

Enseignement de la dictée au cycle 2

Quelles traces de dictées innovantes ?

Formation primaire

Mémoire de Bachelor de : Marie-Océane Salvia

Sous la direction de : Florence Aubert

La Chaux-de-Fonds, avril 2021

Remerciements

Je tiens à remercier de tout cœur ma directrice de mémoire, Madame Florence Aubert, pour sa disponibilité sans faille, ses conseils, ses paroles encourageantes et son accompagnement tout au long de ce travail.

Je remercie également les directions qui ont relayé mon questionnaire auprès de leur personnel enseignant du cycle 2 ainsi que le personnel enseignant qui a répondu à mon questionnaire.

Mes remerciements s'adressent aussi aux cinq enseignant·e·s qui ont consacré une partie de leur temps pour répondre à mes questions lors d'un entretien.

Finalement, je souhaite exprimer ma reconnaissance à ma famille et mon compagnon qui m'ont soutenue et supportée tout au long de ce travail et qui ont participé à sa relecture.

Avant-propos

Résumé

Ce mémoire s'intéresse aux pratiques d'enseignement de la dictée au cycle 2. Il cherche à identifier les types de dictées pratiquées par le personnel enseignant neuchâtelois, les raisons pour lesquelles ils y ont recours et les fonctions qu'ils lui attribuent. Cette recherche tente également d'identifier des traces de dictées innovantes, notamment à travers les objectifs spécifiques opérationnels cités par les enseignant·e·s.

Au vu de mieux percevoir l'exercice traditionnel et incontournable qu'est la dictée, la problématique remonte à ses origines et à celles de l'orthographe grammaticale. La modernisation de l'enseignement-apprentissage du français, le remaniement de ses finalités et la volonté d'être en accord avec les changements sociaux, scolaires et scientifiques ont redéfini la place de la dictée. Des dispositifs de dictées innovantes qui considèrent l'orthographe comme un lieu de découverte incitant à la réflexion et prenant en compte les conceptions des élèves sont ainsi mis en avant.

Dans le but de répondre à la question de recherche, des données ont été récoltées auprès des enseignant·e·s neuchâtelois·e·s du cycle 2 dans un premier temps par le biais de questionnaires puis à l'aide d'entretiens semi-directifs. Ces données ont par la suite été analysées séparément avant d'être interprétées conjointement et mises en lien avec la problématique.

Cinq mots clés :

- Dictée traditionnelle
- Dictées innovantes
- Didactique de l'orthographe
- Orthographe grammaticale
- Pratiques enseignantes

Liste des figures

Figure 1: Devis séquentiel explicatif	21
Figure 2: Types de dictées pratiquées	29
Figure 3: Pratique de la dictée	30
Figure 4: Fréquences de la pratique de la dictée	32
Figure 5: Dictées pratiquées plus d'une fois par semaine	33
Figure 6: Dictées pratiquées 1 à 3 fois par mois	34
Figure 7: Dictées pratiquées quelques fois dans l'année	35
Figure 8: Raisons pour lesquelles les enseignant·e·s pratiquent la dictée	36
Figure 9: Fonctions attribuées à la pratique de la dictée	38
Figure 10: Fonctions attribuées selon le type de dictée	39
Figure 11: Fréquence des dictées à caractère traditionnel avec fonction évaluative	40
Figure 12: Objectifs spécifiques opérationnels associés aux dictées évaluatives	41
Figure 13: Objectifs spécifiques opérationnels	43

Liste des tableaux

Tableau 1: Dispositif de collecte des données	25
Tableau 2: Convention de transcription	27

Sommaire

INTRODUCTION.....	1
CHAPITRE 1. PROBLÉMATIQUE.....	3
1.1 DÉFINITION ET IMPORTANCE DE L'OBJET DE RECHERCHE.....	3
1.1.1 <i>Raison d'être de l'étude</i>	3
1.1.2 <i>Présentation du problème</i>	3
1.1.3 <i>Intérêt de l'objet de recherche</i>	5
1.2 ÉTAT DE LA QUESTION	5
1.2.1 <i>Historique de la dictée</i>	5
1.2.2 <i>Définitions</i>	7
1.2.3 <i>Fonctions de la dictée à l'école</i>	9
1.2.4 <i>Position de la CIIP et du PER</i>	10
1.2.5 <i>Changement apporté par la recherche</i>	12
1.2.6 <i>Nouveaux dispositifs didactiques : les dictées innovantes</i>	15
1.3 QUESTION DE RECHERCHE ET OBJECTIFS DE RECHERCHE	19
1.3.1 <i>Identification de la question de recherche</i>	19
1.3.2 <i>Objectifs de recherche</i>	19
CHAPITRE 2. MÉTHODOLOGIE	20
2.1 FONDEMENTS MÉTHODOLOGIQUES	20
2.1.1 <i>Recherche mixte</i>	20
2.1.2 <i>Approche inductive</i>	21
2.1.3 <i>Démarche compréhensive</i>	22
2.2 NATURE DU CORPUS.....	23
2.2.1 <i>Récolte des données</i>	23
2.2.2 <i>Procédure et protocole de recherche</i>	24
2.2.3 <i>Échantillonnage</i>	25
2.3 MÉTHODES ET TECHNIQUES D'ANALYSE DES DONNÉES.....	26
2.3.1 <i>Transcription</i>	26
2.3.2 <i>Traitement des données et analyse</i>	27
CHAPITRE 3. PRÉSENTATION ET INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS.....	29
3.1 TYPES DE DICTÉES PRATIQUÉES	29
3.1.1 <i>Changement de pratique</i>	30
3.2 FRÉQUENCE ET PLACE DE LA DICTÉE DANS L'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS	32

3.3	RAISONS	36
3.4	FONCTION(S) ATTRIBUÉE(S) À LA PRATIQUE DE LA DICTÉE	38
3.5	TRACES DE DICTÉES INNOVANTES.....	43
CONCLUSION		48
RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES.....		52

Introduction

Ce mémoire s'inscrit dans le champ d'études de la discipline du français puisqu'il traite la thématique de la dictée. Cet exercice traditionnel et incontournable est intimement lié à l'orthographe. La dictée semble être ancrée dans les représentations des enseignant·e·s sans pour autant que son efficacité n'ait pu être reconnue. Si la dictée a la qualité de diriger l'attention des élèves sur l'orthographe, son efficacité est remise en cause. Ainsi, la dictée est au cœur de vifs débats et crée autant d'effervescence que ce qu'elle est populaire. Toutes ses formes ne sont néanmoins pas à proscrire. En effet, les limites de la dictée traditionnelle ainsi que de nombreuses recherches menées depuis les années 1990 ont permis d'élaborer des nouveaux dispositifs de dictées mettant en avant des procédures réfléchies.

À ces constatations s'ajoute mon vécu d'élève. Effectivement, la dictée est une pratique que j'ai vécue durant toute ma scolarité et que j'ai toujours redoutée. Malgré l'apprentissage du vocabulaire, je ramenaï chaque semaine à la maison un résultat allant de 6 à 10 fautes. De plus, je répétais sans cesse les mêmes erreurs. Je pense pouvoir dire que je n'ai pas l'impression d'avoir appris à écrire grâce à la dictée. De plus, depuis mon entrée à la Haute École Pédagogique BEJUNE, je constate, durant mes tranches de pratique professionnelle que la majorité de mes formateurs et formatrices en établissement pratiquent différents types de dictées dans leurs classes. Cependant, en tant qu'observatrice de ces scènes, j'ai l'impression de voir les élèves dans la même situation que celle que j'ai vécue dix ans plus tôt. Aujourd'hui dans une posture de future enseignante, la place et l'utilisation de la dictée dans l'enseignement du français me questionnent. Pourquoi un grand nombre d'enseignant·e·s pratiquent-ils la dictée ? La pratique de la dictée est-elle recommandée par le plan d'études romand ? Faut-il bannir la pratique de la dictée ou a-t-elle des vertus pédagogiques ? L'envie d'enseigner de manière efficace et d'enrichir mes connaissances didactiques me pousse à réaliser ce travail.

Dans ce mémoire, j'expose dans la problématique les raisons d'être de l'étude. Je fais ensuite un bref historique de la dictée avant d'entrer dans le cœur du sujet en explicitant certaines définitions et en mettant en avant les différentes raisons de la pratique de la dictée. Je communique ensuite la position de la CIIP (Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin) et du PER (Plan d'études romand) et présente finalement des dispositifs innovants ayant vu le jour grâce aux apports de la recherche. Au terme de ce chapitre, j'énonce une question de recherche et les objectifs de ce travail.

Dans le deuxième chapitre, je développe mes choix méthodologiques. Il est question d'une recherche mixte avec une approche inductive et une démarche compréhensive. Je présente également le dispositif de récolte de données et l'échantillonnage sélectionné. Pour finir, je décris les règles de transcription ainsi que la manière dont je traite et analyse mes données issues de questionnaires et d'entretiens semi-directifs.

Dans le troisième chapitre, les données récoltées par l'intermédiaire d'un questionnaire et de cinq entretiens sont analysées et interprétées. Afin de leur donner de la valeur, elles sont mises en lien avec la théorie développée dans la problématique.

Finalement, la conclusion présente les résultats de manière synthétique. Cette dernière partie permet ainsi de mettre en lien les résultats obtenus avec mes objectifs de recherche. Je porte également un regard réflexif sur l'ensemble de mon travail et je soumetts des pistes permettant de poursuivre la réflexion.

Chapitre 1. Problématique

1.1 Définition et importance de l'objet de recherche

1.1.1 Raison d'être de l'étude

La dictée est une pratique emblématique de l'apprentissage de l'orthographe qui fait grandement parler d'elle. Si j'ai choisi de traiter ce sujet dans le cadre de mon mémoire professionnel de Bachelor c'est parce que depuis mon arrivée à la Haute École Pédagogique - BEJUNE, il nous a été déconseillé, en cours de didactique du français, de faire écrire des dictées à nos élèves, car ce n'est plus en adéquation avec les méthodes actuelles d'enseignement-apprentissage du français et que cela ne leur apporte rien ou que très peu. Cependant, à chaque retour de stage, mes camarades et moi-même avons observé des pratiques de dictée au sein de nos différentes places de stage. Ces dictées se déroulent généralement de la 5^e à 8^e année, au deuxième cycle. Ces observations sur le terrain, diamétralement opposées aux propos tenus en cours, m'ont amenée à me poser des questions telles que : la pratique de la dictée est-elle effectivement inefficace ? Pourquoi une grande partie des enseignant·e·s pratiquent-ils la dictée ?

1.1.2 Présentation du problème

La dictée est un exercice qui semble être entré dans les mœurs. Comme le souligne Manesse (2007), « nul n'ignore ce qu'est la dictée » (p.3).

C'est un sujet de controverse, où les avis divergent. Baumard précise que « certains estiment que la dictée constitue un bon moyen d'évaluation, mais un mauvais exercice d'entraînement ; d'autres y décèlent les vertus contraires » (2014, p.3). Si le corps enseignant pense ne pas pouvoir s'en passer, c'est peut-être parce que « la dictée est solidement ancrée dans les représentations professionnelles de la didactique de l'orthographe » (Péret et al., 2008, cité par, Sautot, 2015, p.26). De plus, la pratique de la dictée semble déborder du cadre de l'orthographe et être inextricablement liée à la tradition. Selon Sautot, elle appartient à la tradition scolaire française et peut-être même francophone. Brissaud et Cogis confirment ces deux idées en d'autres termes : « L'Histoire a noué ensemble l'école et l'orthographe. Et orthographe et dictée sont souvent devenues synonymes dans la société française, voire dans tous les pays où le français est la langue de scolarisation » (2011, p.121). De ce fait, aux yeux de la société, la dictée reste le meilleur moyen pour apprendre à écrire le français (Simard, Dufays, Dolz &

Garcia-Debanc, 2019). Cogis, Fisher et Nadeau (2015) évoquent une seconde raison pouvant expliquer le fait que la dictée détiennne une place tant convoitée dans les pratiques enseignantes. Selon elles, la dictée a un grand pouvoir disciplinaire. Effectivement, ce moment durant lequel l'enseignant·e dicte est, par principe, accompagné d'une classe plus calme qu'à l'accoutumée avec des élèves à l'écoute, appliqués à transcrire ce qui leur est dicté.

Autant convoitée par ses partisans que méprisée par ses antagonistes, la dictée semble scinder le monde en deux parties. Pour ses défenseurs, elle est un vecteur d'acculturation au patrimoine littéraire. De plus, elle offre aux enseignant·e·s l'avantage d'être un outil « facile à mettre en œuvre, facile à corriger » (Manesse, 2007, p.22). Cependant, jusqu'à aujourd'hui, son efficacité n'a pas pu être avérée scientifiquement (Brissaud & Cogis, 2011). Diverses raisons l'amènent à être un sujet de controverse. Elle est notamment accusée de ne pas motiver les élèves en mettant en avant uniquement l'erreur. Brissaud et Cogis expliquent que la dictée appelée traditionnelle ne donne pas le droit aux élèves de commettre des erreurs et leur impose le zéro faute pour réussir. Par conséquent, les élèves même s'ils progressent, ne le remarquent pas, se découragent et perdent confiance en eux et en leurs capacités. La dictée est également critiquée, car elle isole l'orthographe dans l'esprit des élèves (2011). De même, « la situation de dictée, où l'élève n'a pas à gérer le contenu du texte, mais uniquement à porter attention à la graphie des mots et aux accords, est beaucoup trop éloignée d'une situation de production de texte » (Cogis *et al.*, 2015, p.72). En effet, trop détournée d'un réel projet d'écriture, elle offre une faible possibilité de transfert. Toujours dans la critique, Fisher, Huneault & Nadeau (2015) mettent en avant le fait que les enseignant·e·s accordent beaucoup de temps aux règles de grammaire, exercices de répétition et dictées sans grand succès, car les élèves commettent perpétuellement les mêmes erreurs.

À cela s'ajoute le fait que la société prête une grande importance au respect de la norme orthographique et la considère comme un indice du niveau culturel et intellectuel. Les parents, qui n'ont connu que la pratique de la dictée, s'attendent à la retrouver avec leurs enfants et s'étonnent si ce n'est pas le cas. C'est pourquoi, selon Angoujard (1994), les enseignant·e·s ne pratiquent pas la dictée par conviction, mais davantage pour respecter son image sociale. Face à cette mentalité conservatrice commune, le souhait de moderniser la pratique de la dictée semble freiné et il paraît difficile de s'affranchir du poids de la tradition.

1.1.3 Intérêt de l'objet de recherche

Comme je viens de l'exposer, la dictée est un exercice qui provoque une vaste agitation que ce soit dans le domaine de l'enseignement, de la recherche ou même au sein du cercle familial. Elle semble également « être le seul exercice qui ait résisté sous une forme stable et ritualisée dans l'école, depuis un siècle et demi » (Manesse, 2007, p.6).

De plus, durant un stage de deuxième année de formation, j'ai assisté à la pratique de dictées hebdomadaires par des enseignants. Je me souviens d'avoir observé un élève qui paraissait découragé, sachant pertinemment qu'il allait, une fois de plus, recevoir un *20 fautes*. Quand j'ai demandé à mes formatrices en établissement quelles étaient les raisons pour lesquelles elles faisaient des dictées, leurs réponses m'ont paru floues et peu concluantes. Je n'avais pas l'impression qu'elles étaient certaines de leur décision, mais pour autant il leur paraissait inconcevable de ne pas en faire. Cela me questionne, car en tant que future enseignante, je souhaite être sûre de mes choix pédagogiques et didactiques. Je tiens également à être capable d'argumenter mes décisions afin de pouvoir, si nécessaire, les justifier auprès des élèves, des parents, des collègues ou des membres de la direction. Au vu de cela, m'intéresser à la pratique de la dictée me semble pertinent.

C'est pourquoi, afin de développer ma pratique professionnelle, je me demande quelle est, actuellement, la place de la dictée à l'école. De même, je me questionne sur les raisons qui motivent le corps enseignant du cycle 2 à continuer cette pratique malgré les nombreux points négatifs qu'on y trouve. Le fait-il par tradition, par obligation ou y voit-il un réel apprentissage ? Je m'interroge également sur les formes de dictées qui sont mises en place.

C'est pour répondre à ces questions que j'ai décidé de mener ce travail de recherche sur la pratique de la dictée et plus spécifiquement sur les conceptions et les pratiques actuelles du corps enseignant du cycle 2.

1.2 État de la question

1.2.1 Historique de la dictée

Un retour vers le passé devrait permettre de comprendre les raisons pour lesquelles la dictée est à ce point ancrée dans la tradition et le lien qui l'unit à l'orthographe.

Au XVI^e siècle, l'orthographe correspond à ce que l'on voit quand on lit (Brissaud & Cogis, 2011). Elle est cependant difficile à enseigner, car le français du XVI^e siècle reste compliqué à

lire. Chervel (2008) explique que le français a énormément de phonèmes par rapport aux graphèmes et qu'il a par conséquent fallu se débrouiller avec les ressources à disposition. Pour cette raison, « on apprend d'abord à lire en latin », car cela facilite le passage à la lecture en français (Brissaud & Cogis, 2011).

Jusqu'en 1835, l'orthographe est encore variable ce qui lui permet d'évoluer et de vivre de nombreux changements. Ces derniers ont pour but de la simplifier et de restreindre son nombre de règles. Ils permettent également de ne plus passer par le latin (Brissaud & Cogis, 2011 ; Chervel, 2008).

En 1732, date symbolique pour la naissance de l'enseignement de l'orthographe active, on différencie les deux orthographe du français : l'orthographe grammaticale et l'orthographe lexicale. Cette distinction est nécessaire, car l'apprentissage de chacune des orthographe est différent (Brissaud & Cogis, 2011).

Entre le XVI^e et le XIX^e siècle, la société évolue grandement, ce qui provoque de nouveaux besoins. Si jusqu'à présent savoir écrire signifiait savoir copier, il est désormais nécessaire que la société sache lire et écrire sous la dictée. Cependant, le processus pour l'apprentissage de l'écriture est bien plus complexe que celui de la lecture. Cela engendre des conséquences au niveau de l'école qui cherche désormais à savoir « comment faire passer à une masse grandissante d'élèves de l'orthographe passive, celle de la lecture, à l'orthographe active, celle de l'écriture » (ibid, p.109). Les maitres d'école sont obligés d'inventer de nouvelles méthodes adéquates à son apprentissage. Les deux modes actuels, copier ou réciter par cœur, étant insuffisants.

C'est ainsi qu'apparaît le premier exercice d'orthographe : la cacographie, texte dans lequel les élèves doivent corriger des fautes introduites intentionnellement. Même si elle a eu beaucoup de succès cette méthode ne dure pas longtemps, car elle n'est pas adaptée à des élèves qui risquent de retenir des formes fautives pour cause d'une orthographe passive incertaine. Ainsi, la cacographie se modifie pour faire place à des exercices que l'on peut encore retrouver aujourd'hui, comme, par exemple, la dictée qui prospère dans le deuxième tiers du XIX^e siècle. Chervel spécifie que la dictée est un vieil exercice. En effet, « les ursulines la pratiquaient déjà au début du XVII^e siècle, mais, en général, on la réservait plutôt aux épreuves d'examen » (2008, p.41).

Dès lors, la dictée comble le problème que posait la cacographie et répond en même temps à la demande d'écriture de la société.

Par l'exercice de la dictée, dont le principe est de faire glisser l'élève de l'orthographe passive à l'orthographe active, le maître enseigne l'écriture « libre », celle-là même que pratique le commis ou l'employé quand son patron lui dicte une lettre, celle qui s'impose pour rédiger un message, pour exprimer une pensée personnelle, une idée, pour coucher sur le papier une traduction. (ibid, p.32)

Par la même occasion, la pratique de la dictée convient mieux à l'enseignement collectif qui a succédé à l'enseignement individuel. Elle prend de l'ampleur jusqu'à l'excès de son utilisation.

De plus, le brevet élémentaire, qui permet de devenir enseignant·e en France, se transforme en examen d'orthographe. Par conséquent, c'est la dictée qui définit la réussite ou l'échec des candidats. Sautot (2015) ajoute que c'est par ce biais qu'elle se généralise.

Les réactions face à l'excès de son utilisation, principalement dues à la dictée du certificat d'études et au certificat d'aptitude au professorat des classes élémentaires en France n'ont pas tardé à faire leur apparition. Jules Ferry, auteur des lois restaurant l'instruction obligatoire et gratuite, est un des premiers à sortir de sa réserve. Il prononce des discours notoires dans lesquels il dénonce ardemment cette pratique et prône un enseignement plus libre substituant la dictée par des compositions venant des élèves.

On constate ainsi que la pratique de la dictée est un problème qui est inscrit dans le temps.

1.2.2 Définitions

Dictée traditionnelle

La dictée traditionnelle doit être définie afin d'être employée à bon escient. Il faut d'abord préciser qu'elle a évolué et connu plusieurs transformations depuis sa toute première apparition (Brissaud & Cogis, 2011) :

- Dans sa première forme, le maître dicte à un bon élève qui épelle chaque mot en l'écrivant au tableau noir. Le reste de la classe écrit ce qui est épelé ou copie ce qui est écrit.
- La deuxième forme était appelée la dictée de règles. Le texte était en fait une suite de phrases regroupées autour d'une règle de grammaire.
- La troisième forme de dictée est un texte qui se veut cohérent et qui contient le plus de difficultés possible.

Finalement, c'est la qualité des textes qui est favorisée en choisissant des textes littéraires.

La dictée traditionnelle peut être définie comme un exercice durant lequel les élèves doivent transcrire à l'écrit un texte, traditionnellement issu d'une œuvre littéraire, lu à haute voix par

l'enseignant·e. Ils pratiquent cet exercice privés d'aide. Si la tradition est respectée, le titre du texte littéraire et le nom de son auteur·e sont dictés à l'ouverture et à la conclusion du texte (Angoujard, 1994 ; Manesse & Cogis, 2007).

Il est à noter que la dictée traditionnelle peut être diversifiée à volonté. En effet, plusieurs sortes de dictées, qui ne seront pas développées dans ce travail, partant du principe que l'enseignant·e dicte et les élèves écrivent, ont fait leur apparition durant le XX^e siècle. Selon Brissaud et Cogis (2011), les deux types de dictées les plus utilisées actuellement en classe sont la dictée préparée et la dictée de contrôle.

Comme son nom l'indique, la dictée préparée est un texte dicté, qui a été préalablement étudié en classe. Ce type de dictée peut être réalisé de deux manières. Premièrement, le texte est dicté rapidement après la préparation et, dans ce cas, c'est la mémoire à court terme qui a le plus d'influence et non les connaissances de l'élève. Ensuite, le texte est dicté un long moment après sa préparation et dans ce cas, soit l'élève a une très bonne mémoire à long terme, soit la préparation n'a été d'aucune utilité et l'élève commet beaucoup d'erreurs et perd confiance en ses capacités (Charmeux, 2013).

La dictée de contrôle, dont toutes les difficultés doivent pouvoir être surmontées par l'élève, a, elle, une forme d'évaluation certificative. Elle vise à vérifier les connaissances et compétences attendues.

Il existe, par conséquent, différentes sortes de dictées et Delabarre et Devillers (2015) mettent en avant le fait que le corps enseignant, tout en respectant le rituel de la dictée traditionnelle, jouit d'une certaine liberté par rapport au type de dictée qu'il souhaite pratiquer et à l'ensemble des activités préparatrices qu'il peut mettre en place.

L'orthographe grammaticale

L'orthographe est un vaste domaine et il est important de différencier l'orthographe grammaticale, qui est le sujet de ce travail, de l'orthographe lexicale.

Dans le glossaire que Fayol et Jaffré (2008) ont inclus à leur ouvrage, il est écrit que « le terme orthographe désigne une convention graphique et sociale qui se sert d'une écriture pour donner à voir les signes linguistiques » (p.231). Sur *Universalis*, Biedermann-Pasques et Jejcic précisent que ce terme est composé de deux éléments d'origine grecque *orthos* « correct » et *graphia* « graphie », ce qui proprement dit signifie « écriture correcte ». Cette composition entraîne le principe d'une norme à respecter. Par conséquent,

l'orthographe est la manière d'écrire les sons et les mots d'une langue en conformité avec le système de transcription graphique, adopté à une époque donnée, et en conformité avec les rapports établis avec les autres sous-systèmes de la langue : la morphologie, la syntaxe, le lexique.

Il est important de différencier l'orthographe grammaticale de l'orthographe lexicale, car les deux ne s'enseignent et ne s'apprennent pas de la même manière. Dans ce travail, je me focalise sur l'orthographe grammaticale étant donné que c'est celle-ci qui pose le plus de problèmes aux élèves. En effet, dans leur étude, reprenant la même méthodologie que Chervel et Manesse en 1986-1987, pour évaluer le niveau d'orthographe des élèves et le comparer, Manesse et Cogis (2005) révèlent que ce sont notamment les erreurs grammaticales qui sont le plus commises par les élèves en 1986-1987 et en 2005. Ces erreurs proviennent de règles grammaticales non appliquées ou de catégories qui n'ont pas été distinguées. Simard *et al.* (2019) confirment que les élèves, durant leur scolarité, commettent le plus d'erreurs en orthographe grammaticale.

L'orthographe lexicale se trouve dans les dictionnaires, « elle concerne les unités du lexique et, plus précisément, la forme graphique stable des mots que ceux-ci conservent, quel que soit le contexte où ils figurent ». À l'opposé, l'orthographe grammaticale concerne la terminaison des mots variables qui varie selon les règles d'accord. « Elle comprend les marques de genre et de nombre des déterminants, des adjectifs, des noms et des pronoms ainsi que les flexions verbales de mode, de temps, de personne et de nombre » (ibid, p.328).

1.2.3 Fonctions de la dictée à l'école

La dictée emploie principalement deux procédés : la mémorisation, également appelée apprentissage par cœur, et la répétition. Sa pratique suppose un transfert logique des connaissances en orthographe grammaticale. Cependant, le fait que les élèves soient passifs lors de l'appropriation des connaissances n'engendre en aucun cas un transfert logique. Au contraire, « ils ne peuvent ni la saisir en compréhension, ni a fortiori en construire les logiques sous-jacentes ». Ils sont par conséquent incapables d'organiser l'orthographe grammaticale en un système cohérent (Honvault-Ducrocq, 2006, p.171 ; Simard *et al.*, 2019).

La dictée est défendue au nom de deux grandes fonctions : comme exercice d'évaluation d'une part et comme exercice d'apprentissage de l'autre.

Lors d'une interview sur la dictée et l'apprentissage de l'orthographe, Jaffré précise que

la dictée est un bon outil d'évaluation, mais elle ne permet pas vraiment d'apprendre l'orthographe. De plus, elle n'évalue qu'une compétence très particulière. Au cours d'une dictée, un élève doit en effet transformer un matériau phonique en un matériau graphique, c'est-à-dire faire correspondre des

sons et des lettres. Il s'agit d'un exercice très spécifique qui n'aide pas un scripteur à maîtriser l'orthographe quand il est en situation de production. (2015, p.2)

Avec ce commentaire, Jaffré va dans le même sens que les programmes et objectifs actuels, c'est-à-dire d'un apprentissage de l'orthographe au service de la production de l'écrit, dans le but d'être capable de réviser l'orthographe de ses propres productions.

Bien qu'elle puisse être un véritable outil d'évaluation, Simard *et al.* (2019) spécifient que l'évaluation par la dictée n'est approuvée que si le texte contient uniquement des aspects étudiés en classe.

Pour ce qui est de la dictée en tant qu'exercice d'apprentissage, Sautot (2015) s'interroge et apparaît dubitatif quant à ce qu'elle permet d'exercer. C'est, selon lui, un exercice malveillant avec lequel les élèves ne peuvent que se trouver en situation d'échec. Malgré cela, il ajoute qu'il est possible de transformer cet exercice en le considérant comme une situation-problème dont la méthode de résolution est enseignée.

1.2.4 Position de la CIIP et du PER

Un changement d'objectifs notamment par rapport à l'enseignement – apprentissage de l'orthographe a été observé à la suite d'une grande réflexion, en 1999, sur l'avenir de l'enseignement du français qui visait à mettre à jour ses fondements et ses finalités à l'école obligatoire et à considérer ses besoins en termes de moyens d'enseignement. Cette actualisation s'est faite selon l'évolution sociale et les nouveaux apports théoriques. Suite à cette réflexion, la CIIP (Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin) a adopté en 2003, un ensemble de principes permettant ainsi de revoir de manière cohérente avec les travaux menés dans divers domaines de recherche la manière d'enseigner et d'apprendre le français. La modernisation de l'enseignement du français était primordiale pour être en accord avec les changements sociaux, scolaires et scientifiques. Cela a amené à un remaniement de ses finalités au nombre de trois : apprendre à communiquer/communiquer, maîtriser le fonctionnement de la langue/réfléchir sur la langue et construire des références culturelles. Ces trois finalités ne s'articulent pas de manière équivalente et il est important de préciser que la capacité de communiquer est la finalité prioritaire et que les deux autres, maîtriser le fonctionnement de la langue/réfléchir sur la langue et construire des références culturelles sont des finalités complémentaires mais nécessaires au service de la finalité prioritaire. Cette pensée a précédé celle du PER (Plan d'études romand) qui a ajouté une quatrième visée : développer des attitudes positives face aux langues et leur apprentissage. Dans

ce contexte, la production de l'écrit est devenue prioritaire par rapport à l'orthographe et cette dernière a retrouvé sa place de composante de l'écriture (Brissaud, 2011 ; Manesse, 2007). En partant de ce principe, l'apprentissage de l'orthographe se fait de manière intégrée à la production de l'écrit. Toutefois, différentes activités spécifiques, décrochées, d'entraînement sont nécessaires afin de fournir une consolidation des apprentissages et une automatisation des réflexes orthographiques.

À propos de la dictée, dans ce même document à l'intention des enseignant·e·s de l'école obligatoire de la Suisse romande, intitulé *Enseignement/apprentissage du français en Suisse romande, orientations*, la CIIP précise qu'elle « ne permet pas d'apprendre l'orthographe, sauf si elle est utilisée comme outil diagnostique des difficultés des élèves et si celles-ci font l'objet d'une remédiation systématique » (p.34). Dans ce cadre, la dictée ne peut nullement faire office d'exercice d'apprentissage de l'orthographe.

Dans le PER, au cycle 2, il est possible de retrouver la notion de dictée avec les termes *texte dicté*. Ces termes, s'inscrivent dans le fonctionnement de la langue sous L1 26 — *Construire une représentation de la langue pour comprendre et produire des textes...* Ils apparaissent plus précisément dans la progression des apprentissages, sous orthographe « relecture du texte, dans la production écrite et/ou dans un texte dicté, pour en améliorer l'orthographe » et dans les attentes fondamentales, sous orthographe lexicale « orthographie correctement les mots-outils dans ses propres productions et dans les textes dictés sans recours à des références », « orthographie correctement un texte (écrit ou dicté) en lien avec les activités de la classe et avec l'aide de références » et sous orthographe grammaticale « utilise la majuscule à bon escient dans ses propres productions et dans les textes dictés », « effectue les accords dans le groupe nominal dans ses propres productions et dans les textes dictés », « effectue, dans ses productions et dans les textes dictés, l'accord du verbe avec le sujet dans les cas simples, dans le cas où le sujet est inversé et lorsque le sujet est un pronom relatif » et « orthographie les homophones grammaticaux a/à, on/ont, son/sont, ces/ses, ce/se, ou/où dans ses propres productions et dans les textes dictés ».

Par conséquent, en orthographe lexicale, l'élève doit être capable d'écrire correctement un texte dicté avec l'aide de références sauf pour les dictées de mots-outils. La dictée n'est pas un objet d'enseignement et il n'est pas demandé que les élèves progressent en dictée.

1.2.5 Changement apporté par la recherche

Depuis, des recherches théoriques et didactiques permettent de proposer un changement des pratiques (Brissaud, Cogis & Péret, 2013). Pouliot (2003) le confirme, « une lente révolution méthodologique a débuté, qui suppose une évolution de la tradition pédagogique » (p.51). Cependant, Brissaud constate que « les retombées sur le terrain sont encore bien timides » (2011, p.207). Probablement la faute à la tradition et à la fausse croyance en l'efficacité de la dictée. Brissaud et Cogis (2011), de manière pertinente, se demandent s'il est judicieux de poursuivre un enseignement de l'orthographe, par la pratique de la dictée entre autres, avec l'utilisation d'anciennes méthodes qui ne sont pas forcément en adéquation avec les objectifs scolaires actuels ou, s'il ne faut pas au contraire, prendre en compte les difficultés des élèves en orthographe et utiliser les avancées des différents domaines de recherche. Néanmoins, elles expliquent qu' « il ne s'agit pas de jeter la dictée aux orties. Mais s'en tenir à la dictée classique risque d'isoler l'orthographe dans l'esprit des élèves » (p.22). Même si cette pratique ne semble pas faire l'unanimité, plusieurs auteur·e·s (Cogis, 2011 ; Brissaud & Cogis, 2011 ; Simard *et al.*, 2019 ; Cogis *et al.*, 2015) estiment qu'il est primordial de prendre en compte les connaissances apportées par la recherche, les conditions sociales et scolaires actuelles afin d'améliorer les pratiques.

La linguistique, la psycholinguistique, la sociolinguistique et la didactique sont les domaines de recherche qui ont contribué au changement des pratiques parallèlement à des avancées sur les représentations des élèves, en sociologie et en psychologie. Ces différents domaines se sont notamment interrogés sur la manière de transmettre l'orthographe, la manière d'acquérir l'orthographe et les difficultés propres à cet apprentissage (Cogis, 2005). La linguistique, science concernant l'étude du langage impliquée dans la didactique du français, s'est grandement engagée dans le débat sur son enseignement. Si elle n'est pas directement liée à la pratique de la dictée, elle l'a tout de même fortement influencée en proposant des analyses sur l'orthographe. Manesse révèle en effet que « les changements dans la manière d'envisager l'orthographe à l'école doivent beaucoup à la conception de la langue écrite produite par les recherches linguistiques » (2007, p.19). Tout comme la langue, l'orthographe est désormais « un lieu de créativité et de variation individuelle » (p.20). C'est de là, par ailleurs, que la linguistique descriptive, qui analyse des ensembles d'énoncés réellement produits, a perçu les progrès les plus considérables de la didactique de l'orthographe. En effet, les fautes d'orthographe ne sont désormais plus considérées comme des fautes, mais comme des graphies erronées à analyser. Les élèves sont amenés à discuter et à partager le raisonnement de leur

analyse, dans le but de construire, grâce à un comportement réflexif, le système orthographique normé.

L'esprit de ce travail en classe va bien au-delà de la traditionnelle « correction » de la dictée ; il propose une démarche méthodique, progressive, affranchie des aspects « culpabilisants » de la dictée, puisque les erreurs deviennent matière à réflexion (ibid, p.21).

Le fait d'analyser les graphies amène à considérer les textes écrits, sous la dictée ou non, par les élèves d'une nouvelle façon. En effet, il s'agit aujourd'hui d'envisager « l'écriture comme une situation problème dont les résultats peuvent être exploités avec bénéfice » (Pouliot, 2003, p.51). Fisher et al. (2015) ainsi que Sautot (2015) partagent cette vision selon laquelle les textes que les élèves écrivent doivent être considérés comme des problèmes d'orthographe grammaticale qui, par conséquent, appellent à une mobilisation des connaissances antérieures et à une articulation entre-elles. Cela implique également qu'il est nécessaire d'enseigner la méthode de résolution de ces situations problèmes afin que les élèves puissent, à long terme, transposer leurs capacités de révision d'un texte dicté à la révision d'un texte émanant de leur propre production.

En plus des apports de linguistique, une des contributions primordiales de l'enseignement porte sur les conceptions orthographiques. Brissaud et Cogis désignent par là « la façon dont les élèves, à un moment donné de leur scolarité, comprennent les notions relatives à l'orthographe. Ce sont des formes de connaissance. Mais ces connaissances peuvent être en décalage avec l'orthographe réelle et les savoirs enseignés » (2011, p.10). Cogis ajoute à cela qu'une conception n'est pas fixée pour toujours et qu'au contraire, elle

est aussi le point de départ d'un nouveau processus. Le processus de construction des savoirs remodelant en permanence les conceptions, l'apprentissage peut alors être vu comme une suite de transformations conceptuelles qui conduisent in fine à la pensée adulte et au savoir cible. (2005, p.59)

Par conséquent, les conceptions doivent être travaillées et revues à plusieurs reprises si l'on souhaite que les élèves puissent les transformer. Dans le cas de la dictée, le fait de corriger simplement une erreur en donnant la réponse correcte n'est pas suffisant, car cela ne permet pas d'accéder aux conceptions des élèves et de les faire évoluer. Les élèves ne sont pas capables d'oublier facilement quelque chose qu'ils croient et leurs erreurs traduisent leur façon de penser. Cogis et Ros confirment que « dans la mesure où le couple dictée/correction privilégie la règle et fait l'impasse sur les conceptions qui déterminent leurs graphies, les élèves sont condamnés à répéter leurs fautes » (2003, p.93).

Subséquentement, le fait d'avoir démontré que les conceptions sont la clé pour comprendre les erreurs des élèves a permis d'offrir des dispositifs adaptés à leurs besoins (Brissaud, 2011 ; Cogis, 2011). Ainsi, l'erreur n'est plus pointée du doigt et elle devient même « nécessaire pour faire évoluer les conceptions orthographiques des élèves » (Brissaud & Cogis, 2011, p.51).

Ainsi, l'erreur et son statut sont liés aux apports de la linguistique qui la considère désormais comme une graphie erronée à analyser de manière réflexive et à la prise en compte des conceptions des élèves qui cherchent à comprendre les erreurs afin de faire évoluer leurs conceptions et de ne plus les commettre.

L'erreur, initialement appelée faute, ne change pas seulement de nom, mais aussi de statut. Effectivement, commettre une faute signifiait et signifie encore pour certains, « rater » et à cela, l'enseignant·e réagit en pointant la faute du doigt, « avant même de savoir si cela aura quelque utilité en termes didactiques » (Astolfi, 2020, p.16). Face à cela, les élèves ne peuvent pas s'améliorer, car ils sont incapables de modifier leurs conceptions et de surpasser leurs erreurs. Cette perception de l'erreur, largement décrite par Astolfi, s'est profilée grâce au modèle constructiviste qui, contrairement aux modèles transmissif et behavioriste, voit l'erreur de manière positive. L'erreur se procure un nouveau statut, « celui d'indicateur et d'analyseur des processus intellectuels en jeu », elle montre désormais un progrès en cours d'acquisition (ibid, p.23). Cogis (2005) soutient cette vision :

une erreur est une représentation momentanée, dont la destinée normale est de céder avec l'apprentissage et le développement. En effet, les élèves n'acquièrent pas d'un seul bloc le savoir visé par l'enseignant, ils élaborent des conceptions qui leur sont propres, passent par des savoirs intermédiaires, parfois régressent avant d'avancer à nouveau. (p.58)

Partant de ce principe, on ne regarde plus l'erreur comme un manquement, mais comme une compétence inaboutie qui indique le niveau de compréhension atteint à un moment donné (Pouliot 2003 ; Cogis, 2011).

On peut ainsi dire que la dictée traditionnelle ne laisse pas les élèves chercher et essayer et ne permet pas les erreurs. Par conséquent, ils sont démotivés et ne croient plus en leurs capacités orthographiques (Brissaud & Cogis, 2011).

C'est dans ce contexte que des propositions novatrices ont été expérimentées au vu de rénover l'enseignement – apprentissage de la grammaire et de l'orthographe et de proposer des nouvelles pratiques (Cogis *et al.* 2015).

1.2.6 Nouveaux dispositifs didactiques : les dictées innovantes

Description générale

Ce renversement causé par les limites de la dictée traditionnelle et les avancées mises en avant par la recherche engendre l'apparition de nouveaux dispositifs didactiques, appelés dictées innovantes, qui n'héritent de la dictée traditionnelle que leur nom, car tout le reste en est très éloigné.

Les dictées innovantes sont des dictées qui considèrent l'orthographe comme un lieu de découverte, elles répondent à la critique d'un enseignement passif et mettent en avant un dispositif didactique qui prend en compte les conceptions des élèves (Honvault-Ducrocq, 2006 ; Pouliot, 2003 ; Cogis & Brissaud, 2003). Elles proposent à l'élève de travailler « en interaction avec ses pairs et en étayage avec l'adulte » (Cogis & Brissaud, 2003, p.48). Elles mettent en avant des apprentissages explicites, intentionnels, conscients et verbalisables en menant avec les élèves des discussions grammaticales et en leur faisant employer un métalangage et des manipulations syntaxiques (Fisher & Nadeau, 2012 ; Fisher & Nadeau 2014 ; Fisher *et al.* 2015). L'objectif de ces dispositifs « est de régler un par un les problèmes soulevés par les élèves grâce aux échanges et à l'argumentation au sein du groupe-classe » en utilisant des outils d'analyse comme les manipulations syntaxiques (Fisher *et al.* 2015, p.3).

Ce nouveau genre de dictée amène l'élève à reconnaître le contexte d'application d'une règle, à mobiliser la règle adéquate et à mobiliser la graphie adaptée selon le contexte et la règle au vu de traiter un problème posé par l'écriture. L'élève renforce ainsi ses apprentissages grammaticaux (Cogis & Ros, 2003 ; Fisher *et al.* 2015 ; Sautot, 2015).

Description de la dictée 0 faute et de la phrase dictée du jour

Il est possible de retrouver deux de ces nouveaux dispositifs, la phrase dictée du jour et la dictée 0 faute, dans de multiples ouvrages didactiques.

La phrase dictée du jour (Cogis, 2005) est un dispositif qui se déroule en quatre phases. Premièrement, une seule phrase est dictée aux élèves qui l'écrivent, l'analysent et marquent tous leurs doutes orthographiques. À la suite de cela, l'enseignant·e porte au tableau toutes les graphies fournies par les élèves, « ce qui provoque le doute orthographique, puisque plusieurs graphies sont proposées pour un même mot alors qu'une seule peut convenir » (Fisher *et al.* 2015, p.2). Deuxièmement, chaque élève auteur explicite verbalement son choix, puis tous les élèves confrontent leurs idées, débattent en argumentant afin de trouver la graphie correcte.

Troisièmement, les élèves recopient la bonne réponse en indiquant des preuves. Pour finir, l'enseignant·e valide et récapitule le raisonnement grammatical.

La dictée 0 faute (Angoujard, 1994) consiste en un court texte dicté aux élèves. L'enseignant·e lit le texte une première fois pour que les élèves en prennent connaissance. Puis, il dicte une première phrase. Les élèves écrivent une phrase à la fois et ont le droit de demander à chaque fois qu'ils ont un doute orthographique. Afin de lever leur doute, l'ensemble de la classe participe à une discussion animée par l'enseignant·e afin de trouver et justifier la bonne graphie. « Il s'agit de s'appuyer sur des manipulations syntaxiques comme preuves d'analyse tout en laissant aux élèves l'espace nécessaire pour qu'ils expriment, à leur façon, les connaissances grammaticales et procédures qu'ils emploient » (Fisher et al. 2015, p.2). Finalement, l'enseignant·e résume le raisonnement grammatical complet.

Caractéristiques

Lors d'une présentation à Lausanne, en 2012, nommée *L'orthographe du français : des conceptions des élèves aux actions didactiques*, Brissaud et Cogis mettent en avant sept caractéristiques communes aux dispositifs innovants :

- l'expression des conceptions
- le temps laissé à la réflexion des élèves
- la place laissée à l'initiative et au tâtonnement des élèves
- le recours aux manipulations syntaxiques
- l'emploi du métalangage
- les reformulations grammaticales de l'enseignant·e
- le guidage de l'enseignant·e

Ces dispositifs sont la plupart du temps arrangés autour de quatre temps décrits par Sautot (2015, p.30) :

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

Parmi les caractéristiques, je souhaite en développer deux qui, selon les résultats de recherche, ont permis une plus grande amélioration des capacités orthographiques des élèves.

Les manipulations syntaxiques sont des outils d'analyse qui doivent être utilisées autant pour confirmer que pour rejeter une hypothèse. Fisher *et al.* précisent qu' « en plus de faire nommer, réaliser et juger une manipulation syntaxique, il est nécessaire d'entraîner les élèves à en utiliser d'autres pour prouver une hypothèse » (2015, p.6).

Le métalangage a une place importante, car il permet de maintenir la clarté des discussions. C'est pourquoi il est capital de faire verbaliser les élèves. Dans une interview, Jaffré explique :

Plus qu'une affaire de métalangage, la maîtrise de l'orthographe grammaticale dépend de la capacité à associer des formes linguistiques compatibles. Une fois acquise cette compétence procédurale, le métalangage peut la servir utilement, en l'explicitant.

Le but est de développer chez les élèves l'utilisation des manipulations syntaxiques et du métalangage afin qu'ils puissent y recourir de manière autonome en situation de révision de texte.

Résultats d'études

Il est justifié de se demander si ces dispositifs sont efficaces et permettent aux élèves de réaliser de réels progrès.

Fisher et Nadeau (2014) ont cherché à mesurer l'impact de ces deux dispositifs sur la compétence orthographique des élèves, plus précisément sur les progrès dans l'accord des mots variables. Durant deux ans, elles ont fait passer à 23 classes québécoises (14 au primaire et 9 au secondaire) la première année et à 18 (15 au primaire et 5 au secondaire) la deuxième année, un pré- et post-test comprenant une dictée évaluative et une production écrite. Chaque année, elles ont collecté leurs données en mai et en octobre. Entre-temps, les élèves prenaient régulièrement part aux activités de la dictée 0 faute et de la phrase dictée du jour. Au terme de leur enquête, « les résultats montrent que les progrès réalisés aussi bien en dictée qu'en production écrite vont bien au-delà de ce qui apparaît comme un progrès « normal », mesuré en dehors d'une approche déterminée » (p.11).

Dans un autre projet de recherche-action au Québec, Fisher et Nadeau (2012) ont évalué les progrès sur l'orthographe grammaticale (accords dans le GN et accords des verbes) grâce au dispositif de la phrase dictée du jour. En octobre puis en mai, elles sont allées dans quatre classes afin de faire passer une dictée évaluative de 64 mots dont 54 mots variables. Durant ce laps de temps, les élèves ont participé à des séances de phrase dictée du jour. Certaines ont également été enregistrées dans les quatre classes. Au terme du projet, elles ont constaté que toutes les classes ont progressé, mais une encore plus que les autres. En analysant le déroulement de

l'activité grâce aux vidéos, elles ont découvert que cette progression remarquable était liée à un emploi plus important du métalangage et des manipulations syntaxiques et cela principalement grâce à l'enseignant·e.

Avantages

En plus de permettre aux élèves d'améliorer leurs compétences orthographiques, ces dispositifs offrent de nombreux avantages tant pour les élèves que pour le corps enseignant. Ils garantissent l'engagement de tous les élèves, y compris ceux en difficulté (Cogis & Brissaud, 2003 ; Cogis & Ros, 2003). En effet, en verbalisant leurs raisonnements grammaticaux, les plus forts aident les plus faibles en leur montrant l'exemple (Fisher *et al.* 2015). En outre, le fait de parler de l'orthographe et de ses stratégies donne accès au corps enseignant aux conceptions des élèves ce qui lui permet d'agir directement sur les procédures erronées et de les ajuster. Par la même occasion, les élèves accèdent aux stratégies de leurs pairs (Cogis & Brissaud, 2003 ; Pouliot, 2003 ; Fisher *et al.* 2015). Finalement, les élèves développent un raisonnement grammatical pour toutes les règles qui leur ont déjà été enseignées (Fisher *et al.* 2015).

Rôle de l'enseignant·e

Comme je l'ai exposé dans les résultats, le rôle de l'enseignant·e vis-à-vis de ces dictées est crucial. Effectivement, sa manière d'agir détermine le déroulement de ces dispositifs. Son premier devoir est d'organiser un débat tout en distribuant la parole à tous les élèves. De plus,

il doit être à l'écoute des élèves, leur laisser du temps afin qu'ils puissent formuler leurs propos, éviter de répondre directement (ou de laisser voir par son comportement non verbal qu'il approuve ou désapprouve), pour amener plutôt les élèves à trouver le chemin du raisonnement grammatical qui permettra de surmonter la difficulté. (Fisher & Nadeau, 2014, p.8)

Il est important d'ajouter que l'enseignant·e ne doit pas réagir de manière positive dès qu'un élève apporte la réponse correcte. Au contraire, elle ou il demande à chaque élève d'argumenter ses propos et de les justifier. Puis, elle ou il répète et reformule éventuellement le discours de l'élève au vu de le faire comprendre par le reste de la classe.

1.3 Question de recherche et objectifs de recherche

1.3.1 Identification de la question de recherche

Au terme de ma problématique, les éléments décrits en amont me permettent d'énoncer la question suivante :

Comment le corps enseignant du cycle 2 du canton de Neuchâtel utilise-t-il la pratique de la dictée en classe aujourd'hui ?

Cette question a pour but de savoir si le corps enseignant du cycle 2 du canton de Neuchâtel continue à pratiquer des dictées traditionnelles ou s'il s'essaie à utiliser des dictées innovantes ou du moins à intégrer certaines de leurs caractéristiques. Dans le premier cas, il serait intéressant d'identifier les raisons qui le poussent à le faire. Ce travail a également la volonté de pouvoir partager mes découvertes avec mes futur·e·s collègues afin de leur faire connaître ces dispositifs révolutionnant la pratique de la dictée.

1.3.2 Objectifs de recherche

Par conséquent, ma recherche a pour objectifs : d'identifier le type de dictée pratiquée par le corps enseignant du cycle 2 ; d'identifier les raisons qui le poussent à en faire ; d'identifier la fonction qu'il attribue à sa pratique ; d'identifier les objectifs spécifiques visés qu'il attribue à cette pratique ainsi que d'identifier d'éventuelles traces de dictées innovantes dans sa pratique.

Chapitre 2. Méthodologie

2.1 Fondements méthodologiques

2.1.1 Recherche mixte

Pour mener à bien la récolte de données, j'utilise une méthode mixte de recherche afin de saisir la complexité de la réalité. Anadón explique que « les méthodes mixtes peuvent être définies comme une approche à la connaissance (théorie et pratique) qui tente d'envisager plusieurs points de vue et perspectives » (2019, p.105). Johnson et Onwuegbuzie (2004) définissent la méthode mixte comme « une approche de recherche novatrice qui incorpore dans une même étude des composantes qualitatives et quantitatives et, plus particulièrement, un langage, des concepts, des postulats ainsi que des techniques de collecte et d'analyse des données quantitatives et qualitatives » (cité par Fortin & Gagnon, 2016, p.246). Il est important de préciser qu' « il n'existe ainsi pas une mais des approches mixtes que les chercheurs peuvent choisir d'adopter en fonction du sujet » (Condomines & Hennequin, 2013, p.18).

Plusieurs motifs justifient la combinaison des données qualitatives et quantitatives. Premièrement, le fait de les grouper permet de réaliser une recherche plus étendue étant donné que le travail intègre plusieurs perspectives. Deuxièmement, cela permet de corroborer les données et d'obtenir ainsi des résultats en lesquels il est plus facile d'avoir confiance. Ce qui permet au phénomène étudié une meilleure compréhension finale et une conclusion avec plus de certitude (Anadón, 2019).

Dans le cas présent, faire le choix d'une méthode mixte de recherche est judicieux, car « la question de recherche présente plusieurs facettes et qu'une seule méthode s'avère insuffisante pour tout explorer » (Anaf & Sheppard, 2007, cité par Fortin & Gagnon, 2016, p.246). En effet, deux entrées se dégagent de la question. D'une part un aspect quantitatif qui souhaite répondre à la question en donnant des chiffres étant donné qu'il est possible de répondre à cette question uniquement grâce à un grand nombre de données. Ces informations sont obtenues au moyen de questionnaires. D'autre part, un aspect qualitatif nécessaire pour répondre à la question, car c'est grâce à cet aspect qu'il est possible d'obtenir des détails et des précisions à propos des pratiques du corps enseignant. Ces données sont récoltées à l'aide d'entretiens semi-directifs.

Les méthodes mixtes de recherche recourent à une typologie spécifique afin de désigner les différents devis mixtes (Fortin & Gagnon, 2016, p.248). Pour ce travail, le type de devis mixte

utilisé est le devis séquentiel explicatif proposé par Creswell (2009, cité par Fortin & Gagnon, 2016, p.250). Le devis séquentiel explicatif consiste en une première phase de récolte et d'analyse de données quantitatives suivie d'une deuxième phase de récolte et d'analyse de données qualitatives. Cette dernière permet « d'avancer une explication sur les résultats quantitatifs obtenus à la phase initiale » (Fortin & Gagnon, 2016, p.250). Ainsi, les données principales sont les données quantitatives et les données qualitatives permettent de les soutenir et les expliquer.

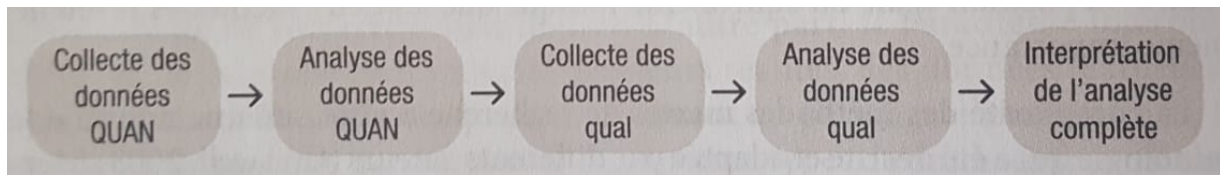


Figure 1: Devis séquentiel explicatif

Bien que les méthodes mixtes de recherche semblent bénéfiques, Anadón (2019) met en avant le fait qu'elles ne sont pas approuvées par tous. En effet, elles sont critiquées pour leur incompatibilité des deux méthodes de recherche, car elles ne prennent pas en compte les bases épistémologiques et ontologiques. Cette critique peut néanmoins être controversée, car « la combinaison méthodologique offre de nouvelles façons de comprendre et d'étudier le monde » (ibid, p.110). Pinard, Potvin et Rousseau (2004) approuvent en ajoutant qu'il est préférable de regarder la complémentarité et les associations possibles plutôt que les divergences des deux approches.

2.1.2 Approche inductive

La démarche choisie se base sur l'approche inductive. Blais et Martineau la définissent

comme un ensemble de procédures systématiques permettant de traiter des données qualitatives, ces procédures étant essentiellement guidées par les objectifs de recherche. Elle s'appuie sur différentes stratégies utilisant prioritairement la lecture détaillée des données brutes pour faire émerger des catégories à partir des interprétations du chercheur qui s'appuie sur ces données brutes. (2006, p.3)

En d'autres termes, l'approche inductive part de phénomènes particuliers pour aboutir « à une idée par généralisation » (ibid, p.5). La lecture et l'analyse de nombreuses données brutes permettent leur condensation sous forme de résumé puis l'établissement de liens entre les objectifs de recherche et les catégories traitées dans les questionnaires et durant les entretiens. Il est ainsi possible d' « induire des énoncés généraux qui rendent compte de la réalité » (Dépelteau, 2000, p.56).

Ce travail de recherche s'inscrit dans cette approche, car c'est en partant de l'analyse des entretiens semi-directifs avec le corps enseignant qu'il est possible, en second lieu, de donner du sens aux données brutes en les interprétant.

L'approche inductive présente également une limite à prendre en compte lors de la conclusion. En effet, Dépelteau précise que « l'induction ne garantit pas la véracité de ses énoncés généraux car l'observation d'une réalité ne peut jamais être complète » (2000, p.69). Ainsi, tout peut être infirmé et il n'est jamais possible de déterminer des « liens de causalité certains » (ibid).

2.1.3 Démarche compréhensive

Le but principal de cette recherche est de comprendre les raisons pour lesquelles les enseignant·e·s pratiquent des dictées. Selon Giroux et Tremblay (2002), le fait de chercher à comprendre engendre une démarche compréhensive.

En effet, « la compréhension exige que l'on trouve une ou plusieurs raisons expliquant que les faits sont ce qu'ils sont » (ibid, p.19). C'est exactement la volonté de cette recherche. Avec la question « Comment le corps enseignant du cycle 2 du canton de Neuchâtel utilise-t-il la pratique de la dictée en classe aujourd'hui ? », je ne me penche pas uniquement sur les choix du corps enseignant en matière de dictée, mais je cherche également à les comprendre. Je souhaite, à travers plusieurs questions, identifier ce qui justifie leurs décisions. Les raisons ne sont perceptibles qu'en interrogeant les enseignant·e·s et en comprenant, à travers leurs témoignages, le sens qu'ils attribuent à leurs conduites.

Selon Dayer et Charmillot (2012), il y a dans la démarche compréhensive un lien entre le chercheur, la théorie et le terrain, car le chercheur doit analyser les données issues du terrain en les mettant en lien avec la théorie à disposition. À partir de là, des données sont interprétées par le chercheur. C'est exactement à cet endroit que Giroux et Tremblay (2002) identifient une limite à la démarche compréhensive. Ils soulignent l'importance de prendre du recul par rapport aux données récoltées et de ne pas les considérer comme des certitudes, mais plutôt de les mettre en relation entre elles et avec la théorie.

2.2 *Nature du corpus*

2.2.1 **Récolte des données**

Selon Fortin et Gagnon, « le questionnaire est un instrument de collecte des données qui exige du participant des réponses écrites à un ensemble de questions » (2016, p.326). Dans le cas présent, il pose plusieurs questions à mon premier échantillon en lien avec son utilisation de la dictée. Il a pour objectif de connaître et de comprendre les choix et les opinions du corps enseignant neuchâtelois en matière de dictée (Van Campenhoudt, Marquet & Quivy, 2017).

Lors de la création du questionnaire (annexe 1), une attention particulière est portée sur la forme des questions. Tout d'abord, des phrases claires et sans ambiguïté sont construites afin que chaque question ne puisse être comprise que d'une seule manière. Dans le but que tous les enseignant·e·s puissent comprendre les questions, les formulations utilisées sont courantes et aucun mot de vocabulaire trop spécifique n'est employé. Les questions sont également neutres et n'émettent pas de jugement de valeur de façon à ne pas les orienter. Finalement, elles ne sont pas écrites sous la forme interrogative négative (Mialaret, 2004 ; Giroux & Tremblay, 2002).

Le questionnaire est d'administration directe par correspondance, car chaque participant y répond lui-même en ligne (Van Campenhoudt, *et al.* 2017). Le corps enseignant le remplit avec comme unique information le fait que c'est une recherche qui souhaite analyser les pratiques du corps enseignant neuchâtelois du cycle 2 en matière de dictée. Je n'ai pas souhaité communiquer plus de détails afin de ne pas induire des réponses et tromper les résultats.

Il contient différents types de questions : des questions fermées, des questions ouvertes et des questions à choix multiples. Étant donné que des entretiens semi-directifs sont également menés, le nombre de questions ouvertes est restreint, afin de simplifier l'analyse des questionnaires.

L'entretien semi-directif est le deuxième moyen utilisé pour récolter les données. Il

consiste en un mode particulier de communication verbale qui s'établit entre deux personnes : un intervieweur qui recueille l'information et un répondant qui fournit les données. [Il] établit un contact direct entre le chercheur et les participants à l'intérieur d'un environnement naturel. Le but de l'[entretien] est de recueillir de l'information en vue de comprendre la signification d'un événement ou d'un phénomène vécu par les participants, conformément à l'intention du chercheur. (Fortin & Gagnon, 2016, p.319)

Pour cette recherche, l'entretien semi-directif est privilégié, car il permet de donner un cadre tout en laissant l'interviewé s'exprimer librement sur des thématiques définies au préalable (Barbillon & Leroy, 2012).

Cet outil de récolte des données convient particulièrement, car je cherche à analyser le sens que le corps enseignant attribue à sa pratique de la dictée. Il a pour avantage de permettre une récolte de données précises et détaillées (Van Campenhoudt, *et al.* 2017). Effectivement, le corps enseignant interviewé n'est pas limité dans ses propos et a la possibilité de développer son discours et de l'axer selon sa propre pratique.

Les entretiens semi-directifs se déroulent en quatre étapes. Premièrement, je me présente et explique le cadre de ma recherche et les règles éthiques contenues dans le contrat de recherche. Puis, l'entretien démarre avec une question ouverte qui invite au partage sur le thème de la dictée et qui permet d'arriver au cœur de l'entretien. Le but est de poser le moins de questions possible et de laisser le corps enseignant parler librement. À ce moment, mon rôle est de le diriger à l'aide du guide d'entretien (annexe 2), sans forcer la parole ni porter de jugement. Pour cela, j'emploie, si nécessaire, des relances et des reformulations. Les relances permettent « au sujet de rebondir sur son propre discours sans que [je] n'introduise de nouveaux éléments » (p.40) et les reformulations m'assurent que j'aie bien compris ses propos. Si l'enseignant·e dévie, je peux également le recentrer. Le but de ces interventions est de limiter les conséquences de ma prise de parole. Le guide d'entretien renferme le texte de présentation, les questions larges et des propositions de relances. Une attention particulière est portée aux questions afin de ne pas les orienter vers les résultats espérés. Au contraire, elles sont conçues afin de permettre au corps enseignant participant qui aurait des caractéristiques de dictées innovantes dans sa pratique de les décrire. Finalement, je vérifie que toutes les thématiques du guide soient traitées et je résume l'entretien afin de m'assurer d'avoir bien compris et de donner l'occasion au corps enseignant d'ajouter un élément s'il le juge nécessaire (Barbillon & Le Roy, 2012).

2.2.2 Procédure et protocole de recherche

Dans un premier temps, un questionnaire concernant l'utilisation de la pratique de la dictée est envoyé, par courriel (annexe 3), à toutes les directions du cycle 2 du canton de Neuchâtel qui le relaient auprès du corps enseignant concerné. À la fin de ce questionnaire, le corps enseignant doit préciser s'il est disponible et accepte de me rencontrer pour un entretien semi-directif afin de me livrer plus de précisions.

Dans un deuxième temps, cinq enseignant·e·s volontaires, susceptibles de répondre à mes attentes sont sélectionné·e·s parmi le corps enseignant ayant répondu à mon questionnaire. Une proposition de dates et de tranches horaires leur est envoyée par courriel afin de fixer les entretiens semi-directifs.

L'organisation de la récolte des données est présentée à travers le tableau ci-dessous :

Tableau 1: Dispositif de collecte des données

Dates	Étapes de la récolte des données
12 octobre 2020	Envoi du questionnaire
22 octobre 2020	Relance des questionnaires
28 octobre 2020	Sélection des personnes pour entretiens
28 octobre 2020	Envoi des courriels dates d'entretiens
09 novembre 2020	Entretien numéro 1
16 novembre 2020	Entretien numéro 2
17 novembre 2020	Entretien numéro 3
11 décembre 2020	Entretien numéro 4
15 décembre 2020	Entretien numéro 5
24 décembre 2020	Fin de la récolte des questionnaires

Afin de respecter les règles éthiques, l'enseignant·e et moi-même signons, au début de chaque entretien, un contrat de recherche (annexe 4). Ainsi, le membre du corps enseignant consent à ce que l'entretien soit enregistré puis transcrit dans son intégralité. Il apprend également qu'il peut, à tout moment, interrompre l'entretien sans qu'il n'y ait aucune conséquence. De mon côté, je m'engage à traiter les données récoltées de manière confidentielle et à ne les utiliser que dans le cadre de cette recherche et à effacer les enregistrements une fois les analyses terminées.

2.2.3 Échantillonnage

Il n'est bien entendu pas possible de rassembler et d'analyser les comportements de l'ensemble de la population concernée. C'est pourquoi il est nécessaire, pour connaître les tendances de la population, d'analyser les opinions d'un échantillon d'individus. C'est ce qu'on appelle l'échantillonnage. Dans ce travail de recherche, la population correspond au corps enseignant neuchâtelois du cycle 2 qui pratique des dictées. Le cycle 2 est choisi, car c'est majoritairement dans ce cycle que les enseignant·e·s pratiquent des dictées.

Parmi cette population, il a fallu cibler un échantillon, c'est-à-dire « un sous-ensemble d'éléments d'une population donnée » (ibid, p.214). Mialaret (2004, p.29) indique que la composition de l'échantillon « doit être homothétique à celle de la population » afin qu'il soit représentatif. En effet, l'échantillon doit, dans l'idéal, être parfaitement représentatif de sa population (Dépelteau, 2000).

Le premier échantillon, celui qui répond au questionnaire, est obtenu grâce à une technique de recherche non probabiliste : l'échantillonnage de volontaires. Cette technique consiste à transmettre « par divers médias un message faisant appel à des volontaires désireux de participer à sa recherche brièvement décrite » (Giroux & Tremblay, 2002, p.98). Pour cette recherche, le message est transmis par courriel ou via la plateforme *PRONOTE* au corps enseignant neuchâtelois du cycle 2. Cette technique ne garantit pas une sélection aléatoire du fait que « les volontaires se distinguent des autres par leur intérêt pour le sujet de recherche, leur disponibilité ou d'autres caractéristiques qui font d'eux des sujets non représentatifs » (ibid, p.98).

Le deuxième échantillon, celui qui prend part aux entretiens semi-directifs, est également obtenu grâce à une technique de recherche non probabiliste : l'échantillon typique. « Cette technique se fonde sur un choix raisonné par le chercheur » (Dépelteau, 2000, p.226). En effet, le deuxième échantillon est sélectionné parmi le premier en fonction des données qui sont recherchées.

2.3 Méthodes et techniques d'analyse des données

2.3.1 Transcription

Avant d'être analysées, les données récoltées à l'aide des entretiens semi-directifs sont intégralement transcrites en verbatim afin de « produire des données complètes et riches » (Fortin & Gagnon, 2016, p.359). Effectivement, le fait de transcrire de manière authentique les mots du personnel enseignant a pour but de ne pas être infidèle à ses propos et de ne pas les confondre avec l'analyse. Les verbatim permettent également de pouvoir faire référence à un passage précis lors de l'analyse.

Selon Van Campenhoudt, *et al.* (2017) la transcription intégrale a comme avantage de ne pas « écartier trop vite de l'analyse des parties de l'entretien qui seraient jugées *a priori* inintéressantes, ce qui pourrait se révéler inexact au fil de l'analyse » p.287).

En ce qui concerne la transcription des données, les conventions suivantes sont utilisées :

Tableau 2: Convention de transcription

Marque	Signifié
E	Enseignant·e
ETU	Étudiant·e
.	Intonation descendante
,	Intonation progressive
?	Intonation interrogative
!	Intonation significative
...	Énoncé non terminé
(rire), (chuchotement)	Commentaires para-verbaux de type : rire, chuchotement, etc.
((abcd))	Commentaires ajoutés
[abcd]	Chevauchements
[XX]	Mots prononcés, mais incompréhensibles
(1.0)	Pause (en secondes)

Gadet (1988) précise qu'il existe « un paradoxe que rien ne saurait réduire : l'oral n'est pas l'écrit » (p.96). En effet, les entretiens semi-directifs sont transcrits de manière la plus fidèle possible tout en restant lisibles. Par conséquent, il y a déjà une infime part d'interprétation lors de la transcription.

2.3.2 Traitement des données et analyse

Une fois les entretiens semi-directifs transcrits, je procède à une lecture flottante dans le but de m'appropriier le corpus (Barbillon & Leroy, 2012). La lecture flottante permet effectivement de prendre contact avec le corpus et de dégager mes premières impressions. Grâce à elle, les premières pistes d'analyse se démarquent et je me fais une première idée de la façon dont mon corpus sera découpé (ibid, 2012).

Les transcriptions des entretiens semi-directifs m'offrent un important corpus brut qui n'a pas encore de sens. Afin de lui en donner, j'effectue une analyse de contenu thématique horizontale.

Cette méthode d'analyse cherche à dégager le sens d'un discours en classant et en étudiant l'ensemble des informations produites. L'analyse de contenu permet ainsi de repérer des régularités dans l'ensemble des entretiens, d'observer des corrélations, de repérer des indicateurs qui permettront d'apporter des éléments de réponse à la problématique de départ. » (ibid, p.49)

Pour cela, les entretiens sont découpés en unités de sens. Les unités choisies sont des unités thématiques évoquées par le corps enseignant lors des entretiens semi-directifs. Afin d'analyser ces différents thèmes, une grille d'analyse (annexe 5) est mise en place. La grille d'analyse contient préalablement des thèmes souhaités. Cependant, il est possible que de nouveaux thèmes soient ajoutés en fonction du contenu des entretiens semi-directifs.

Une fois la grille d'entretien remplie, les données sont réduites, codées et ordonnées « en unités plus petites et riches de sens, qui peuvent être traitées, décrites, interprétées et présentées de manière compréhensible » (Fortin & Gagnon, 2016, p.358). Les différents thèmes peuvent ainsi être analysés « de manière transversale à tous les entretiens » (Barbillon & Leroy, 2012, p.54).

Les données récoltées grâce aux questionnaires lors de la phase empirique sont traitées de deux manières différentes.

Pour les questions ouvertes, je procède dans un premier temps de la même façon que pour les entretiens semi-directifs. Par conséquent, les réponses sont classées par thèmes, ventilées dans la grille d'analyse, puis transformées en nombre avant d'être analysées.

En ce qui concerne les données recueillies par les questions fermées, les réponses sont directement transformées en nombre.

Finalement, « il s'agit de déterminer la manière dont les résultats issus des deux méthodes seront combinés pour répondre à la question de recherche » (Fortin & Gagnon, 2016, pp.254-255). Afin de pouvoir les comparer et les mettre en lien, l'approche complémentaire est utilisée.

Cette approche

indique que les résultats qualitatifs et quantitatifs sont présentés séparément, mais un élément du volet qualitatif contribue à un élément du volet quantitatif. (ibid, p.255)

Les résultats quantitatifs apparaissent sous forme numérique et sont présentés dans un diagramme à secteurs ou un diagramme à bandes rectangulaires verticales ou horizontales. De plus, les données qualitatives apportent de la valeur aux résultats numériques, grâce aux commentaires authentiques, issus des entretiens semi-directifs et des questions ouvertes, les complétant.

Chapitre 3. Présentation et interprétation des résultats

Ce dernier chapitre présente les données recueillies à travers les entretiens et les questionnaires. Il a pour but de faire état de la manière de pratiquer la dictée au cycle 2, dans le canton de Neuchâtel et tente de répondre aux différents objectifs posés dans la problématique.

3.1 Types de dictées pratiquées

Soixante-deux personnes ont répondu au questionnaire et il est possible de distinguer dix-neuf types de dictées différentes.

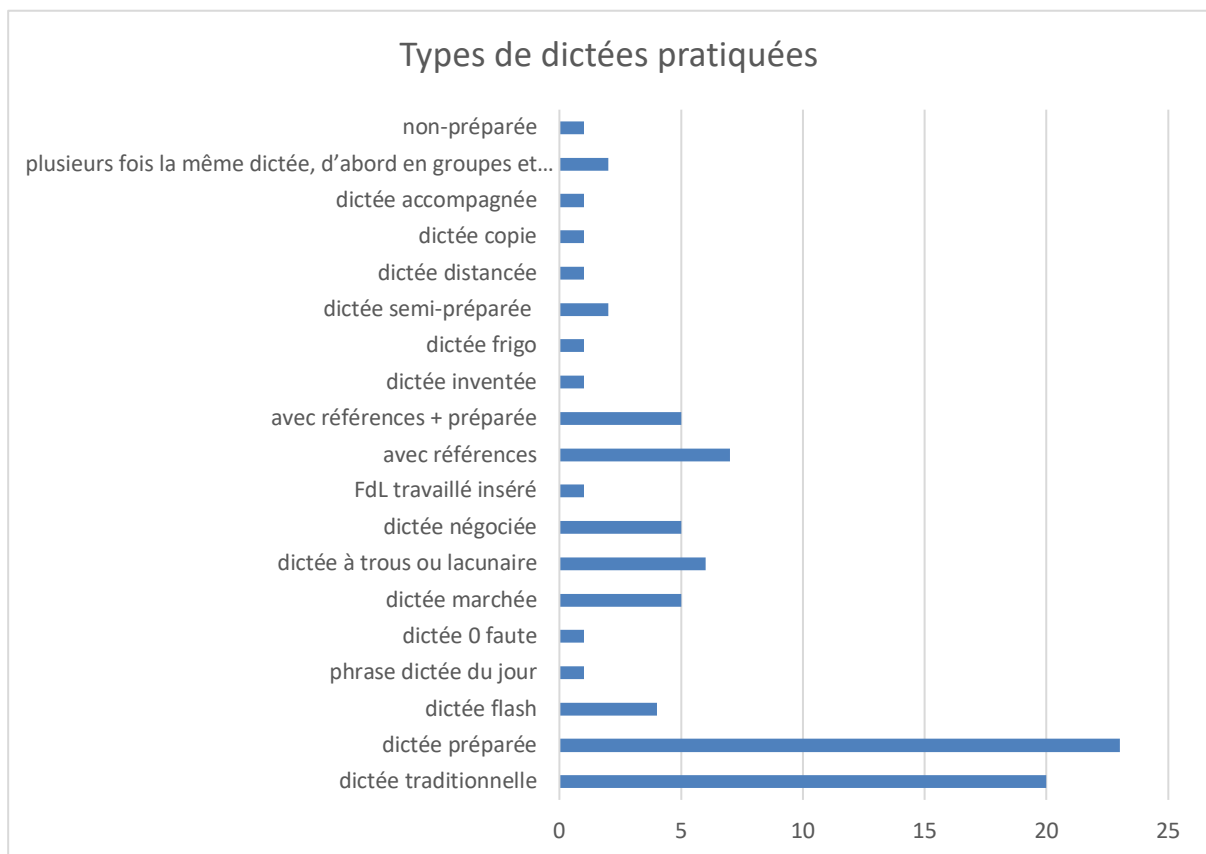


Figure 2: Types de dictées pratiquées

Parmi ces dix-neuf types de dictées différentes, la dictée traditionnelle et la dictée préparée sont les dictées les plus représentées. En effet, la dictée traditionnelle est employée par 23% des enseignant·e·s interrogé·e·s et la dictée préparée par 26%. Ces dictées représentent donc 49% des dictées pratiquées soit presque la moitié. L'autre moitié du corps enseignant pratique différentes dictées. Cela concorde avec Brissaud et Cogis qui précisent qu' « en réalité, il existe plusieurs variétés d'exercices regroupés sous le nom de dictée » (2011, p.115). Manesse (2007) précise que même si la dictée préparée et la dictée traditionnelle gardent une place prépondérante, elles s'effacent gentiment au profit de nombreuses variantes. Le corps

enseignant neuchâtelois du cycle 2 utilise donc autant la dictée sous différentes formes que sous ses formes les plus anciennes. Dès lors, la question est de savoir si ces variantes contiennent certaines caractéristiques de dictées innovantes.

3.1.1 Changement de pratique

À la question « avez-vous toujours pratiqué la dictée au sein de votre classe ? », quarante-six personnes ont répondu par l'affirmative et seize par la négative. À la question « avez-vous toujours pratiqué le même type de dictée au sein de votre classe ? », dix-huit personnes ont répondu affirmativement et cinquante-quatre négativement.

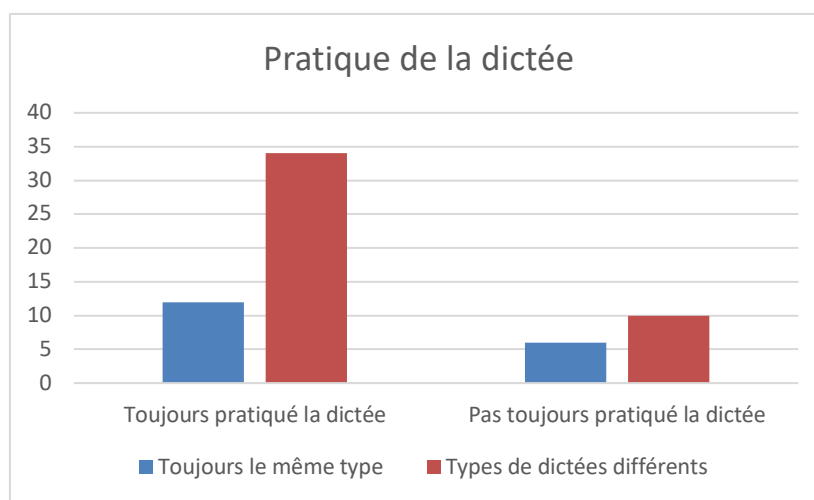


Figure 3: Pratique de la dictée

En posant ces questions, je souhaitais observer si le corps enseignant se renouvelait dans ses pratiques ou s'il restait fixé à une seule et même pratique de la dictée. La figure ci-dessus permet de constater que seulement douze enseignant·e·s sur soixante-deux disent n'avoir toujours pratiqué qu'une seule sorte de dictée. Sur ces douze enseignant·e·s, neuf ont trois ans ou moins de pratique d'enseignement. Il ne reste par conséquent que trois enseignant·e·s (de trente-deux, treize et quarante années d'enseignement) qui n'ont, pour l'instant, pratiqué qu'une seule sorte de dictée durant leur carrière. Il est intéressant de relever que parmi ces trois personnes, deux ont précisé le faire par habitude personnelle. Ces données montrent par conséquent que la majorité des enseignant·e·s font évoluer leur pratique de la dictée.

Les entretiens menés en parallèle permettent de s'attarder sur certaines raisons qui amènent le corps enseignant à changer sa pratique de la dictée. Une enseignante précise : « ça servait à rien quoi enfin je ne voyais pas l'intérêt » (verbatim 46-47, entretien 1) elle ajoute également « Je n'aime pas trop, je trouve que c'est très dévalorisant aussi pour les élèves qui ont de la peine

(rire) et puis décourageant. » (verbatim 48-50, entretien 1). Cette même personne termine en précisant que : « ...ça ne rapporte pas grand-chose je trouve » (verbatim 144, entretien 1). Les propos de cette enseignante concordent avec Sautot (2015) qui avance que le dispositif de la dictée met les élèves dans une situation d'échec. Le terme *décourageant* est également partagé par Brissaud et Cogis (2011). En effet elles expliquent que la pratique de la dictée n'est pas stimulante et que la place centrale et la peur de la faute donnent un sentiment d'incapacité aux élèves.

Une autre enseignante avance d'autres propos justifiant son changement de pratique :

« au fil des années, je me suis quand même rendu compte que (1.0) ce n'était pas très logique parce que dans le fond nous en tant qu'adulte on a le recours aux ouvrages de référence et puis que c'est peut-être plus important d'être capable d'aller euh d'aller rechercher l'orthographe d'un mot ou bien les accords, de réfléchir aux accords avec des ouvrages de référence pour être capable d'écrire correctement. » (verbatim 27-31, entretien 2).

Cette enseignante complète son propos en ajoutant que « ...le fait de prendre le vocabulaire seulement tous les quinze jours, je trouvais trop lourd » (verbatim 81, entretien 2). À travers son discours, cette enseignante explique avoir changé sa pratique afin de répondre aux exigences actuelles de l'enseignement-apprentissage de l'orthographe grammaticale. Cogis (2003) explique effectivement que l'enseignement de l'orthographe est en mutation, son enseignement-apprentissage est redéfini et sa finalité clarifiée.

Une troisième enseignante avance d'autres propos : « Honnêtement je ne sais plus pourquoi je suis arrivée à changer, c'est... On évolue avec sa pratique et le temps et on se rend compte de ce qui marche et de ce qui ne marche pas j'imagine. » (verbatim 17-19, entretien 3). Un autre enseignant a eu un discours similaire : « j'avais besoin de la pratiquer pour aussi réfléchir sur est-ce que c'est utile ? Et comment c'est utile ? » (verbatim 20-21, entretien 4). En tant que future enseignante, ces propos résonnent en moi, car je pense que l'analyse réflexive de ces pratiques est une des composantes de ce métier. Cogis (2005) confirme ces dires. Selon elle, l'enseignement-apprentissage de l'orthographe et de la dictée ne donne pas entière satisfaction et il est normal que l'on s'interroge sur cette matière et sur sa transmission.

3.2 Fréquence et place de la dictée dans l'enseignement du français

La fréquence et la place de la dictée dans l'enseignement du français sont des aspects peu développés dans la littérature. Cependant, comme cité plus haut, la capacité à communiquer est aujourd'hui la finalité prioritaire et le fonctionnement de la langue est complémentaire. Dans ce contexte, la dictée ne devrait pas occuper la place principale. Néanmoins, Brissaud et Cogis soulignent le fait que « La dictée apparaît comme l'aboutissement des activités d'étude de la langue pendant la semaine, voire de toutes les activités, auxquelles s'ajoute une composition mensuelle. » (2011, p.116). À travers l'analyse de la fréquence à laquelle la dictée est pratiquée, j'essaie d'identifier la place que le corps enseignant neuchâtelois du cycle 2 lui donne.

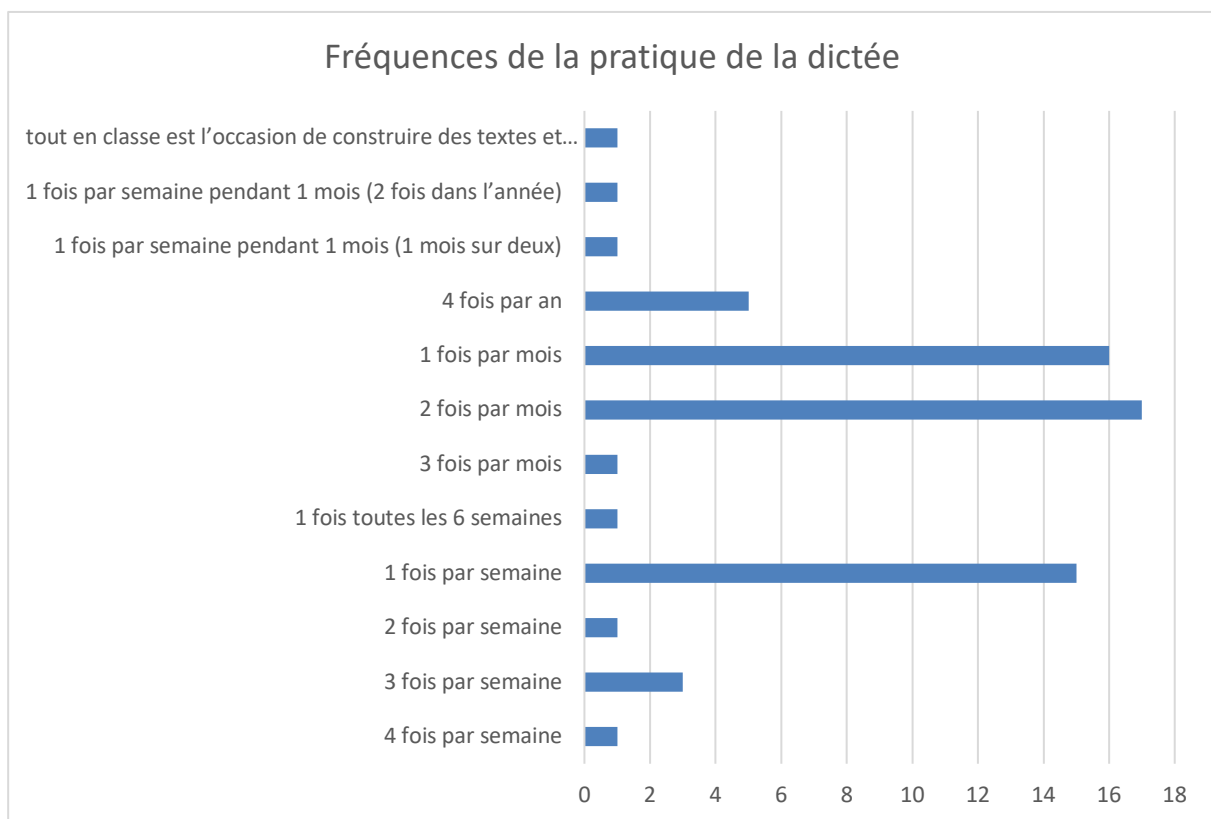


Figure 4: Fréquences de la pratique de la dictée

La figure ci-dessus montre que la dictée est pratiquée à différentes fréquences. Cela sous-entend également qu'elle occupe une place différente dans la planification de l'enseignement du français de chaque enseignant·e.

Ces données révèlent que la dictée est pratiquée par quinze enseignant·e·s une fois par semaine, et par dix-sept une semaine sur deux. Ceci montre qu'un peu plus de 50% du corps enseignant pratique la dictée de manière assez soutenue. Seize personnes indiquent la pratiquer une fois par mois et une personne une fois toutes les six semaines. Un plus faible nombre

d'enseignant·e·s, six, informe la pratiquer uniquement quelques fois dans l'année. Finalement, cinq personnes attestent la pratiquer deux à quatre fois par semaine.

Cette analyse ne donne cependant pas assez d'informations, car certains types de dictées demandent une fréquence différente. Cependant, le fait de croiser les types de dictées pratiquées et la fréquence permet l'obtention de résultats plus précis.

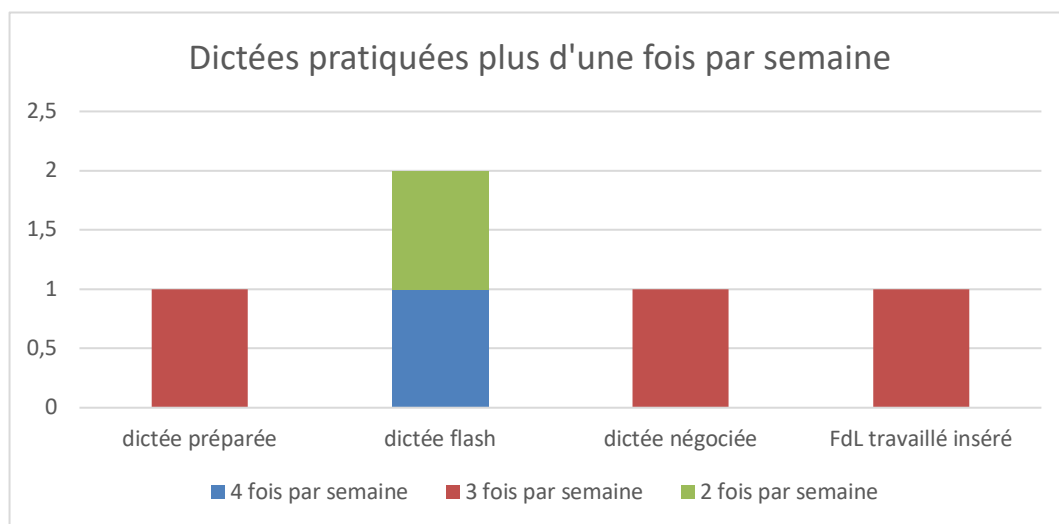


Figure 5: Dictées pratiquées plus d'une fois par semaine

Un premier croisement permet de déterminer que les dictées pratiquées plusieurs fois par semaine sont principalement des dictées à caractère innovant. La dictée flash et la dictée négociée sont des dictées impliquant un débat grammatical et une réflexion métalinguistique. La dictée incluant du fonctionnement de la langue n'est pas nommée comme une dictée négociée, mais en réalité elle pourrait, car elle est décrite par l'enseignant·e l'ayant mentionnée de la même manière. Ce résultat semble tout à fait correspondre à ce qui est dit dans la littérature. Effectivement, Cogis préconise de pratiquer ces dictées entre une à cinq fois par semaine. Elle précise que « des plages courtes ont l'avantage de ne pas laisser les élèves, dans une activité qui réclame une attention soutenue tout au long de la séance » (2005, p.285). Le résultat de la dictée préparée pratiquée trois fois par semaine peut paraître surprenant. Cependant, j'émet l'hypothèse que ce membre du personnel enseignant a inclus, dans les trois fois par semaine, des activités d'entraînement à la dictée.

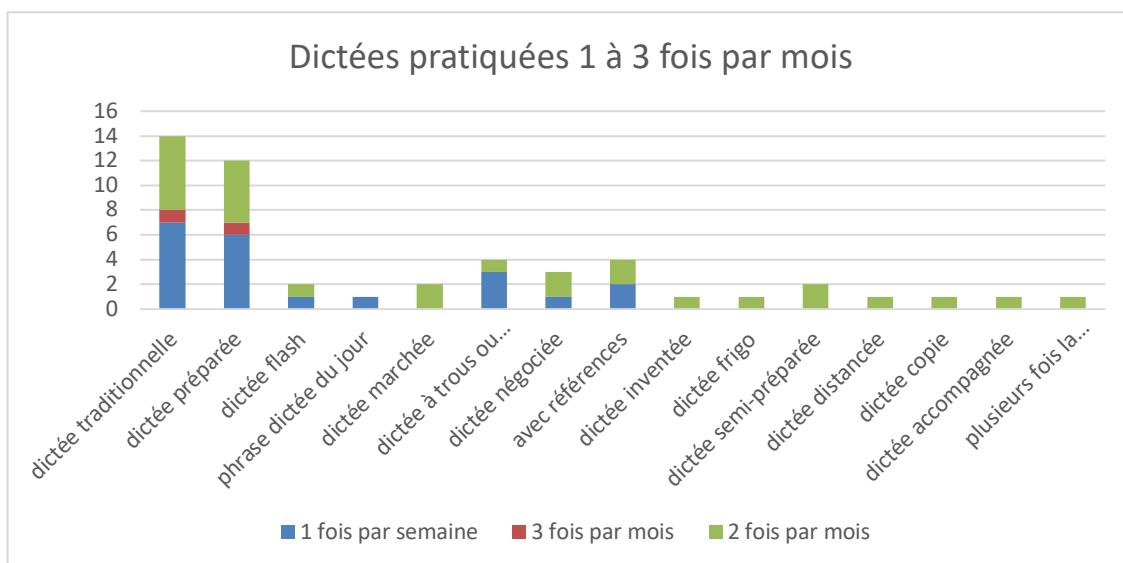


Figure 6: Dictées pratiquées 1 à 3 fois par mois

Les dictées pratiquées de manière régulière, plusieurs fois par mois, sont principalement des dictées où les enseignant·e·s ont comme objectif spécifique opérationnel premier, l'apprentissage du vocabulaire.

Un des entretiens a permis de relever un aspect intéressant. Un enseignant explique travailler la conjugaison, l'orthographe grammaticale, l'orthographe lexicale et le vocabulaire durant trois semaines dans sa classe avant de faire une dictée.

on travaille aussi ces mots dans des activités de voc comme par exemple, essayer de le faire deviner aux copains en produisant une définition, ou alors en les classant par thématique ou par ressemblance, ou enfin voilà ! Ou de temps en temps faire de l'ordre alphabétique, donc à ce moment-là on est vraiment très ortho. Enfin voilà, ortho-voc et de la conjugaison aussi parce que forcément que dans ces listes de mots il y a forcément de temps en temps aussi des verbes, donc c'est l'occasion de les mettre en lien avec, d'utiliser des verbes en conjugaison (verbatim 70-77, entretien 4).

Ce commentaire m'interpelle, car cet enseignant accompagne sa pratique d'un panel d'activités précédant sa dictée.

Il est néanmoins important de rappeler que la dictée est « un exercice très spécifique qui n'aide pas un scripteur à maîtriser l'orthographe quand il est en situation de production » (Jaffré, 2015, p.2). L'apprentissage de l'orthographe ne se fait pas en transposant « un matériau phonique en un matériau graphique » (ibid), mais en écrivant et en analysant la langue.

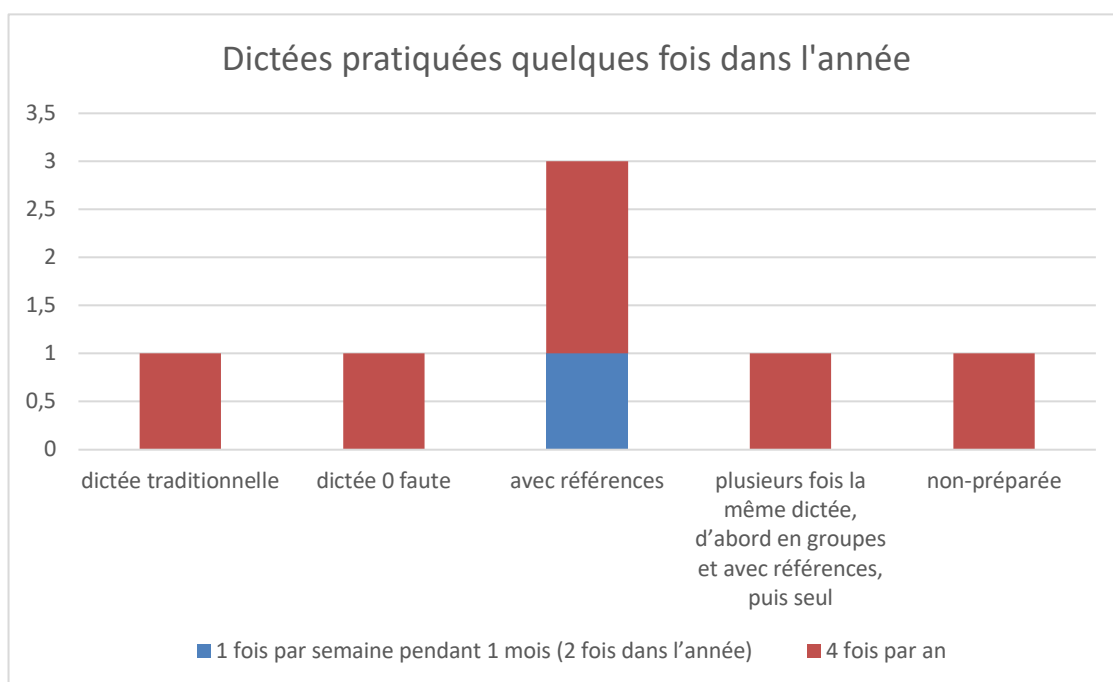


Figure 7: Dictées pratiquées quelques fois dans l'année

Cette figure montre qu'un certain nombre d'enseignant·e·s ne pratique pas la dictée de manière régulière.

L'enseignant·e mentionnant pratiquer la dictée 0 faute quatre fois par an complète sa réponse de la manière suivante « je n'arrive malheureusement pas à faire plus par manque de temps, ». Or, la dictée 0 faute fait partie des dispositifs ayant tout intérêt à maintenir « une fréquence significative » (Cogis, 2005, p.285).

Lors des entretiens, deux enseignant·e·s ont expliqué que la dictée était en fait pour eux un dispositif d'apprentissage comme un autre leur permettant de travailler pour l'un l'orthographe et pour l'autre également l'orthographe, mais principalement le vocabulaire et la conjugaison.

« c'est un outil que j'utilise, mais j'en utilise plein d'autres dans l'année » (verbatim 11-12, entretien 5)

« la dictée qui m'aide à asseoir un tout petit peu à asseoir quelques savoirs » (verbatim 33, entretien 3)

Ces dispositifs traditionnels de la dictée sont cependant trop éloignés d'un réel projet d'écriture et ne permettent par conséquent qu'une très faible possibilité de transfert (Cogis et al., 2015).

3.3 Raisons

À présent, tentons de voir les raisons qui motivent le corps enseignant neuchâtelois du cycle 2 à pratiquer la dictée. Les résultats présentés ci-dessous montrent qu'il existe de multiples raisons pour lesquelles les enseignant·e·s pratiquent la dictée.

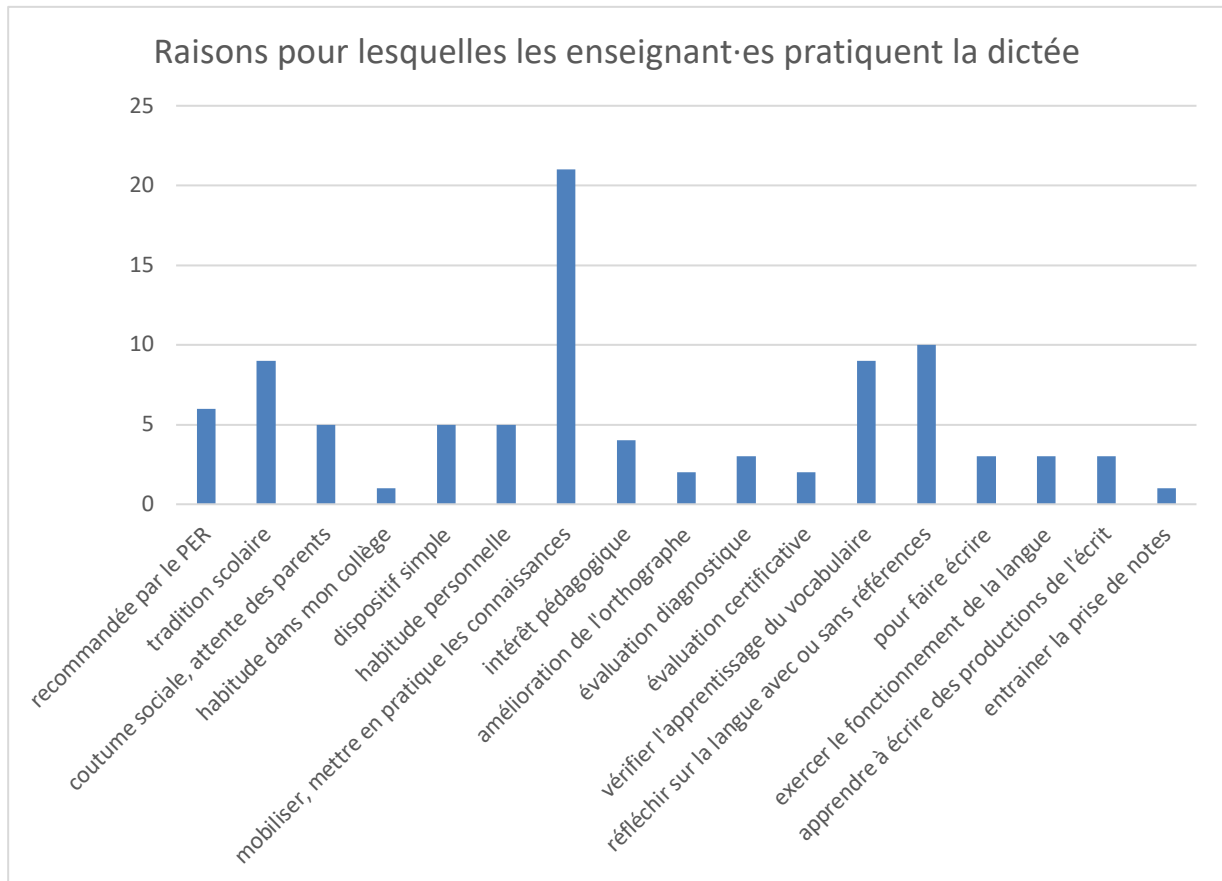


Figure 8: Raisons pour lesquelles les enseignant·e·s pratiquent la dictée

Parmi les propositions de réponses, peu d'enseignant·e·s ont sélectionné celles proposées et élaborées à partir de la littérature (recommandée par le PER, tradition scolaire, coutume sociale-attente des parents, habitude dans mon collège, dispositif simple, habitude personnelle). Elles et ils ont cependant répondu à cette question par d'autres raisons. Au vu des réponses obtenues, j'émetts l'hypothèse qu'une majorité du corps enseignant pratique principalement la dictée pour des raisons pédagogiques et non pas forcément pour des raisons culturelles. Il est également possible, bien que ce n'était pas mon intention, que certaines ou certains se soient sentis jugés par les propositions. Un·e enseignant·e a effectivement commenté cette question « Dommage que vos réponses soient toutes orientées négativement ! Je pense que la dictée peut apporter beaucoup d'éléments positifs ! Oubliez l'idée de la "méchante" dictée sommative qui humilie les élèves en difficulté et qui n'est pas préparée en classe. Un accompagnement positif permet

à l'élève de progresser en orthographe de manière significative ! ». Ce commentaire montre bien que les raisons proposées sont sensibles et qu'elles peuvent blesser les enseignant·e·s. On retrouve également, comme raison pédagogique, l'argument d'activités accompagnant la dictée déjà cité plus haut par un autre enseignant.

Des passages prélevés dans deux autres entretiens concordent avec les raisons pédagogiques.

En effet, une enseignante précise qu'elle pratique la dictée « pour leur apprendre à utiliser les moyens de référence en fait et puis à réfléchir euh à faire des liens avec ce qu'ils ont appris. » (verbatim 3-5, entretien 1). Une autre enseignante souligne qu'elle utilise la dictée « dans le but d'améliorer l'orthographe » (verbatim 5, entretien 2) et qu'elle « donne un sens aussi à l'apprentissage du vocabulaire qu'on demande encore malgré tout. » (verbatim 6, entretien 2).

Il semble donc que la majorité du personnel enseignant pratique la dictée par conviction sans pour autant revenir aux fondements théoriques et aux avancées dans les différents domaines de recherche. Or, dans le but d'améliorer les pratiques, de nombreux auteur·e·s (Cogis, 2011 ; Bissaud & Cogis, 2011 ; Simard et al., 2019 ; Cogis et al., 2015) soulignent l'importance de tenir compte notamment des apports de la recherche.

Malgré le fait que certaines raisons culturelles ne soient pas ressorties comme l'on aurait pu s'y attendre, certains commentaires permettent de mettre en avant certaines de ces raisons. En effet, dans un questionnaire, un·e enseignant·e souligne le fait que la dictée « rassure les parents et permet d'éviter des doléances (triste, mais vrai) ». Dans les entretiens, une enseignante fait également référence aux parents en précisant que « les parents ont besoin de cet apprentissage du voc et puis de la dictée » (verbatim 14, entretien 2). Un troisième enseignant indique que la tradition joue certainement un rôle : « La première chose il y a sûrement euh (1.0), le fait que ce soit un peu, le côté un peu tradition. » (verbatim 3-4, entretien 4). Ces commentaires dévoilent que même sans être les raisons prioritaires pour lesquelles la dictée est pratiquée, son ancrage dans les représentations professionnelles et familiales ainsi que sa liaison avec la tradition (Sautot, 2015) ont une influence sur le corps enseignant actuel.

3.4 Fonction(s) attribuée(s) à la pratique de la dictée

En observant la figure ci-dessous, on constate que la dictée est utilisée par 48% des enseignant·e·s interrogé·e·s avec une double fonction d'évaluation et d'apprentissage, 40% uniquement avec une fonction d'apprentissage et un plus faible pourcentage de 11% l'utilise uniquement avec une fonction d'évaluation.

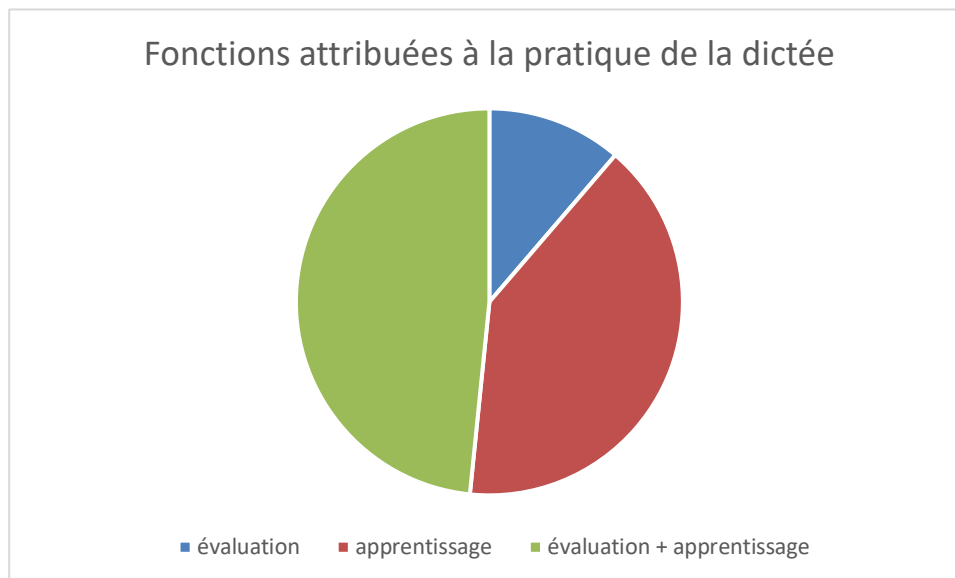


Figure 9: Fonctions attribuées à la pratique de la dictée

Jaffré (2015) indique que la dictée traditionnelle peut être un outil d'évaluation, mais en aucun cas un outil d'apprentissage. Effectivement, de nombreux auteurs (Honvault-Ducrocq, 2006 ; Simard et al. 2019 ; Cogis 2005) mettent en avant le fait qu'il n'existe aucun transfert logique et que les élèves ne peuvent pas restituer un savoir sans s'intéresser à sa construction. Par conséquent, il est nécessaire « pour l'élève d'avoir une activité mentale autonome pour pouvoir s'appropriier les contenus d'enseignement, c'est-à-dire franchir la distance qui sépare un contenu reçu d'un contenu assimilé » (Cogis, 2005, p.304). Pour la CIIP, la dictée ne peut pas non plus faire office d'exercice d'apprentissage de l'orthographe. Néanmoins, les dictées dites innovantes, de par leurs caractéristiques et la façon de les considérer comme des situations-problèmes avec une méthode de résolution enseignée peuvent avoir une fonction d'apprentissage (Sautot, 2015).

C'est le cas d'une enseignante qui confie dans un entretien utiliser la dictée flash comme outil d'apprentissage. Elle précise par contre : « pas du tout pour évaluer l'orthographe des mots » (verbatim 30, entretien 1).

Force est de constater que la dictée est autant utilisée comme outil d'apprentissage que d'évaluation, il est intéressant, afin de savoir quelle fonction est attribuée à quel type de dictée, d'effectuer un croisement des données.

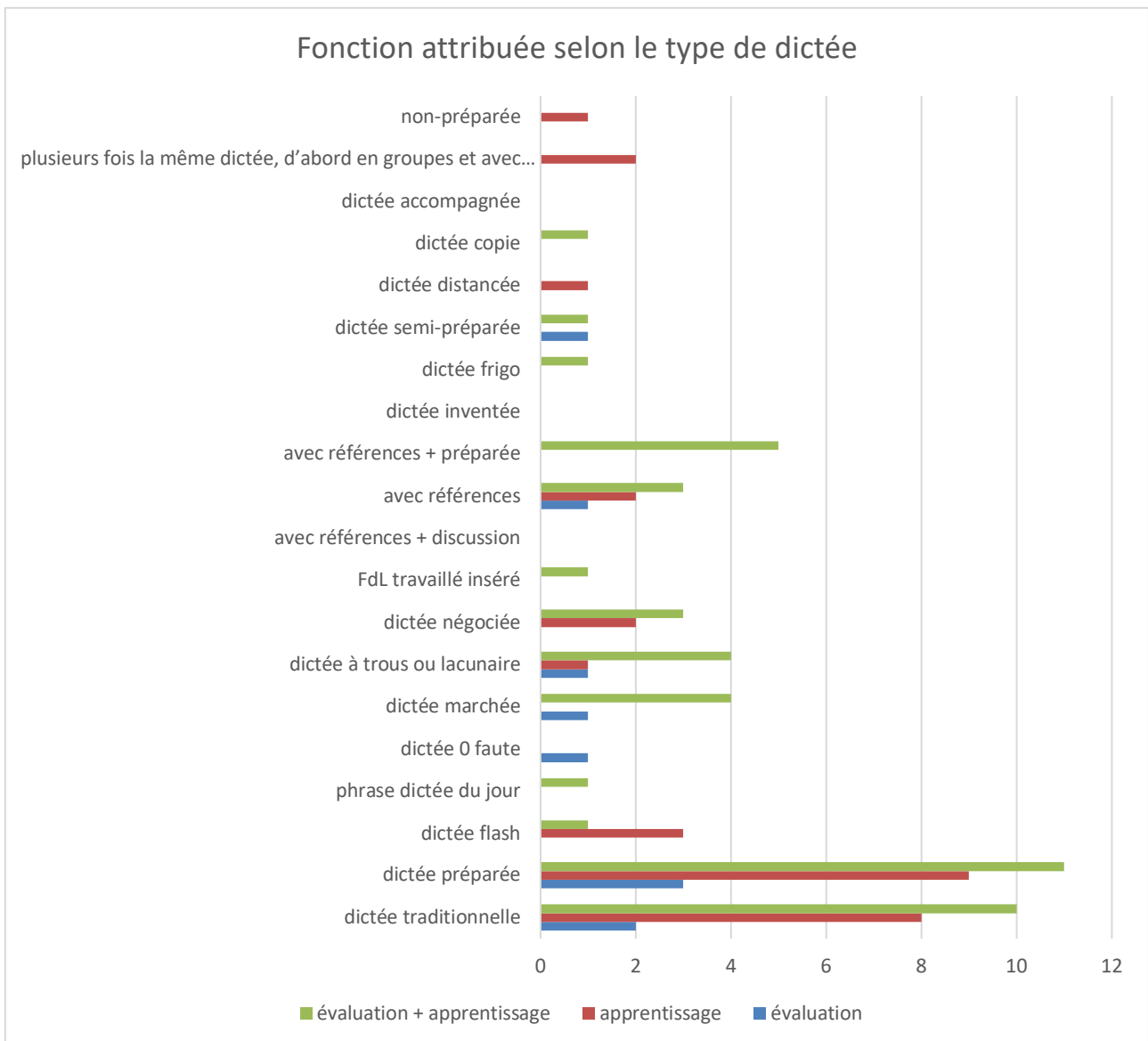


Figure 10: Fonctions attribuées selon le type de dictée

Parmi les dictées utilisées en tant qu'outil d'apprentissage, on retrouve plusieurs types de dictées allant de la dictée traditionnelle et la dictée préparée à des dictées à caractère innovant comme la dictée flash et la dictée négociée. Si l'on additionne les enseignant·e·s attribuant une fonction d'apprentissage à ceux attribuant une double fonction uniquement pour la dictée préparée et la dictée traditionnelle, on dénombre 50% d'enseignant·e·s qui adoptent des dictées à caractère traditionnel comme outil d'apprentissage bien que ce dispositif soit décrié par de nombreux auteurs.

Malgré cela, il faut bien entendu prendre en compte le fait qu'un certain nombre d'enseignant·e·s accompagnent leur dictée d'activités la précédant, ce qui peut éventuellement justifier la fonction d'apprentissage.

Bien que la dictée puisse être employée comme outil d'évaluation, si ce qui est évalué est préalablement étudié en classe, elle « n'aurait jamais dû occuper la place de moyen hégémonique qu'elle occupe dans l'évaluation » (Cogis, 2005, p.368).

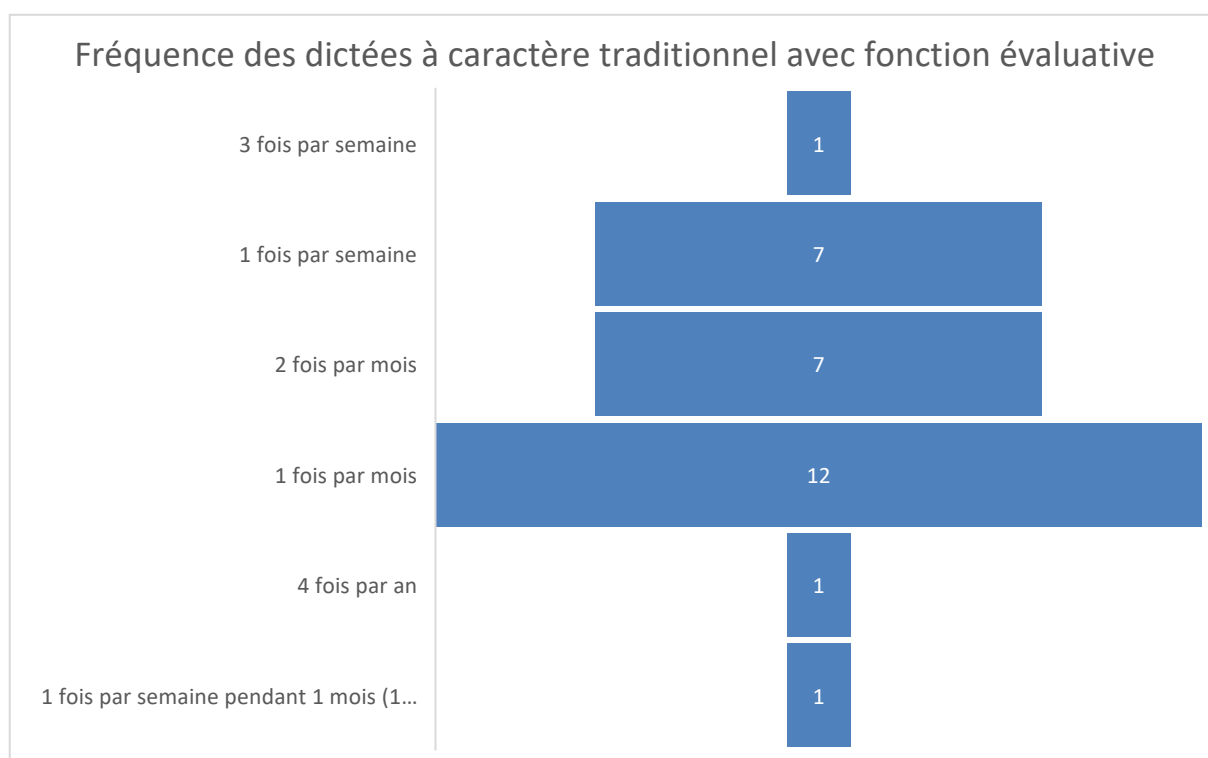


Figure 11: Fréquence des dictées à caractère traditionnel avec fonction évaluative

J'ai donc sélectionné les dictées à caractère traditionnel (dictée préparée, dictée traditionnelle et dictée semi-préparée) et j'ai, à partir de ces dictées, croisé celles à fonction évaluative avec la fréquence. Il en ressort qu'un petit peu plus de 46% des enseignant·e·s pratiquent des dictées à caractère traditionnel dans le but d'évaluer les élèves. Dans ce pourcentage, 43% pratiquent ces dictées à un rythme soutenu, c'est-à-dire une à trois fois par mois.

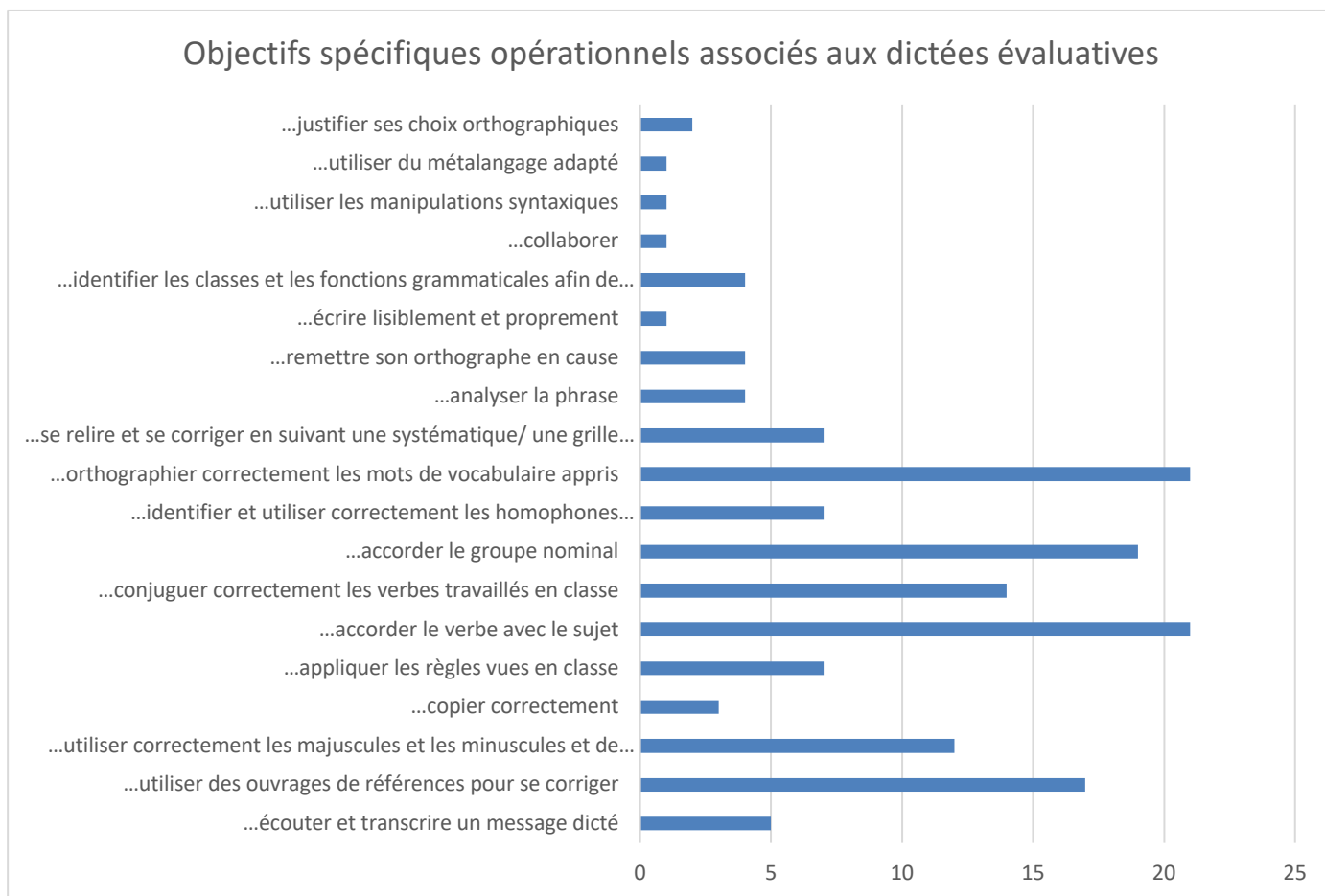


Figure 12: Objectifs spécifiques opérationnels associés aux dictées évaluatives

Au sein des dictées utilisées sous forme d'évaluation, on retrouve majoritairement la dictée traditionnelle et la dictée préparée. De plus, si l'on s'intéresse aux objectifs spécifiques opérationnels visés par les dictées à fonction évaluative, on observe principalement les objectifs liés au vocabulaire, à l'accord sujet-verbe, à l'accord du groupe nominal, à la conjugaison puis à la ponctuation. J'émetts cependant l'hypothèse qu'une partie de ces enseignant·e·s placent l'objectif spécifique opérationnel lié au vocabulaire comme objectif prioritaire. En effet, lors des entretiens, deux enseignant·e·s qui travaillent plusieurs objectifs à travers leur pratique de la dictée expliquent l'employer principalement pour justifier l'apprentissage du vocabulaire.

« Alors, je trouvais que c'était un moyen parmi d'autres de pouvoir aussi contrôler l'apprentissage par cœur des listes de mots qu'on étudie en classe » (verbatim 51-54, entretien 4)

« Ça donne un sens aussi à l'apprentissage du vocabulaire qu'on demande encore malgré tout. » (verbatim 6, entretien 2)

Une fois encore, les réponses amenées ne sont pas uniformes. Au vu de ce qui vient d'être développé, il est possible d'avancer que le corps enseignant neuchâtelois du cycle 2 emploie la dictée comme un outil multifonctionnel, sans avoir toujours un modèle théorique actuel sur lequel s'appuyer.

3.5 Traces de dictées innovantes

Dans le chapitre 3.1, je fais état des types de dictées pratiquées par les soixante-deux enseignant·e·s ayant répondu à mon questionnaire. En reprenant la figure 2, je constate que onze enseignant·e·s pratiquent des dictées qui, de nom, sont des dictées innovantes. Effectivement, il est possible de dénombrer quatre dictées flash, cinq dictées négociées, une dictée 0 faute et une phrase dictée du jour. Ce ne sont cependant que des noms et il est peut-être possible de retrouver des traces de dictées innovantes dans d'autres types de dictées. Pour cela, je vais m'intéresser aux objectifs spécifiques opérationnels cités par le corps enseignant dans le questionnaire et aux commentaires puisés dans les entretiens semi-directifs.

Parmi les nombreux objectifs spécifiques opérationnels invoqués, il est possible d'en mettre en lien avec les caractéristiques des dictées innovantes.

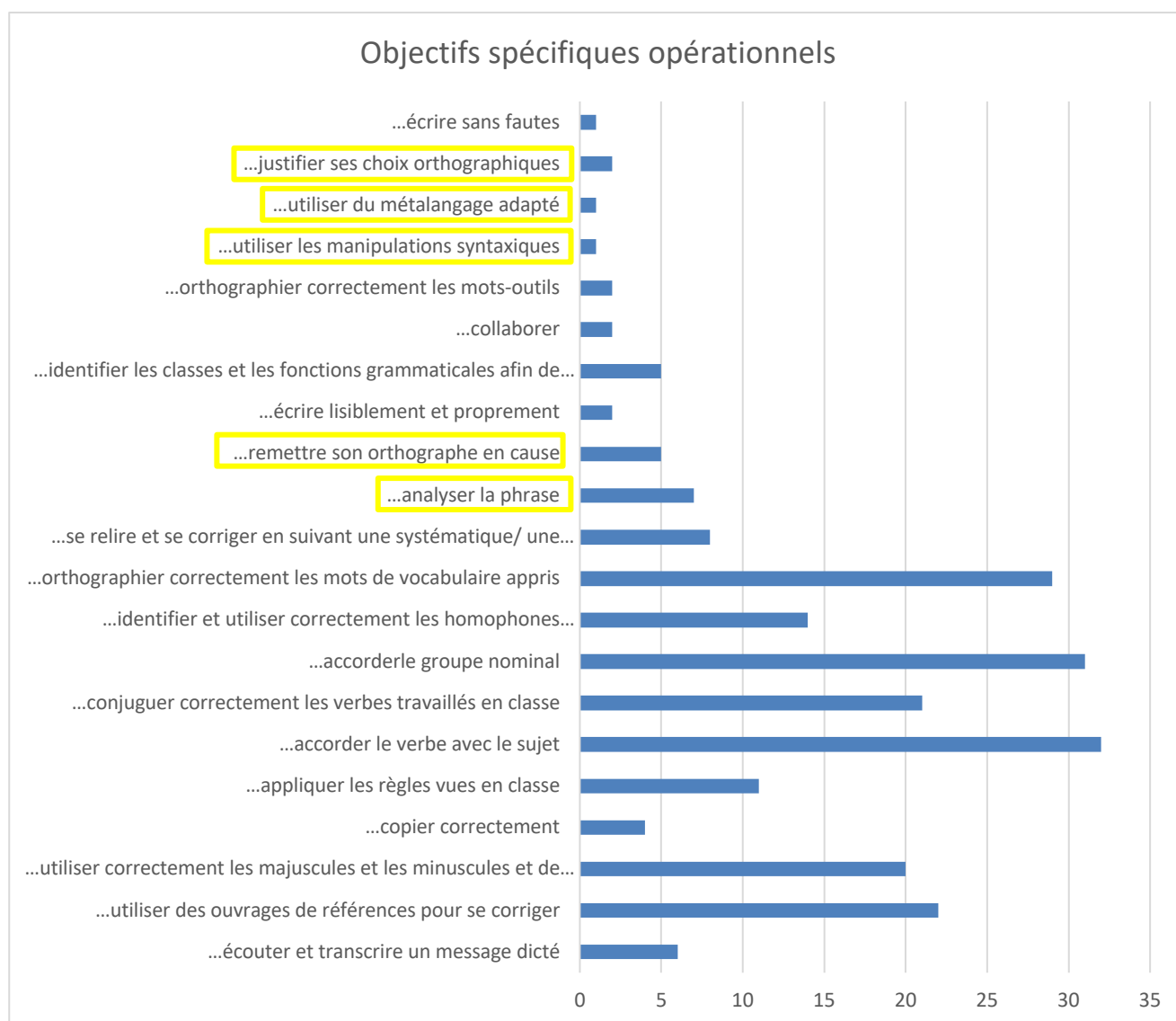


Figure 13: Objectifs spécifiques opérationnels

La figure 13 permet d'en observer 5 :

- L'élève sera capable de justifier ses graphies ;
- L'élève sera capable d'utiliser du métalangage adapté ;
- L'élève sera capable d'utiliser les manipulations syntaxiques ;
- L'élève sera capable de remettre son orthographe en cause ;
- L'élève sera capable d'analyser la phrase.

Justification des graphies et utilisation du métalangage

À travers la pratique de la dictée, deux enseignant·e·s ont pour objectif d'amener leurs élèves à justifier leurs choix orthographiques et un·e enseignant·e a pour objectif d'utiliser du métalangage adapté. Ces objectifs ont donc été très peu cités et cela peut paraître surprenant étant donné leur importance. Pour rappel, le fait de parler de l'orthographe et de justifier les graphies permet l'expression des conceptions des élèves ainsi que la possibilité pour l'enseignant·e d'y avoir accès et de comprendre leurs processus intellectuels.

Une enseignante confirme ce dernier point : « quand on corrige ça nous permet aussi de voir finalement un peu chaque profil d'élève en orthographe parce qu'ils n'ont pas du tout tous les mêmes erreurs récurrentes. » (verbatim 139, entretien 3).

Ainsi, selon Cogis et Ros « le langage renseigne sur le cheminement cognitif des élèves » (2003, p.91). Si la prise en compte des conceptions est si importante, c'est que de faire travailler les élèves sur celles-ci leur permet, petit à petit, de les modifier et de ne pas répéter leurs erreurs.

En outre, l'utilisation de métalangage lors des débats graphiques permet une meilleure compréhension des discussions. Durant les entretiens, quand j'ai questionné les enseignant·e·s à propos du langage employé par leurs élèves, aucun·e n'a manifesté y accorder de l'importance.

« Non je, je n'attends pas un certain vocabulaire de leur part pour l'instant en tout cas. Mais euh (1.0) ... Ben parfois, ils ne savent pas trop pourquoi ils l'ont écrit comme ça hein c'est un peu du bol (rire) » (verbatim 123-125, entretien 1)

Cette compétence majeure paraît donc peu sollicitée. En revanche, plusieurs enseignant·e·s semblent avoir recours à la justification de leurs choix et cela indépendamment du type de dictée pratiqué.

Une enseignante pratiquant la dictée flash explique : « si c'est faux et bien il faut que... Souvent ça réagit quand même. Je demande toujours aux enfants *Qu'est-ce que vous en pensez, le mot comme il a été écrit ?* Et là donc ça suscite la discussion aussi » (verbatim 116-118, entretien 2).

Un autre enseignant recourant lui à la dictée préparée raconte : « ça dépend comment je travaille. Si on fait la correction ensemble, ils vont devoir justifier leur choix et puis s'ils font seuls et bien ils auront fait leur essai et quand ils viennent vers moi le montrer, on va parler et on va s'expliquer et puis je vais dire *mais pourquoi là tu as décidé de mettre « -ent », parce que c'est quelle sorte de mot ? Ah c'est un adjectif ! Et les adjectifs au pluriel ils prennent « -ent » maintenant ?* enfin voilà... » (verbatim 207-212, entretien 4).

J'observe également, parmi les objectifs spécifiques opérationnels, que onze enseignant·e·s citent dans leurs objectifs celui d'amener leurs élèves à appliquer les règles vues en classe. Cependant, le fait d'appliquer une règle apprise ne permet pas l'observation de la langue et la réflexion (Cogis, 2005).

Utilisation des manipulations syntaxiques

L'utilisation des manipulations syntaxiques n'est un objectif cité qu'une seule fois dans un questionnaire et qui n'apparaît dans aucun entretien bien que l'emploi de ces outils permette l'identification de classes et de fonctions grâce à la confirmation ou au rejet d'hypothèses (Fisher *et al.*, 2015).

Analyse d'une phrase et remise en cause de son orthographe

Parmi les objectifs cités par le corps enseignant, cinq d'entre eux ont pour objectif de pousser leurs élèves à remettre leur orthographe en cause et sept ont pour objectif de les amener à analyser les phrases dictées. Ces objectifs sont également mentionnés dans les entretiens durant lesquels les enseignant·e·s ont particulièrement mis en avant le fait d'essayer de développer chez leurs élèves l'analyse à travers la réflexion.

« ce que je leur demande surtout c'est déjà un long moment de relecture, enfin de (1.0), d'autocorrection où ils doivent réfléchir à ce qu'ils savent » (verbatim 23-24, entretien 1)

« cette pensée réflexive sur l'orthographe. Puis c'est ça qui m'intéresse le plus pour mes élèves (1.0), de développer ça chez eux. » (verbatim 12-13, entretien 3)

Ces données montrent donc que certain·e·s enseignant·e·s construisent l'orthographe à partir d'un comportement réflexif comme le suggère Cogis (2005).

De plus, je constate que plusieurs enseignant·e·s emploient une grille de relecture afin d'aider leurs élèves à se relire et à développer cette réflexion. Parmi les objectifs spécifiques opérationnels cités, huit enseignant·e·s en mentionnent dans le même ordre d'idées : se relire et se corriger en suivant une systématique de relecture. Il est également possible de distinguer une systématique de relecture chez plusieurs enseignant·e·s interviewé·e·s notamment par l'usage d'un guide de relecture issu de l'ouvrage *Texte et langue*, d'un code de relecture appelé le code *CHAMPIONS* et d'une main de relecture.

« on apprend très vite on fait de la réflexion. On réfléchit euh à la, à la manière de se relire, je fais la main des corrections. » (verbatim 34-35, entretien 2)

« ils ont un guide de relecture qui est vraiment étape, par étape, qui retrace toutes les notions euh ben typiquement l'accord dans le groupe nominal, les homophones... Donc c'est vraiment un guide en fait pour se relire. » (verbatim 73-76, entretien 3)

« on va travailler avec des outils de relecture. Donc ce qu'il y a, c'est que les enfants ils vont d'abord utiliser les outils de relecture avec moi, sans références. Mais c'est par exemple aller chercher soi-même le verbe conjugué et soi-même aller regarder si la marque de personne fonctionne avec le sujet et ce genre de chose. » (verbatim 87-91, entretien 4)

Bien que le corps enseignant semble accorder une importance particulière à la réflexion et à la relecture, il témoigne, à l'instar de cette enseignante, d'une certaine difficulté à instaurer chez leurs élèves le doute orthographique : « Mais ! Il faut savoir que les enfants n'ont pas forcément le doute orthographique donc pour eux c'est très compliqué de se dire « Est-ce que ce mot je l'ai écrit juste ou pas ? ». (verbatim 147-149, entretien 2).

Utilisation des ouvrages de référence pour se corriger

En répondant à la question liée aux objectifs spécifiques opérationnels, vingt-deux enseignant·e·s ont mentionné avoir pour objectif l'utilisation d'ouvrages de référence pour se corriger. De la même manière, les cinq personnes questionnées ont évoqué apprendre à leurs élèves à employer des moyens de référence. Le dictionnaire, le *Bescherelle*, le dictionnaire phonétique *Eurêka* et de petites cartes personnalisées sont cités comme moyens employés.

« ils ont le droit à toutes leurs références. Le dictionnaire pour les mots inconnus, ils ont aussi un petit fascicule avec tous les homophones et euh qu'est-ce qu'ils ont d'autre ? Et puis le

Bescherelle ! Pour s'il y a d'autres formes verbales qu'ils ne connaissent pas ou d'autres verbes, ou à l'infinitif enfin voilà ! » (verbatim 76-79, entretien 3)

« Et puis, ensuite ils ont le droit à leurs références et ils peuvent se corriger avec des outils de référence. » (verbatim 91-92, entretien 4)

« ils ont tous les outils à disposition : le texte et langue, le *Bescherelle*, le dictionnaire, s'ils veulent une tablette, ils peuvent aussi prendre une tablette et puis ils relèvent toutes leurs erreurs comme ça et ça, ils les corrigent directement. » (verbatim 92-95, entretien 5)

Dans la vision de la dictée comme situation-problème, l'utilisation de moyens de référence est judicieuse, car les élèves ont ainsi des outils concrets leur permettant de résoudre certains problèmes posés par l'écriture. Brissaud et Cogis (2011) mettent également en avant le fait qu'il faille apprendre aux élèves à utiliser beaucoup de ressources afin d'éviter de tomber dans un enseignement transmissif de l'orthographe.

Un enseignant révèle également apprendre à ses élèves à employer des moyens électroniques pour se corriger. Il justifie sa pratique de la manière suivante : « on dit qu'ils sont nés avec une tablette dans les mains, avec un ordinateur dans les mains. Alors autant leur donner, leur apprendre à utiliser ça. Et puis c'est pour ça que là, maintenant, j'ai quasiment une tablette pour deux dans la classe et l'idée c'est qu'ils sachent tous utiliser le *Robert Dixel* ou le *Conjugeur* parce que finalement, je suis le premier aussi à l'utiliser. » (verbatim 57-61, entretien 5).

Rôle enseignant

Finalement, grâce aux entretiens, il est possible de relever deux enseignantes qui, à travers leur pratique de la dictée flash, prennent une position de guide comme en témoignent leurs discours :

« Alors pour l'instant je suis encore très présente je trouve. Ben parce qu'ils n'ont pas trop l'habitude et c'est un peu les premières fois ils ne savaient pas trop ce que je voulais je pense... » (verbatim 103-105, entretien 1)

« je guide la réflexion. J'essaie le moins possible, j'essaie que ça vienne d'eux aussi » (verbatim 131, entretien 2)

Ces enseignantes inscrivent leur pratique dans une perspective vygotskienne, car elles sont présentes pour étayer les dires des élèves (Cogis & Brissaud, 2003).

Conclusion

Synthèse des principaux résultats

Les résultats obtenus m'ont permis de recueillir de nombreux éléments de réponses à ma question de recherche qui est, pour rappel : Comment le corps enseignant du cycle 2 du canton de Neuchâtel utilise-t-il la pratique de la dictée en classe aujourd'hui ? Le but de cette question était de pouvoir, grâce à mes objectifs, établir un état des lieux de la manière dont le corps enseignant neuchâtelois du cycle 2 pratique la dictée et de déceler, dans leurs pratiques, d'éventuelles traces de dictées innovantes.

Mon premier objectif visait à identifier le type de dictée pratiquée. Ainsi, cette étude a montré que le corps enseignant neuchâtelois du cycle 2 utilise une grande variété de dictées. Il est néanmoins possible d'identifier deux types représentant presque la moitié des pratiques : la dictée traditionnelle et la dictée préparée. Avec ce résultat, il est également important de prendre en compte le fait que plusieurs enseignant·e·s accompagnent ces dictées d'un certain nombre d'activités préparatoires.

Mon deuxième objectif était d'identifier les raisons qui poussent le corps enseignant à faire des dictées. J'ai découvert que les enseignant·e·s n'avancent que très peu de raisons culturelles comme la tradition, la pression sociale ou l'habitude. Ce sont plutôt des raisons pédagogiques telles que la mobilisation des connaissances, la vérification de l'apprentissage du vocabulaire ou encore la réflexion sur la langue qui sont avancées.

Mon troisième objectif visait à identifier la fonction que le corps enseignant attribue à sa pratique. Il ressort que la dictée est autant pratiquée avec une fonction d'apprentissage qu'évaluative. Cependant, en regroupant certaines données, je m'aperçois que la moitié des enseignant·e·s ayant pris part à cette étude attribuent à la dictée traditionnelle et à la dictée préparée une fonction d'apprentissage. De nombreux auteur·e·s comme Cogis (2005), Honvault-Ducrocq, (2006) et Jaffré (2015) précisent pourtant qu'il n'a pas été prouvé que les dispositifs traditionnels permettent d'apprendre l'orthographe. Étant donné que la moitié des enseignant·e·s attribuent une double fonction à la dictée, j'é mets l'hypothèse qu'une partie d'entre eux incluent dans la fonction d'apprentissage les activités précédant et suivant la dictée. En effectuant un autre groupement de données, j'observe que les dictées à visée évaluative sont celles qui sont pratiquées de manière la plus soutenue (une à trois fois par mois). De nombreux objectifs spécifiques opérationnels se rattachent à cette pratique, mais, au vu des discours, je

suppose que l'objectif principal est celui de la vérification de l'apprentissage du vocabulaire. À celui-ci s'ajoutent évidemment d'autres objectifs.

Mon quatrième et dernier objectif cherchait à identifier d'éventuelles traces de dictées innovantes dans les pratiques actuelles du corps enseignant. Cette étude a permis de relever que malgré le peu de noms de dictées innovantes cités, il est possible de distinguer un certain nombre de caractéristiques innovantes à travers le discours et les objectifs spécifiques opérationnels des enseignant·e·s. Le fait d'amener les élèves à analyser leurs phrases et de remettre leur orthographe en cause a été cité à de nombreuses reprises. De surcroît, plusieurs enseignant·e·s essaient de transmettre cet apprentissage à l'aide d'une grille ou d'une autre systématique de relecture. Bien que quelques membres du corps enseignant cherchent à faire justifier leurs graphies à leurs élèves, presque aucun n'utilise le métalangage et les manipulations syntaxiques. Étant donné que de nombreuses recherches ont montré les bénéfices de ces deux approches, ce résultat me paraît un peu décevant. Il est néanmoins utile de préciser que si ce sont des outils non récents, leur mise en œuvre n'est encore que partielle dans les salles de classe. Effectivement, le personnel enseignant neuchâtelois du cycle 2 n'a eu l'opportunité de s'inscrire à une formation en grammaire nouvelle que depuis la rentrée scolaire 2020. Finalement, un tiers des personnes ayant participé ont expliqué travailler l'emploi d'outils de référence avec la dictée. Cette donnée est intéressante, car une telle utilisation aide également les élèves à analyser leurs écrits. Elle leur permet également d'adopter une attitude réflexive.

Par conséquent, je suppose que même sans en avoir conscience, un certain nombre d'enseignant·e·s s'ajustent à leurs élèves et tentent d'avoir une pratique la plus efficace possible. D'après les raisons motivant leurs pratiques de la dictée, je me permets d'avancer qu'il leur manque peut-être des clés leur permettant d'avoir une pratique encore plus efficace. J'espère pouvoir partager ce mémoire et leur apporter quelques pistes et réflexions.

Autoévaluation critique

Ce travail de mémoire m'a fait passer par toutes les émotions : la joie d'en découvrir davantage sur le sujet, la peur de ne pas terminer dans les temps, parfois même le désespoir, la surprise face à certaines réactions et finalement le bonheur et la fierté d'arriver au terme d'un travail qui me satisfait et d'avoir enrichi mes connaissances.

Bien que le déroulement général de mon mémoire se soit bien passé, j'ai rencontré quelques difficultés. La récolte des données s'est effectivement avérée plus compliquée qu'imaginée. De nombreux membres du corps enseignant avaient, dans un premier temps, répondu accepter être

contactés pour un entretien. Néanmoins, lors de la prise de contact, la plupart d'entre eux n'étaient plus disponibles. La situation sanitaire actuelle n'a pas aidé, car plusieurs enseignant·e·s étaient réticent·e·s à une rencontre. Une fois les données récoltées, j'ai éprouvé de nouvelles difficultés vis-à-vis de l'analyse de ces dernières. J'ai tout d'abord commencé à les trier sur *Word* avant d'être redirigée par ma directrice de mémoire sur *Excel*. Cependant, *Excel* est un logiciel qui analyse des nombres et non des mots. J'ai par conséquent dû effectuer un double tri et cela m'a pris énormément de temps.

Selon moi, ce travail présente principalement des limites en lien avec le questionnaire. Effectivement, j'ai constaté en analysant mes données que certaines questions pouvaient, par manque de précision, ne pas être comprises par tous de la même manière. De plus, ma part d'interprétation des données devient plus grande sans commentaires plus étoffés de la part des enseignant·e·s y ayant répondu.

Les apports professionnels de ce travail sont nombreux. Premièrement, les lectures effectuées, les données récoltées et l'analyse réalisée m'ont permis de répondre à mes questions et de me forger un avis personnel sur la dictée. Ensuite, je me sens prête à défendre mes choix en matière de dictée envers les parents d'élèves, mes collègues et ma direction. Je sais que je pourrai proposer des dispositifs pertinents permettant le développement des capacités orthographiques de mes élèves. Réaliser ce travail m'a également convaincue de l'importance de s'intéresser, en tant qu'enseignant·e, aux fondements théoriques et aux formations continues. Effectivement, ces derniers assoient une légitimité moderne des pratiques d'enseignement-apprentissage.

Finalement, mon mémoire de Bachelor m'a personnellement appris à être persévérante, à gérer une quantité considérable de travail et à dépasser mes limites.

Perspectives d'avenir

Tant que la dictée reste un sujet de controverse, il sera toujours possible de réaliser un travail de recherche axé sur l'une ou l'autre de ses composantes.

Les plus grandes interrogations que ce travail a suscitées en moi sont en lien avec les dictées innovantes. En effet, lors d'une future recherche, je pense qu'il peut être intéressant de s'intéresser à la mise en place d'un de ces dispositifs en classe. Dans ce cas, il serait pertinent de chercher à identifier les limites de ces dispositifs, les difficultés rencontrées lors de leur mise en place et les changements perçus chez les élèves. De plus, étant donné qu'un certain nombre d'enseignant·e·s semblent pratiquer la dictée pour des raisons d'apprentissage du vocabulaire,

il peut être intéressant de mener un travail de recherche complémentaire à celui-ci portant sur l'enseignement-apprentissage du vocabulaire dans le but de mettre en avant des dispositifs efficaces et adaptés.

Références bibliographiques

- Anadón, M. (2019). Les méthodes mixtes : implications pour la recherche « dite » qualitative. *Recherches qualitatives*, 38(1), 105–123. <https://doi.org/10.7202/1059650ar> [8 octobre 2020]
- Angoujard, A. (1994). *Savoir orthographier*. Paris : Hachette éducation.
- Astolfi, J.-P. (2020). *L'erreur, un outil pour enseigner* (13^e éd. [recontextualisée]). Paris : ESF sciences humaines.
- Blais, M., & Martineau, S. (2006). L'analyse inductive générale : description d'une démarche visant à donner un sens à des données brutes. *Recherches qualitatives*, 26(2), 1-18.
- Brissaud, C., Cogis, D., & Péret, C. (2013). L'enseignement de l'orthographe : une mission encore possible ? In S. Baddeley, F. Jecic & C. Martinez (Ed.), *L'orthographe en quatre temps : 20e anniversaire des rectifications de l'orthographe de 1990 : Enseignement, recherche et réforme, quelles convergences ? : Actes du Colloque international de 2010*. (Colloques, congrès et conférences : science du langage 10). (pp.161-202). Paris : Genève : H. Champion ; diff. Slatkine.
- Barbillon, E., & Le Roy, J. (2012). *Petit manuel méthodologique de l'entretien de recherche : De la problématique à l'analyse*. Paris : Enrick B. Editions.
- Baumard M. (2004). L'école a-t-elle abandonné l'orthographe ? In *L'Éducateur*. N° 325, mai. (pp.26-29)
- Brissaud, C. (2011). Didactique de l'orthographe : avancées ou piétinements ? *Pratiques*, 149-150, 207-226. <https://doi.org/10.4000/pratiques.1740> [30 avril 2020]
- Brissaud, C., Cogis, D., Jaffré, J., Pellat, J., & Fayol, M. (2011). *Comment enseigner l'orthographe aujourd'hui ?* Paris : Hatier.
- Brissaud, C., & Cogis, D. (2012). *L'orthographe du français : des conceptions des élèves aux actions didactiques*. [Présentation PowerPoint]. Lausanne : EESP. Repéré à https://www.vd.ch/fileadmin/user_upload/organisation/dfj/sesaf/oes/ECES_formation_continue/brissaud_et_Cogis_Lausanne_22_aout_2012.pdf [24 juin 2020]
- Charmeux, É. (2013). *Enseigner l'orthographe autrement : sortir des idées reçues, comprendre comment ça marche*. Lyon : Chronique sociale.

- Charmillot, M., & Dayer, C. (2012). La démarche compréhensive comme moyen de construire une identité de la recherche dans les institutions de formation. *Pratiques De Recherche Dans Les Institutions De Formation Des Enseignant.e.s*, (15), 163-179. Repéré à <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:37449>
- Chervel, A. (2008). *L'orthographe en crise à l'école. Et si l'histoire montrait le chemin ?* Paris : Retz.
- CIIP. (2006). Enseignement/apprentissage du français en Suisse Romande : orientations. Repéré à http://www.ciip.ch/Enseignement_apprentissage_français_Orientations_04-2006.pdf
- Cogis, D., & Brissaud, C. (2003). L'orthographe : une clé pour l'observation réfléchie de la langue ? *Repères, recherches en didactique du français langue maternelle*, (28), 47-70. <https://doi.org/10.3406/reper.2003.2421> [22 mars 2020]
- Cogis, D., & Ros, M. (2003). Les verbalisations métagraphiques : un outil didactique en orthographe ? *Les dossiers des sciences de l'éducation*, (9), 89-98. <https://doi.org/10.3406/dsedu.2003.988> [07 juillet 2020]
- Cogis, D. (2005). *Pour enseigner et apprendre l'orthographe*. Paris : Delagrave – Pédagogie et formation.
- Cogis, D., Fisher, C., & Nadeau, M. (2015). Quand la dictée devient un dispositif d'apprentissage. In C. Brissaud & C. Mortamet (Ed.), *La dictée, une pratique sociale emblématique* (pp.69-89). (Glottopol : revue de sociolinguistique en ligne 2015,26). Rouen : Université de Rouen, Laboratoire Dysola.
- Condomines, B., & Hennequin, E. (2013). Etudier des sujets sensibles : les apports d'une approche mixte. *RIMHE : Revue Interdisciplinaire Management, Homme & Entreprise*, 1 (5), 12-27.
- Conférence intercantonale de l'instruction publique (2010). Français, fonctionnement de la langue (cycle 2). In *Plan d'études romand*. Neuchâtel : CIIP. Repéré à https://www.plandetudes.ch/web/guest/L1_26/ [20 août 2020]
- Delabarre, E., & Devillers, M.-L. (2015). Mise(s) en œuvre d'une activité orthographique : la dictée. In C. Brissaud & C. Mortamet (Ed.), *La dictée, une pratique sociale emblématique*

- (pp.69-89). (Glottopol : revue de sociolinguistique en ligne 2015,26). Rouen : Université de Rouen, Laboratoire Dysola.
- Dépelteau, F. (2000). *La démarche d'une recherche en sciences humaines : De la question de départ à la communication des résultats*. Bruxelles : De Boeck Univ.
- Fayol, M., & Jaffré, J.-P. (2008). *Orthographier* (1re édition). Paris : Presses universitaires de France.
- Fisher, C., & Nadeau, M. (2012). La phrase du jour et la « grammaire nouvelle » pour des progrès en orthographe grammaticale. *La Lettre de l'AIRDF*, (52), 31-35. <https://doi.org/10.3406/airdf.2012.1936> [22 mars 2020]
- Fisher, C., & Nadeau, M. (2014). Le développement des compétences en orthographe grammaticale par la pratique de dictées. *La Lettre de l'AIRDF*, (56), 7-13. <https://doi.org/10.3406/airdf.2014.2010> [22 mars 2020]
- Fisher, C., Huneault, M., & Nadeau, M. (2015). La « dictée 0 faute » et la « phrase du jour » un début de solution aux difficultés en orthographe grammaticale. *Centre collégial de développement de matériel didactique 21*(1) [En ligne]. Repéré à <https://correspo.ccdmd.qc.ca/>
- Fortin, M., & Gagnon, J. (2016). *Fondements et étapes du processus de recherche : méthodes quantitatives et qualitatives* (3e édition). Montréal : Chenelière Education.
- Gadet, F. (1988). Commencer par le commencement : C. Blanche-Benvéniste et C. Jeanjean. *Langage et société* (44), 91-98.
- Giroux, S., & Tremblay, G. (2002). *Méthodologie des sciences humaines : la recherche en action* (2e édition). Saint-Laurent (Québec) : Ed. du Renouveau pédagogique ERPI.
- Honvault-Ducrocq, R. (2006). *L'orthographe en questions*. Mont Saint-Aignan Seine-Maritime : Publications des Universités de Rouen et du Havre.
- Jaffré, J.-P. (2015). Dictée et apprentissage de l'orthographe. Interview. Centre Académique de Ressources sur la maîtrise des langages. Repéré à http://langage.ac-creteil.fr/IMG/pdf/apprentissage_orthographe_jaffre.pdf [14 juillet 2020]
- Manesse, D. (2007). La dictée, résistance et avatars d'un exercice scolaire. In H. Peyronie & A. Vergnioux (dir.), *Éducation et longue durée*. Nouvelle édition [en ligne] (167-182).

Caen : Presses universitaires de Caen. Repéré à
<<http://books.openedition.org/puc/9300>>. ISBN : 9782841338191. DOI :
10.4000/books.puc.9300.

Manesse, D. (2007). *Orthographe : à qui la faute ?* Issy-les-Moulineaux (Hauts-de-Seine) : ESF éditeur.

Mialaret, G. (2004). *Méthodes de recherche en sciences de l'éducation*. Paris : Presses universitaires de France.

Orthographe (s.d.). In *Encyclopédie Universalis en ligne*. Repéré à
<https://www.universalis.fr/encyclopedie/orthographe/> [20 août 2020]

Pinard, R., Potvin, P., & Rousseau, R. (2004). Le choix d'une approche méthodologique mixte de recherche en éducation. *Recherches qualitatives*, 24, 58-82.

Pouliot, K. (2003). Une didactique de l'orthographe en émergence, Norme et créativité. *Québec français*, (131), 51-52.

Sautot, J.-P. (2015). La dictée, un exercice ? *La Lettre de l'AIRDF*, 57, 25-33.
<https://doi.org/10.3406/airdf.2015.2034> [22 mars 2020]

Sénore, D. (2011). *Mobiliser les élèves sur l'orthographe : Pratiques et repères pédagogiques* (Pédagogie formation. L'essentiel). Lyon : Chronique sociale.

Simard, C., Dufays, J.-L., Dolz, J., & Garcia-Debanc, C. (2019). *Didactique du français langue première* (2e édition). Bruxelles : De Boeck.

Van Campenhoudt, L., Marquet, J., & Quivy, R. (2017). *Manuel de recherche en sciences sociales* (5e édition entièrement revue et augmentée). Malakoff : Dunod.

