



Haute école pédagogique
Avenue de Cour 33 – CH 1014 Lausanne
www.hepl.ch

« Master of Arts et Diplôme d'enseignement pour le degré secondaire I »

Enseigner l'orthographe à l'école : quelle place pour la dictée ?

Mémoire professionnel

Travail de

Aude Delessert

Carolina Faivre

Sous la direction de

Martine Panchout-Dubois

Membre du jury

Sylviane Tinembart

Lausanne,

Juin 2010

Table des matières

1. Introduction : La dictée, un exercice immortel ?.....	4
2. Problématique : Enseigner l'orthographe à l'école : quelle place pour la dictée ?.....	6
2.1. Leçon d'histoire.....	6
2.2. La dictée aujourd'hui.....	7
2.3. Représentation, dictée, orthographe, quels sens ?.....	10
2.4. La dictée, une pratique innovante ?.....	12
3. Démarche méthodologique.....	13
3.1. Description du dispositif didactique général.....	13
3.2. Dispositif didactique en 6CYT.....	13
Contexte d'enseignement.....	14
Objectifs travaillés.....	14
Accueil et préparation.....	14
Dictée.....	15
Confrontation avec la proposition de l'autre.....	15
Discussion.....	15
Formulation des règles.....	16
Approfondissement.....	17
A la fin des séquences.....	17
Les phrases dictées lors des 9 séances.....	17
3.3 Dispositif didactique en 7 VSB.....	18
Contexte d'enseignement.....	18
Objectifs travaillés.....	18
Accueil et préparation.....	18

Confrontation des différentes solutions.....	19
Discussion.....	19
Formulation des règles et approfondissement.....	19
A la fin de la séquence.....	19
Les phrases dictées lors des 14 séances.....	20
4. Résultats et discussion.....	22
4.1. Résultats 6CYT.....	22
Les relations des élèves avec la dictée.....	22
Les compétences des élèves.....	25
4.2. Résultats 7VSB.....	28
Les relations des élèves avec la dictée.....	28
Les compétences des élèves.....	32
4.3. Discussion.....	34
Limites du dispositif méthodologique.....	34
La représentation des élèves quant à la dictée.....	35
Relation à l'orthographe.....	38
5. Conclusion.....	40
6. Bibliographie.....	42
7. Annexes.....	43
7.1. Questionnaire.....	43
7.2. Dictée pré-test et post-test.....	45
7.3. Grille d'analyse des dictées pré-test et post-test.....	46
7.4. Remerciements.....	47

1. Introduction : La dictée, un exercice immortel ?

La dictée : un terme que nous pourrions qualifier de tabou. En effet, les personnes qui donnent leur opinion quant aux bienfaits de cet exercice sont fort nombreuses ! Que ce soit au café du commerce, à la table familiale, dans les journaux ou encore en salle des maîtres, la dictée fait régulièrement surface dans les discussions. En outre, certaines pratiques de la dictée nous ont surprises : nous avons été choquées de voir comment quelques enseignants utilisaient la dictée dans leurs cours : moyens de pression sur l'élève, prétexte pour mettre une note, "le faire pour le faire" afin de contenter la société, rarement dans un but d'apprentissage réel et concret. Nous avons eu l'impression que rien n'avait changé depuis que nous avons quitté les bancs de l'école obligatoire. Tout comme l'appréhension des élèves face à cet exercice : ils n'aiment pas faire de dictée, ils en ont même peur. Nous-mêmes, d'ailleurs, ne gardons pas de souvenirs inoubliables de nos expériences en tant qu'élèves.

Etant de futures professionnelles dans la discipline du français, nous désirions évaluer cet outil propre à notre discipline afin de chercher comment lui donner un sens, comment l'intégrer dans les objectifs d'apprentissage du niveau secondaire 1 en respectant les exigences fixées par le plan d'études vaudois. Nous souhaitons que notre mémoire soit un "plus" pour notre compétence professionnelle et qu'il nous permette de réfléchir plus sérieusement à nos pratiques. Nous avons effectué notre recherche lors de nos stages en responsabilité durant l'année scolaire 2009-2010 ; nous pensions évaluer la dictée sur deux aspects différents : les représentations que s'en font les élèves et son utilité dans l'enseignement du français. Par la pratique régulière le long d'un semestre scolaire du type de dictée dit « dictée du jour » nous avons mesuré les progrès des élèves ainsi que l'accueil qu'ils ont fait à cet exercice au bout de quelques mois.

Beaucoup d'ouvrages voire de recherches ont porté sur la dictée et l'orthographe. Néanmoins, notre étude est innovante car elle porte plus spécifiquement sur l'enseignement de l'orthographe par la dictée dans le secondaire 1. Aucun chercheur à notre connaissance n'y a consacré du temps. Si notre étude aboutit à une validation de recherche, nous aurons apporté une pierre à l'édifice de la didactique du français. Autrement dit, si à la fin de l'année scolaire, les élèves, avec lesquels nous avons mené des séquences d'enseignement-apprentissage de l'orthographe à l'aide de la dictée du

jour, ont amélioré leur niveau et portent sur la dictée une opinion plus favorable, nous aurons en main un outil efficace pour lutter contre l'échec scolaire lié à l'orthographe. Nous aurons un instrument permettant de changer le rapport de l'élève à l'orthographe et de lui montrer la logique de la langue sur laquelle il est possible d'avoir une emprise.

2. Problématique : Enseigner l'orthographe à l'école : quelle place pour la dictée ?

En ce qui concerne la pratique de la dictée, nous faisons le constat suivant : la dictée, crainte par les élèves, est un moyen rapide pour les enseignants de constater les problèmes de leurs élèves. Malheureusement, souvent, les élèves tournent en rond et font l'objet systématiquement des mêmes observations sans qu'ils aient une solution afin d'y remédier. Pourtant, du côté des enseignants, le dessein doit être la mise en place des savoirs et des compétences allant jusqu'au transfert des apprentissages d'une discipline à l'autre. Par exemple, il faudrait que la dictée serve les productions écrites des élèves, or, actuellement, dans la majorité des classes, ce n'est pas le cas. C'est pourquoi nous avons recherché une solution didactique afin de pallier ce problème de transfert (c'est-à-dire intégrer une forme d'analyse de la langue dans les productions) et de changer les représentations des élèves quant à la dictée. Nous commencerons par un bref historique, un exposé de la littérature consacrée à ces questions, une définition des concepts clés (dictée, orthographe et représentation) pour terminer par l'hypothèse et la question de recherche.

2.1. Leçon d'histoire

La pratique de la dictée et le débat qui l'entoure ne sont pas nouveaux : dès le XVI^e siècle, le problème de l'enseignement de l'orthographe s'est posé lorsqu'il a fallu utiliser l'alphabet latin pour retranscrire la langue française comportant *trop de phonèmes, trop de voyelles en particulier, et pas assez de lettres pour les représenter* (Chervel, 2008, p. 8). Le véritable questionnement est arrivé avec l'Ancien Régime, après que les Réformes religieuses ont rendu plus accessibles les textes bibliques en les vulgarisant. Néanmoins, l'orthographe n'est pas encore stabilisée : beaucoup de variantes sont possibles, dont les maîtres de lecture jouent afin de simplifier l'exercice. *C'est à leur action et à leur professionnalisme qu'on doit une orthographe française beaucoup plus aisée à lire que celle du premier XVII^e siècle* (p. 28).

Jusqu'à la fin du XVII^e siècle, l'orthographe se résume à de la simple calligraphie : la lecture prime et l'écriture ne vient qu'en second. Peu à peu une "*écriture libre*" (Chervel, 2008) surgit et s'implante. En d'autres termes, les professeurs se rendent compte que la simple copie de textes

d'auteurs ne suffit plus, il est de plus en plus nécessaire, pour s'intégrer professionnellement dans la société, de pouvoir écrire, et donc orthographier, ses propres textes. Le XVIII^e siècle verra aussi l'apparition de la fameuse dictée permettant aux élèves le glissement d'une orthographe « passive » à une orthographe « active » où l'élève décide seul de la graphie qui convient (Chervel, 2008, p. 32). Une date est à retenir, 1732, année où Restaut établit pour la première fois la distinction fondamentale entre l'orthographe lexicale et l'orthographe grammaticale. Il met en évidence la nécessité d'une grammaire française, et non latine, même si le français est la langue maternelle des élèves (Chervel, 2008).

Au XIX^e siècle, la dictée va petit à petit devenir l'exercice roi. Sa pratique va tout d'abord se généraliser. Elle va être l'un des principaux écueils des enseignants qui désirent passer le brevet. En 1879, 80% des échecs sont dus à la dictée (Chervel, 2008, p.45). Cette remarque met en évidence l'importance de la dictée comme instrument de sélection dans le monde professionnel passé et actuel. Aujourd'hui, pour devenir moniteur d'auto-école ou gendarme, il faut passer par cette étape. La société impose à la dictée un rôle qu'elle ne devrait pas tenir. Être mauvais en orthographe est vécu encore aujourd'hui comme un défaut majeur et peut mettre en péril l'image de soi.

Les réformes orthographiques vont également toucher la langue française. Néanmoins, un grand nombre de ces rectifications ne vont pas aboutir. Il faudra attendre 1990 pour qu'une réforme soit validée et non sans peine. Vingt ans après, la polémique est toujours de mise. Pour beaucoup, on détruit la beauté de la langue, comme si elle dépendait de sa complexité. Il ne faut pas oublier que la langue évolue et que toute réforme a pour but de simplifier l'orthographe dans un dessein logique.

2.2. La dictée aujourd'hui

Plusieurs ouvrages ou articles traitent du sujet de l'orthographe. Très peu se focalisent uniquement sur la pratique de la dictée. Quand c'est le cas, l'intérêt est porté sur les classes du primaire et non du secondaire. Ceci rend notre recherche originale puisque peu de chercheurs ont étudié la dictée au secondaire 1. Un autre constat est à faire : nous avons trouvé très peu de recherches en tant que telles, d'expérimentations. Les revues et les livres font un historique de la pratique de l'orthographe à l'école, un état des lieux des connaissances théoriques et / ou proposent des pistes didactiques,

mais ils ne traitent quasiment pas de la question des représentations liées à l'orthographe, plus particulièrement à la dictée.

Danièle Manesse et André Chervel en 1989 ainsi que Danièle Manesse et Danièle Cogis en 2007, spécialistes de l'orthographe, ont mené une recherche sur l'évolution du niveau des élèves en dictée entre 1873, 1987 et 2005. La même dictée a été passée à des élèves de même niveau de scolarité, à des intervalles différents, pour pouvoir comparer la progression positive ou négative des élèves. Les auteurs mettent en avant le fait que l'orthographe est *inutilement compliquée* (Manesse et Cogis, 2007, p. 16) ce qui expliquerait le niveau médiocre des élèves francophones en orthographe par rapport aux élèves italophones, hispanophones... A ce sujet, Chervel explique que ces langues ont su tirer un profit favorable des différentes réformes qui ont vraiment simplifié leur orthographe (Chervel, 2008). Dans leur première étude comparative (1873 et 1987), le niveau est plus élevé en 1987, *le processus d'amélioration semble avoir été continu* (Manesse et Cogis, 2007, p. 17). Ils mettent également en évidence le fait que les enseignants consacrent beaucoup moins de temps à cette pratique qu'auparavant (p. 18). Il faut souligner que, au cours des années, plusieurs nouvelles disciplines comme l'histoire, la géographie, la musique, les langues étrangères, ... sont venues se greffer au programme des écoles, impliquant ainsi une diminution des heures consacrées à l'étude la langue française (Chervel, 2008). En revanche, en 2005, le niveau est en baisse de manière significative surtout en ce qui concerne l'orthographe grammaticale (homophones, accords, ...). Une constante est la différence des pratiques didactiques : les programmes sont sans cesse remaniés, le texte est mis en avant et l'orthographe ne s'enseigne plus à la manière d'antan avec une heure fixe par semaine (Manesse et Cogis, 2007). En effet, si nous observons notre plan d'étude, nous remarquons que nous devons enseigner principalement la lecture et l'écriture. La structuration, dont fait partie l'orthographe, est au service de ces deux pôles. Manesse et Cogis montrent donc que le niveau évolue tout comme les pratiques.

Quelques articles de la revue *Les dossiers des Sciences de l'Education* mettent en avant des recherches qui se focalisent sur l'orthographe au niveau de sa construction sociale et cognitive. Elles se situent dans le domaine psycholinguistique et se centrent sur des points orthographiques précis. L'article de Cogis et Ros a retenu notre attention. Ils prônent une réflexion métalinguistique sur la langue et l'interaction entre pairs afin de prendre conscience des différentes règles

orthographiques. Ils préconisent une méthode nouvelle qui sort des sentiers battus ainsi qu'une correction de la dictée qui invite à la métacognition : il s'agit de *faire travailler les élèves sur leurs raisonnements* (Cogis et Ros, 2003, p. 93). Ils mettent en perspective le conventionnalisme qui entoure l'enseignement de l'orthographe et le *transfert naturel des connaissances ainsi acquises vers la production écrite* qui découle de cette conception : les élèves bons en dictée doivent être bons dans leur production écrite, ce qui est erroné (Cogis et Ros, 2003, p. 90). Lors de nos différents stages, nous avons toutes deux constaté les difficultés de certains élèves à orthographier pertinemment leur propre texte alors qu'ils ne rencontrent que peu de problèmes dans les exercices de pure structuration.

Un autre article nous a interpellées puisqu'il parle des représentations sociales des enseignants face à l'orthographe. Il met en évidence *le rapport à l'écriture et au savoir que l'enseignant fait « passer » dans sa classe*. Malgré une volonté de laisser de la place à la réflexion de l'élève, à la métacognition, l'enseignant ne peut s'empêcher de guider ce dernier sur le chemin désiré afin de respecter le code et les normes en vigueur dans ce domaine (Sautot, 2003, p. 116). Comme nous l'avons dit en introduction, l'enseignant pratique la dictée de manière traditionnelle afin de respecter un code qui est implicitement imposé.

L'ouvrage didactique, *Pour enseigner et apprendre l'orthographe. Nouveaux enjeux - pratiques nouvelles*, de Danièle Cogis (2005) propose des pistes afin d'enseigner l'orthographe. Une idée qui nous a particulièrement séduite est le principe de la dictée du jour :

Pour faire évoluer les conceptions des élèves, il faut tout d'abord les faire émerger, puis les mettre en travail, comme on le dit d'un matériau qui travaille. L'activité se décline en deux modalités : la phrase dictée du jour et la phrase donnée du jour. La différence entre ces intitulés donne une première indication : dans le premier cas, on part des graphies des élèves, dans le second, de la norme. Mais, à chaque fois, il s'agit de mener avec les élèves un travail de réflexion sur la façon dont ils comprennent l'orthographe d'une phrase (Cogis, 2005, p.260).

En d'autres termes, il s'agit de dicter une phrase, d'écrire au tableau noir toutes les propositions orthographiques et grammaticales des élèves, et de discuter et d'argumenter afin de trouver la graphie correcte. Nous percevons une volonté de mise en pratique d'un raisonnement (méta)cognitif. Un accès à la "boîte noire" de l'élève est sans doute possible par ce biais. Cette piste didactique a été expérimentée au niveau primaire. C'est pourquoi nous l'avons testée dans une classe de 7^{VS}B et de 6^{ème} année afin d'observer si cette démarche était pertinente à ces niveaux et de regarder ce qu'elle permettait au niveau des apprentissages.

2.3. Représentation, dictée, orthographe, quels sens ?

Il nous semble utile et nécessaire de définir les concepts clés de notre travail. Pour commencer, la notion de « dictée ». Comme son nom l'indique, elle consiste en la lecture d'un texte par une tierce personne. Ce texte doit être retranscrit par les auditeurs. Il y a un passage de l'auditif, du phonique, au graphique (Jaffré, 2008). En français, cet exercice n'est pas des plus simples puisqu'il ne s'agit pas d'une langue qui se transcrit comme elle se prononce ; elle s'écrit comme elle se comprend et s'analyse. Le transfert est difficile : un élève bon en dictée sera éventuellement capable de faire énormément d'erreurs dans sa production écrite puisqu'il se concentre sur le contenu de son texte uniquement et n'a pas encore assez d'automatismes en orthographe pour éviter certaines erreurs, même s'il en connaît les règles correspondantes. Il y a, pour l'élève, surcharge cognitive (Astolfi, 2008).

« L'orthographe » est un terme qui revient et reviendra continuellement au cours de notre mémoire. Il nous paraît donc important de prendre le temps de le définir bien que toute personne ait déjà des idées liées à ce concept. Selon Nina Catach (1980), il s'agit d'une

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 en suivant certains rapports établis avec les autres sous-systèmes de la langue (morphologie, syntaxe, lexique)... L'orthographe est un choix entre ces diverses considérations, plus ou moins réglé par des lois ou des conventions diverses (cité par Angoujard, 1994, p. 92).

Deux fondements de l'orthographe sont mis en évidence : le rapport à la langue pure, à la linguistique (l'orthographe est un système de signes permettant de faire sens et de communiquer) et le rapport à la société puisque l'orthographe est le véhicule d'un patrimoine culturel. Ce dernier aspect est fort : notre époque critique et méprise les gens, particulièrement les jeunes, qui ne savent pas écrire sans faute. Comme nous l'avons dit, l'orthographe est un facteur de sélection sociale ; il peut être éliminatoire dans le choix d'un nouvel apprenti par exemple. A tout moment, il en est question dans les journaux : l'école ne vaut rien puisque les jeunes ne savent plus écrire. Il y a donc une dissonance entre les représentations des patrons, des parents et celles des enseignants, ce qui crée une grande incompréhension et beaucoup de critiques de part et d'autre. Sans compter que les représentations des parents ont une influence sur la pratique effective des enseignants qui subissent une pression sociale certaine (Sautot, 2003).

Les parents et la société ne prennent pas en compte le fait que le transfert entre la dictée et la production écrite ne se fait pas naturellement, il s'agit d'un travail laborieux. C'est l'une des raisons qui nous a poussées à étudier la dictée. Nous avons pour objectif de tester une solution qui permettrait aux élèves de s'améliorer concrètement en orthographe dans leurs propres écrits puisque, actuellement, le transfert entre la dictée et la production écrite ne se fait que douloureusement (Lagrange, 2008).

Le concept de « représentation sociale » est récent. En 1989, Jodelet le définit comme suit : *une forme de connaissance socialement élaborée et partagée, ayant une vision pratique et concourant à la construction d'une réalité commune à un ensemble social* (cité par Castellotti et Moore, 2002, p. 8). Nos élèves possèdent tous une représentation de la dictée, le plus souvent négative. Ils n'aiment pas cet exercice qui est synonyme pour certains de mauvaises notes systématiques. Notre but est de définir la représentation des élèves par rapport à la dictée au début de notre recherche, de mettre sur pied notre projet didactique pour, ensuite, faire à nouveau un sondage et ainsi de constater ou non un changement dans les représentations (positif ou négatif).

Le dernier concept clé que nous tenons à expliciter est celui de « pratique ». Lorsque nous utilisons ce terme, nous nous référons à ce qu'il se passe effectivement dans les classes. Il s'oppose à la notion de théorie pour se situer sur le terrain, au niveau de l'action, de l'interaction maître-élèves.

Dans notre mémoire, il s'agit de tester la solution choisie dans une classe de 7 VSB et de 6^{ème} année.

2.4. La dictée, une pratique innovante ?

Nous postulons donc que les élèves, dans la majorité des cas, ont une relation négative avec la dictée et que le transfert avec les pratiques d'écriture ne se fait pas si l'enseignant n'y travaille pas avec les élèves. De fait, notre question de recherche est la suivante :

Dans quelle mesure, la pratique régulière d'un dispositif d'apprentissage orthographique innovant a-t-elle une incidence sur la représentation et le niveau des élèves en orthographe ?

Finalement, notre mémoire se situe principalement à un niveau didactique. Nous voulons rechercher des solutions, des démarches qui pourront améliorer notre pratique d'enseignante et rendre la dictée moins douloureuse et plus utile aux yeux des élèves. Nous avons pour objectif de modifier les représentations extrêmement têtues des élèves concernant la dictée. Nous souhaitons que nos élèves, à l'avenir, puissent vivre l'orthographe sereinement et qu'ils soient conscients qu'il est possible d'avoir une emprise sur la maîtrise de langue française.

3. Démarche méthodologique

3.1. Description du dispositif didactique général

Notre recherche, de type expérimental, a eu pour participants les élèves qui se trouvaient dans nos classes durant l'année scolaire 2009-2010. Nous avons 17 élèves de 6^{ème} du cycle d'orientation et 24 élèves de 7^{ème} année voie VSB de l'école obligatoire vaudoise.

Notre recherche s'est articulée en trois moments différents :

1. Un état des lieux initial sous forme de pré-test. Ce document comportait d'une part un questionnaire à donner aux élèves contenant des questions portant sur leur représentation de la dictée (annexe 7.1) et d'autre part un texte dicté à l'élève mesurant le niveau d'apprentissage (annexe 7.2). Dans cette dictée figuraient des difficultés orthographiques diverses.
2. Une période d'enseignement pendant laquelle se faisait, sous forme hebdomadaire, une démarche didactique en orthographe sous la forme de la dictée du jour.
3. Un état des lieux final sous forme de post-test consistant en un questionnaire et en la même dictée initiale.

Nous avons ainsi les mêmes textes d'élèves dictés à deux moments différents, soit à plus ou moins six mois d'intervalle. La correction de l'exercice n'a naturellement pas été donnée aux élèves lors de la première étape, le texte étant comme inconnu lors de la deuxième dictée. L'analyse des résultats de la dictée s'est faite sous forme de comparaison, évaluant le progrès des élèves. L'analyse des questionnaires était qualitative et comparative. En effet nous voulions nous renseigner une seconde fois sur le rapport qu'avaient les élèves avec la dictée et surtout si celui-ci avait changé avec les séquences didactiques. Feraient-ils un meilleur accueil aux dictées à l'avenir ? Y trouveraient-ils une utilité ? Comment situaient-ils leur niveau en orthographe ? Avaient-ils conscience de leurs progrès, de l'évolution de leur réflexion ? Etc.

3.2. Dispositif didactique en 6CYT

Dans les lignes qui suivent nous allons décrire le déroulement des séquences telles qu'elles ont été vécues avec les élèves de chacune de nos classes. Le dispositif des dictées du jour, bien qu'il ait une

structure de base, varie en fonction des élèves, de la situation d'apprentissage et des personnalisations qu'on a pu lui apporter. Nous allons donc ici décrire la réalité de nos classes.

Contexte d'enseignement

J'ai eu l'occasion de pratiquer la dictée du jour dans deux classes dans le cadre des ateliers de français en 6^{ème} année du Cycle de Transition (CYT). Ainsi j'ai rencontré, pour chaque classe, la moitié des élèves durant une période par semaine, sur les 6 périodes hebdomadaires de français que les élèves avaient à l'horaire. Ce qui est fait lors de ces ateliers l'est en accord avec les maitres de français de chaque classe. Nous avons donc, en accord, sélectionné les élèves qui travailleraient avec moi en atelier. Ainsi, j'ai accueilli les élèves des deux classes choisis pour leurs difficultés en orthographe. Pour chacun des deux groupes, j'ai disposé de 12 périodes.

J'ai commencé les séquences avec les élèves en leur faisant passer un questionnaire (annexe 7.1) qui sondait leur affinité avec la dictée, leur opinion au sujet de l'exercice, et en leur dictant un texte - appelé dictée pré-test (annexe 7.2) - afin de faire un état des lieux de leur niveau, à mettre en relation avec leurs résultats après les séances.

Objectifs travaillés

C'est en me basant sur les difficultés des élèves, mises en lumière par la dictée pré-test que j'ai construit mes phrases à dicter. Lors de la correction des dictées, j'ai relevé, grâce à une grille d'analyse répertoriant les types d'erreurs, les domaines qui posaient problème aux élèves des deux classes de 6^{ème}. J'ai constaté que les erreurs récurrentes se situaient au niveau des accords des noms, adjectifs, déterminants et participes passés, ainsi que dans l'orthographe des homophones grammaticaux.

Accueil et préparation

J'ai donné aux élèves un petit cahier format A5 pour l'atelier. A chaque rencontre, lorsque les élèves étaient en place, que l'on s'était salué et qu'ils avaient posé devant eux le matériel nécessaire à chaque leçon (dictionnaire, liste de mots, tableaux de conjugaison), j'écrivais au tableau noir «dictée du 11 janvier 2010 » (date du jour) que les enfants recopiaient sur leur cahier tourné en format paysage.

Dictée

Puis commençait l'exercice de la dictée à proprement parler. Je commençais par contextualiser la phrase, lui donner un cadre pour qu'ils en comprennent bien le sens, puis je la lisais une première fois en entier. Je la dictais aux élèves qui l'écrivaient dans leur cahier, la relisaient puis posaient leur plume dans le plumier lorsqu'il n'y avait plus rien à retoucher.

Confrontation avec la proposition de l'autre

Une fois tous les élèves prêts, l'un d'eux se portait volontaire et venait écrire au tableau noir la phrase telle qu'il l'avait écrite dans son cahier. Les autres élèves observaient ce qui était noté au tableau, comparaient avec ce qui était inscrit dans leur cahier. Si un élève avait écrit l'un des mots de la phrase d'une autre manière, il demandait à venir écrire au tableau, sous la proposition de son camarade, la graphie qu'il proposait. Tous les élèves pouvaient venir compléter la phrase au tableau, ce qui pouvait nous amener à avoir une liste de graphies différentes sous chaque mot de la phrase posée par le premier élève (c.f. exemple ci-dessous).

E1:	Sarah a manger des bonbons
E2 :	à bonbons
E3 :	Sara mangé

Discussion

Ici commençait la réflexion sur la langue. Les élèves essayaient d'argumenter leur raison de penser que tel mot s'écrit comme ceci en faisant référence à ce qu'ils savaient comme règle, à ce qu'ils percevaient comme logique dans la phrase. Les élèves confrontaient ainsi leur point de vue oralement, pour arriver petit à petit à se mettre d'accord sur la graphie correcte du mot. Je ne faisais que guider la discussion, inviter à approfondir les idées.

C'était là un moment très riche en échanges, car ce n'était pas toujours l'élève qui avait le plus d'aisance en orthographe qui savait le mieux expliquer à ses camarades les raisons qui le poussaient à orthographier ses mots de telle ou telle manière.

Formulation des règles

Je biffais au tableau noir les graphies écartées d'un commun accord et écrivais en dessous les règles, "trucs", exemples donnés par les élèves ou par moi aidant à se souvenir de la graphie pertinente en vue d'une prochaine fois. Les élèves biffaient également dans leur cahier, sans effacer, les graphies erronées, écrivaient les règles sous les mots et récrivaient pour finir une fois la phrase correcte.

Elève 1 : Sarah a ~~manger~~ des bonbons

E2 : à ~~bonbon~~

E3 : ~~Sara~~ mangé

Les différents moments de la dictée du jour étaient très ritualisés, les élèves savaient ce qu'ils devaient faire et à quel moment. De plus, les deux classes avaient été averties du respect qu'ils devaient avoir vis-à-vis du travail des autres élèves. La moquerie n'était pas tolérée en classe.



Photographie du tableau noir lors d'une séance. La phrase dictée, les différentes graphies des élèves et leurs explications y figurent.

Approfondissement

Je pouvais ensuite donner des exercices sur les points qui avaient posé problème aux élèves, leur demander de réinvestir ces règles dans un texte ou encore leur dicter une seconde phrase présentant les mêmes difficultés pour qu'ils soient forcés de réactualiser les nouvelles connaissances acquises.

A la fin des séquences

Comme prévu, après mes 12 périodes en atelier, j'ai fait passer aux élèves la dictée post-test prévue (annexe 7.2), même texte dicté qu'en début de séquence. L'analyse des différences entre le pré-test et le post-test m'a permis de faire un bilan sur l'ensemble du dispositif.

Les phrases dictées lors des 9 séances

Voici les phrases dictées, dans les deux classes de 6 CYT confondues.

Travail sur les homophones grammaticaux :

1. Je n'ai plus envie d'aller à la piscine, il y a trop de monde
2. Il a tellement plu que Marc a dû s'acheter un parapluie
3. Le vol à destination des îles Caraïbes a été annulé à cause du vent
4. Tous les jours, elle arrive à l'école en disant qu'elle a mal à la tête
5. C'est beau ici. Ce matin le soleil s'est levé devant ce beau paysage
6. Après ce virage, il y aura un carrefour, ce sera là que vous tournerez à droite
7. Cet appareil est très compliqué. Installe-toi et commence à lire le mode d'emploi
8. Il l'appela et lui dit quelques mots à l'oreille

Distinction entre infinitifs et participes passés et accord des participes passés :

9. Sylvie est connue pour sa bonne humeur
10. Pour me reposer je vais faire un dessin et regarder un DVD
11. Nous n'avons pas écouté et nous avons cassé le vase
12. Cette fille est toujours bien habillée et coiffée.
13. Il peut toujours essayer de faire démarrer la voiture sans les clés
14. Après avoir marché deux heures, il a décidé de se reposer

3.3 Dispositif didactique en 7 VSB

Contexte d'enseignement

J'ai enseigné le français dans une classe de 7^e VSB (25 élèves). J'ai disposé de cinq périodes par semaine et j'en ai consacré en moyenne une par semaine à l'orthographe, surtout au processus de la dictée du jour. J'ai commencé la mise en pratique de ce procédé à mi-septembre et je l'ai terminé à mi-mars. Au total, j'ai consacré seize périodes afin de tester la dictée du jour.

Avant même d'expliquer à mes élèves en quoi consistait la dictée du jour, je leur ai fait passer un questionnaire (annexe 7.1), conçu par ma co-mémorante et moi-même, qui avait eu pour but de mettre en évidence leurs représentations et leurs perceptions de la dictée. Ensuite, je leur ai fait la dictée pré-test (annexe 7.2) afin de cibler leurs difficultés en orthographe grammaticale principalement. Dans la mesure du possible, j'ai exercé le processus de la dictée du jour une fois par semaine. Malheureusement, le temps m'a manqué quelquefois du fait des obligations liées à ma maîtrise de classe.

Objectifs travaillés

Grâce à la dictée pré-test, j'ai pu constater où se situaient les points faibles de mes élèves. Ainsi, cela m'a permis de planifier la suite de ma séquence sur la dictée du jour. Les principales difficultés des élèves se sont situées au niveau des accords dans le groupe nominal, mais surtout des accords du participe passé et des homophones grammaticaux. De fait, j'ai commencé par travailler ces trois points. Au cours de l'activité, je me suis aperçue qu'ils avaient d'autres petits problèmes par-ci par-là, alors je les ai intégrés dans les phrases. Par exemple, ils ont eu des difficultés à accorder le déterminant « tout » qu'ils ont souvent confondu avec l'adverbe.

Accueil et préparation

En général, je dictais la phrase de la semaine le jeudi ou le vendredi. Mon objectif était de mettre en évidence quelques difficultés de langue et de donner à mes élèves les moyens de les palier. Pour ce faire, je leur dictais la phrase choisie, je la relisais et mes élèves avaient à chaque fois une ou deux minutes pour reprendre la phrase et la corriger si nécessaire.

Confrontation des différentes solutions

Ensuite, un élève venait au tableau noir pour écrire la phrase telle qu'il l'avait écrite dans son cahier. Ses camarades qui n'avaient pas les mêmes graphies venaient au tableau noir les uns après les autres pour inscrire leur proposition en-dessous de celle de leurs camarades précédents. Ainsi, toutes les diverses graphies du même mot figuraient dans la même colonne (cf. Exemple ci-dessous).

E1 :	Les	mousquetaires	sont	sacré	par	le	roi.
E2 :		mousquetères		sacrés			
E3 :		mousquetaire	son				
E4 :				sacrer	part		

Discussion

Une fois l'exercice du tableau noir effectué, j'ai repris les différentes propositions les unes après les autres. J'ai demandé aux élèves de les éliminer les unes après les autres afin de garder la bonne solution en expliquant chaque fois pour quelle raison ils ont gardé ou non telle proposition. Dans l'idéal, les élèves auraient dû confronter leurs justifications, mais lorsqu'ils ont vu la bonne graphie au tableau, la règle, le plus souvent, leur est revenue en mémoire et ils ont directement éliminé les solutions erronées.

Formulation des règles et approfondissement

Une fois les erreurs éliminées, les élèves devaient recopier la phrase correcte dans leur cahier. Ensuite, chacun rédigeait dans son cahier de structuration la règle d'orthographe correspondant au point que j'avais tenu à mettre en évidence et un élève venait l'écrire au tableau noir avec ses propres mots. Après, je leur distribuais des exercices traitant du point d'orthographe grammaticale travaillé afin d'entraîner et d'appliquer la règle.

A la fin de la séquence

Après avoir mis en oeuvre ce processus quatorze fois, j'ai distribué le même questionnaire qu'au début de l'expérimentation (annexe 7.1) afin de pouvoir comparer les représentations et les perceptions des élèves en ce qui concernait la dictée. Ensuite, j'ai fait la dictée post-test (annexe 7.2) pour mesurer les progrès réalisés grâce à ce procédé didactique.

Les élèves ont énormément apprécié la dictée du jour au point qu'ils me l'ont demandée lorsque j'avais décidé de ne pas la faire à cause de quelque contretemps. Pour eux, il s'agit d'un moment ludique où l'erreur est permise, où elle n'est pas montrée du doigt mais plutôt mise en valeur; elle a servi de base à l'analyse de la langue. Ce procédé a créé un climat de confiance entre les élèves et moi-même et entre eux : ils se respectent les uns les autres et ne se moquent pas.

Les phrases dictées lors des 14 séances

Voici les phrases du jour que j'ai dictées aux élèves de 7 VSB. Elles sont listées en fonction des difficultés des élèves relevées dans le pré-test. Le thème des phrases est souvent lié aux thèmes des différentes activités menées dans les autres cours de français, souvent en rapport avec les lectures.

Accord du participe passé et homophones grammaticaux :

1. La jeune femme qui a perdu son chien et l'homme qui l'a retrouvé vivent dans le même immeuble.
2. Les fleurs que sa petite soeur a cueillies sont magnifiques.
3. Des mauvais résultats, j'en ai fait, mais c'est à cause de la maitresse.
4. La plupart des filles que j'ai rencontrée(s) m'ont demandé où vivaient les hommes en chemise rose.
5. La semaine prochaine, je sortirai les souliers de ski que Georgette, l'amie de mon oncle, m'a offerts pour Noël.

Accords sujet-verbe :

6. Les trois fils tirent et s'arrachent leur cartable et le cri qu'ils poussent porte à plus d'une lieue.
7. Les têtes du saule forment des espèces de vase d'où sortent des touffes vertes, dont une partie s'entrelace autour des branches.

Accords dans les subordonnées :

8. Les parents des élèves de ma classe qui aiment leur enfant viennent à la conférence.
9. Les filles avec lesquelles nous avons discuté hier soir sont toutes parties ce matin.
10. Elles avaient couru sur le chemin où l'accident s'était produit, à quelques centaines de mètres de chez eux.

11. Hier après-midi, nous avons rencontré les parents des élèves avec lesquels nous avons des problèmes liés à leur mauvais comportement en classe.
12. Le mythe des amours fatales et mortelles s'incarnent, au Moyen Age, par les figures de Tristan et Iseut

Accords de « tout »

13. Tous les matins, je dois me laver les dents après avoir mangé tout le bol de céréales que ma maman m'a préparé.
14. D'Artagnan a été sacré par Louis XIII comme l'un des meilleurs mousquetaires de tous les temps.

4. Résultats et discussion

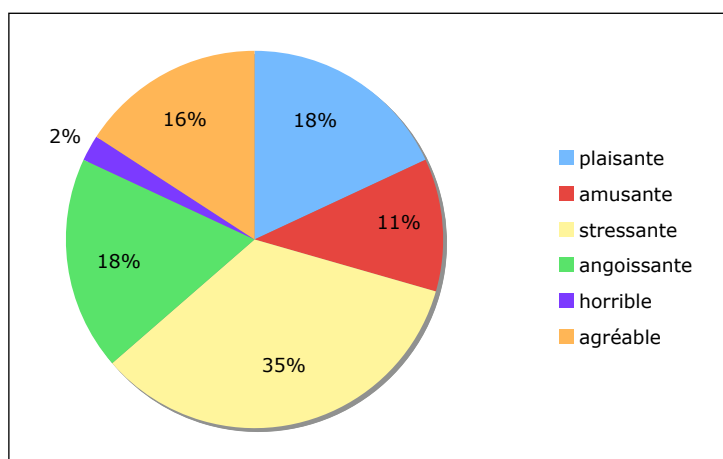
4.1. Résultats 6CYT

D'après nos mesures en 6 CYT et en 7 VSB, les séquences de français mettant en œuvre le dispositif de la dictée du jour améliorent d'une part le rapport que les élèves ont avec la dictée et d'autre part permettent la diminution des erreurs orthographiques.

Les relations des élèves avec la dictée

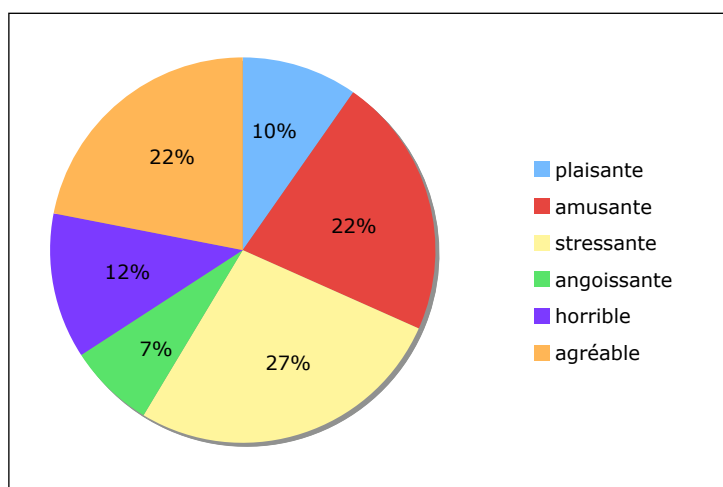
Nous avons fait compléter par les élèves le même questionnaire (voir annexe 7.1) une fois avant, et une fois après les séquences des dictées du jour. Nous avons constaté qu'avant de commencer les séquences, en septembre 2010, 22 élèves sur 25 (88%) ont décrit, dans le questionnaire pré-test, la dictée comme un exercice utile. Souvent, ils ont ajouté que la dictée étant une aide à l'apprentissage du vocabulaire, de l'orthographe et à l'écriture. Deux d'entre eux estimaient que l'utilité de la dictée se situait dans la possibilité de s'évaluer ou d'évaluer. Après les 9 séquences menées en classe, tous les élèves, sauf un, continuent de penser que la dictée est un exercice utile. De plus, deux élèves ont positivement changé d'avis. L'élève qui ne partage pas l'opinion des autres et qui pense que la dictée est inutile a ajouté dans son questionnaire qu'il n'avait nul besoin de dictée puisqu'il apprenait son vocabulaire.

Par la question suivante de notre questionnaire : « pour toi, la dictée est une activité... (souligne ce qui te convient) », nous avons relevé que les élèves avaient des émotions négatives vis-à-vis de la dictée (graphique 1). En effet, 18 élèves sur 25 ont choisi les mots « stressante, angoissante et/ou horrible », soit 55% des occurrences (les élèves pouvaient choisir plusieurs mots) contre 45% de mots traduisant un sentiment positif face à la dictée. Notons que 9 élèves sur 25 ont sélectionné des mots qui sembleraient être en contradiction, tel « plaisante / agréable et angoissante / stressante ».



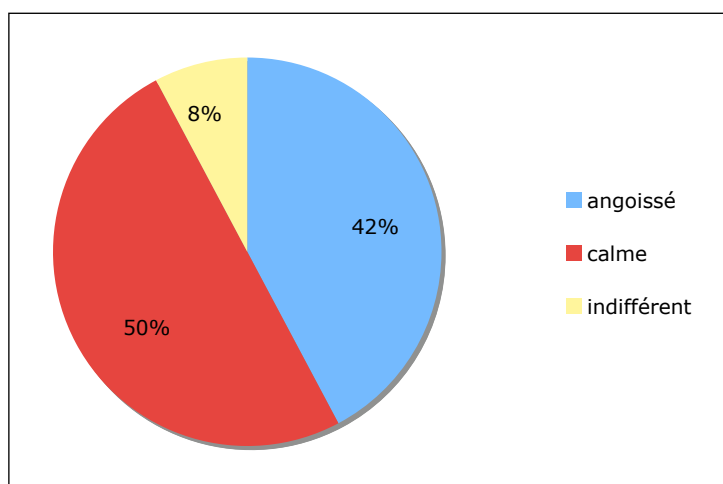
Graphique 1 : sentiment des élèves face à la dictée (n=25) avant la mise en œuvre du dispositif «dictée du jour»

Après la mise en place du procédé didactique testé, les proportions se sont inversées (graphique 2) : 54% des élèves ont du plaisir à l'exercice, osant les mots « agréable, plaisant et même amusant».

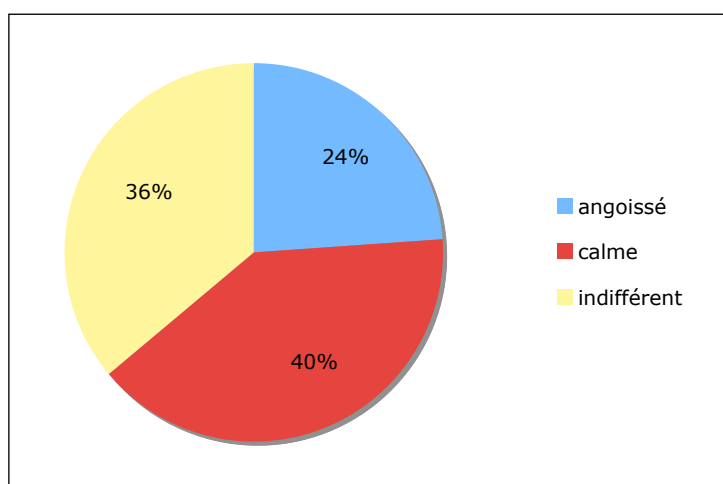


Graphique 2 : sentiment des élèves face à la dictée (n=25) après la mise en œuvre du dispositif «dictée du jour»

Graphique 3 et 4 : le ressenti des élèves pendant l'exercice (« comment te sens-tu pendant que l'enseignant dicte le texte ? (souligne ce qui convient) »). Le nombre d'élèves se sentant « angoissés » pendant la dictée du maître a considérablement baissé après les dictées du jour : de 42% à 24% (n=25). Le nombre des élèves se disant calmes pendant la dictée a diminué (50% à 40%) et le nombre de ceux qui y étaient indifférents a quadruplé (8% à 36%).



Graphique 3 : Ressenti des élèves pendant la dictée (n=25) avant la mise en œuvre du dispositif "dictée du jour"



Graphique 4 : Ressenti des élèves pendant la dictée (n=25) après la mise en œuvre du dispositif "dictée du jour"

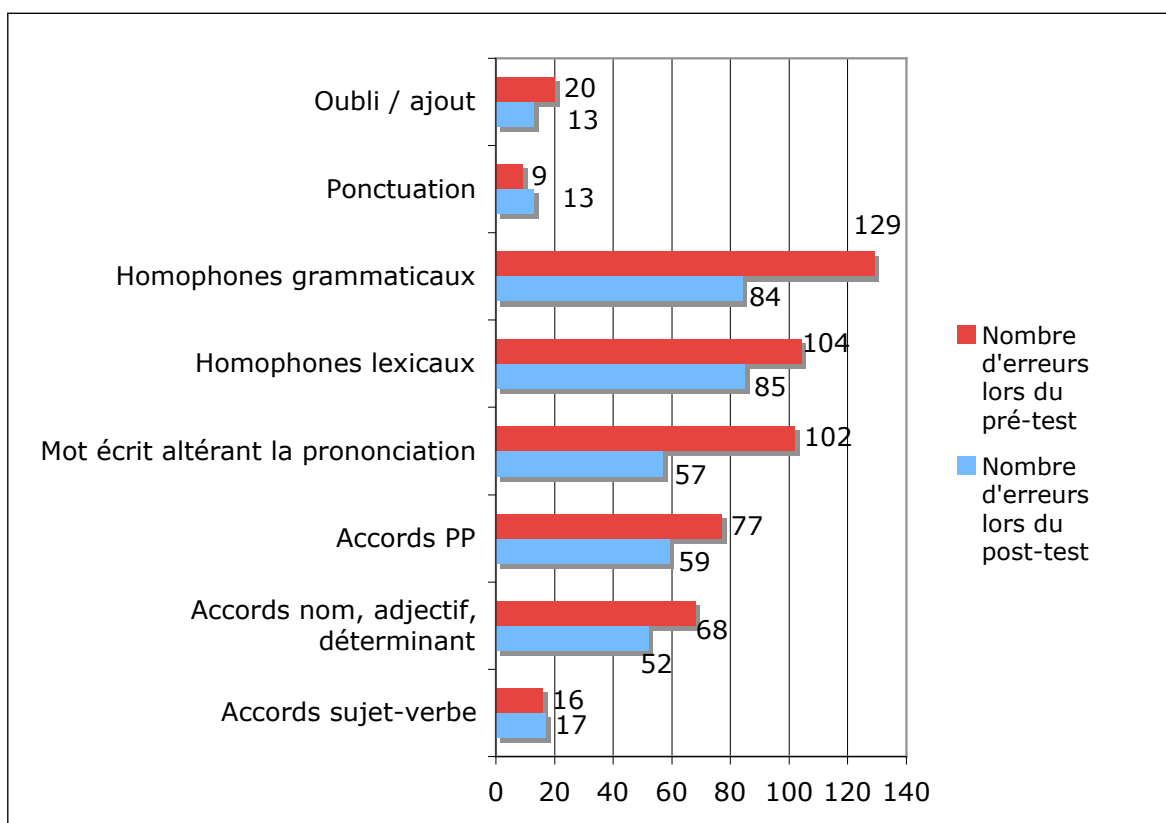
Notre questionnaire comportait également deux autres questions (annexe 7.1 questions 4 et 5) que nous avons abandonnées en raison de leur compréhension équivoque et ambiguë. Les élèves n'ont pas répondu sur le plan attendu. Etant donné leur faible lien avec notre question de recherche, cela n'a pas eu de conséquence sur notre travail.

Les compétences des élèves

Lors du dépouillement des résultats des dictées pré-test et post-test (annexe 7.2), toutes les erreurs de chaque élève ont été classées par type dans une grille de correction (annexe 7.3). Les types d'erreur sont :

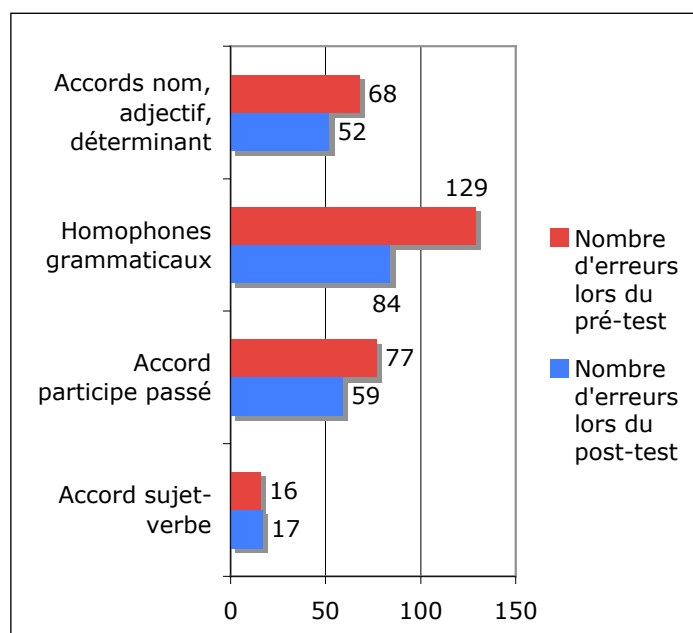
- Les accords sujet-verbe
- Les accords nom-adjectif-déterminant
- Les accords des participes passés (PP)
- Les homophones grammaticaux (à/a , ou/où, on/ont, ...)
- La ponctuation ne correspond pas à celle dictée
- Des homophones lexicaux : le mot écrit se lit de la même façon que le mot dicté mais n'est pas le bon
- Le mot écrit ne se lit pas de la même façon que le mot dicté : il y a erreur altérant la prononciation
- Oubli ou ajout d'un mot

En comparant les deux dictées, nous constatons une diminution des erreurs sur les sujets travaillés en classe dans nos séquences « dictée du jour » (graphique 5). Lors de ces périodes, nous avons travaillé divers points de grammaire et d'orthographe avec deux demi-classes, soit 17 élèves. Ces thématiques ont été choisies en fonction des problèmes des élèves, repérés dans la dictée pré-test. Ces erreurs portaient essentiellement sur 3 sujets : les homophones grammaticaux et les erreurs lexicales. De manière globale, pour l'ensemble des 17 élèves, l'analyse des dictées pré- et post-test mettent en évidence des progrès en orthographe. Des 525 erreurs faites en septembre par les 17 élèves nous sommes passés à 380 en janvier, soit 27% d'erreur en moins.



Graphique 5 : nombre d'erreurs par types dans les dictées pré-test et post-test

Or, le vocabulaire (lexique) contenu dans le texte dicté n'a pas particulièrement été travaillé pour ne pas influencer la dictée post-test. En effet, les 4 sujets choisis pour le travail en classe ont été : les homophones grammaticaux, les accords sujet-verbe, au sein du groupe nominal et les accords des participes passés. Si nous prenons les 17 élèves des deux demi-classes, nous avons pratiquement toujours des relevés qui montrent un progrès, dans les quatre domaines travaillés, allant de 5% à 35% (graphique 6). La plus grande baisse a été répertoriée au niveau des homophones grammaticaux : 129 erreurs lors de la première dictée, nombre qui s'est réduit de 35% à 84 erreurs pour les 17 élèves. En revanche, une augmentation a été remarquée sur les accords sujet-verbe où nous comptons 16 erreurs lors du pré-test et 17 lors du post-test.



Graphique 6 : nombre d'erreurs dans les 4 catégories travaillées en classe en dispositif dictée du jour, lors des dictées test 6 CYT

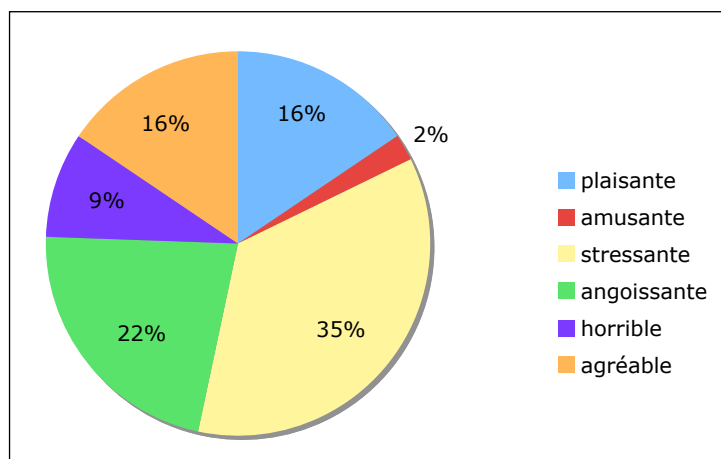
Si nous prenons les résultats individuels des élèves, nous constatons dans les deux classes de 6CYT qu'il y a chez 11 élèves (sur 17) une diminution d'erreur de 34% à 73% sur certains sujets travaillés par les phrases du jour (accords, homophones grammaticaux). De plus, nous avons toujours des relevés qui montrent un progrès individuel, dans au moins l'un des quatre domaines travaillés, allant jusqu'à 71%.

4.2. Résultats 7VSB

Nous allons maintenant nous arrêter sur les résultats de la classe de 7^e VSB. Nous commencerons par traiter du questionnaire (annexe 7.1) que nous avons fait passer, une fois avant de mettre en place le dispositif didactique de la dictée du jour et, une fois après avoir testé cette pratique particulière de la dictée.

Les relations des élèves avec la dictée

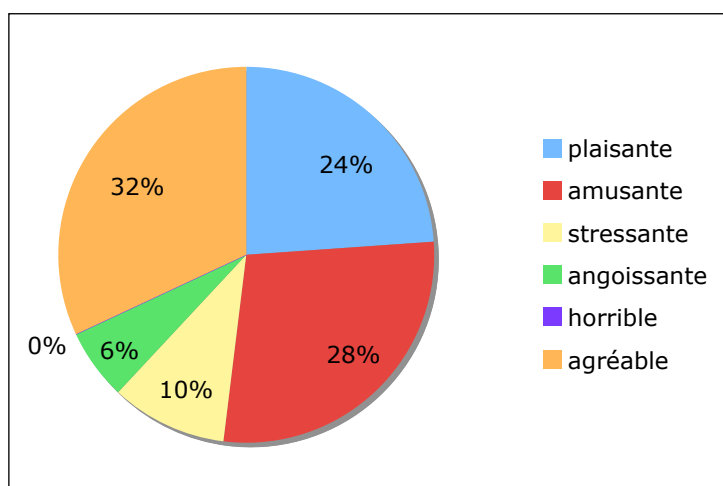
En ce qui concerne l'utilité de la dictée, tous les élèves estiment que cet exercice est nécessaire. Une élève, cependant, après avoir testé la nouvelle activité, trouve ce procédé didactique inutile : elle a la sensation de tourner en rond puisqu'elle n'apprend rien (cette élève n'a fait aucune erreur lors des deux dictées-tests). De fait, nous pouvons dire que la dictée est perçue comme utile pour la grande majorité des élèves de la classe. Quant à la question de savoir pourquoi elle est utile, la situation se complique. En effet, il est difficile, pour les élèves, de mettre des mots sur ce type de processus. Néanmoins, nous pouvons mettre en évidence le fait que la dictée (traditionnelle ou du jour) sert à améliorer l'orthographe et donc l'écriture. Ceci est encore plus marqué après avoir testé la dictée du jour.



Graphique 7 : Sentiment des élèves face à la dictée (n=24) avant la mise en œuvre du dispositif "dictée du jour"

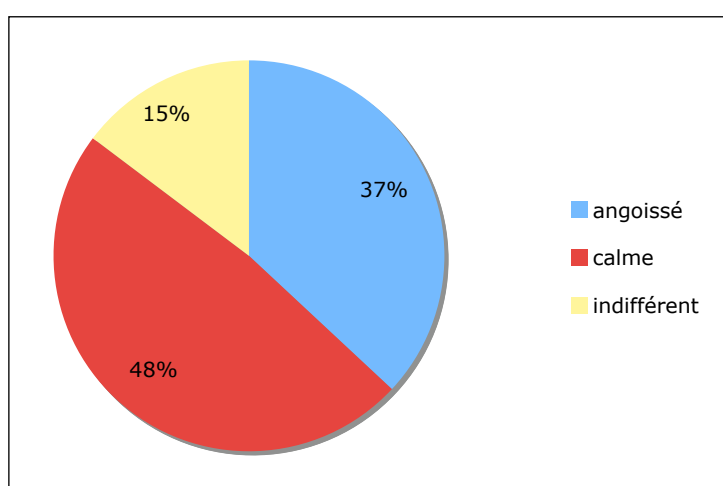
La deuxième question est en rapport avec le sentiment de l'élève face à l'exercice de la dictée. Le premier questionnaire met en évidence un schéma négatif puisque, comme le montre le graphique 7, pour 67% des élèves la dictée est un exercice qui est perçu et ressenti négativement (36% le

trouvent stressant, 22% angoissant et 9% “horrible”), ainsi seulement un tiers de la classe affronte cette activité avec une relative sérénité. En revanche, la dictée du jour a permis d'inverser la tendance puisque 84% des élèves apprécient cet exercice (32% le trouvent agréable, 24% plaisant et 28% amusant) contre 16% des élèves qui le perçoivent toujours négativement (graphique 8). Il faut aussi relever que plus aucun élève ne le trouve « horrible ».



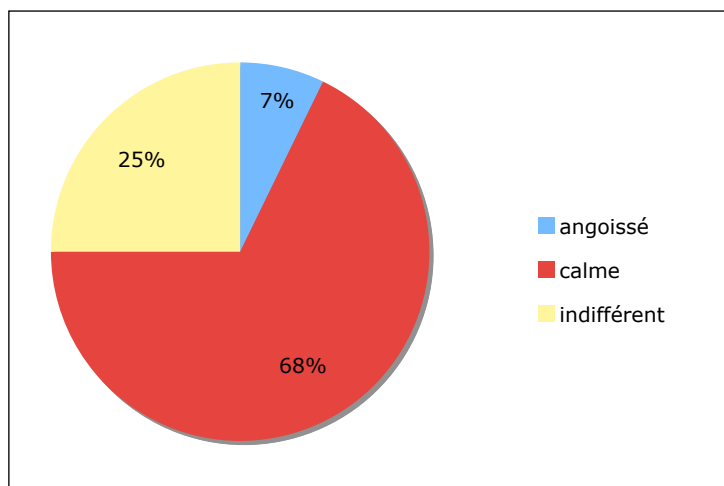
Graphique 8 : sentiment des élèves face à la dictée (n=24) après la mise en œuvre du dispositif “dictée du jour”

Nous nous sommes aussi interrogées sur les sentiments des élèves pendant la dictée. Le graphique 9 met en évidence que 37% des élèves sont angoissés, chiffre important parce que les tâches proposées aux élèves ne devraient pas les mettre dans un tel état.



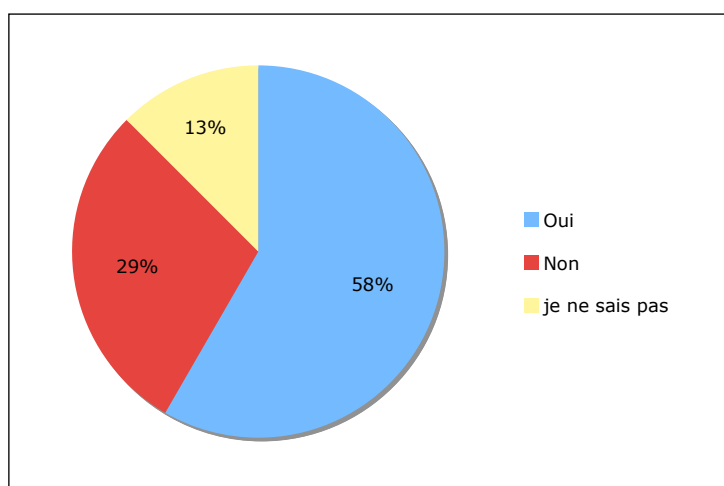
Graphique 9 : Ressenti des élèves pendant la dictée (n=24) avant la mise en œuvre du dispositif “dictée du jour”

Mais, grâce à la dictée du jour, nous observons qu'il ne reste plus que 7% des élèves (encore trop, il est vrai !) qui appréhendent cette activité et donc, beaucoup d'entre eux vivent cet exercice beaucoup plus calmement (nous remarquons dans le graphique 10 une augmentation de 20% des élèves calmes pendant la dictée du jour par rapport à la dictée traditionnelle).



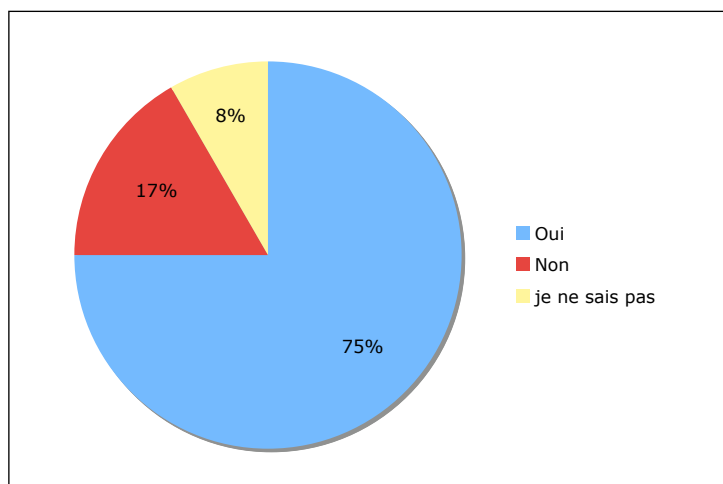
Graphique 10 : Ressenti des élèves pendant la dictée (n=24) après la mise en œuvre du dispositif "dictée du jour"

Nous avons aussi demandé aux élèves s'il y a apprentissage grâce à la dictée traditionnelle. Pour une majorité (58%), la réponse est positive. Néanmoins, nous devons mettre en évidence un fait qui nous laisse songeuses : 29% des élèves, presque un tiers, disent ne rien apprendre (graphique 11).



Graphique 11 : Sentiment d'apprendre grâce à la dictée traditionnelle (n=24) avant la mise en œuvre du dispositif "dictée du jour"

Par contre, trois quarts des élèves, grâce à la dictée du jour, ont le sentiment d'apprendre plus de choses. Nous constatons une augmentation de 17% (graphique 12), certes non significative mais positive malgré tout.



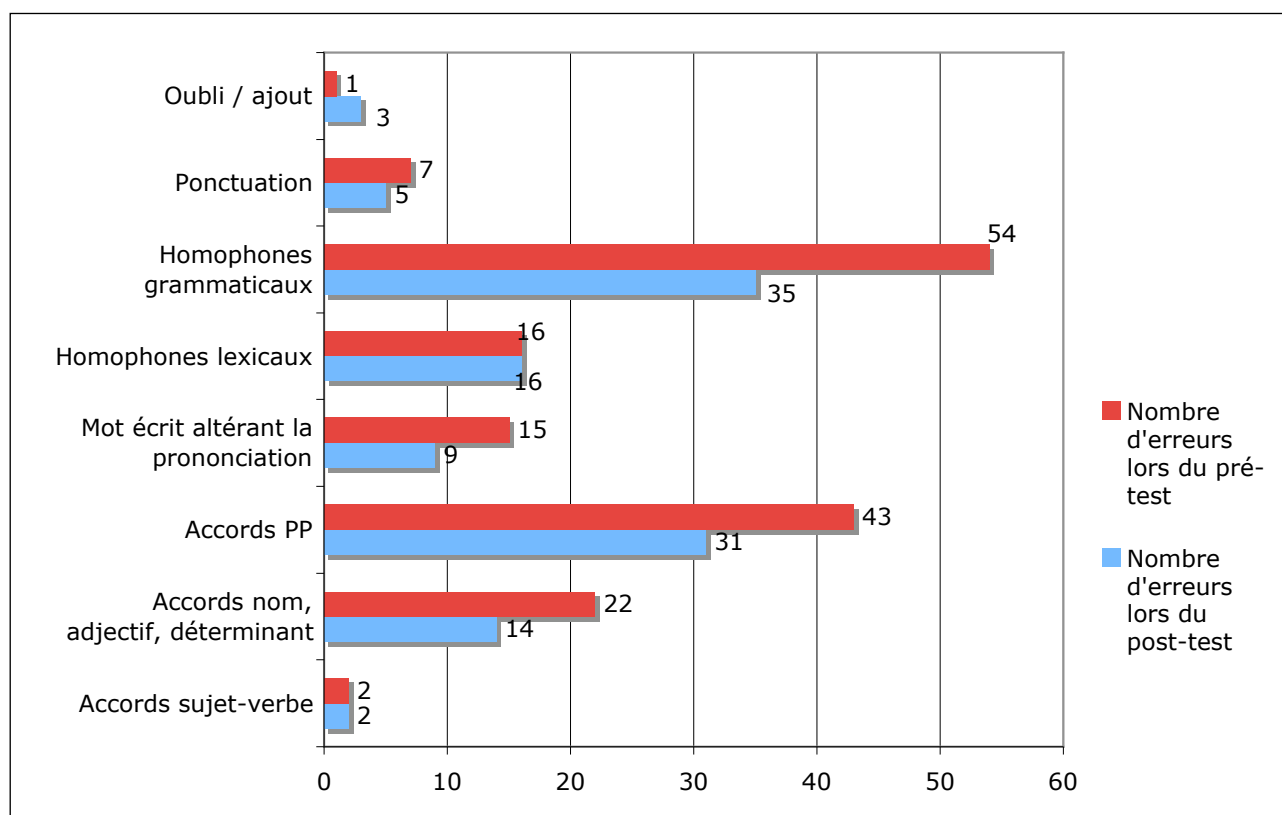
Graphique 12 : Sentiment d'apprendre grâce à la dictée (n=24) après la mise en œuvre du dispositif "dictée du jour"

Ils sont moins nombreux également à penser que la dictée du jour ne permet pas d'apprentissage. Pour les élèves qui ne savent pas s'ils ont appris quelque chose, nous nous demandons s'il n'y a pas une difficulté à prendre du recul et à mettre des mots sur ce qu'ils ont travaillé. Quand il s'agit de déterminer quels sont les apprentissages, les élèves ont répondu, pour la plupart, que la dictée traditionnelle permet de travailler l'orthographe alors que la dictée du jour permet de travailler en plus l'orthographe grammaticale et l'analyse de la phrase (ils ont appris à faire attention). Par "analyse de la phrase", les élèves entendent apprendre à se relire et à corriger eux-mêmes leurs erreurs.

La dernière question que nous avons posée à nos élèves au sujet de leurs pratiques après avoir corrigé la dictée n'a pas été fructueuse. En effet, cette question n'étant pas claire et ils n'en ont pas compris le sens. De fait, nous ne l'avons pas prise en considération.

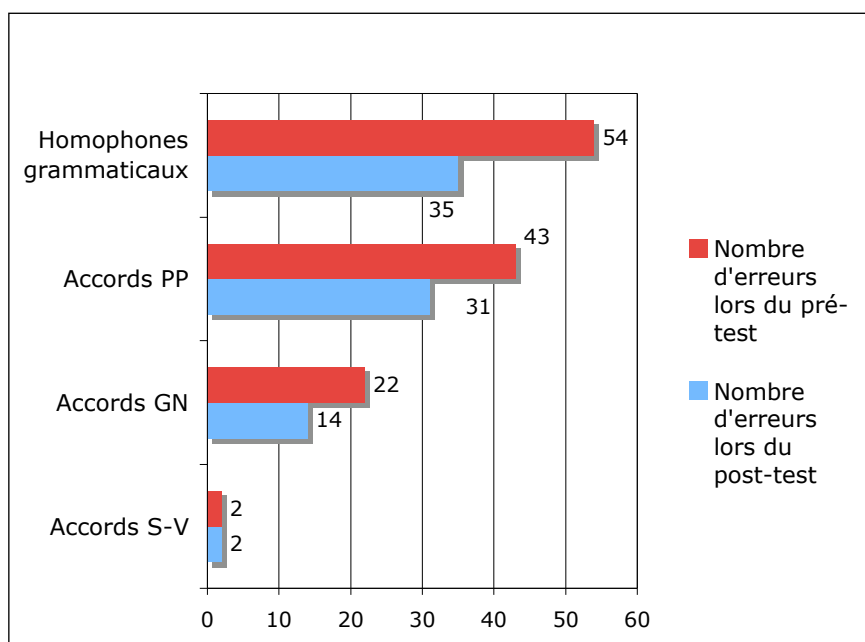
Les compétences des élèves

En ce qui concerne l'analyse des dictées pré et post-test (annexe 7.2), les résultats sont mitigés : il n'y a pas de changement significatif lorsque nous comparons les diverses copies des élèves. Néanmoins, il faut noter qu'il y a eu un progrès. En effet, le nombre total d'erreurs a diminué (graphique 13) : au total, nous avons relevé 160 erreurs pour la première dictée (6,6 erreurs en moyenne par élève) alors que la deuxième ne comportait plus que 115 erreurs (4,8 erreurs par élèves).



Graphique 13 : nombre d'erreurs par type des dictées pré-test et post-test

En regardant de plus près les résultats des élèves, nous remarquons que les erreurs se situent au niveau des accords au sein du groupe nominal, des accords du participe passé, des homophones grammaticaux (a/à, ou/òù,...) et lexicaux ainsi que des mots dont la graphie change la prononciation (à noter que les deux dictées se sont déroulées sans l'utilisation du dictionnaire). Si nous observons le graphique suivant (graphique 14), nous remarquons qu'il n'y a pas de grande différence entre la dictée pré et post-test. Il y a toujours des erreurs dans les mêmes catégories.



Graphique 14 : nombre d'erreurs dans les 4 catégories travaillées en classe en dispositif dictée du jour, lors des dictées test 7 VSB

Nous pouvons tout de même relever que sur les 15 élèves qui se sont améliorés, 12 d'entre eux ont diminué de 3 erreurs minimum, ce qui est positif compte tenu du nombre d'erreurs moyen des élèves lors de la dictée post-test. En outre, les élèves qui n'ont pas progressé (excepté un) n'ont fait qu'une ou deux erreurs supplémentaires. A noter que quatre élèves n'ont ni augmenté ni diminué leur nombre d'erreurs. Nous constatons aussi que la plus nette amélioration est visible chez l'élève le plus en difficulté en orthographe. En effet, il est passé de 22 à 13 erreurs.

4.3. Discussion

Limites du dispositif méthodologique

Les limites de notre dispositif ont été atteintes à cause des conditions qui nous étaient données pour mener à bien notre démarche : Elèves de 6^e que nous ne voyions que quarante-cinq minutes par semaine ; pas de suivi direct de ce qui était fait le reste de la semaine en français. Etant donné que le dispositif de la dictée du jour travaille, nous l'avons dit, la réflexion, nous ne nous attendions pas à constater des progrès durables extraordinaires, n'ayant à disposition que neuf périodes en 6^e. Bien que les 7^e aient eu à disposition 14 périodes durant lesquelles le dispositif a été testé, le temps alloué à l'expérimentation reste court pour obtenir des résultats significatifs et généralisables. En outre, la population que nous avons à disposition, 17 élèves en 6^e et 24 en 7^e, ne nous permet pas de tirer des conclusions au-delà de nos classes. Néanmoins, les résultats révélés démontrent tout de même l'apport positif dans l'enseignement du français du dispositif testé. Ainsi nous rejoignons les dires de Cogis (2005) en recommandant la dictée du jour à une fréquence hebdomadaire dès l'école primaire. En effet, des habitudes cognitives et métacognitives en français, comme dans d'autres langues, sont à prendre dès le plus jeune âge.

Nous devons nous interroger sur la compréhension qu'ont eue les élèves des questions 2 et 3 de notre questionnaire (annexe 7.1). En effet, nous leur demandions de sélectionner les mots qui traduisaient au mieux leur ressenti vis-à-vis de la dictée. Or, les termes que nous avons choisis comportent quelques nuances qui ne sont peut-être pas pertinentes, ou du moins, ne sont pas perçues par les élèves. Pour exemple, quelle distinction ont-ils fait entre «plaisante», «agréable» et «amusante» ; «stressante» et «angoissante» ? Sur une échelle graduée, où placent-ils ces différents sentiments ? Nous aurions peut-être dû leur demander de classer ces mots pour mieux comprendre ce qu'ils étaient censés exprimer.

Dans notre questionnaire, nous avons à dessein utilisé à chaque fois le mot «dictée.» Lors du pré-test (annexe 7.1) nous sommes sûres que ce mot renvoie, pour les élèves, à la dictée dite classique. Qu'en est-il lors du post-test ? En répondant à ce second questionnaire, les élèves parlent-ils toujours de la dictée traditionnelle ? Sommes-nous sûres qu'ils s'expriment sur la dictée du jour ?

Ce flou doit être relevé bien que les résultats du questionnaire nous indiquent, par la modification de la relation que les élèves ont avec la dictée, que les élèves parlent bien de la dictée du jour.

La représentation des élèves quant à la dictée

Voici venu le moment du bilan, c'est-à-dire de répondre à notre question de recherche qui était : « dans quelle mesure, la pratique régulière d'un dispositif d'apprentissage orthographique innovant a-t-elle une incidence sur la représentation et le niveau des élèves en orthographe ? » Notre objectif était de trouver une solution pour aider les élèves à améliorer leur orthographe dans leurs productions écrites. Nous postulons qu'un travail devait être effectué afin d'aider les élèves dans la rédaction pertinemment orthographiée de leurs productions. Nous avons également l'ambition de changer leur représentation de la dictée que nous supposions plutôt négative : nous souhaitons dédramatiser cet exercice souvent perçu comme douloureux et aussi améliorer nos pratiques enseignantes.

L'analyse des deux dictées test (annexe 7.2) a révélé une petite amélioration du niveau orthographique des élèves après les séquences des dictées du jour. Sont-ils significatifs ? Si l'on se limite aux quatre domaines travaillés, le fait que ce ne soit pas la totalité des élèves qui ait progressé pendant les périodes peut nous laisser penser que le dispositif est peu probant ou du moins défaillant. Or un tel dispositif a certes pour but le progrès des élèves, mais surtout l'amélioration chez les élèves de leur capacité à réfléchir sur la langue. C'est la compréhension et l'assimilation du fonctionnement du français et le transfert lors de l'écriture qui sont à l'origine des progrès durables, visibles dans le nombre d'erreurs. De ce fait, nous devons d'emblée affirmer que l'instrument que nous avons choisi pour le pré-test et le post-test, la dictée traditionnelle, est imparfait et ne mesure que le signe d'une réflexion aboutie ou non et non la réflexion elle-même. Nous avons fait passer deux fois une dictée traditionnelle alors que nous testions un processus didactique innovant : la dictée du jour. Nous avons utilisé une pratique que nous montrons du doigt pour juger une technique qui nous semble être plus pertinente. En réalité, nous ne mesurons pas la même démarche dans nos dictées pré et post-test : nous avons remis nos élèves dans des conditions de travail désagréables et, pour certains, angoissantes. C'est l'un des biais de notre recherche.

En revanche, la dictée du jour et le dispositif qui l'entoure permet de rendre visible la manière de raisonner des élèves. En un sens, nous avons un accès aux fonctions cognitives des élèves, à leur "boîte noire." Dès lors, les élèves qui n'ont pas diminué leur nombre d'erreurs peuvent avoir progressé dans la réflexion de la langue mais se seraient montrés, pour diverses raisons, dans l'incapacité d'appliquer leur réflexion à ce qu'ils devaient écrire lors de la dictée traditionnelle. Notre instrument ne permet pas de le dire. Si nous confrontons les résultats des deux classes, nous nous apercevons que la diminution du nombre d'erreurs en 6^e est plus significative du fait de leur relation plus douloureuse à l'orthographe, contrairement aux élèves de 7^e orientés en VSB. Tous les élèves de 6^e CYT n'ont pas amélioré leur orthographe. Nous pensons spécialement aux trois élèves en difficulté qui présentaient pour deux d'entre eux une dyslexie sévère et pour l'autre un trouble de la concentration. Nos explications ont peut-être été trop élaborées et pas assez mises au niveau de ces élèves. Ce que nous aurions pu prévoir sont des exemples ou des exercices ciblés, ou encore davantage d'exigence de productions de textes demandant à l'élève de transférer au niveau d'une production les apprentissages vus en atelier de français.

Grâce au dispositif didactique mis en place, la dictée a pris du sens pour les élèves. Ils y voient d'autres utilités que l'évaluation diagnostique ou le prétexte pour l'enseignant d'inscrire une note supplémentaire dans leur registre. Pour beaucoup, la dictée du jour sert à les aider dans l'apprentissage de l'orthographe lexicale et grammaticale. En ce qui concerne l'élève de 7^e VSB qui a trouvé ce dispositif inutile, cela peut s'expliquer par le fait qu'elle n'a pas de problème en orthographe (elle n'a aucune erreur dans les deux dictées). Ceci induit son sentiment de « tourner en rond » même si, malgré son aisance en orthographe, cette élève ne parvient pas à fournir des explications qui pourraient aider la classe. Nous estimons que ce type de dictée peut aussi lui être bénéfique en lui apprenant une technique d'analyse de la phrase qu'elle sait mettre en pratique mais dont elle n'est pas consciente. Nous pouvons donc supposer que ce dispositif didactique est surtout utile et efficace, du point de vue de l'élève, lorsque ce dernier se trouve en difficulté. D'ailleurs, si nous reprenons nos résultats, nous constatons que l'élève le plus en difficulté dans la classe de 7^e est celui qui a le plus progressé grâce à la dictée du jour.

En réfléchissant aux améliorations des élèves, force est de constater que les progrès des élèves de 6^e ne sont pas nécessairement à attribuer aux dictées du jour. En effet, parallèlement aux temps des

séquences, les élèves ont continué à suivre leurs quatre heures de cours de français hebdomadaires qui ont eu, nous présumons, un effet sur leurs compétences orthographiques. Nous ne pouvons donc pas affirmer que les progrès des élèves incombent aux seules séquences dictée du jour. Relevons qu'en ce qui concerne les 7 VSB, l'orthographe a été abordée uniquement par le biais de la dictée du jour appuyée parfois par quelques exercices sur le sujet travaillé. Néanmoins, tout progrès vient d'une réflexion et d'un travail, ce à quoi contribue notre dispositif. L'avantage que comportait les dites séquences est de pouvoir mieux adapter les phrases, et donc les objets à travailler, à des élèves réunis en petits groupes. Le maître de l'atelier de français est disponible pour les huit à neuf élèves et prodigue un enseignement quasiment à la carte. Cela pourrait expliquer en partie les progrès des élèves.

Il est un problème récurrent dans l'enseignement en général qui a pu se poser ici : le problème de l'investissement de l'élève. En un mot, la majorité des enseignants côtoyés jusqu'à présent déplorent le manque de sérieux avec lequel les élèves effectuent les tâches demandées dès lors qu'il n'y a pas de note. Quelle est la validité des résultats obtenus dans les différentes dictées sachant que les élèves n'étaient pas évalués ? Nous pensons que ce n'est pas l'évaluation qui fait la motivation, mais le fait de présenter à l'élève un défi à sa portée. Autrement dit, au vu de la participation très active des élèves aux dictées du jour, élèves qui ont été pris par le défi d'améliorer leurs compétences orthographiques, nous n'accordons que très peu de crédit à l'hypothèse du manque d'effort prodigué par les élèves pour la dictée du jour. Néanmoins, ce constat n'est pas valable pour les dictées pré et post-test qui renvoient à l'évaluation et au contexte de la dictée traditionnelle.

Au niveau de la relation à l'apprentissage orthographique, de grands changements ont eu lieu. Au mois de septembre, la dictée était un exercice perçu le plus souvent négativement alors qu'au mois d'avril, elle est ressentie comme agréable (quelques élèves précisent bien qu'il n'y a que la dictée du jour qui soit amusante et agréable!). Nous pensons que cette évolution peut s'expliquer par le côté nettement moins solennel de la dictée du jour. En effet, ce dispositif est plus ludique et il met moins de pression en jeu puisqu'il n'y a pas de note. Le poids de l'évaluation sommative influence beaucoup l'attitude des élèves face aux diverses activités proposées. Le culte de l'évaluation sommative est incroyablement incrusté dans les pratiques. Pour beaucoup d'enseignants et de parents, la note est tout ce qui compte. Il nous est arrivé d'entendre des parents dire à leurs enfants :

« ce n'est pas important si ce n'est pas "pour note" » . Relevons la première chose qu'ils nous ont demandée : « Madame, c'est pour note ? Ça compte dans la moyenne ? ». Même si nous sommes convaincues que la note n'est pas le moteur le plus positif de l'apprentissage, il est difficile de faire changer ces vieilles représentations tenaces. Un travail avec nos élèves est à faire à ce sujet.

Nous avons constaté que certains élèves perdent leurs moyens durant le test à cause du stress qu'il génère. Ainsi, nous pensons que les élèves ont peut-être été moins concentrés sur leur tâche puisqu'il n'y avait pas la pression de la note. L'exercice aurait été perçu comme moins important. En outre, nous ne parlons plus de faute (qui connote une valeur morale) mais d'erreur (Astolfi, 2008). Nous avons toutes les deux eu à cœur de rendre l'erreur positive et constructive. Nous avons pu constater que les élèves ne la perçoivent pas négativement, qu'ils n'ont pas honte de venir inscrire leurs graphies au tableau noir. Nous avons peur que les élèves les plus faibles n'osent pas se lancer, mais nous avons tort : ils ont plus participé que les élèves à l'aise en orthographe. De fait, l'erreur n'était pas synonyme de moquerie donc de honte, ce qui allège évidemment ce genre d'exercice par rapport à la dictée traditionnelle. Selon nous, l'élément le plus significatif de la réussite de la mise en place de ce dispositif didactique est la demande incessante de nos élèves de continuer la dictée du jour. Il faut également relever que, même pour les élèves qui ne vivent toujours pas la dictée de manière positive, il y a une progression puisque plus personne ne trouve cette pratique «horrible». Ainsi, ce procédé a changé la perception de tous les élèves. Notre premier objectif est, par conséquent, réalisé.

Relation à l'orthographe

Nous avons été interpellées par l'opinion que les élèves avaient de l'utilité de la dictée. Ils sont presque unanimes pour dire que c'est un exercice utile voire nécessaire pour apprendre l'orthographe de nouveaux mots, pour s'exprimer dans un texte plus long. Certains parlent de l'utilité de l'orthographe dans leur «avenir», dans leur futur métier. Ces réponses, venues de jeunes de 11-14 ans, en disent long sur le statut dont bénéficie l'orthographe dans notre monde. En effet, nous savons que la dictée règne en maître dans la liste des exercices travaillant l'orthographe à l'école, nous connaissons la popularité de la dictée de Bernard Pivot, et sommes informées que l'orthographe est un critère de sélection professionnelle important quel que soit le métier. Le savoir-orthographier est si important dans la société francophone que les lacunes sont vues comme un

manque de culture ou comme le signe d'une scolarisation déficiente, en somme comme un élément discriminatoire.

Une amélioration est visible également au niveau de leur vécu pendant la dictée puisqu'ils sont de plus en plus sereins face à cet exercice. Comme nous l'avons dit précédemment, nous estimons que cette amélioration est due à l'inexistence de la note, l'interdiction de se moquer et de la perception positive de l'erreur qui devient point de départ d'apprentissage. En effet, Gérard nous propose une explication qui nous semble pertinente : la pratique veut que soient comptabilisées uniquement les fautes (souvent le terme «erreur» est inconnu des enseignants), et non les réussites qui sont, somme toute, très importantes dans une dictée : il y a moins d'erreurs que de graphies correctes (Gérard, 2008).

Nous nous sommes beaucoup interrogées sur le pourcentage élevé des élèves angoissés lors de la dictée traditionnelle. La réponse de nos élèves à cette question s'explique souvent par la peur de la note parce qu'ils savent que quoi qu'ils fassent ils n'y arriveront pas. Il y a une perception très défaitiste face à la dictée traditionnelle. Peut-être le poids que les parents, l'institution et la société lui donnent ne les aide pas non plus à entrer dans cet exercice calmement et sereinement. En tout cas, nous avons pu observer que la dictée du jour est un moyen qui a permis à beaucoup d'élèves de se réconcilier avec la dictée et l'orthographe. C'est là la force de notre dispositif : les élèves apprennent que l'orthographe ne se résume pas qu'à la dictée et ne répond pas à une pratique aléatoire. Au contraire, au travers des échanges suscités après la phase de dictée de la phrase du jour, ils s'aperçoivent que l'orthographe est sujette à des règles et à une logique sur lesquelles ils peuvent avoir prise.

En conclusion, nous estimons que le résultat de notre recherche est positif puisque nous avons réussi à changer les représentations négatives des élèves face à l'orthographe, à leur faire percevoir l'erreur comme un phénomène normal constructif et non négatif et à leur faire prendre conscience de leur emprise possible sur l'orthographe.

5. Conclusion

Lors de nos séquences, nous avons parfois introduit dans nos phrases des mots qui font partie de la liste des réformes orthographiques de 1990 - visant à rendre la langue française plus logique -, l'objectif étant de vérifier que les élèves soient bien informés de ces réformes et de mesurer la connaissance qu'ils en ont. Force est de constater que certains élèves ayant des difficultés en orthographe accueillent favorablement ces mots simplifiés qui leur semblent plus logiques. En revanche, les élèves qui ont un rapport à l'orthographe plus aisé trouvent choquant ces graphies qui diffèrent de ce qu'ils maîtrisent déjà. La résistance de certains élèves, plutôt bons, reflète l'opposition des "puristes" quant à la mise en pratique de ces rectifications. A ce sujet, l'école, principal lieu de l'apprentissage de l'orthographe, rechigne à les mettre en pratique et bon nombre de nos collègues ne peuvent s'empêcher de corriger les travaux d'élèves malgré l'obligation de prendre en compte cette réforme.

Au sujet des réformes orthographiques, Chervel (2008) explique qu'elles ont montré leur bien-fondé dans d'autres langues comme l'espagnol ou le portugais. En effet, elles ont permis une simplification de la langue bénéfique pour l'utilisateur. Le "brésilien" est un exemple type de ce genre de rectifications. Finalement, réformer la langue, ne signifie pas la dévaloriser mais la rendre plus logique, qualité non applicable à la langue française en toutes circonstances. Chervel propose d'aller encore plus loin dans les rectifications de 1990 en uniformisant la marque du pluriel au « -s » uniquement, par exemple (Chervel, 2008).

En ce qui nous concerne, nous avons pris parti d'appliquer les rectifications orthographiques dans nos pratiques d'enseignantes - à l'exemple de ce mémoire professionnel - et mettons un point d'honneur à ce que nos élèves modernisent leur orthographe. Cela d'autant plus que l'année prochaine nous aurons toutes deux des classes de VSB.

Dans nos classes, nous continuerons à pratiquer la dictée pour autant qu'elle permette un apprentissage réel de l'orthographe, comme la dictée du jour. En effet, la dictée peut permettre, sous conditions, un progrès quant à l'emprise de l'élève sur la langue française. Il existe ainsi des solutions afin de gérer l'orthographe permettant une valorisation de l'élève. Nous avons aussi

connaissance d'une forme de dictée qui met en avant les réussites des élèves avant tout (Gérard, 2008).

Lorsque nos élèves sont confrontés à leur propre production, nous avons constaté qu'il leur est difficile d'appliquer ce qu'ils ont appris lors de la dictée du jour. Nous l'avons relevé, selon Astolfi (2008) il y a alors surcharge cognitive. Nous pensons qu'une des manières de pallier ce problème est de construire avec eux un transfert allant des phrases au texte en créant ensemble une grille de relecture afin de diminuer les erreurs orthographiques.

Nous nous rendons compte que malgré ce travail sur nos pratiques nous devons faire attention de ne pas tomber dans le biais d'utiliser la dictée uniquement comme moyen d'évaluation, ne relevant que les "fautes" des élèves. Ce dispositif nous sera utile toutefois à des fins diagnostiques pour autant que le texte dicté soit construit en fonction des objectifs d'apprentissage fixés par le PEV et que le texte corresponde au niveau attendu des élèves.

Pour conclure, nous sommes heureuses d'avoir découvert le dispositif didactique de la dictée du jour qui permet, en plus d'un apprentissage réel de l'orthographe, de mettre en place un dispositif favorisant les progrès des élèves en difficulté. Nous sommes ainsi conscientes de travailler pour l'égalité des chances à l'école.

6. Bibliographie

- Angoujard, A. (1994). *Savoir orthographier*. Paris : Hachette Education.
- Astolfi J.-P. (2008), *L'erreur, un outil pour enseigner*, Issy-les-Moulineaux : ESF éditeurs.
- Castellotti, V. & Moore, D. (2002). *Représentations sociales des langues et enseignements. Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe – De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue*. Strasbourg : DGIV, (Conseil de l'Europe).
- Chervel A (2008), *L'orthographe en crise à l'école : et si l'histoire montrait le chemin*, Paris : Retz.
- Cogis, D. & Ros, M. (2003). Les verbalisations métagraphiques : un outil didactique en orthographe ?. *Les dossiers des Sciences de l'Education*, 9, pp. 89-98.
- Cogis, D. (2005). *Pour enseigner et apprendre l'orthographe. Nouveaux enjeux – pratiques nouvelles*. Paris : Delagrave.
- Conférence intercantonale des chefs de Département de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin, (2002) *Les rectifications de l'orthographe du français. Principes, commentaires et liste des graphies*.
- Gérard F.-M. (2008), *Evaluer des compétences : guide pratique*, Bruxelles : De Boeck
- Jaffré, J.-P. (2008). Dictée et apprentissage de l'orthographe interview réalisé par Jung Laurence. *Bien Lire* Consulté le 01 juin 2009, tiré de <http://www.bienlire.education.fr/04-media/a-interview19-Imp.htm>
- Lagrange, M. (2008). *Dire et construire l'orthographe. L'enseignement-apprentissage de l'orthographe grammaticale par une pratique réflexive de la langue en sixième*. Centre Académique de Ressources sur la maîtrise des langages. Créteil. Consulté le 01 juin 2009, tiré de http://www.langages.crdp.ac-creteil.fr/rubriques/pdf/pratiques_pedagogiques/dire_et_construire.pdf
- Manesse, D. & Chervel, A. (1989). *Comparaison de deux ensembles de dictées : 1873-1987 : méthodologie et résultats*. Paris : INRP. (cote : 804-1/-5 :37 CHE)
- Manesse, D. & Chervel, A. (1989). *La dictée : les Français et l'orthographe*. Paris : INRP : Calmann-Lévy. (cote : SCES -CHE)
- Manesse, D. & Cogis, D. (2007). *Orthographe : à qui la faute ?*. Paris : ESF.
- Sautot, J.-P. (2003). Construction de la norme orthographique : quelques avatars pédagogiques. *Les dossiers des Sciences de l'Education*, 9, pp. 109- 119.

7. Annexes

7.1. Questionnaire

Questionnaire : la dictée

Voici un questionnaire sur la dictée, sur la manière dont tu abordes cet exercice et sur la façon dont tu ressens cette activité. Ce questionnaire est anonyme et sera utilisé dans le cadre d'une recherche sur la dictée au sein de la Haute Ecole Pédagogique de Lausanne. Lis attentivement les questions avant d'y répondre. Nous te remercions d'avance pour ta participation.

1. Selon toi, la dictée est une activité (souligne ce qui convient)

utile oui / non

inutile oui / non

Dans les deux cas, justifie ta réponse :

2. Pour toi, la dictée est une activité (souligne ce qui convient; plusieurs réponses possibles)

plaisante

amusante

stressante

angoissante

horrible

agréable

3. Comment te sens-tu pendant que l'enseignant dicte le texte? (souligne ce qui convient)

angoissé

calme

indifférent

4. Après le travail sur la dictée, as-tu conscience d'avoir appris quelque chose? Si oui, quoi? Si non, pourquoi?

5. Que fais-tu après avoir corrigé la dictée (au niveau de tes apprentissages) ?

Merci pour ta collaboration !

7.2. Dictée pré-test et post-test

Edona est arrivée dans notre école la semaine dernière. La maitresse nous avait prévenus et nous avait raconté l'histoire de cette petite fille qui avait vécu des moments difficiles.

« Des soldats sont venus dans son village pour bruler toutes les maisons. Edona et ses parents ont dû fuir dans la forêt. Ils ont marché longtemps dans la campagne et sont arrivés jusqu'à un camp de réfugiés où on leur a proposé de partir à l'étranger. La destination qu'elle a choisie, c'est notre pays. »

Quand elle est arrivée dans la classe, nous avons tous des questions à lui poser. Elle nous a expliqué que son papa était à la recherche d'un travail dans le domaine de la construction et que sa maman était fleuriste. Ses parents et elle vivent dans un petit appartement au centre de la ville.

7.3. Grille d'analyse des dictées pré-test et post-test

Accords S-V	Accords dans le groupe nominal	Accords des participes passés	Homophones grammaticaux	Homophones lexicaux	Graphies altérant la prononciation	Ponctuation	Oubli ou rajout de mot
			Ex : a / à	Ex : ver / verre	Ex : *estranger pour étranger		

7.4. Remerciements

Au terme de ce travail, nous tenons à remercier nos didacticiennes de français de la Haute Ecole pédagogique de Lausanne qui nous ont permis de découvrir d'autres manières d'enseigner l'orthographe et qui nous ont permis de réfléchir sur nos propres pratiques et sur nos représentations en ce qui concerne la dictée.

Nous adressons un merci particulier à Madame Martine Panchout-Dubois pour tous les conseils avisés, pour ses encouragements et pour sa disponibilité. Son amour pour la langue française et l'enseignement marquent nos pratiques. Son enthousiasme et son côté militant ont été quelque peu contagieux...

Nous remercions Madame Sylviane Tinembart pour avoir accepté d'expertiser notre mémoire malgré les contraintes liées à une fin d'année chargée. Nous avons été marquées par sa volonté de changer les pratiques en faveur d'une école plus juste et égale pour tous.

Pour terminer, nous désirons remercier les élèves de nos classes qui se sont prêtés à l'expérience de la dictée du jour, le plus souvent avec plaisir et amusement.

Enseignantes de français, par notre expérience et par notre vécu en tant qu'élève, nous faisons le constat suivant en ce qui concerne la pratique de la dictée: crainte par les élèves, elle est un moyen rapide pour les enseignants de constater les problèmes. Malheureusement, **la dictée ne permet pas l'apprentissage de l'orthographe**. En effet, souvent les élèves tournent en rond et font l'objet systématiquement des mêmes observations sans qu'ils aient une solution afin d'y remédier. Pourtant, du côté des enseignants, le dessein doit être la mise en place des savoirs et des compétences allant jusqu'au transfert des apprentissages d'une discipline à l'autre. Par exemple, **il faudrait que la dictée serve les productions écrites des élèves**, or, actuellement, dans la majorité des classes, ce n'est pas le cas. C'est pourquoi nous avons recherché une solution didactique afin de pallier ce problème de transfert (c'est-à-dire intégrer une **forme d'analyse de la langue dans les productions**) et de **changer les représentations des élèves quant à la dictée**.

Pour réaliser notre recherche, les élèves ont répondu à un questionnaire afin que nous puissions découvrir quelles sont leurs représentations de la dictée. Ce questionnaire a été utilisé avant et après l'utilisation d'un **dispositif didactique appelé la dictée du jour**. Une dictée pré et post-test a été employée pour mesurer les compétences et les progrès des élèves en orthographe.

Grâce à la dictée du jour, les représentations des élèves évoluent positivement et leur **rapport à l'erreur s'améliore** après quelques séquences de travail. Même si les progrès orthographiques ne sont pas toujours époustouffants, les élèves découvrent qu'il est possible d'**acquérir une emprise sur l'orthographe de la langue française par une réflexion**.

Dispositif didactique – Dictée – Orthographe – Représentations – Erreur – Transfert