○○○○○○	XYZ

le jardin	●○○○○○○○○	
la journée	●●○○○○○○	
joli (jolie)	●●○○○○○○	
jouer	●○○○○○○○○	
jamais	●●○○○○○○	
la jambe	●○○○○○○○○	
joyeuse	●○○○○○○○○	JKL
joyeuse	●○○○○○○○○	MN
de la laine	●○○○○○○○○	OPQ
un lapin	●○○○○○○○○	R
	○○○○○○○○	ST
	○○○○○○○○	V
	○○○○○○○○	YZ

ANNEXE 2

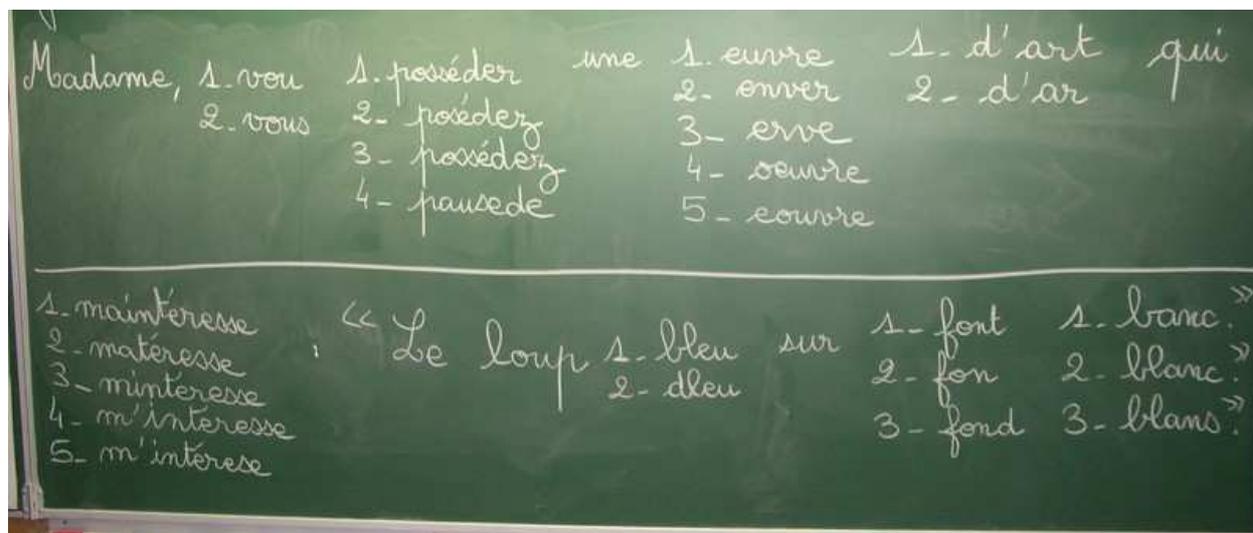
Le dispositif de la « dictée sans erreur » (novembre 2008) :

Dictée « sans erreur » n°3	Dictée « sans erreur » n°3
<p><u>dictée</u></p> <p>Désormais, chaque jour, la vieille Crochute pouvait jouer et chahuter avec une ribambelle de belles d'épouvanta- bles bébés.</p>	<p>Pour faire cette dictée, à tout moment, <u>tu as le droit de t'aider du texte imprimé</u> sur la partie pliée de cette feuille.</p> <p>Quand tu le fais, <u>souligne</u> (sur ton cahier) les mots pour lesquels tu te sers du texte imprimé.</p> <p>CORRECTION :</p> <ul style="list-style-type: none">• Nombre de mots soulignés : <input type="text" value="2"/>• Nombre d'erreurs d'orthographe grammaticale : <input type="text" value="1"/>• Nombre d'erreurs d'orthographe lexicale : <input type="text" value="0"/>
<p><u>vendredi 28 novembre</u></p> <p><u>autodictée</u></p>	<p>Désormais, chaque jour, la vieille Crochute pouvait jouer et chahuter avec une ribambelle d'épouvantables bébés.</p>

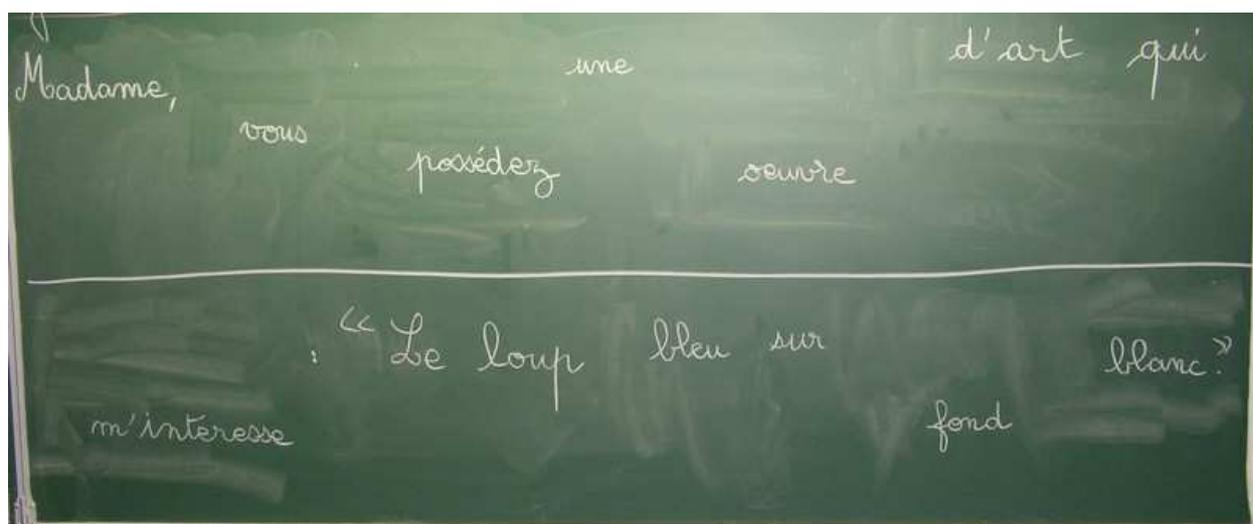
ANNEXE 3

Le dispositif de la « phrase dictée du jour » (février 2009) :

Le tableau au début de la mise en commun : toutes les graphies produites ont été répertoriées par la maîtresse.



Le tableau à la fin de la mise en commun : les graphies invalidées ont été effacées, ils ne restent plus que les graphies correctes.



ANNEXE 4

Le classement des erreurs : vers une première familiarisation avec l'outil construit en classe

Prénoms : Maëlane Pauline

Correction du texte libre de Manon :

Consignes :

- Observez bien les numéros placés sous les mots qui comportent des erreurs.
- A vous de chercher ce que veulent dire ces numéros.
- Pour cela, complétez le tableau et proposez un titre à chaque type

Je 3 était une 3 fois trois 3 petite 3 princesses qui
3 s'appelaient 3 Elloé, 5 Chaelane et 5 Pauline. Elles
3 vivaient avec leur père et leur mère. Mais un
3 jour, leur mère 3 mourut, alors 5 elles son 5 trouvé
 un prince 2 trois 2 beaux 3. Le prince de
 Elloé s'appelle 3 Abelais, le prince de Pauline
 s'appelle 3 Spenny et le prince de Chaelane
 s'appelle 3 Eléo.

Erreurs de type 2		Erreurs de type 3		Erreurs de type 5	
Erreur	Mot corrigé	Erreur	Mot corrigé	Erreur	Mot corrigé
trois	trois	petite	petites	Pauline	Pauline
beaux	beaux	s'appelait	s'appelaient	elles son	elles son
s'appell	s'appelle	vivaient	vivaient		
		mourut	mourut		
Titre proposé pour ce type d'erreurs :		Titre proposé pour ce type d'erreurs :		Titre proposé pour ce type d'erreurs :	
Des erreurs d'écriture		erreur de oubli/mot		Erreur de lettre / et de rassembler	