

Sommaire

Remerciements	i
Avant-propos : résumé	ii
Cinq mots clés	ii
Liste des figures	iv
Liste des tableaux	iii
Liste des annexes	iv
Introduction	1
CHAPITRE 1. : PROBLEMATIQUE.....	4
1.1 DEFINITION ET IMPORTANCE DE L'OBJET DE RECHERCHE.....	4
1.1.1 Regards croisés sur la dictée et l'orthographe.....	4
1.1.2 La dictée ? Oui mais.....	7
1.1.3 Se questionner pour mieux enseigner.....	7
1.2 ETAT DE LA QUESTION	8
1.2.1 Les origines de la dictée.....	8
1.2.2 Définitions	9
1.2.3 Champs théoriques et concepts	12
1.2.3.1 La position du PER et de la CDIP	12
1.2.3.2 Résultats de recherches, théories et synthèses	13
1.2.3.3 Les fonctions de la dictée.....	15
1.2.3.4 La relation que les élèves entretiennent avec la dictée	16
1.2.3.5 La production écrite comme alternative à la dictée.....	17
1.2.3.6 Analyse de trois formes de dictées.....	18
1.2.4 Point de vue personnel à l'égard de la théorie.....	22
1.3 QUESTION DE RECHERCHE, OBJECTIFS ET HYPOTHESES DE RECHERCHE.....	22
1.3.1 Identification de la question de recherche.....	22
1.3.2 Objectifs et hypothèses de recherche	23
CHAPITRE 2. : METHODOLOGIE.....	24
2.1 FONDEMENTS METHODOLOGIQUES	24
2.1.1 Type de recherche	24
2.1.2 Type d'approche	25
2.1.3 Type de démarche	26

2.2	NATURE DU CORPUS	26
2.2.1	Récolte des données	26
2.2.1.1	Guide d'entretien	28
2.2.2	Procédure et protocole de recherche	31
2.2.3	Echantillonnage	31
2.3	METHODES ET/OU TECHNIQUES D'ANALYSE DES DONNEES	32
2.3.1	Transcription.....	32
2.3.2	Traitement des données.....	33
2.3.3	Méthodes et analyse.....	34

**CHAPITRE 3. : ANALYSE ET INTERPRETATION DES RESULTATS..... ERREUR !
SIGNET NON DEFINI.4**

3.1	INFORMATIONS GÉNÉRALES ET PERSONNELLES DES ENSEIGNANTES INTERROGÉES	35
3.2	PRÉSENTATION DES RÉSULTATS	36
3.2.1	La dictée en milieu scolaire	36
3.2.2	Utilisation de la dictée	39
3.2.3	Fonctions visées dans la pratique de la dictée	46
3.2.4	Objectifs spécifiques visés dans la pratique de la dictée	49
3.2.5	Alternatives à la dictée dans l'apprentissage/vérification de l'orthographe ..	51
3.2.6	Progressions des élèves	56

Conclusion	57
-------------------------	-----------

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES	63
--	-----------

SOURCE IMAGE	69
---------------------------	-----------

Introduction

Motivations

La pratique de la dictée me questionne depuis de nombreuses années. S'il est vrai que je la côtoie depuis mon entrée à l'école primaire, elle ne m'a pas quittée depuis et ne me quittera sans doute jamais au vu de mes choix professionnels. Avoir eu l'occasion de la vivre personnellement au cours de ma scolarité me permet de saisir son enjeu et impact sur la vie de l'écolier. Je me revois ainsi intégrer scrupuleusement ma liste de mots hebdomadaires afin de la restituer de la façon la plus correcte possible le vendredi matin.

Bien que mes résultats se situaient dans la moyenne, je n'oublierai sans doute jamais le stress que provoquait cette évaluation. C'est à présent dans la peau d'une future enseignante que j'ai l'occasion de la vivre. Et j'ai pu constater qu'elle était toujours autant pratiquée à ce jour, qu'elle engendre le même stress chez les élèves et que son procédé n'a pas ou peu évolué.

Il me paraît donc indispensable, ou du moins fort utile, aujourd'hui de m'y attarder. Ceci, afin d'apporter à ma future pratique professionnelle de nouveaux éléments qui me permettront de la proposer à mes élèves sous une forme qui les encourage à apprécier et à évoluer avec plaisir dans la discipline de l'orthographe.

Contexte du champ d'étude

L'on constate à ce jour l'importance, au niveau de la profession d'enseignant, de la dictée dans l'apprentissage de l'orthographe. En effet, toute personne effectuant une recherche internet sur l'utilisation de cet exercice en milieu scolaire se verra confrontée aux nombreuses interrogations des enseignants quant à son utilisation. Faut-il évaluer les dictées ? Pourquoi les élèves obtiennent-ils continuellement les mêmes résultats ? Comment ôter le sentiment d'échec permanent chez certains élèves ? Et finalement, ces derniers apprendront-ils leur vocabulaire si aucune dictée n'est prévue en fin de semaine ? Autant d'interrogations qui circulent dans l'espoir de trouver des réponses efficaces et applicables.

Au niveau de la Romandie, la mise en place du concordat HarmoS et du Plan d'études romand (PER, 2010/2016) a eu pour conséquence de devoir identifier clairement les apprentissages que les élèves doivent atteindre en fin de cycle. La lecture de ce dernier démontre que l'orthographe y occupe une place de choix dans le fonctionnement de la langue et que la dictée y est également représentée.

Analyser l'orthographe d'un point de vue étatique démontre une fois encore que la dictée y est signalée. En effet, c'est à travers les *standards nationaux de formation*, stipulés par la Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP, 2011), que l'orthographe se positionne distinctement avec la directive, entre autres, de proposer des « textes dictés » aux élèves (p.21).

Finalement, un regard plus vaste encore renvoie à l'intérêt international porté à cette discipline telle que l'a démontré la *réforme de l'orthographe* (2016) qui a bouleversé certaines spécificités de la langue française et, par conséquent, de nos connaissances orthographiques à réinvestir dans les dictées notamment.

Question de départ et sujet précis

A la suite des différentes réflexions qui m'ont interrogée sur la pratique de la dictée, une question de départ a émergé :

Dans quelle mesure les enseignants du cycle 2 intègrent-ils la dictée dans l'apprentissage de l'orthographe ?

J'ai centré ma recherche sur la pratique de la dictée au cycle 2 car cette dernière apparaît dans le Plan d'étude romand dans les quatre degrés qui le composent. De plus, étant spécialisée au cycle 2 dans ma formation à la HEP-BEJUNE, il m'a paru judicieux de me focaliser exclusivement sur ce dernier.

Plan de travail

J'aborde dans ce mémoire différentes thématiques s'articulant toutes autour de la pratique de la dictée afin d'identifier, d'une part, quelques éléments théoriques permettant de la proposer de façon pertinente en milieu scolaire et plus précisément au cycle 2 et, d'autre part, afin de porter un regard sur les pratiques professionnelles de quatre

enseignantes se prononçant sur les mêmes éléments que ceux évoqués dans la problématique. Ainsi, la théorie se trouve confrontée à la pratique, ce qui permet de nuancer les discours contenus dans les écrits.

Le premier chapitre, consacré à la problématique, traite des différents questionnements en relation avec la dictée qui permettent finalement de définir l'objet de recherche et l'importance de celui-ci. Il sera ainsi question : d'identifier la position du PER face à cet exercice, de prendre connaissance de diverses recherches sur la pratique de la dictée avec l'esquisse de quelques résultats et synthèses obtenus, de connaître les fonctions de la dictée, de distinguer la position parfois délicate des élèves face à cet exercice, d'analyser un autre outil dans l'apprentissage de l'orthographe, la production écrite, et finalement d'analyser trois formes de dictées innovantes.

Par la suite, je développe mes choix méthodologiques en exposant dans un premier temps les fondements de ma recherche, mais également le type de recherche, d'approche et de démarches exploitées. Dans un second temps, mon moyen de collecte de données est explicité en précisant la forme et les questions présentes dans mon guide d'entretien, la procédure de recherche appliquée ainsi que l'échantillonnage retenu. Finalement, dans un troisième temps, je décris les règles de transcription appliquées, le traitement des données et l'analyse que je vais privilégier dans ce travail.

Pour terminer, ce sont les pratiques professionnelles de quatre enseignantes, en lien avec l'ensemble des éléments énoncés dans ma problématique, qui seront analysées. Cette analyse permettra d'apporter un regard principalement orienté vers la pratique et de créer ainsi un parallèle avec la théorie exposée dans la problématique. Ces analyses sont complétées par des apports théoriques afin de déboucher sur une conclusion qui révèle les résultats obtenus avec ce travail de mémoire.

Chapitre 1. Problématique

1.1 Définition et importance de l'objet de recherche

1.1.1 Regards croisés sur la dictée et l'orthographe

La dictée, méthode d'apprentissage et de vérification de l'orthographe utilisée depuis plusieurs décennies est source de nombreux débats dans notre société. Parents, enseignants et chercheurs s'interrogent sur son efficacité ainsi que sur son incidence auprès des élèves. Elle partage les opinions et divise ainsi les partisans de l'orthographe qui croient en sa pertinence et les réticents qui la dénoncent comme étant inutile, n'améliorant aucunement l'orthographe.

La réforme de l'orthographe adoptée par l'Académie française le 16 février 2016 (2016) démontre l'intérêt porté à cette discipline et la volonté pour le ministère de l'Éducation nationale français d'apporter des ajustements en faveur du citoyen et, par conséquent, des élèves. Cette réforme a également engendré des répercussions sur la Suisse qui, par le biais de la CIIP (Conférence intercantonale de l'instruction publique), demande de « prendre en compte les rectifications de l'orthographe du français » (2010/2015). Dès lors, il s'agit d'un devoir pour les enseignants de s'adapter à cette réforme. Cependant, s'il n'est pas exigé d'en appliquer ses directives, il est toutefois demandé de tolérer ses ajustements lors des corrections des travaux écrits d'élèves et, par conséquent, des dictées.

Les différentes observations recueillies dans le cadre de mes stages m'ont démontré que le recours à la dictée est très fréquent. Péret et al. (2008, cités par Sautot, 2015) confirment ce constat en affirmant que « la dictée est solidement ancrée dans les représentations professionnelles de la didactique de l'orthographe ». Sautot (2015), quant à lui, énonce que « les enseignants interrogés par questionnaire sur leurs pratiques pédagogiques quant à l'apprentissage de l'orthographe, déclarent de manière quasi unanime une forme de dictée ». Cette citation illustre clairement la présence de cet exercice dans l'apprentissage de l'orthographe au sein de la culture scolaire.

J'ai pu, par ailleurs, relever qu'elle s'inscrit dans la majorité des cas dans une tradition hebdomadaire que les élèves préparent et attendent ou appréhendent semaine après semaine. Ainsi, dans de nombreuses classes du deuxième cycle, qui s'étend de la 5^{ème} à la 8^{ème} HarmoS, la dictée a habituellement lieu le vendredi matin et fait suite à une procédure bien précise qui consiste à livrer les mots du vocabulaire transmis en début de semaine avant de les répéter à plusieurs reprises les jours suivants. Cette situation varie évidemment en fonction des pratiques des enseignants. Elles sont cependant la plupart du temps effectuées selon la méthode *classique*, soit un texte de quelques lignes dicté que les élèves copient en s'efforçant de commettre le moins d'erreurs possible. Je précise que je nommerai cette forme de dictée « dictée traditionnelle » dans ce mémoire afin de la différencier des autres formes existantes.

Si les enseignants semblent adopter généreusement cette pratique en reproduisant les modalités d'enseignement qu'ils ont eux-mêmes vécues (Brissaud, Péret et Sautot, 2007, cités par Cogis et Péret, 2010), les parents la plébiscitent également fortement, considérant souvent « qu'un enseignant faisant régulièrement des dictées à ses élèves est un bon enseignant » (Cher, 2004/2005). La mentalité conservatrice constitue, en effet, un obstacle à de nouvelles méthodes qui souhaiteraient déloger la dictée traditionnelle en classe afin de la remplacer par des méthodes plus variées et efficaces qui rendraient les élèves davantage actifs dans l'apprentissage de l'orthographe. Je précise que quelques-unes de ces méthodes seront spécifiées ultérieurement dans ce mémoire dans le sous-chapitre consacré à l'analyse de trois formes de dictées.

Il arrive ainsi parfois que certains enseignants souhaitant néanmoins moderniser leurs pratiques se voient contraints de justifier leur démarche auprès de parents d'élèves soucieux que leur enfant ne progresse pas dans ses apprentissages. La majorité des parents ayant eux-mêmes vécu la dictée sont souvent convaincus de son bien-fondé et de son utilité dans un cursus scolaire standard comme le témoigne cette mère de famille anonyme interviewée dans le cadre d'une émission consacrée à la pratique de la dictée. Elle s'est exprimée sur cet exercice en révélant proposer régulièrement des dictées à ses enfants dans le but qu'ils s'améliorent en orthographe (Europe 1, 2015).

Ce témoignage démontre qu'outre les dictées pratiquées dans le cadre scolaire, certains parents ressentent le besoin d'en proposer davantage, jusque dans le cadre familial.

Un parallèle révélateur se manifeste chez Charmeux (2013) qui identifie dans son ouvrage consacré à l'enseignement de l'orthographe, l'assimilation quasi immédiate entre le mot *orthographe* et le mot *dictée* auprès des différentes personnes impliquées ou non dans le milieu scolaire.

Le débat portant sur la pertinence de la dictée dans l'apprentissage de l'orthographe fait donc partie des préoccupations de notre société. À l'heure des smartphones et autres tablettes à la pointe de la technologie, l'on peut s'interroger sur l'importance de cette discipline. A la question : « Pourquoi l'orthographe est-elle si importante ? », Manesse (2007) répond : « Parce que c'est une affaire de société, pas seulement d'école ». Cet auteur a souhaité démontrer par ces propos qu'au-delà du milieu scolaire, il s'agit d'un indicateur social important qui place l'individu dans une position souvent représentative de son milieu. Ainsi, si l'école offre indiscutablement une place prépondérante à l'orthographe, la société fait perdurer cette *tradition* en rappelant qu'elle est un instrument de sélection et de reconnaissance sociale. Wautelet (2015) appuie ce point de vue en parlant sans détour de « violence sociale énorme ». Il évoque ainsi dans un article consacré à l'orthographe l'idée que cette dernière agit tel un « vecteur de reconnaissance » pour les personnes la maîtrisant et a contrario comme « un vecteur de rejet » pour les moins habiles dans cette discipline. La conception d'une société partagée en deux groupes distincts qui seraient tributaires de leurs capacités orthographiques semble donc régner.

Il est également intéressant de prendre connaissance de cette étude significative menée par Rey (2014) qui aboutit à la conclusion suivante : « 84 % des Français sont gênés lorsqu'ils font une faute d'orthographe et pensent que cela ternit leur image ». L'on comprend dans cette citation l'impact de cette discipline sur la société. Il apparaît, en effet, qu'outre la honte liée à l'erreur orthographique, c'est l'image même de la personne qui est affectée et, par conséquent, son rapport avec la collectivité. Il appuie ses propos en ajoutant qu' « avoir une bonne orthographe fait partie des comportements sociaux », ce qui sous-entend que savoir orthographier est tout aussi important

que d'autres normes sociales telles que la politesse ou encore la ponctualité. Il est finalement possible de rapprocher cette volonté d'orthographier correctement avec l'utilisation massive de la dictée afin de parvenir à cet objectif.

1.1.2 La dictée ? Oui mais...

La dictée représente une figure emblématique du parcours scolaire de l'écolier dans les pays francophones. En effet, tout un chacun y a assurément déjà été confronté. Si certains se la remémorent de façon agréable, d'autres en gardent, au contraire, un souvenir éprouvant teinté de sentiment d'échec et d'angoisse. Mais dans tous les cas, elle ne laisse personne indifférent.

Sa problématique se situe dans son efficacité auprès des élèves. En effet, si les spécialistes considèrent que les objectifs principaux de la dictée se situent dans l'apprentissage et dans la vérification de l'orthographe comme je l'évoquerai dans le sous-chapitre consacré aux diverses fonctions de la dictée, il serait judicieux de se questionner sur les différentes pratiques des enseignants afin de saisir le véritable sens pédagogique recherché par ces derniers.

1.1.3 Se questionner pour mieux enseigner

L'orthographe s'inscrit dans le fonctionnement de la langue (PER, 2010/2016) et représente, par conséquent, une sous-branche incontournable dans l'apprentissage du français comme en témoigne le Plan d'étude romand, plan qui décrit les objectifs que les élèves doivent atteindre au cours de leur scolarité obligatoire. Les indications relatives à la discipline de l'orthographe se situent sur le site internet consacré au Plan d'étude romand¹, sous l'onglet exposant le *projet global de la formation de l'élève*. La discipline du français s'inscrit dans ce *projet* parmi les branches obligatoires de la formation primaire où les objectifs d'apprentissages sont formulés et dans lequel le fonctionnement de la langue fait mention de la dictée.

¹ www.plandetude.ch

Le métier d'enseignant s'articule autour de multiples objets de savoirs que tout enseignant doit identifier, travailler et finalement évaluer au sein de sa classe. Il me paraît donc approprié aujourd'hui de m'attarder sur la façon la plus pertinente de pratiquer la dictée en classe, compte tenu qu'elle est imposée par le Plan d'étude romand comme nous pourrons le constater dans le sous-chapitre traitant de la position de ce dernier face à cet exercice.

1.2 Etat de la question

1.2.1 Les origines de la dictée

La pratique de la dictée et le débat qui l'entoure ne sont pas récents. Dès la fin du 16^{ème} siècle, le problème de l'enseignement de l'orthographe se pose lorsqu'il faut utiliser l'alphabet latin pour retranscrire la langue française qui comporte trop de phonèmes et pas assez de lettres pour les représenter (Chervel, 2008, p.8).

Les travaux menés par les historiens Furet et Ozouf (1977) et Chervel (1977) cités par Jacques David (2010) dans son article consacré aux origines de la dictée, établissent les origines de l'utilisation de celle-ci déjà au 17^{ème} siècle. La lecture de ces travaux établit que la dictée était pratiquée en cette période sous forme de cacographie avant de se généraliser par la suite dans les pays francophones autour des années 1850. Le terme *cacographie* est défini par Buisson (1911) comme étant « une méthode consistant à enseigner la grammaire et l'orthographe au moyen de phrases et de mots écrits incorrectement et qu'on charge l'élève de corriger ».

Jusqu'à la fin du 17^{ème} siècle, l'orthographe se résume à de la simple calligraphie. De ce fait, la lecture prime sur l'écriture. Peu à peu, une *écriture libre*, c'est-à-dire une écriture de texte provenant directement des élèves (Chervel, 2008), surgit et s'implante car les enseignants se rendent finalement compte que la simple copie de textes d'auteurs ne suffit plus et qu'il devient indispensable de pouvoir écrire, et donc orthographier, ses propres textes. Le 18^{ème} siècle voit également l'apparition de deux enseignements différents de l'orthographe permettant aux élèves le glissement d'une ortho-

graphie *passive*, qui passe par la lecture, à une orthographe *active*, qui passe par l'écriture, où l'élève décide de façon indépendante de la graphie qui convient (Chervel, 2008, p.32). C'est en 1732 que Restaut, cité par Chervel (2008), établit pour la première fois la distinction fondamentale entre *orthographe lexicale* et *orthographe grammaticale*, distinction qui sera précisée dans le sous-chapitre définissant l'orthographe. Il met ainsi en évidence la nécessité d'une grammaire française et non plus latine (Chervel, 2008). Au 19^{ème} siècle, la dictée traditionnelle va progressivement devenir l'exercice par excellence et sa pratique va se généraliser dans l'apprentissage de l'orthographe.

Elle va être l'un des principaux obstacles des enseignants qui désirent obtenir leur brevet en France. En effet, en 1879, 80% des échecs sont dus à la dictée traditionnelle (Chervel, 2008, p.45) dont l'objectif se situe ici exclusivement dans la vérification de l'acquisition de l'orthographe. Ce constat met en évidence l'utilisation de cet exercice comme instrument de sélection dans le monde professionnel et renvoie à la fonction de vérificateur d'orthographe. Elle reste, à l'heure actuelle, une étape inévitable dans de multiples formations telles que moniteurs d'auto-école, policiers, et bien évidemment enseignants.

1.2.2 Définitions

La dictée « traditionnelle »

Qu'entend-on exactement par dictée *traditionnelle* ? Jaffré (2008) explicite le terme *dictée* comme étant la lecture d'un texte par une tierce personne. Ce texte étant ensuite retranscrit par les auditeurs par écrit, il suppose un passage de l'auditif, du phonique, au graphique. En français, cet exercice n'est pas aisé étant donné qu'il ne s'agit pas d'une langue qui se transcrit comme elle se prononce ; elle s'écrit comme elle se comprend et nécessite donc une analyse.

Selon le site internet du Centre national français de ressources lexicales (CNRTL, 2016), il s'agit d'un « exercice utilisé dans les classes pour enseigner aux élèves l'orthographe ». Cette définition ramène le lecteur à la notion d'apprentissage de l'orthographe par la dictée.

Dodokal (2009) évoque, quant à elle, que « sous sa forme traditionnelle, la dictée est un exercice au cours duquel les élèves doivent produire, en l'absence de toute aide extérieure, les formes graphiques correspondant à un texte choisi et lu par le maître ». Elle précise également que « la dictée se révèle être un exercice terminal de vérification de connaissance de règles apprises hors contexte et hors production d'écrit ». L'aspect évaluatif entre ici en compte et renvoie donc l'image d'une dictée qui vérifierait les acquis des élèves et ne servirait pas potentiellement de base pour apprendre l'orthographe.

La définition que propose Flot (2004) tend à ramener la dictée à un exercice exclusivement lié à l'orthographe :

Le maître lit posément les différentes phrases d'un texte que les élèves doivent reproduire correctement par écrit. En général le texte est lu, dicté, puis relu, et on passe ensuite à la correction des fautes avec discussion sur les difficultés rencontrées.

L'on perçoit dans cette définition la volonté de vérifier les acquis des élèves à travers l'exercice de la dictée. L'auteur évoque également la correction des mots erronés avec un temps de discussion portant sur les difficultés rencontrées. La visée d'apprentissage est donc également représentée.

Les définitions révélées par ces différents auteurs convergent toutes vers un même et unique mode d'exécution, soit un texte dicté par l'enseignant que les élèves doivent écrire en commettant le moins d'erreurs possible. Cependant, la longueur du texte, les difficultés rencontrées, le genre textuel ou encore la fréquence ne sont pas évoqués par ces auteurs. Ceci ramène, par conséquent, à une définition plutôt large de la dictée qui permet aux personnes la pratiquant une certaine marge de liberté quant à son application. Il est également intéressant de constater que ces définitions mettent en évidence deux aspects dans cet exercice qui apparaissent chez différents auteurs, à

savoir la fonction évaluative et la fonction d'apprentissage de l'orthographe à travers la dictée.

L'orthographe

Le mot *orthographe* selon Biedermann-Pasques (encyclopédie Universalis, en ligne, 2016), trouve ses origines dans la langue grecque, orthos « correct » et graphia « graphie ». Elle se définit donc comme la façon correcte d'écrire les mots d'une langue. Elle correspond aussi aux manières plus ou moins personnelles d'écrire, ne se formalisant pas obligatoirement à une norme. Son système de transposition écrite est en rapport avec les autres sous-systèmes de la langue en question tels que la morphologie, la syntaxe et le lexique.

L'on parle couramment d'*orthographe lexicale* et d'*orthographe grammaticale*. Il convient cependant de différencier clairement ces termes. Ainsi, l'orthographe lexicale, nommée également *orthographe d'usage* se définit selon Colette et Di Fabrizio (2009) comme étant « les règles de transcription écrites du mot en dehors de tout contexte de sens ». Le stade oral de la langue précédant toujours le stade écrit, l'orthographe lexicale est censée représenter la prononciation des mots, selon une correspondance graphème-phonème régulière. Cependant, il arrive fréquemment dans la langue française que l'écriture ne soit pas phonétique et donc que la forme écrite ne suive pas la forme orale.

Quant à l'orthographe grammaticale, Rabier et Tressens (2013) la définissent comme étant « un ensemble des règles liées à la morphologie ou à la syntaxe, qui tiennent de la fonction des mots ». Elle ne concerne donc que les écritures non phonétiques étant donné qu'elle est indépendante de la langue orale. Les marques du pluriel et la conjugaison des verbes sont deux exemples qui illustrent l'orthographe grammaticale.

Distinction entre vocabulaire et orthographe

Finalement, reste à ôter l'ambiguïté entre les termes *vocabulaire* et *orthographe*. En effet, si le vocabulaire recourt à un ensemble de mots spécifiques à une langue ou un

domaine par exemple, l'orthographe se focalisera exclusivement sur la manière exacte d'écrire les mots ou le vocabulaire (dictionnaire Larousse, en ligne, 2016).

1.2.3 Champs théoriques et concepts

1.2.3.1 La position du PER et de la CDIP

Si l'Education nationale française s'interroge sur des ajustements de l'écriture de la langue française, comme le démontrent les adaptations requises par la réforme de l'orthographe (2016), les directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP) éprouvent également le besoin de se positionner sur des objectifs clairs et communs en matière d'orthographe. Et c'est dans le Plan d'étude romand (PER, 2010/2016), adopté en 2003, que cette volonté prend forme à travers les composantes qui déterminent clairement les attentes au niveau des trois cycles qui rythment la scolarité obligatoire.

L'analyse de ce Plan d'étude établit que les élèves sont mis en contact avec les prémisses de la dictée sous forme de *dictée à l'adulte*. Cette forme de dictée, qui doit être pratiquée de la première HarmoS à la fin du premier cycle, consiste en une délégation d'écriture par laquelle l'enfant confie à l'adulte, qui sait lire et écrire, le texte qu'il ne peut encore écrire seul (Giasson, 2013, p.145). La notion de *texte dicté* n'apparaît cependant qu'au cycle 2 où elle s'inscrit dans le fonctionnement de la langue et s'intègre à travers les deux objectifs suivants : « Orthographier correctement les mots-outils dans ses propres productions et dans les textes dictés sans recours à des références » et « orthographier correctement un texte (écrit ou dicté) en lien avec les activités de la classe et avec l'aide de références ». Ces objectifs évoquent la possibilité de recourir à un autre outil pour l'apprentissage de l'orthographe, à savoir la production écrite. Cette alternative sera développée dans le sous-chapitre 1.2.3.5 de ce mémoire.

L'on comprend ici que la dictée ne se pratique pas selon le souhait de l'enseignant mais qu'elle est distinctement indiquée dans les objectifs du PER et se trouve, par conséquent, obligatoire. La liberté de l'enseignant se limite donc ici à l'utilisation ou non de références. Quant au troisième cycle, il fait également mention de cet exercice à deux reprises à travers les objectifs suivants : « Respecte l'orthographe des textes qu'on lui dicte et/ou qu'il produit » et « élabore, mémorise et utilise des mots issus des

activités de la classe (lecture, vocabulaire, dictée...) ». Il ne fournit, cependant, aucune précision supplémentaire sur l'exercice de la dictée.

L'identification de ces objectifs démontre que la dictée est évoquée durant les trois cycles et représente, de ce fait, un devoir pour tout enseignant de l'école obligatoire. Les formes de dictées utilisées et la fréquence avec laquelle elles doivent être proposées ne sont, quant à elles, pas précisées, ce qui permet aux enseignants de bénéficier d'une marge de manœuvre quant à l'application de ces directives.

Mon mémoire portant sur l'exercice même de la *dictée*, je rappelle que c'est exclusivement par rapport au cycle 2 que j'ai souhaité me positionner. En effet, je n'ai pas désiré prendre en compte le cycle 1 étant donné que le PER ne l'impose à ce dernier que sous forme de *dictée à l'adulte* et que cette forme ne paraissait pas apporter un quelconque apport à mes questionnements initiaux. Je n'ai pas non plus souhaité tenir compte du troisième cycle car il n'entre pas dans le cadre de ma formation professionnelle.

1.2.3.2 Résultats de recherches, théories et synthèses

Mes recherches menées sur les bénéfices de la dictée chez les élèves n'ont abouti qu'à très peu de résultats comme le constate également Simard (1996) par ces propos : « Les recherches sur la rentabilité pédagogique de la dictée manquent ». Je retiens cependant une étude réalisée en 1948 sur l'efficacité de cette pratique. 23 classes ont été soumises à des dictées alors que 23 autres ne subissaient pas cet exercice. Cependant, une même consigne a été donnée aux deux groupes : être vigilant à l'égard de l'orthographe en situation d'écriture. L'analyse des courbes des résultats en orthographe a conclu que la dictée, préparée ou non, n'a aucune influence sur les progrès en orthographe (Wilkinson, 2009).

Bien que cette étude ne soit pas récente, elle démontre tout de même deux perspectives intéressantes. D'une part, qu'en 1948 déjà des chercheurs se questionnaient sur la pertinence de la dictée et d'autre part, que les résultats obtenus ont été peu concluants.

Quant à la question qui touche l'utilisation de la dictée comme outil d'apprentissage de l'orthographe, les réponses divergent selon les recherches et les observations des enseignants. Mes différentes lectures semblent cependant quasi unanimes sur la question de l'inutilité de la dictée traditionnelle, voire de la dictée en générale comme le décrit Charmeux (2013) pour qui cette dernière ne doit en aucun cas être pratiquée : « Non ! La dictée ne peut pas être un moyen d'apprendre l'orthographe, bien au contraire ! ». En effet, pour cette formatrice d'enseignants, l'orthographe est indissociable de l'énonciation écrite or la dictée est *étrangère* à l'énonciation écrite car l'enseignant oralise différemment que l'énonciateur. Ce qui signifie que la dictée n'est pas une situation naturelle mais une situation fictive qui ne correspond pas à la réalité du quotidien.

Jaffré (2008) adopte la même position par ces propos : « La dictée apparaît comme une situation artificielle sans cohérence ». Cette citation démontre l'importance de proposer des apprentissages ayant du sens pour les élèves et leur permettant de se projeter dans une fonction utilitaire hors du cadre scolaire.

Un point de vue pertinent car synthétisé par une personnalité proche des classes et de la réalité des élèves est porté par Youx (2007) qui chapeaute l'Association française des enseignants de français (AFEF). Elle spécifie dans un entretien que :

La dictée n'a jamais constitué un exercice d'apprentissage, mais un exercice de contrôle d'une orthographe déjà acquise, tant qu'elle est bien réussie par les élèves les plus doués qui y voient un jeu intellectuel fort séduisant, alors que les plus faibles restent indéfiniment sur le carreau sans y trouver de voie de progrès.

L'on comprend ici que la dictée ne sert, en définitive, qu'à évaluer les acquis déjà existants chez les élèves et qu'elle ne constitue, de ce fait, pas un exercice d'apprentissage. Elle évoque également l'idée que les élèves plus à l'aise dans cette pratique produisent dans la majorité des cas peu d'erreurs alors que les élèves moins à l'aise n'offrent que rarement des résultats satisfaisants. Ce constat est un élément que j'ai pu également observer au cours de mes différents stages.

Angoujard (1994) remet également en doute l'aspect évaluatif de la dictée : « La dictée est un outil d'évaluation peu fiable car les élèves sont uniquement concentrés sur la

graphie des mots, ce qui n'est pas le cas en production d'écrit. Cela entraîne des résultats faussés ». Cette citation rend attentif à l'idée que l'élève va placer son énergie seulement sur la façon dont vont s'écrire les mots sans tenir compte du sens qui l'entoure comme ce serait le cas dans une production écrite par exemple. Cet auteur précise, en outre, que la dictée est peu performante dans sa visée d'apprentissage et pense, par conséquent, que celle-ci devrait être transformée en tâche problème, c'est-à-dire en un outil qui permette d'impliquer l'élève en le poussant à utiliser ses connaissances et les moyens qu'il a à sa disposition pour la surmonter, comme l'utilisation de références par exemple.

Nina Catach (1997) nuance les réticences sur la dictée par ces propos : « Pourquoi s'en priver ? Elle permet d'écrire, d'utiliser sa main, plaît à beaucoup d'enfants et à beaucoup de maîtres. Mais elle mérite quelques précautions qu'on ne prend pas toujours ». Elle propose ainsi diverses ressources telles que *listes orthographiques*, *typologies de dictées*, *grilles d'erreurs* et autres supports visant à améliorer les compétences orthographiques.

1.2.3.3 Les fonctions de la dictée

La dictée présente, selon Asselin (2011) deux fonctions principales : Une fonction d'apprentissage et une fonction d'évaluation.

La fonction d'apprentissage mise en avant par Akpohoukou (2014) se situe notamment au niveau du fonctionnement de la langue. Il évoque ainsi que la dictée permet de « connaître les règles orthographiques, de développer des réflexes orthographiques, d'identifier l'orthographe d'un mot, de développer chez l'apprenant une compétence auditive ».

Asselin (2011), quant à elle, met davantage l'accent sur l'aspect réflexif en lien avec la verbalisation que l'élève doit fournir dans cette pratique. Ainsi, elle souligne que la dictée permet à l'apprenant d'une part, « d'utiliser et de développer des connaissances orthographiques » et d'autre part, « de générer des stratégies de révisions et de corrections » pour amener finalement les élèves à « confronter leurs conceptions et leurs connaissances, à partager des démarches et des justifications de leurs choix orthographiques ».

L'on constate que ces deux approches sont complémentaires et permettent de porter un double regard sur la fonction d'apprentissage de l'orthographe par la dictée : l'un orienté principalement sur la maîtrise du fonctionnement de la langue par l'apprenant et l'autre essentiellement sur la capacité à améliorer sa réflexivité.

Cette fonction démontre également la volonté de mener les élèves à verbaliser leurs démarches réflexives, ce qui représente un aspect très positif compte tenu que c'est à travers la verbalisation que l'apprenant identifie son niveau de connaissance et ancre ses apprentissages. Cet élément sera explicité plus en détail dans le sous-chapitre consacré aux différentes formes de dictées.

Elle présente également un rôle évaluatif car elle permet de vérifier l'acquisition de connaissances grammaticales ou orthographiques précises à partir des traces que les élèves laissent sur leur travail comme nous l'expose également Asselin. Je précise que l'aspect évaluatif ne sera pas davantage développé dans ce mémoire.

1.2.3.4 La relation que les élèves entretiennent avec la dictée

L'impact de la dictée sur les élèves expose un autre point délicat qu'il convient d'analyser afin d'en identifier les éventuelles conséquences.

Selon Cher (2004) :

La dictée est une situation psychologique peu stimulante qui est souvent synonyme d'angoisse, de culpabilité et de sanction. Angoisse, car l'élève a peur de commettre des erreurs, culpabilité lorsqu'il doit présenter son cahier de notes à ses parents et finalement la sanction qui suit souvent les mauvais résultats. (p.7)

Cet énoncé illustre un aspect de la relation que certains élèves en difficultés peuvent entretenir avec la dictée. Angoisse, culpabilité et peur semblent ainsi symboliser ce rapport plutôt néfaste qui place l'enfant présentant des lacunes face à une double pression : personnelle et sociale.

Moureau (2005/2006) rejoint les propos de Cher en affirmant que :

L'orthographe peut avoir un poids très important dans notre société. Malheureusement, cela génère pour la plupart des enfants une frustration et une impression d'incompétence. On entend souvent certains élèves dire « de toute façon je suis nul ». (p.4)

L'on remarque ainsi que l'incidence sur les élèves est importante et qu'il agit sur la construction identitaire et l'estime que l'enfant a de lui. Construction indispensable, comme le souligne Maslow (2008) dans sa pyramide, où l'estime de soi se place parmi les besoins fondamentaux dans l'accomplissement de tout individu. Et la pratique de la dictée semble ébranler et fragiliser ce besoin, comme toute autre branche scolaire dans laquelle un élève se trouverait en difficulté par ailleurs. Bernardin (2005) évoque également cette menace à travers cette citation éloquentes qui rappelle les risques encourus chez les élèves vivant une accumulation d'erreurs répétées : « Ils passent du « j'ai eu 0 » à « je suis 0 » ». Ainsi, au-delà de la note obtenue, c'est indirectement la confiance des élèves qui semble être touchée.

1.2.3.5 La production écrite comme alternative à la dictée

Jaffré (2004), chercheur en didactique de l'orthographe, identifie une activité pouvant être pratiquée au sein des classes dans l'apprentissage et la vérification de l'orthographe et qui présente une alternative intéressante à la dictée, la production écrite. Il expose ainsi dans une interview le point de vue suivant :

La dictée est un bon outil d'évaluation mais elle ne permet pas vraiment d'apprendre l'orthographe [...] Loin des exercices du Bled² et de la dictée, ce qui fait la compétence orthographique d'un individu, c'est sa capacité à gérer des problèmes en situation de production écrite. Or cela s'apprend, en écrivant et en décomposant les différents temps de cet acte complexe : les mises en forme d'un texte, son orthographe proprement dite, sa réécriture, etc. Comme on dit : « Écrire c'est réécrire ». La maîtrise d'une orthographe utile passe par l'organisation pédagogique de ces différents temps

² Manuels d'exercices orthographiques et grammaticaux utilisés dans les écoles françaises.

de l'écriture. Il faut donc faire écrire les élèves pour leur apprendre l'orthographe plutôt que cultiver la nostalgie de l'école d'antan.

Cette citation mentionne que les activités de productions écrites placent les élèves dans une position d'*acteurs* qui leur permet, d'une part, de s'investir dans une production qui ait de l'intérêt pour eux car proche de leur vécu et, d'autre part, de donner un sens à l'orthographe.

Dans la même vision, Couté (1999), professeur et co-auteur des moyens d'enseignement officiels de français (MMF, 2010), évoque que « si la dictée est une activité d'apprentissage, il est alors nécessaire de savoir ce qu'elle apprend à faire ». C'est donc à nouveau la question du sens qui est rappelée ici et qui motive la pratique de la dictée.

Finalement, ces auteurs rejoignent également les propos émis par les didacticiennes de français exerçant à la HEP-BEJUNE (Aubert et Rothenbühler, 2014/2017) qui préconisent particulièrement cette pratique.

1.2.3.6 Analyse de trois formes de dictées

Tous les enseignants n'utilisent pas le même type de dictée, et ne visent donc pas les mêmes objectifs. Selon un document issu de l'animation pédagogique, *Diversifier la pratique de la dictée au service de l'apprentissage de l'orthographe* (Drahi, 2002), l'objectif principal d'une dictée ne devrait pas être la mise en œuvre de l'orthographe à travers l'écrit, mais plutôt une pratique réflexive des objectifs que l'on souhaite atteindre avec la possibilité de choisir le type de dictée approprié à nos exigences.

Ainsi, si la dictée traditionnelle semble être la plus répandue, comme j'ai pu le constater au cours de mes stages, elle est néanmoins proposée sous diverses formes selon les pratiques des enseignants. Je nommerai ici trois formes de dictées innovantes accompagnées d'une brève analyse mettant en lumière les différents objectifs et intérêts qu'elles présentent. Mes recherches quant aux éventuelles limites de ces dictées n'ont abouti à aucun résultat, je me limiterai donc aux deux points ci-dessus. Je précise que j'ai porté mon choix sur ces dictées car elles me paraissaient pertinentes au niveau de leurs applications et qu'elles réapparaissaient fréquemment dans les diverses études, articles et documents que j'ai eu l'occasion de parcourir.

La dictée zéro faute

Selon Angoujard (1994), il s'agit d'un exercice au cours duquel un texte choisi par l'enseignant est donné à orthographier aux élèves, comme la dictée traditionnelle, mais avec une visée d'apprentissage. Les élèves sont ensuite appelés à souligner de façon individuelle ce dont ils ne sont pas certains avec la possibilité de poser autant de questions qu'ils désirent, même pendant la dictée, ce qui les amène à exprimer leur moindre doute. Le rôle de l'enseignant ne consiste pas ici à valider ou à invalider les raisonnements proposés, mais plutôt à animer les échanges en aidant les élèves à trouver les moyens de vérifier la pertinence des propositions faites par la classe.

Objectifs : La dictée zéro faute s'apparente davantage à un *défi de classe*. L'objectif est de parvenir à ce qu'il n'y ait aucune erreur dans l'ensemble des dictées réalisées. Au fil des séances, les élèves posent de plus en plus de questions sur des termes qui pourraient poser problème, permettant ainsi de faire profiter l'ensemble de la classe des stratégies de chacun. Cette démarche pousse donc les élèves à réfléchir aux moyens qu'ils connaissent et qu'ils pourraient utiliser pour résoudre les difficultés rencontrées (Wautelet, 2016).

Intérêts : Cette forme de dictée demande de l'engagement de la part des élèves étant donné qu'il s'agit de partir de leurs propres questionnements. Les élèves vont donc développer leur habileté à douter et à exprimer leurs incertitudes du point de vue de l'orthographe, ce qui constitue une première démarche de raisonnement essentielle dans la correction orthographique d'un texte. De plus, ces questionnements ne mettent pas l'accent sur les erreurs d'un élève en particulier mais sur ses doutes, ce qui constitue une démarche très différente pour l'élève qui posera plus aisément des questions en sentant moins de jugements de la part de ses camarades.

La phrase dictée du jour

La définition de Cogis (2005) quant à *la phrase dictée du jour* se résume « à faire travailler tous les jours les élèves sur leurs graphies collectées au tableau à la suite de

la dictée d'une phrase ». Ces graphies doivent ensuite être explicitées par les scribes, puis discutées par l'ensemble de la classe. Il s'agit dans ce cas d'adopter une procédure de recherche étant donné que plusieurs possibilités sont évoquées et que les élèves doivent identifier la bonne graphie.

Objectifs : Selon Fisher, Huneault et Nadeau (2015), l'objectif fondamental de la phrase dictée du jour est de « régler un par un les problèmes soulevés par les élèves grâce aux échanges et à l'argumentation au sein du groupe-classe, à partir des connaissances de base et des outils d'analyse qu'offre la classe ». L'on comprend ici la volonté de vouloir faire émerger les représentations des élèves par la confrontation afin de les faire évoluer en mobilisant leurs connaissances linguistiques mais également leurs capacités à se servir des outils de référence à leur disposition.

Intérêts : Cette mise en jeu des savoirs des uns et des autres permet une « appropriation des contenus et opérations métalinguistiques qui donnent accès à la norme » (Cogis, 2005). L'enseignant peut ainsi entendre des conceptions habituellement inexprimées et envisager des moments d'enseignement complémentaires de remédiations. Au cours de la confrontation entre élèves, son rôle consistera également à encourager le débat sans chercher à obtenir expressément la bonne réponse mais au contraire en amenant les élèves à modifier leurs procédures ou, au contraire, à les conforter (Cogis, 2005).

La dictée coopérative

La dictée coopérative veut faire de l'orthographe un problème commun plutôt qu'une expérience individuelle. Elle consiste en un court texte que l'enseignant dicte aux élèves. Après l'avoir rédigé individuellement, ces derniers échangent, par groupes, sur les éléments de la dictée et s'entendent sur une seule façon d'orthographier. Un moment de mise en commun, sous forme d'échanges verbaux, suit cette procédure afin de revenir sur les divers raisonnements. L'enseignant s'engage donc ici dans un rôle

de médiateur qui conduit les débats et gère les différents points de vue. Cette procédure se termine par une phase d'institutionnalisation qui consiste à formaliser les apprentissages (Maulini, 2015).

Objectifs : L'objectif ici est de renforcer les compétences de productions orthographiques en échangeant les connaissances des élèves et en confrontant leurs représentations du fonctionnement de la langue avec celles de leurs camarades. Les élèves se trouvent ainsi contraints de prendre conscience des stratégies à mettre en œuvre étant donné qu'ils doivent les argumenter, les justifier ou encore les expliciter à leur camarade ou à leur groupe (Dufour, 2009/2010).

Intérêts : Un avantage évoqué par Maulini est celui de « la différenciation potentielle des apprentissages formalisés ». Il évoque, en effet, la possibilité pour les élèves de prendre note selon leurs propres besoins des éléments discutés en classe et de se constituer ainsi leur propre « guide orthographique ». Ce guide permet de constituer un outil de référence personnel pertinent et efficace car rédigé de façon individuelle. Il est intéressant de constater que cet aspect est également mis en avant par les moyens d'enseignements officiels de français destinés au cycle 2 (MMF, 2010) qui proposent à la fin de chaque unité une *fiche synthèse* permettant aux élèves de prendre conscience des compétences acquises en synthétisant leurs apprentissages, notamment dans le fonctionnement de la langue.

L'analyse de ces trois dictées révèle qu'elles possèdent un dénominateur commun qu'il est intéressant de relever : la verbalisation du raisonnement par les élèves. Cette verbalisation paraît d'autant plus fondamentale que l'apprentissage atteint son niveau le plus complet lorsque l'apprenant est en mesure de communiquer sa pensée à lui-même et aux autres (Barth, 1987). Les interactions verbales jouent ainsi un rôle de premier plan dans l'apprentissage comme cela est mentionné dans la conception socioconstructiviste qu'ont développée Brunner (2011) et Vygotsky (1997) où l'apprenant se révèle à travers la formation d'une *zone proximale de développement* (ZPD). En effet, ces auteurs mettent en évidence la théorie que l'enfant ne construit pas seul son savoir, mais dans l'action, au fil de son expérience personnelle avec l'aide des adultes

et de ses pairs. Ces dictées innovantes semblent donc s'appuyer sur des bases théoriques solides. Je n'ai malheureusement identifié aucune étude portant sur la mesure de leur efficacité en milieu scolaire. Ainsi, si l'on ne peut pas se référer à des conclusions de recherches concrètes, l'on peut néanmoins s'identifier aux travaux de Brunner et Vygotsky qui constituent une référence dans la didactique actuelle comme en témoigne les cours en sciences de l'éducation transmis à la HEP-BEJUNE (Châtelain, 2015) qui mentionnent à plusieurs reprises ces deux auteurs.

1.2.4 Point de vue personnel à l'égard de la théorie

L'exercice de la dictée, dans sa forme traditionnelle, suivie d'une correction magistrale est contestée par la majorité des didacticiens, compte tenu qu'elle se révèle ici être un exercice terminal de vérification de connaissance de règles apprises hors contexte. Les professionnels tendent aujourd'hui à pousser les élèves vers des dictées qui suggèrent de la réflexion en mobilisant le doute, le raisonnement, la verbalisation ainsi que la recherche dans les outils de référence qui placent l'apprenant dans une position plus dynamique.

Ainsi, si la dictée n'est pas à exclure totalement, d'autant plus qu'elle est imposée par le Plan d'étude romand, elle mérite d'être pensée, réfléchie et proposée selon la fonction que les enseignants souhaitent lui attribuer de telle sorte qu'elle ne positionne pas les élèves en situation d'échec mais qu'elle les pousse au contraire à évoluer avec confiance dans la discipline de l'orthographe.

1.3 Question de recherche, objectifs et hypothèses de recherche

1.3.1 Identification de la question de recherche

Mes questionnements initiaux ont évolué et se sont peu à peu précisés pour me mener à la formulation de ma question de recherche, question qui touche à la place de la dictée au sein des classes dans le second cycle qui rythme la scolarité obligatoire.

Dans quelle mesure les enseignants du cycle 2 intègrent-ils la dictée dans l'apprentissage de l'orthographe ?

1.3.2 Objectifs et hypothèses de recherche

Les objectifs de ma recherche sont les suivants :

1. Repérer les raisons qui poussent les enseignants à pratiquer la dictée dans leur classe.

Je souhaiterais découvrir si les enseignants proposent la dictée parce qu'elle est inscrite dans le Plan d'étude romand et/ou parce qu'elle correspond à leurs propres convictions. Ont-ils, par ailleurs, connaissance des directives exactes de ce plan ?

2. Découvrir les fonctions que les enseignants attribuent aux dictées qu'ils proposent.

J'aimerais identifier si les enseignants visent une fonction d'apprentissage de l'orthographe, d'évaluation de l'orthographe ou les deux à travers les dictées qu'ils pratiquent et comprendre ainsi le véritable sens pédagogique visé par ces derniers.

3. Discerner les objectifs spécifiques visés par les enseignants à travers les dictées qu'ils pratiquent.

Je voudrais distinguer les objectifs que les enseignants souhaitent atteindre par la pratique de la dictée et les mettre en relation avec ceux contenus dans le Plan d'étude romand afin d'effectuer une comparaison détaillée.

4. Prendre connaissance des éventuelles alternatives mises en place par les enseignants quant à l'apprentissage et l'évaluation de l'orthographe.

Je souhaiterais identifier quels outils, autres que la dictée, les enseignants utilisent pour apprendre et/ou évaluer l'orthographe dans leur enseignement.

C'est sur la base de ma problématique et de mes objectifs de recherche que je peux, à présent, formuler quelques hypothèses. Celles-ci sont fondées, d'une part, sur diverses observations recueillies dans le cadre de mes stages et, d'autre part, sur les diverses lectures effectuées dans le cadre de ce travail.

Hypothèse 1 : Je pense que le Plan d'étude romand ne constitue pas une source de pression pour les enseignants dans la pratique de la dictée étant donné que tous ne l'exercent pas et n'ont, de ce fait, certainement pas connaissance de ses directives.

Hypothèse 2 : Je suppose que la dictée est pratiquée en classe davantage par *tradition* que par réel intérêt et enthousiasme car malgré les réticences de certaines études face à cette dernière, elle reste implantée au sein des classes.

Hypothèse 3 : Je présume que la dictée a davantage une fonction d'évaluation que d'apprentissage car elle permet de constituer une base permettant d'identifier clairement où se situent les élèves dans leur apprentissage de l'orthographe.

Chapitre 2. Méthodologie

2.1 Fondements méthodologiques

Ce chapitre fera mention des fondements théoriques relatifs à la méthodologie sur laquelle repose ma recherche. Je vais, de ce fait, définir le type de recherche, d'approche et de démarche sur lesquelles je me suis positionnée pour me permettre de mener au mieux ma recherche.

2.1.1 Type de recherche

C'est sur la base de mes propres expériences appuyées par mes différentes lectures que j'ai constaté que la dictée peut être proposée selon diverses formes et fonctions tel qu'explicité antérieurement dans la problématique de ce mémoire. Bien que les directives du Plan d'études romand imposent la pratique de cet exercice dans les trois cycles de la scolarité obligatoire, les enseignants disposent encore d'une grande marge de manœuvre quant à son application. Mon but étant de mettre en avant les

diverses pratiques des enseignants ainsi que les objectifs visés par ces derniers, j'ai estimé opportun de mener une recherche qualitative pour ce travail de mémoire afin de répondre au mieux à ma question de recherche.

Bogdan et Taylor (1984) cités par Kakai (2008), définissent la recherche qualitative comme étant « une recherche qui produit et analyse des données descriptives, telles que les paroles écrites ou dites et le comportement des personnes ». Ces auteurs renvoient ainsi ce type de recherche à une méthode focalisée sur le sens et l'observation d'un phénomène social en milieu naturel comme par exemple dans un environnement scolaire telle qu'une classe, contrairement à une recherche quantitative qui s'appuie sur des concepts numériques, des pourcentages ou des chiffres. Selon Crahay, De Kettele et Paquay (2006), « dans ce type de recherches, le chercheur se doit de se plier aux conditions particulières du terrain et d'être à l'écoute des dimensions qui pourraient s'avérer pertinentes ». En effet, cette approche permet d'extraire le sens du discours recueilli et de comprendre la réalité telle qu'elle est vécue par les acteurs de la recherche. Cependant, il importe de rester attentif au fait que l'on est en interaction avec des individus, ce qui implique certaines compétences d'écoutes et d'adaptations de la part de l'interviewer afin de prendre en compte toutes les subtilités ou les nuances qui pourraient sensiblement changer son interprétation.

2.1.2 Type d'approche

C'est une approche hypothético-déductive que je vais adopter pour mon recueil de données car elle me paraît être la plus adaptée à ma recherche. En effet, mes nombreuses lectures sur la pratique de la dictée me permettent de partir d'hypothèses que je pourrai infirmer ou confirmer lors de l'analyse des résultats obtenus par mes divers entretiens.

L'approche hypothético-déductive se compose, selon Dépelteau (2010) de quatre étapes : la première qui consiste pour le chercheur à identifier un sujet de recherche avec la formulation d'une ou de plusieurs questions de départ. La deuxième qui comprend les déductions ou les inductions en fonction des connaissances empiriques qu'il a étudiées sur le sujet. La troisième dans laquelle le chercheur va adopter ou construire une théorie avec la formulation d'une ou de plusieurs hypothèses de recherche. La

quatrième qui consiste à procéder à des tests empiriques, c'est-à-dire à des tests qui se basent sur des données, pour vérifier ou infirmer la ou les hypothèses et finalement la cinquième étape qui se résume à la communication des résultats. Et c'est précisément sur la base de cette approche que s'oriente mon travail de recherche.

2.1.3 Type de démarche

Perrier et Tremblay (2006, p.94) identifient trois démarches d'analyse qui peuvent être descriptives, explicatives ou compréhensives.

Il convient de définir brièvement ces trois types de démarche afin d'en identifier la plus indiquée pour ma recherche. Ainsi, l'analyse descriptive dresse un portrait de la situation telle qu'elle nous apparaît suite à l'assemblage et au classement des données. L'analyse explicative, quant à elle, permet de prendre une décision dans la confirmation ou la réfutation d'une ou de plusieurs hypothèses de recherche. Finalement, l'analyse compréhensive permet de rendre compte des rapports entre les résultats obtenus et les perceptions des sujets.

Dans le cadre de ma recherche, je cherche à identifier des pratiques enseignantes. Motivée par la volonté de compréhension du phénomène qui se déroule autour de la dictée, j'ai décidé de récolter des informations auprès d'enseignants du cycle 2 exclusivement. Mon objectif est de comprendre pourquoi mais également comment les enseignants pratiquent la dictée au sein de leur classe. Par conséquent, je vais favoriser une démarche de type compréhensive qui me permettra de saisir les raisons de leurs pratiques en poussant les enseignants vers une réflexion portée sur leurs propres procédés.

2.2 Nature du corpus

2.2.1 Récolte des données

On dénombre trois moyens principaux pour réaliser une collecte de données : le questionnaire, qui sert à récolter les témoignages écrits de personnes, la grille d'observa-

tion, qui est une démarche par laquelle le chercheur se trouve sur son lieu d'observation et l'entretien, qui sert à recueillir le témoignage verbal de personnes.

La littérature fait mention de diverses méthodes d'entretien qui permettent d'identifier des réponses à une question de recherche. De Ketele et Roegiers (1996, p.172) en dénombrent trois dont le choix est déterminé en fonction des objectifs poursuivis et du type de recherche dans lequel elle s'inscrit. On distingue : l'entretien dirigé, l'entretien semi-dirigé et l'entretien libre.

Afin d'identifier le type d'entretien le plus approprié pour ma recherche, je vais brièvement expliciter ces trois termes. Ainsi, l'entretien dirigé, appelé également directif, se caractérise par des questions préalablement préparées et posées dans un ordre précis où les informations recueillies sont relativement partielles car récoltées rapidement. L'entretien semi-dirigé, quant à lui, se base également sur une série de questions sous forme de guide, mais qui s'adapte davantage aux réponses et aux réactions de l'interviewé, ce qui implique une meilleure qualité des réponses. Finalement, l'entretien libre se distingue par son ouverture. Les questions n'étant dans ce cas précis pas préparées, l'interviewé bénéficie d'une grande marge de manœuvre dans ses réponses. Cette démarche permet de faire émerger un discours provenant exclusivement de la personne mais elle implique également que les informations recueillies ne soient pas nécessairement pertinentes ou en lien direct avec la thématique traitée.

Pour ma récolte de données, j'ai porté mon choix sur l'entretien semi-directif. Ce choix a été motivé par plusieurs raisons. Tout d'abord car il me permettra de mener des discussions et des échanges interactifs avec les personnes interviewées. En effet, « l'entretien semi-directif est un dispositif de face à face où un enquêteur a pour objectif de favoriser chez un enquêté la production d'un discours sur un thème défini dans le cadre d'une recherche » (Freyssinet-Dominjon, 1997, p.145). Etant donné que mon objectif de mémoire est de prendre connaissance des pratiques et des raisons de ces pratiques chez les enseignants, il me sera plus aisé de les saisir à travers un échange verbal tel que celui-ci. Ensuite, parce qu'il a l'avantage d'offrir des discussions qui restent ouvertes tout en étant dirigées vers un thème précis, comme le démontre mon guide d'entretien explicité dans le prochain sous-chapitre. Ce type d'échange permet également aux interviewés de bénéficier d'une certaine liberté de parole au sein des thèmes traités et d'amener éventuellement d'autres éléments que je n'aurais pas

pensé évoquer durant l'entretien. Finalement, il permet de solliciter, si besoin, des compléments de la part des interviewers comme le soulignent Blanchet & Gotman (2001) : « Ces interventions, qui consistent à répéter un contenu déjà exprimé par l'interviewé, manifestent à la fois une confirmation d'écoute et une demande d'explication » (p.86).

En revanche, je distingue un inconvénient concernant ce type d'entretien. Il s'agit du risque de biaiser les entrevues conduites par les interventions de l'interviewer. En effet, le chercheur peut interférer durant les entretiens semi-directifs et induire les réponses des personnes interviewées (Gavard-Perret, Gotteland, Haon et Jolibert, 2008). Je resterai, de ce fait, attentive à demeurer objective en proposant des relances non inductives.

2.2.1.1 Guide d'entretien

Afin de mener de façon optimale un entretien, qu'il soit directif ou semi-directif, il est essentiel d'élaborer un guide. Ce dernier permet, en effet, à l'interviewer de suivre un fil conducteur réfléchi comme le préconisent Blanchet et Gotmann (2001) :

Le plan des entretiens doit comprendre l'ensemble des thèmes que l'on souhaite explorer [...] Il structure l'interrogation, mais ne dirige pas le discours. De manière générale, le plan des entretiens permet de prévoir et d'organiser les différentes étapes du déroulement des entretiens. (p.64-65)

C'est sur la base de ces éléments que j'ai élaboré mon guide d'entretien comportant les différents thèmes abordés dans ma problématique et repris dans mes objectifs et hypothèses de recherche. Ainsi, je les ai classifiés du plus général au plus spécifique.

Par conséquent, j'entamerai mes entretiens avec la dictée en milieu scolaire, ce qui me permettra tout d'abord de situer le degré d'importance accordé à la dictée par les enseignants mais également leurs éventuelles connaissances quant aux directives du Plan d'étude romand. J'aborderai ensuite l'utilisation de la dictée au sein de la classe. Une série de relances me permettront ici d'identifier distinctement quelle dictée est utilisée par les enseignants en précisant la forme, la durée ou encore la fréquence

avec laquelle ils la proposent. Les fonctions des dictées proposées seront ensuite discutées, ceci afin de comprendre si celles-ci apparaissent, aux yeux des enseignants, davantage comme un moyen d'évaluation ou d'apprentissage de l'orthographe. Cette variable modifiera, en effet, sensiblement la façon de la proposer dans les classes. Ce sont ensuite les objectifs spécifiques qui seront abordés : les enseignants visent-ils uniquement l'aspect orthographique ou donnent-ils également une forme d'importance à l'utilisation des références ou au degré d'autonomie des élèves ? J'évoquerai également les alternatives utilisées par les enseignants pour apprendre et/ou évaluer l'orthographe. Ceci, afin de constater et de comparer diverses pratiques enseignantes mais également de percevoir la place attribuée aux productions écrites, outil mis en évidence dans les moyens d'enseignement de français tels que *MMF* (mon manuel de français) ou *S'exprimer en français* mais également dans les cours de français suivis à la HEP-BEJUNE (Aubert et Rothenbühler, 2014/2017). Finalement, je m'adresserai à l'expérience professionnelle des enseignants afin de relever leurs avis sur les éventuelles progressions observées chez leurs élèves.

Ces six thèmes me permettront d'aborder les éléments que je souhaite analyser afin de pouvoir répondre au mieux à ma question de recherche.

Consigne initiale

Je débiterai mon entretien en rappelant, dans un premier temps, le thème général de ma recherche ainsi que les raisons qui m'ont poussée à la réaliser. J'explicitai ensuite certains principes figurant dans le code d'éthique de la recherche pour les Hautes Ecoles pédagogiques (CDHEP, 2002) telles que l'anonymat, la confidentialité de l'entretien ou encore la restitution des résultats. Je préciserai également aux répondants que je resterai à leur disposition après l'entretien pour d'éventuels compléments ou rectifications. Finalement, je rappellerai que l'entretien sera enregistré, comme notifié dans le courrier de prise de contact qui sera explicité ultérieurement.

Tableau 1 : Guide d'entretien

Thèmes	Questions
1) La dictée en milieu scolaire	<ul style="list-style-type: none"> • Quelle place attribuez-vous à la dictée dans votre enseignement ? • Pensez-vous que la dictée est une pratique obligatoire dans la formation scolaire ? • Avez-vous connaissance des directives du Plan d'étude romand sur la pratique de la dictée ?
2) Utilisation de la dictée	<ul style="list-style-type: none"> • Quelles formes de dictées proposez-vous ? • Veuillez préciser la fréquence, la longueur, les types de textes ou de phrases dictées ainsi que d'autres éléments qui pourraient éventuellement apporter des précisions sur vos pratiques. • Avez-vous testé d'autres modèles ? • Pour quelles raisons utilisez-vous ces formes de dictées ?
<p>3) Fonctions visées dans la pratique de la dictée.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Fonction d'apprentissage • Fonction d'évaluation 	<ul style="list-style-type: none"> • Quelles fonctions attribuez-vous aux dictées que vous proposez ? • Si l'on se base sur les deux fonctions principales que sont l'apprentissage et l'évaluation, pensez-vous que la dictée est un outil efficace dans l'apprentissage de l'orthographe ? • Pensez-vous que la dictée est un outil efficace dans l'évaluation des acquis en orthographe ?
4) Objectifs spécifiques visés dans la pratique de la dictée	<ul style="list-style-type: none"> • Pourriez-vous me citer les objectifs que vous visez à travers les dictées que vous proposez ?
5) Alternatives à la dictée dans l'apprentissage et la vérification de l'orthographe	<ul style="list-style-type: none"> • Quels moyens, autres que la dictée, utilisez-vous pour apprendre l'orthographe à vos élèves ? • Même question pour l'évaluation de l'orthographe, utilisez-vous d'autres moyens que la dictée ?

6) Expérience professionnelle	<ul style="list-style-type: none"> • Constatez-vous une progression dans la maîtrise de l'orthographe chez vos élèves grâce aux dictées que vous proposez ? • Etes-vous satisfait du type de dictée que vous pratiquez, qu'il s'agisse de l'apprentissage de l'orthographe, de l'évaluation de celle-ci ?
-------------------------------	--

2.2.2 Procédure et protocole de recherche

La procédure que je vais adopter pour ma récolte de données se déroulera de la façon suivante :

Je prendrai tout d'abord contact par courrier électronique avec des enseignants du cycle 2 résidant dans le canton de Neuchâtel. Je leur ferai part de la thématique de mon mémoire et m'assurerai qu'ils pratiquent une forme de dictée dans leur classe. Je mentionnerai également mes intentions de recherche, la durée prévue de l'entretien (30 minutes environ), la méthode choisie pour récolter les données (l'entretien), ainsi que l'utilisation d'un dictaphone pour l'enregistrement de la discussion. Finalement, je leur garantirai la confidentialité des propos recueillis comme le stipule le code d'éthique de la recherche pour les Hautes Ecoles pédagogiques (2002, p.5). Une fois qu'un enseignant aura manifesté sa volonté de participer en tant que répondant, je fixerai avec lui une rencontre. Afin de ne pas l'importuner, je proposerai de me déplacer pour le rencontrer soit dans sa classe, soit à son domicile pour lui permettre de se sentir à l'aise dans un environnement qui lui convienne.

Je souhaite mener mes entretiens semi-directifs durant le mois de novembre 2016.

2.2.3 Echantillonnage

Selon Blanchet et Gotman (2001) : « Définir la population, c'est sélectionner les catégories de personnes que l'on veut interroger et déterminer les acteurs dont on estime qu'ils sont en position de produire des réponses aux questions que l'on se pose » (p.50). Lors de mon choix d'enseignants à interviewer, je vais donc identifier ceux qui

seraient susceptibles de pratiquer diverses formes de dictées ou d'autres éléments qui pourraient être utiles pour ma recherche.

J'ai décidé de ne retenir que des enseignants du cycle 2 du canton de Neuchâtel étant donné que le Plan d'étude romand n'impose que la dictée à l'adulte au cycle 1. Les enseignants retenus devront obligatoirement pratiquer une forme de dictée dans leur classe, peu importe sous quelle forme. Les années d'enseignements constitueront une variable dont je souhaiterais également tenir compte. Il sera ainsi intéressant d'identifier si l'ancienneté dans le métier d'enseignant constitue un facteur dans la forme ou la façon de pratiquer la dictée en classe. Je précise finalement que je ne souhaite pas intégrer plus particulièrement des enseignants de sexe féminin ou masculin car il m'est apparu que les pratiques de ces derniers ne varient pas en fonction de cette variable comme j'ai pu l'observer au cours de mes différents stages.

Je proposerai dans un premier temps des entretiens aux enseignants que j'ai eu l'occasion de rencontrer lors de mes stages ou remplacements, pour autant qu'ils remplissent les conditions citées préalablement. Si je ne devais toutefois pas obtenir le nombre requis de répondants, j'élargirai mes recherches en tenant compte des mêmes critères que ceux énoncés précédemment.

2.3 Méthodes et/ou techniques d'analyse des données

2.3.1 Transcription

Afin d'analyser rigoureusement les entretiens semi-directifs que j'aurai menés, je les transcrirai par écrit. Cette démarche me permettra ainsi d'analyser plus clairement les propos des enseignants avec la possibilité de pouvoir mettre en évidence certains extraits importants. De plus, chaque entretien sera transcrit dans son intégralité, ce qui aura l'avantage de garantir l'objectivité des données recueillies.

Je me suis inspirée des règles de transcriptions reçues durant les cours de recherche suivis à la HEP-BEJUNE (Boissonnade, 2015) pour établir certains choix quant à ma volonté de transcription dont voici les principaux éléments :

- Par souci de confidentialité, les noms des personnes interrogées ainsi que les éventuelles personnes citées par les répondants resteront confidentiels. J'utiliserai ainsi mes initiales pour m'identifier, l'abréviation *E* complété du numéro attribué à l'entretien pour les personnes interviewées et un prénom d'emprunt pour les personnes citées par les répondants.
- Afin d'alléger le texte et de permettre une lecture plus aisée, je ne prendrai pas en compte les répétitions, les hésitations ou les bégaiements des répondants. Toutefois, je pourrais transcrire quelques termes propres au discours oral tels que « ben, heu, hein,... ». Ceux-ci permettent, en effet, de donner parfois davantage de sens aux arguments présentés, ou encore de montrer le niveau d'importance qui leur est attribué.
- Etant donné que l'analyse de mes données sera réalisée sur le contenu et non sur la forme de l'entretien, j'utiliserai les signes conventionnels de ponctuation (virgule, point, etc.), mais ne préciserai en principe pas les signes non verbaux qui permettent de marquer des hésitations, des silences, ou encore des variations de voix des personnes interviewées (voix qui monte ou qui descend) sauf si ces derniers me paraissent utiles pour la compréhension du discours.
- La transcription des paroles se fera de manière brute, c'est-à-dire que les paroles seront transcrites telles qu'entendues même si elles ne sont pas correctes d'un point de vue grammatical. Je pourrai cependant corriger ces erreurs dans l'analyse des résultats afin de rendre la lecture plus fluide et agréable.

2.3.2 Traitement des données

Suite à la transcription de mes entretiens, je procéderai à une analyse approfondie de ces derniers. Pour ce faire, je commencerai par plusieurs relectures afin de m'en imprégner et d'identifier de façon générale les grandes lignes des propos recueillis. Je les imprimerai ensuite afin de pouvoir bénéficier d'un support papier qui me permettra de pouvoir annoter les transcriptions par des couleurs, mettant ainsi en évidence les éléments qui me paraissent essentiels à relever ainsi que les différentes thématiques de mon guide d'entretien. Cette démarche aura également l'avantage de dévoiler un regard plus général de chaque entrevue avec la possibilité de pouvoir comparer plus aisément les différentes réponses.

2.3.3 Méthodes et analyse

Blanchet & Gotman (2001) identifient deux types d'analyse des discours : l'analyse linguistique, où l'on va principalement étudier et comparer l'utilisation du langage, et l'analyse de contenu qui se base sur l'analyse et la comparaison du sens des discours. Mon objectif étant de comprendre le sens des paroles des différentes personnes interviewées pour pouvoir répondre à ma question de recherche, mon choix s'est porté sur l'analyse de contenu qui me paraît être la plus adéquate pour une recherche qualitative.

Afin de transmettre de façon claire et distincte les informations recueillies, j'élaborerai des tableaux pour condenser les données. Celles-ci seront triées en fonction des critères qui me paraîtront les plus pertinents et les plus adéquats dans l'aboutissement de ma question de recherche.

L'analyse des données me permettra de répondre au mieux à ma question de recherche, aux questions relatives à celles-ci et finalement, d'infirmer ou de confirmer mes hypothèses.

Chapitre 3. Analyse et interprétation des résultats

Afin de rendre la lecture de mon analyse plus aisée, je vais brièvement exposer la façon dont j'ai procédé pour la présentation de mes données. Tout d'abord, un tableau relatant les informations générales et personnelles des quatre enseignantes interrogées sera présenté pour permettre d'avoir une vision globale de ma population.

J'ai repris ensuite chacune des thématiques présentes dans mon guide d'entretien en m'appuyant sur les différentes questions qu'elles contenaient : la place de la dictée en milieu scolaire, l'utilisation de la dictée, les objectifs poursuivis, les fonctions de cette dernière, les alternatives à la dictée et finalement l'expérience professionnelle. J'ai porté mon choix sur ce type de démarche afin de comparer les diverses réponses des enseignantes (tableaux 3 à 14), de faire des liens avec le cadre théorique élaboré dans

la problématique de mon mémoire et d'ainsi pouvoir tirer certains constats. Pour terminer, j'ai réalisé une courte synthèse en reprenant les éléments principaux permettant de répondre à mes objectifs de recherche.

Dans ce chapitre, je présente également les avis des interviewées que j'ai sélectionnées en lien avec mon guide d'entretien. C'est sous forme de verbatim mais également de réponses synthétiques que je cite les enseignantes afin de discuter et d'interpréter les données récoltées.

3.1 Informations générales et personnelles des enseignantes interrogées

Tableau 2 : Caractéristiques des enseignantes interrogées

	Degré(s) ensei- gné(s)	Nombre d'années d'enseignement	Tranche d'âge
Enseignante 1 : E1	7-8 HarmoS	26 ans	45-50 ans
Enseignante 2 : E2	5-6 HarmoS	5 ans	25-30 ans
Enseignante 3 : E3	5 HarmoS	35 ans	55-60 ans
Enseignante 4 : E4	7 HarmoS	9 ans	35-40 ans

3.2 Présentation des résultats

3.2.1 La dictée en milieu scolaire

Tableau 3 : La place de la dictée dans l'enseignement

Quelle place attribuez-vous à la dictée dans votre enseignement ?	
Enseignante 1	- Il en faut quand même [...] Mais ce n'est pas au centre de l'enseignement du français [...] Je trouve important que de temps en temps oui, il y ait quand même des dictées parce que l'orthographe est importante.
Enseignante 2	- Pour moi ça prend une petite place mais c'est important quand même.
Enseignante 3	- Elle occupe quand même une place que j'estime importante parce que chaque semaine les enfants ont des mots à apprendre. Il y a des exercices qui sont faits avec ces mots et puis chaque vendredi il y a quand même une dictée.
Enseignante 4	- Elle a quand même pas mal d'importance parce que c'est un bon révélateur de choses qui n'ont pas été comprises.

L'analyse de cette question démontre que la dictée est représentée au sein de l'enseignement des quatre enseignantes interrogées. Cependant, si elle ne se situe pas au centre de l'apprentissage du français pour l'ensemble de ces dernières, elle se positionne tout de même comme une pratique incontournable. Ainsi, E2 parle davantage d'« habitude » en émettant l'impression suivante : « C'est plus un truc qui a été depuis longtemps... ça a toujours été comme ça ». Cet extrait rejoint mon hypothèse qui évoquait l'idée d'une pratique davantage axée sur un motif traditionnel. J'avais cependant émis des doutes sur le réel intérêt de la part des enseignants pour la dictée. Pourtant, aucune ne la propose par obligation étant donné qu'elles n'ont pas connaissance des directives du PER relatives à la dictée comme nous le verrons lors de l'analyse de la question portant sur ce propos.



Par ailleurs, je relève que le nombre d'années d'enseignement ou l'âge ne joue aucun rôle dans la pratique de la dictée. En effet, qu'il s'agisse d'E3 qui exerce depuis 35 ans ou d'E2 qui exerce depuis cinq ans, l'avis est similaire.

Le fait que les quatre enseignantes pratiquent la dictée confirme les dires de Péret et al. (2008, cités par Sautot, 2015), mentionnés dans ma méthodologie, qui affirment qu'elle fait partie des représentations professionnelles et qu'elle est pratiquée dans la majorité des classes. Ayant mené une recherche qualitative sur un échantillonnage très restreint, je ne peux malheureusement pas confirmer les propos de cette citation par manque de données. Je précise cependant que deux enseignantes se sont prononcées sur les pratiques de leurs collègues hors entretien et qu'elles m'ont permis de recueillir quelques indications qui pourraient apporter des éléments de comparaison. E2 exprime ainsi qu'elle a pu observer des dictées dans chacun de ses stages au cours de sa formation. E3 rejoint ces propos en affirmant que toutes les enseignantes de son collège pratiquent une forme de dictée. Seule E1 m'a rapporté que dans son ancien collège plus personne n'en proposait. J'en conclus donc que tous les enseignants ne proposent pas des dictées et que son utilisation semble être également liée à des *pratiques de collège*.

Tableau 4 : Les directives du PER face à la dictée

Pensez-vous que la dictée est une pratique obligatoire dans la formation scolaire ?	
Enseignante 1	- Je crois qu'elle n'est plus obligatoire [...] Je pense qu'elle est conseillée mais plus obligatoire.
Enseignante 2	- Non. J'ai l'impression que c'est plus un truc qui se fait depuis longtemps, une tradition... Mais obligatoire non, je ne pense pas.
Enseignante 3	- Pour moi oui, mais sur la pratique de la dictée je sais bien que ce n'est pas comme ça que le PER nous demande de faire... Mais ça ne fait rien.

Enseignante 4	- Non. Personne ne m'a jamais rien dit [...] Non, moi j'ai vu nulle part une obligation de faire la dictée.
---------------	---

Comme évoqué dans la problématique de ma recherche, le positionnement du Plan d'étude romand face à la dictée est défini dans ce dernier comme étant obligatoire (PER, 2010/2016). Ainsi, si les directives sont clairement exposées, le manque de connaissance peut surprendre. En effet, aucune des enseignantes n'a été en mesure de répondre à cette question avec justesse, soit en se référant aux éléments décrits dans le PER. E1 et E2 expriment qu'elles ne « pensent pas » que sa pratique soit inscrite dans le PER. L'utilisation de ce verbe non catégorique laisse croire qu'elles émettent un doute mais qui finalement aboutit à un positionnement négatif quant à l'obligation de cette pratique. E3 émet que, selon elle, elle est obligatoire et que finalement avec ou sans directives du PER, elle la pratique et la pratiquerait également au cycle 1 : « Même si j'étais au cycle 1, je la ferais à mes élèves parce que je trouve que ça aide vraiment pour apprendre l'orthographe ». Cet extrait démontre que malgré l'existence du PER, certaines enseignantes ne l'appliquent pas et/ou l'interprètent à leur façon suivant leurs expériences positives ou négatives face à l'exercice de la dictée. Je pense également qu'E3, qui enseigne depuis 35 ans, a suffisamment d'expérience et de confiance en ses propres pratiques pour ne pas suivre précisément le Plan d'étude romand comme le démontre cet extrait :

L'éducation, c'est quelque chose qu'on fait avec ses tripes. On ne peut pas nous obliger à utiliser une méthode d'éducation. Et dans l'enseignement c'est pareil. Donc oui, on a bien nos méthodologies, on a des moyens, mais après c'est nous qui choisissons selon notre méthode et puis avec mes 35 ans d'expérience, j'ai vu pas mal de choses.

Un autre aspect qu'il me paraît intéressant de relever est le manque d'information général. Et ceci tant chez les enseignantes chevronnées qu'auprès des enseignantes plus jeunes, donc plus susceptibles de connaître le PER et de s'en inspirer dans la planification de leur enseignement. E4, qui pratique depuis dix ans, affirme que « personne ne m'a jamais rien dit ». Ce qui confirme ici le manque de transmissions d'informations ou d'échanges entre enseignants.

3.2.2 Utilisation de la dictée

Tableau 5 : L'utilisation de la dictée en classe

Quelles formes de dictées proposez-vous ?	
Type de dictée	
Enseignante 1	- J'aime beaucoup partir de leurs phrases à eux [...] Je reprends ensuite leurs textes que je dicte après.
Enseignante 2	- Je fais trois petites phrases courtes en essayant d'inclure les mots du vocabulaire de la semaine.
Enseignante 3	- C'est assez variable. Mais il y a une part qui est toujours la même, c'est-à-dire qu'il y a trois phrases, il y a six mots et après il y a des exercices plus techniques.
Enseignante 4	- Environ quatre phrases dictées en préparant l'orthographe des mots qui étaient dans les fiches de vocabulaire.

Je précise que ce tableau se concentre uniquement sur la dictée qui est principalement utilisée par les enseignantes, bien que certaines d'entre elles utilisent parfois ou ont utilisé d'autres modèles.

L'analyse de cette question permet de constater que toutes utilisent le même type de dictée, soit quelques phrases que les élèves doivent transcrire. Cette constatation rejoint la définition que portent les différents auteurs cités dans ma problématique dont je reprends un extrait de Flot (2004) qui proposait la définition suivante : « Le maître lit posément les différentes phrases d'un texte que les élèves doivent reproduire correctement par écrit ».

Mes diverses expériences convergent également vers cette constatation. J'ai eu ainsi l'occasion d'observer ce procédé dans quatre classes sur cinq visitées lors de mes

stages au cycle 2, sachant que la cinquième classe ne proposait pas du tout cet exercice. Ceci renvoie donc à l'idée que la dictée traditionnelle constitue à ce jour encore un élément de référence dans les classes du cycle 2.

Tableau 6 : Les autres types de dictées

Les autres types de dictées	
Enseignante 1	- Je n'en ai jamais testé, non.
Enseignante 2	- Je leur donne deux mots et ils doivent inventer une phrase avec ces deux mots. - On a aussi un système de dictée ambulante ³ [...] Mais c'est plutôt pour un peu changer des fois parce que des fois ça devient un peu un rituel acquis et puis des fois c'est bien de mettre un peu de piment.
Enseignante 3	- J'ai fait beaucoup de choses, des dictées où on faisait que des phrases ou que des mots. - Je faisais aussi des dictées à trous ⁴ .
Enseignante 4	- Avant, je faisais inventer les dictées par d'autres élèves.

Je constate ici qu'E1, qui enseigne depuis 26 ans, n'a jamais testé d'autres types de dictées bien qu'elle ait connaissance qu'il en existe différents modèles : « Je sais qu'il existe beaucoup de variétés, de formes de dictées différentes comme les *dictées flash*⁵ ou autres mais non, j'en ai jamais testé non ».

³ L'élève observe un texte/des phrases affichés hors de la classe et doit les retenir afin de les retranscrire en classe.

⁴ L'élève complète un texte avec des mots dictés.

⁵ Dictée préparée sur la base de quatre textes courts travaillés quotidiennement permettant de revoir plusieurs fois les mêmes difficultés.

Seule E2 varie ses formes de dictées et propose 2 à 3 fois par trimestre des *dictées ambulantes* ainsi que des *dictées inventées*⁶. Il est intéressant de signaler qu'elle utilise ces diverses formes non pour des raisons pédagogiques, c'est-à-dire pour apprendre différents savoirs spécifiques mais uniquement pour varier son enseignement.

E3 et E4 ne pratiquent actuellement pas d'autres formes de dictées mais ont cependant toutes les deux testé d'autres modèles au cours de leur carrière professionnelle (se référer au tableau 5). A ma question : « Pourquoi ne les pratiquez-vous plus dans votre classe ? », E3 a répondu que les dictées à trous étaient plus adaptées pour des classes à petits effectifs et non des classes à grands effectifs comme elle a actuellement (lignes 105-107). E4 s'est justifiée, quant à elle, en disant que depuis qu'elle ne pratique plus de dictées toutes les semaines (par manque de temps car elle enseigne en 7H), cette forme de dictée, soit la dictée inventée par un élève, ne convient plus car tous ses élèves n'ont pas l'occasion de participer au tournus prévoyant d'impliquer chaque élève dans l'invention d'une dictée (lignes 85-88).

Je perçois donc que deux enseignantes ont dû ajuster leurs dictées en fonction du degré dans lequel elles enseignent ou encore de l'effectif de classe. Des variables dépassant leur volonté les forcent ainsi à adapter leurs pratiques.

Je relève également qu'aucune des trois dictées explicitées dans ma problématique, à savoir *la dictée zéro faute*, *la phrase dictée du jour* ou *la dictée coopérative*, ne sont utilisées par ces enseignantes. Il conviendrait d'identifier si la raison réside dans le fait qu'elles n'ont pas connaissance de ces dictées, ou qu'elles en ont connaissance mais que celles-ci leur semblent inapplicables ou inadaptées à leurs besoins. Cet aspect n'a cependant pas été précisé au cours des entretiens.

⁶ L'élève invente sa propre dictée de quelques phrases en incluant certains mots imposés par l'enseignant.

Tableau 7 : La fréquence des dictées proposées

La fréquence des dictées proposées	
Enseignante 1	- Chaque 15 jours.
Enseignante 2	- Trois semaines sur quatre.
Enseignante 3	- Tous les vendredis.
Enseignante 4	- Toutes les 3-4 semaines.

Sur les quatre enseignantes interrogées, seule l'enseignante de 5H pratique la dictée toutes les semaines tandis que l'enseignante de 5-6H la pratique trois semaines sur quatre. Il est intéressant de comparer ici les réponses des deux enseignantes de la première moitié du cycle 2 avec les deux enseignantes de la deuxième moitié du même cycle. En effet, l'enseignante de 8H dit en pratiquer chaque 15 jours et l'enseignante de 7H dit la pratiquer toutes les 3-4 semaines. Cette constatation met en évidence une variable que je n'avais pas pensé observer, à savoir que les enseignantes de 5-6H pratiqueraient davantage de dictées que les enseignantes de 7-8H. Ce constat est également appuyé par une remarque d'E4 qui, à ma question portant sur la fréquence des dictées faites en classe, a tenu ces propos :

Parce que ça prend beaucoup de temps en fait [...] D'autant plus en 7H où il est vrai que la matière, le programme est quand même plus grand par rapport aux 5-6H. Et quand je faisais une dictée par semaine, c'était quand j'avais des 5-6H... Ce qui change aussi c'est que j'avais ma classe à 100% et que l'horaire était un peu souple alors que maintenant j'ai plus ma classe à 100% vu que l'on se partage avec mes deux collègues. Ce qui fait que je les vois moins et je peux moins les suivre ou faire selon mon planning à moi.

L'enseignante de 8H n'a pas spécifié dans l'entretien pourquoi elle proposait des dictées tous les 15 jours. Elle m'a cependant expliqué, hors entrevue, n'enseigner que deux périodes de français avec la classe au complet car plusieurs élèves doivent se

rendre chez divers intervenants de soutiens tels qu'orthophonistes ou autres professionnels. Je présume ici que les raisons de la fréquence proposée pourraient se rapprocher des raisons invoquées par l'enseignante de 7H, c'est-à-dire par manque de temps et par souci d'organisation.

Je relève également ici la citation de Cher (2004/2005), mentionnée dans ma problématique, qui attribue une place prépondérante à la dictée aux yeux des parents. Elle cite ainsi que les parents ont l'idée d'un bon enseignant comme d'un enseignant faisant « régulièrement des dictées à ses élèves ». Un parallèle s'est manifesté chez une enseignante qui a spontanément évoqué le rôle des parents dans la pratique de la dictée. Ainsi, E3 m'a fait part que les parents étaient parfois réticents à certains changements qu'elle aurait souhaité face à l'utilisation de la dictée comme la réduction de la fréquence de cette dernière par exemple. Elle exprime ainsi que « des fois les parents derrière ça suit pas toujours... Ils sont vraiment exigeants et puis ben si j'en faisais pas des dictées je suis sûre que j'aurais droit à des remarques ». Ceci soulève une problématique non négligeable, à savoir l'implication des parents quant aux pratiques des enseignants de leurs enfants. Cette observation me pousse donc à me questionner à présent sur l'influence que les parents pourraient avoir dans la façon dont les enseignants proposent les dictées dans leurs classes. Cet aspect n'a cependant pas été davantage approfondi dans ce mémoire.

Tableau 8 : La longueur des dictées proposées

La longueur des dictées proposées	
Enseignante 1	- Trois phrases, et puis des fois c'est 5-6 phrases, mais jamais plus. - Les premières années où j'enseignais, c'était une demi-page A4.
Enseignante 2	-Trois petites phrases courtes.
Enseignante 3	- Trois phrases, six mots et après il y a des exercices plus techniques.
Enseignante 4	-Environ quatre phrases.

Les enseignantes se rejoignent sur la question du nombre de phrases dictées, soit 3-6 phrases. Ainsi, si les enseignantes de 5-6H dictent trois phrases, les enseignantes de 7-8H parlent, quant à elles, de 4-6 phrases. Bien que minime, cette augmentation paraît justifiée étant donné la maturité des élèves de la fin du second cycle. E1 et E2 précisent encore qu'elles ne dictent jamais davantage de phrases. La raison de ce choix n'a cependant pas été explicitée lors des entretiens.

Je relève également les propos d'E1 qui énonce qu'auparavant, elle dictait des textes d'une demi-page A4 en évoquant que « c'était le système où on faisait comme ça... Il y a 25 ans ». Cet extrait ramène donc à l'idée d'un changement dans la façon d'aborder la dictée en proposant moins de texte, ce qui ramène à l'éventualité de lui accorder désormais moins de place dans la didactique du français.

Tableau 9 : Les types de phrases utilisées

Les types de phrases utilisées	
Enseignante 1	- Ils inventent un texte (production écrite), des phrases, et je reprends quelques phrases sans qu'elles soient forcément liées les unes aux autres.
Enseignante 2	- C'est différentes phrases que j'invente. Et des fois je tiens compte aussi du contexte (Noël, courses d'école, sorties...).
Enseignante 3	- Ce sont des phrases que j'invente.
Enseignante 4	- C'est moi qui les invente (phrases).

Il est intéressant de remarquer ici que toutes les enseignantes parlent de *phrases* et non de *textes* dictés. E1 et E2 précisent, par ailleurs, que leurs phrases n'ont pas obligatoirement de liens les unes avec les autres. C'est un constat qui m'a surpris car je pensais que le texte serait davantage utilisé. En effet, il permet, à mes yeux, de donner davantage de sens étant donné qu'il est constitué d'une suite de phrases suivies liées les unes aux autres. Hoeben (2006) énonce dans son ouvrage consacré à

l'orthographe en parlant de phrases dictées *décrochées*, soit qui n'ont pas de liens les unes avec les autres, que « contrairement à des travaux à partir de texte, l'enfant n'a pas l'occasion de rattacher les graphies à divers contextes : la situation fonctionnelle liée au texte, le sens (thème) du texte, divers mots du texte ». Ainsi, proposer des phrases sans liens directs ne permet pas de contextualiser l'ensemble du texte et d'y trouver une cohérence qui pourrait aider les élèves dans leur transcription bien que celles-ci traitent éventuellement de la même thématique. Hoeben préconise, par ailleurs, de faire en sorte que : « Toutes les activités prennent comme référence le texte plutôt que la phrase isolée. Cela permet de travailler autant que possible sur l'usage réel de la langue ». On comprend ici la volonté de faire travailler les élèves sur des textes possédant une suite logique achevée et non sur des phrases décrochées. Ces propos rejoignent ceux de Jaffré (2008), évoqué dans ma problématique, qui souligne sans équivoque que « la dictée de phrases apparaît comme une situation artificielle ». Seule E1 propose des phrases inventées par les élèves, ce qui semble plus approprié car les élèves sont directement impliqués dans la préparation de l'exercice de la dictée. Par ailleurs, ils peuvent s'identifier à certaines phrases dont le langage leur est propre et qui les ramènent à un environnement proche de leur réalité.

E2 et E3 inventent leurs phrases en tenant compte parfois du contexte de classe. E3 tient, notamment, les propos suivants :

Pour que les phrases aient du sens, des fois je leur donne des mots en plus mais je les note au tableau pendant la dictée pour qu'ils les emploient, parce que parfois sinon c'est n'importe quoi et ça veut rien dire et on est plus dans la réalité. Pour ça je fais vraiment attention. Et puis je pars des fois d'évènements qui se sont passés dans la classe, du contexte.

E2 tient les mêmes propos et précise que se sont « des phrases que j'invente. Et des fois je tiens compte aussi du contexte [...] Mais c'est quand même toujours des phrases qui veulent dire quelque chose, je ne dicte pas des phrases qui n'ont pas de sens ».

E4 parle, elle, de phrases parfois dénuées de sens :

Des fois ça veut dire quelque chose, puis des fois ça veut un peu moins dire quelque chose mais le but c'est d'utiliser le plus possible les mots du vocabulaire, puis des fois ça fait des phrases un peu psychédéliques.

C'est une constatation qu'il m'a été donné d'observer dans différentes classes de stage, ce qui pourrait signifier qu'il ne s'agit pas d'un cas isolé.

3.2.3 Fonctions visées dans la pratique de la dictée

Tableau 10 : Les fonctions visées dans la pratique de la dictée

Quelles fonctions attribuez-vous aux dictées que vous proposez ?	
Enseignante 1	<p><i>Evaluation et apprentissage</i></p> <p>- Je dirais les deux parce qu'il faut petit à petit que cela devienne des réflexes de mettre la majuscule, d'accorder. Il faut que cela devienne habituel et puis d'un autre côté, cela montre où ils en sont pour moi en tant qu'enseignante.</p>
Enseignante 2	<p><i>Evaluation et apprentissage</i></p> <p>- Plus pour qu'ils apprennent. Après, évaluer aussi, en tout cas quand on pouvait mettre des couleurs j'en mettais.</p>
Enseignante 3	<p><i>Evaluation et apprentissage</i></p> <p>- Pour moi c'est vraiment des dictées d'apprentissage, je fais vraiment dans ce sens-là. Ce n'est pas du tout pour casser les enfants et justement dans les phrases pour moi quand je les évalue, je leur donne deux points et ils peuvent faire dix fautes dans la phrase [...].</p>
Enseignante 4	<p><i>Evaluation</i></p> <p>- Clairement elles sont sommatives, ça c'est sûr.</p>

Asselin (2011) évoque deux fonctions principales dans l'utilisation de la dictée comme explicité dans ma problématique : une fonction d'apprentissage et une fonction d'évaluation.

La synthèse de cette question démontre que pour trois enseignantes sur quatre, la dictée a notamment une fonction d'apprentissage. La compilation des trois entretiens de ces trois enseignantes permet de constater qu'elles évoquent la volonté de permettre à leurs élèves de développer : leurs connaissances orthographiques, leurs stratégies de correction, leurs stratégies de vérification ou encore leurs réflexes orthographiques. La conscientisation des erreurs par les élèves eux-mêmes est relevée par E1 et E3. Cette dernière tient, par ailleurs, les propos suivants :

Et après aussi ben quand ils se trouvent face à leur texte ils se posent des questions en se disant « tiens, ce mot ne m'a pas l'air juste »... Et ils vont essayer de le corriger. Donc ça c'est important oui et ça les aide à progresser.

Ceci renvoie à un aspect essentiel dans l'apprentissage de l'orthographe, à savoir le doute orthographique comme le stipule Nina Catach (1997) :

Le doute orthographique s'avère un très bon levier d'apprentissage. Entre l'enfant qui croit savoir ou ne se préoccupe pas d'un code nécessaire et l'enfant qui se refuse à écrire parce qu'il pense être non compétent (à vie), il n'y a pas de place pour une conscience d'apprendre et de progresser. L'enfant qui apprend est celui qui doute. Il recherche alors les moyens de vérifier et de corriger le code de son expression, afin d'être mieux compris.

Cette citation démontre clairement l'importance d'une telle démarche chez l'apprenant car elle permet de le placer dans une posture d'enquêteur à la recherche de vérifications et de corrections. Catach insiste ainsi sur les rapports entre *apprentissage* et *doute*. Et il apparaît ici que la dictée, quelle que soit sa forme, constitue un outil pertinent dans l'apprentissage de l'orthographe car il renvoie au doute orthographique.

Je relève que seule E4 évoque l'aspect exclusivement évaluatif : « Normalement c'est à ce moment-là qu'ils utilisent ce qu'ils ont appris, ce n'est pas vraiment l'apprentissage, c'est plutôt contrôler s'ils ont appris quelque chose ». Ainsi, pour cette enseignante, la dictée est un moyen de contrôle des notions acquises et non un moyen

d'apprentissage en soi. Elle évoque également l'idée que la fonction évaluative demande à ses élèves de « chercher vraiment... Ils peuvent pas demander à quelqu'un d'autre par exemple ».

E2, quant à elle, semble elle-même s'interroger sur la fonction qu'elle attribue à ses dictées mais se positionne finalement sur une fonction évaluative. Ainsi, à ma question si ces dernières apprennent l'orthographe à ses élèves, elle répond :

Je ne dirais pas non... Mais c'est en fait tout ce qu'on travaille autour qui va leur apprendre justement... les exercices et tout ça. Donc finalement oui, ils apprennent en la faisant mais la dictée elle permettra d'évaluer tout ce qui a été fait avant.

Ces propos rejoignent ceux d'E4 qui souligne que ses élèves apprennent l'orthographe en préparant la dictée à travers la réalisation d'exercices par exemple.

Je note quand même que la suppression du système évaluatif basé sur l'attribution de couleurs a pu influencer les réponses des répondantes car la nouvelle évaluation ne souhaite plus rendre compte des progressions des élèves de cette façon-là mais seulement sous forme de portfolio représentatif de l'évolution des élèves.

De plus, je constate qu'aucune enseignante n'a remis en cause l'aspect évaluatif de la dictée comme le mentionne Angoujard (1994), cité dans ma problématique. En effet, pour cet auteur la dictée est un outil d'évaluation peu fiable étant donné qu'il ne s'agira pour les élèves que de se concentrer sur la graphie des mots et non sur un texte global et complet, c'est-à-dire un texte comportant un schéma et un certain ordre d'idées suivies. Par conséquent, il apparaît qu'elles n'ont pas conscience de cette variable et qu'elles n'identifient donc pas sa problématique.

3.2.4 Objectifs spécifiques visés dans la pratique de la dictée

Tableau 11 : Les objectifs spécifiques visés dans la pratique de la dictée

Quels sont les objectifs que vous visez à travers la pratique de la dictée ?	
Enseignante 1	<ul style="list-style-type: none">• Se rendre compte que l'orthographe française est complexe mais qu'il est possible de la maîtriser.• Réutiliser les notions apprises (homophones, conjugaison, vocabulaire).• Contextualiser l'orthographe.
Enseignante 2	<ul style="list-style-type: none">• Réutiliser les notions apprises.• Apprendre à former correctement une phrase (accords sujet-verbe, accords adjectifs, homophones).
Enseignante 3	<ul style="list-style-type: none">• Ecrire les mots du vocabulaire.• Réutiliser les notions apprises (accords pluriel, conjuguer les verbes, homophones).• Utiliser les références.
Enseignante 4	<ul style="list-style-type: none">• Apprentissage du vocabulaire appris chaque semaine.• Réutiliser les notions apprises (grammaire, conjugaison, accords).• Utiliser les références.

Cette question avait pour finalité de prendre connaissance des objectifs qui poussent les enseignants à proposer des dictées dans leurs classes. Il est intéressant de constater ici que chacune a évoqué des objectifs très ciblés en lien avec des apprentissages précis tels que le réinvestissement du vocabulaire de la semaine ou les règles

d'accords par exemple, ainsi que des objectifs plus larges tels que l'utilisation de références ou la réutilisation des notions apprises.

Chaque enseignante a énoncé divers éléments que je souhaite, à présent, mettre en parallèle avec les composantes du PER comme illustré dans les tableaux ci-dessous :

Tableau 12 : Les objectifs des enseignantes et le PER (L1 26)

L1 26 — Construire une représentation de la langue pour comprendre et produire des textes...				
	...en s'appropriant les principales régularités de construction et de fonctionnement du mot, de la phrase et du texte.	...en développant l'usage de divers outils de référence (dictionnaires, grammaires scolaires,...).	...en s'appropriant des procédures d'analyse et leurs conditions d'utilisation.	...en utilisant les connaissances acquises pour vérifier ses productions (construction, ponctuation, orthographe, conjugaison, accords,...).
Enseignante 1			X	X
Enseignante 2	X			X
Enseignante 3		X		X
Enseignante 4		X	X	X

Ce tableau, qui retrace les composantes retenues dans les objectifs d'apprentissage L1 26, permet de relever que les enseignantes ont toutes un objectif commun : réutiliser les notions apprises. Ceci renvoie à l'idée que la dictée se positionne comme outil final permettant de mobiliser l'ensemble des connaissances acquises par les élèves.

E1, E3 et E4 expriment, par ailleurs, la notion de vocabulaire. En effet, si les enseignantes n'ont pas toutes donné de précisions sur cette pratique, elles ont, en revanche, formulé livrer à leurs élèves toutes les semaines du vocabulaire qui leur est demandé d'apprendre. La pratique concernant les *listes de vocabulaire* n'est pas un élément qui a été travaillé et précisé lors des entretiens dans ce mémoire étant donné que vocabulaire et orthographe constituent deux sous-branches différentes dans la discipline du français.

La lecture de ce tableau démontre également que bien que les enseignantes ne se soient pas spécialement référées au PER, elles mettent tout de même spontanément en pratique ses directives.

3.2.5 Alternatives à la dictée dans l'apprentissage et la vérification de l'orthographe

Tableau 13 : Les alternatives à la dictée

Quels moyens, autres que la dictée, utilisez-vous pour apprendre/évaluer l'orthographe à vos élèves ?	
Enseignante 1	<ul style="list-style-type: none"> - Productions écrites (toutes les semaines) - Fiches d'exercices - Fascicule bleu (ancien moyen de français) - Ordinateur
Enseignante 2	<ul style="list-style-type: none"> - Fiches d'exercices - Productions écrites (toutes les semaines)
Enseignante 3	<ul style="list-style-type: none"> - Jeux - Productions écrites (deux par mois environ) - Ordinateur - Fiches d'exercices

Enseignante 4	<ul style="list-style-type: none"> - Fiches d'exercices - Exercices de drill - MMF - Productions écrites
---------------	--

Si la dictée est pratiquée par l'ensemble des enseignantes, celles-ci utilisent également d'autres outils pour apprendre et/ou évaluer l'orthographe. Il est intéressant de constater ici que toutes évoquent deux outils semblables, à savoir les fiches d'exercices et les productions écrites. D'autres outils tels que des jeux, MMF ou l'ordinateur sont également évoqués mais dans une moindre mesure comme détaillé ci-dessous.

Fiches d'exercices

Je précise que les fiches d'exercices ont été évoquées par l'ensemble des enseignantes, comme en témoignent les transcriptions. Elles n'ont cependant pas précisé exactement le type de fiches qu'elles proposent. Je retiens cependant qu'E2 a formulé qu'elle utilise des fiches axées principalement sur l'étude des sons mais sans préciser s'il s'agit d'exercices à trous ou autres. E4 ajoute qu'elle propose des exercices de drill. E1 a évoqué, quant à elle, l'utilisation de fiches d'exercices en précisant cependant qu'elle propose également des fiches d'exercices contenues dans l'ancien moyen d'enseignement de français, *Français 6^{ème}* (Tissot, 2009). Il est intéressant de constater ici qu'E3 a également parlé de ce moyen d'enseignement en se le remémorant comme étant un moyen qu'elle appréciait et utilisait volontiers mais dont elle ne se sert plus aujourd'hui : « Je travaillais vraiment avec ça (en parlant de ce moyen) [...] Je trouvais après qu'en fin d'année, quelle différence, on voyait quand même, il y a des choses qui se passaient ».

La production écrite

La production écrite apparaît également comme alternative utilisée dans l'apprentissage de l'orthographe auprès des quatre enseignantes.

Cette constatation rejoint la didactique actuelle du français qui favorise cet outil comme en témoignent les cours de français transmis à la HEP-BEJUNE (Aubert et Rothenbühler, 2014/2017).

Relevons, par ailleurs, que l'utilisation de productions écrites s'inscrit également dans le Plan d'étude romand (2010/2016) sous l'objectif d'apprentissage L1 26 : Construire une représentation de la langue pour comprendre et produire des textes. L'extrait du PER ci-dessous démontre clairement cette directive :

ORTHOGRAPHE	
<i>Liens</i> CT – Communication – Codification du langage ; CT – Stratégies d'apprentissage – Acquisition de méthodes de travail	
Relecture du texte, dans la production écrite et/ou dans un texte dicté, pour en améliorer l'orthographe	

Figure 1 : la position du PER face à l'orthographe

Si les enseignantes associent *production écrite* et *apprentissage/évaluation* de l'orthographe, l'une d'entre elles, E4, ne conçoit pas la production écrite comme étant un moyen dominant pour apprendre l'orthographe.

La dictée faut vraiment, enfin c'est vraiment axé orthographe tandis que dans les productions écrites ben il y a un tas d'autres choses que j'observe, du coup l'orthographe là pour moi et bien ce n'est pas la priorité. Aussi pour ne pas les bloquer dans leur écriture où leur envie de dire des choses, de s'exprimer par écrit.

Bien que cette enseignante ne relève pas la visée orthographique dans les productions écrites de ses élèves, elle observe cependant d'autres savoirs tels que la grammaire ou la syntaxe par exemple (lignes 154-155). Ainsi, selon elle, la production n'est pas une réelle alternative pour développer l'orthographe mais un outil utilisé avant tout pour atteindre d'autres objectifs.

Ordinateur

L'utilisation de l'ordinateur comme moyen d'apprentissage est évoquée par deux enseignantes (E1 et E3). Le constat que l'on peut en tirer est que les TICE (Technologies de l'information et de la communication pour l'enseignement) ne constituent, dans le cas des quatre enseignantes interrogées, pas un outil majeur auxquelles elles ont recours. Il n'a cependant pas été précisé si les deux autres enseignantes n'utilisent pas ce moyen par manque d'équipement en ordinateur dans la classe ou par manque d'intérêt pour cet outil. E3 ne semble cependant pas freinée par l'insuffisance d'équipement éventuel car elle évoque la possibilité de faire travailler ses élèves à tour de rôle : « Si on travaille -ce, -se, je leur mets des jeux sur ces sons et puis ils vont à tour de rôle à l'ordinateur ».

Jeux

Une seule enseignante, E3, parle d'apprentissage de l'orthographe par le jeu : « C'est vrai que je travaille pas mal par petits jeux [...] Ils adorent jouer ». Elle explique ainsi pratiquer des apprentissages par ce moyen quotidiennement dans sa classe et précise que ses élèves l'apprécient.

Je relève que cette méthode apparaît comme étant un procédé pédagogique très positif comme cela a été évoqué à de multiples reprises dans divers cours suivis à la HEP-BEJUNE (2014/2017). En effet, l'apprentissage par le jeu permet par exemple : de motiver l'élève, de faciliter sa concentration, de le rendre actif, de changer son rapport au savoir, d'atténuer sa crainte de l'erreur et de l'échec ou encore de le conduire à s'exprimer (Vauthier, 2016).

Mon manuel de français (MMF)

Mon manuel de français (Bourdin, R., Couté, B., Durand, V., Pradeau, J. et Rondelli, F., 2010), moyen d'enseignement officiel, propose à travers ses *unités disciplinaires* divers exercices autour du fonctionnement de la langue, soit des exercices de grammaire, de conjugaison, de vocabulaire et d'orthographe. Aussi, l'orthographe y est travaillée dans chaque unité comme en témoigne cet extrait provenant de ce même

moyen : « Chacune des unités proposées cherche à développer des compétences discursives orales et écrites » (p.6). Il est également intéressant de prendre connaissance d'une figure inscrite par la Commission des moyens d'enseignement et du plan d'études du canton de Berne (COME0, 2014), qui illustre la correspondance entre le fonctionnement de la langue et les manuels de français *Mon manuel de français*. Je précise que je me limite ici à la figure retraçant la correspondance avec la 5-6^{ème} Har-moS, à titre d'exemple.

Progression des apprentissages du PER	MMF
ORTHOGRAPHE	
Relecture du texte, dans la production écrite et/ou dans un texte dicté, pour en améliorer l'orthographe	Oui après chaque production écrite

Figure 2 : correspondance L1 26 – Fonctionnement de la langue (PER) et les manuels de français *Mon manuel de français*

L'analyse de cette figure démontre qu'après chaque production écrite, les élèves sont soumis à un temps de relecture leur permettant de corriger l'orthographe de leur texte.

Etant donné que l'utilisation de ce moyen d'enseignement dans l'apprentissage/évaluation de l'orthographe n'a été énoncée que par E4, cela laisse supposer soit que les autres enseignantes ne l'utilisent pas, soit qu'elles n'identifient pas de liens entre ce moyen d'enseignement et l'orthographe. C'est une précision qui n'a pas été évoquée au cours des entretiens. Je ne suis donc pas en mesure de garantir l'une de ces hypothèses.

3.2.6 Les progressions des élèves

Tableau 14 : Les progressions des élèves

Constatez-vous des progressions dans la maîtrise de l'orthographe chez vos élèves grâce aux dictées ?	
Enseignante 1	- Alors oui, parce que petit à petit, ils comprennent le truc « ah oui, j'ai oublié la majuscule, ah ouais c'est mon point faible » [...] Ils se rendent compte par eux-mêmes du genre de fautes qu'ils font.
Enseignante 2	- Heu, pas une énorme non... Mais des mini choses oui [...] Avec la production écrite je trouve qu'il y a une progression. Après, avec les dictées, elle est petite.
Enseignante 3	- Alors moi je ne dirais pas grâce aux dictées, je dirais qu'il y a un tout.
Enseignante 4	- Alors quand je faisais une fois par semaine, moi j'ai vraiment vu une progression [...].

A la question relative à la progression des élèves, les réponses divergent. E1 répond de façon positive en concluant que progressivement les élèves acquièrent une maîtrise de l'orthographe en se rendant compte des erreurs qu'ils produisent.

E2, quant à elle, ne perçoit qu'une petite progression chez ses élèves. Certaines « mini choses » semblent cependant s'améliorer. Je relève cependant qu'elle identifie une progression chez ses élèves par la pratique de la production écrite.

C'est un avis que partage également E3 qui ne constate pas de progressions par la seule pratique de la dictée mais qui inscrit les progressions de ses élèves dans un « tout » dont la dictée fait partie.

Cependant, si E4 constatait une progression sensible chez ses élèves lorsqu'elle pratiquait la dictée chaque semaine, elle ne semble plus y trouver un réel intérêt pédagogique dès lors qu'elle ne la pratique plus que toutes les 3-4 semaines.

Conclusion

Synthèse des principaux résultats

Les résultats de ma recherche m'ont permis d'identifier les divers aspects que je souhaitais percevoir dans l'exercice de la dictée et de comprendre les pratiques professionnelles de quatre enseignantes du cycle 2.

Ma question de recherche était la suivante :

Dans quelle mesure les enseignants du cycle 2 intègrent-ils la dictée dans l'apprentissage de l'orthographe ?

En me basant sur les résultats obtenus, je peux à présent me prononcer dans le contexte restreint de cette étude.

Je peux ainsi formuler que les enseignantes qui pratiquent la dictée dans leur classe lui accordent toutes de l'importance bien que celle-ci ne constitue pas un élément central dans leur enseignement de l'orthographe. Cependant, si chacune l'utilise, c'est par volonté personnelle et non dans le but de suivre les directives du Plan d'étude romand. En effet, aucune des enseignantes n'a connaissance des instructions figurant dans ce dernier.

Concernant la façon d'utiliser la dictée, toutes les enseignantes la proposent selon le même modèle, soit quelques phrases dictées que les élèves doivent transcrire le plus correctement possible. Cependant, malgré cette similitude, les fonctionnements varient sensiblement d'une enseignante à l'autre. Il apparaît ainsi que la fréquence et le type de phrases changent passablement. Mon analyse m'a démontré, à ce propos, que les variations au niveau de la fréquence pouvaient être mises en relation avec les degrés enseignés. Ainsi, il paraît plus aisé de proposer des dictées de façon hebdomadaire dans la première moitié du cycle 2 que dans la seconde moitié de ce même cycle. Les raisons évoquées semblent être d'ordre organisationnel étant donné le fonctionnement spécifique aux degrés 7-8 HarmoS tels que les programmes soutenus ou les interventions de plusieurs enseignants au sein d'une même classe.

Quant aux types de phrases dictées, aucun facteur externe ne semble intervenir dans cette variable. Ainsi, seule la volonté de procéder des enseignantes joue un rôle. De ce fait, deux enseignantes proposent des phrases inventées contextualisées, une autre des phrases parfois dépourvues de sens et une dernière des phrases tirées de productions écrites de ses élèves.

Le nombre de phrases ne varie, quant à lui, que très peu d'une enseignante à l'autre avec un minimum de trois phrases pour les enseignantes de 5-6H jusqu'à un maximum de six phrases pour les enseignantes de 7-8H. Ceci démontre que toutes possèdent la même conception quant à la longueur la plus adéquate.

Les fonctions attribuées par les enseignantes démontrent que toutes ne visent pas exclusivement l'évaluation mais que l'apprentissage apparaît également comme un élément pris en compte, indépendamment du demi-cycle enseigné.

J'ai pu également identifier que les enseignantes attribuent toutes un objectif commun : réutiliser les notions apprises. Ceci renvoie à l'idée de vouloir effectuer une révision des apprentissages. L'utilisation des références ainsi que l'apprentissage du vocabulaire hebdomadaire sont deux objectifs qui apparaissent également chez trois enseignantes sur quatre. D'autres éléments plus spécifiques à chacune sont évoqués mais par énonciation ponctuelle seulement, ce qui démontre la variété des objectifs poursuivis. La correspondance entre les objectifs des enseignantes et le PER démontre finalement que ces derniers sont fréquemment en adéquation, ce qui peut paraître comme un élément rassurant dans un contexte réglementaire tel que nous connaissons en Suisse.

Il est apparu que deux alternatives à l'apprentissage/évaluation de l'orthographe ont été évoquées par toutes les enseignantes : les fiches d'exercices et les productions écrites. Celles-ci leur accordent cependant des degrés d'importances différents. D'autres alternatives sont utilisées mais dans une moindre mesure comme des jeux, MMF ou l'utilisation de l'ordinateur.

Finalement, les progressions constatées chez les élèves par les enseignantes sont peu concluantes. En effet, si une seule enseignante exprime clairement sa satisfaction quant aux progressions de ses élèves, les autres semblent plus mitigées.

Je relève finalement que l'expérience des enseignantes n'a semblé jouer aucun rôle dans les réponses recueillies et qu'il s'agit, par conséquent, d'un élément qui n'a pas été évoqué dans mon analyse.

Liens avec mes hypothèses

Les résultats de ce travail ont démontré que mes hypothèses, en lien avec mes objectifs, ont trouvées des réponses plus ou moins partielles qui ont pu confirmer ou parfois infirmer ces dernières. Ceci tout en restant, évidemment, à l'échelle de l'échantillonnage de ce mémoire.

Hypothèse 1 : Je pense que le Plan d'étude romand ne constitue pas une source de pression pour les enseignants dans la pratique de la dictée étant donné que tous ne l'exercent pas et n'ont, de ce fait, certainement pas connaissance de ces directives.

Cette hypothèse a été confirmée lors de mes entretiens. En effet, aucune des enseignantes interrogées n'a connaissance des directives du Plan d'étude romand. Ce dernier ne constitue donc pas un moyen de pression dans la pratique de la dictée.

Hypothèse 2 : Je suppose que la dictée est pratiquée en classe davantage par *tradition* que par réel intérêt et enthousiasme pour cette pratique car malgré les réticences de certaines études face à cette pratique, elle reste implantée au sein des classes.

Cette hypothèse a été infirmée. J'ai été ainsi surprise de constater que les enseignantes ne pratiquent pas la dictée uniquement par *tradition* mais au contraire par volonté, bien que cette dernière ne leur donne pas entièrement satisfaction dans les résultats qu'elle engendre.

Hypothèse 3 : Je présume que la dictée a davantage une fonction d'évaluation que d'apprentissage au sein des classes car elle permet de constituer une base permettant d'identifier où se situent les élèves dans leur apprentissage de l'orthographe.

Cette hypothèse a été infirmée. J'ai été, en effet, étonnée de découvrir que les enseignantes ne visent pas qu'une fonction évaluative dans leurs dictées mais qu'elles attribuent également pour la majorité une fonction d'apprentissage.

Bilan critique

Le processus de travail pour la rédaction de ce mémoire professionnel a été complexe et conséquent. En effet, bien que ce dernier se soit déroulé sans encombre majeur, il a tout de même été ponctué de moments de doutes et de questionnements. C'est la problématique qui a constitué la phase la plus délicate. En effet, la théorie étant vaste dans le domaine de la dictée, il m'a été difficile de définir précisément les éléments sur lesquels je souhaitais me concentrer. C'est finalement à force de lectures et de discussions avec mes directeurs de mémoire que j'ai pu définir clairement mes objectifs et ma question de recherche.

Une limite que je perçois dans ce travail est le manque de données. En effet, élaborer sa recherche sur la base de quatre entretiens me semble insuffisant pour fournir des résultats de recherches véritablement exploitables. Il paraissait toutefois difficile d'étoffer grandement l'échantillonnage au vu du temps imparti pour ce travail de Bachelor.

Je précise qu'il s'agissait de ma première expérience dans la réalisation d'entretiens semi-directifs. J'ai eu l'occasion de vivre des moments enrichissants et formateurs qui m'ont permis de comprendre le fondement même d'une recherche qualitative à travers la récolte de données. Une réflexion post-entretiens me permet cependant, à présent, d'identifier certaines *indélicatesses* commises. Ainsi, il aurait parfois été judicieux que je rebondisse davantage sur certaines remarques émises ou qu'un approfondissement de réponse soit sollicité. Malgré cela, j'ai tout de même obtenu suffisamment d'informations pour effectuer une analyse complète.

Je précise que certaines questions posées aux répondantes n'ont finalement pas été exploitées car elles ne constituaient, à mes yeux, aucun apport pour mon travail de recherche. Il a ainsi été nécessaire parfois de faire certains choix pour ne pas prolonger inutilement ma recherche avec des données présentant peu d'intérêts.

En revanche, certains compléments de questions ont permis d'identifier d'autres éléments que je n'ai survolés que partiellement dans ma problématique et qui auraient eu

le mérite d'être davantage étudiés. Je pense notamment aux représentations des parents face à la dictée et du rôle qu'ils détiennent dans son application en classe ou encore aux différenciations envisageables dans la pratique de cet exercice.

Ce travail m'a également permis d'aiguiser mes connaissances concernant la construction d'une recherche, en termes d'écriture, de questionnements, mais également dans mes compétences analytiques.

Perspectives futures

Concernant ma future pratique, je souhaiterais expérimenter différents procédés quant à la pratique de la dictée et me forger ainsi ma propre opinion. En effet, j'é mets l'hypothèse que pour que la dictée trouve un sens dans l'apprentissage/évaluation de l'orthographe, elle doit être propre à chacun et non être la continuité d'une pratique qui perdure par *tradition*. Je souhaite faire des choix qui soient personnels et en accord avec l'enseignement que je dispenserai. Et pour ce faire, je devrai nécessairement vivre diverses expériences avant de pouvoir clairement me prononcer et trouver une pratique qui me corresponde.

J'ai été cependant particulièrement interpellée par les dictées coopératives qui proposent un enseignement de l'orthographe axé sur la verbalisation du raisonnement orthographique par les élèves. Il m'apparaît ainsi comme pertinent et formateur d'encourager ces derniers à exprimer leurs doutes et à les confronter à ceux de leurs camarades. Je pense également porter une attention particulière aux types de textes dictés. En effet, j'ai pu saisir l'importance de proposer des textes qui aient du sens avec la possibilité soit de les inventer, soit de les contextualiser, soit de s'inspirer directement des productions écrites d'un ou de plusieurs élèves.

Si la possibilité de continuer ce travail m'était donnée, je me dirigerais vers l'utilisation de la production écrite en complément à la dictée en cherchant à identifier ses limites, ses bienfaits ou encore son utilisation la plus adéquate. Ce choix rejoint également la didactique actuelle du français qui préconise l'utilisation de cette pratique pour le développement de l'orthographe ainsi que pour l'apprentissage des nombreux sous-domaines qui composent la discipline du français comme en témoignent les cours de

français suivis à la HEP-BEJUNE au cours de mes trois années de formation (Aubert et Rothenbühler, 2014/2017).

Références bibliographiques

Académie française, en ligne, <http://www.academie-francaise.fr/actualites/declaration-de-lacademie-francaise-sur-la-reforme-de-lorthographe>, consulté le 27 juin 2016.

Akpohoukou, D. (2014). *Rôle de la dictée dans l'APC et les différentes formes de dictée*, en ligne, <http://outilspedagogiques-inifrcf-mesftprij.blogspot.ch/2014/11/role-de-la-dictee-dans-l-apc-et-les.html>, consulté le 10 septembre 2016.

Angoujard, A. (1994). *Savoir Orthographier*. Paris : Hachette.

Apathie, J-M. (2015). *Que pensez-vous de la dictée ? ... Allô Jean-Michel*, en ligne, <http://www.europe1.fr/emissions/allo-jean-michel/que-pensez-vous-de-la-dictee-allo-jean-michel-18092015-2517049>, écoutée le 10 septembre 2016.

Asselin, N. (2011). *Dictées variées pour apprendre et évaluer*. CSTL, en ligne, www.francaisprimaire.mongroupe.ca/files/2015/05/Dictées, consulté le 26 septembre 2016.

Barth, B-M. (1987). *L'apprentissage de l'abstraction : Méthodes pour une meilleure réussite de l'école* (p.191). Paris : Retz.

Bernardin, J. (2005). Faire ou ne pas faire de dictées ? Ou Comment faire de la dictée un moment d'apprentissage ? *Revue nationale du GFEN*, n° 118 de septembre 2005.

Blanchet, A. & Gotman, A. (2001). *L'enquête et ses méthodes. L'entretien*. Paris : Armand Colin.

Bogdan, R. & Taylor, S. (1984). *Introduction to qualitative research methods : the search for meanings*. Michigan : Wiley.

Bourdin, R., Couté, B., Durand, V., Pradeau, J. & Rondelli, F. (2010). *Mon Manuel de français*. Paris : Retz.

Boissonade, R. & Schertenleib, G-A. (2015). Cours de recherche : *construire une démarche méthodologique de recherche et un modèle d'analyse*. La Chaux-de-Fonds : HEP-BEJUNE.

Brissaud, C. & Bessonnat, D. (2001). *L'orthographe au collège : pour une autre approche*. Coll. «36, niveau collège» (p.255). CRDP de l'Académie de Grenoble : Delagrave.

Brunner, J. (2011). *Le développement de l'enfant : savoir-faire, savoir dire*. Paris : presse universitaire de France.

Catach, N. (1997). *L'orthographe, comment ça marche ?* in *Je vous écris sans faute*, colloques et conférences sur l'orthographe, CRDP de Lorraine.

Catach, N. & Jaffré, J-P. (1998). *Didactiques de l'orthographe*. Institut national de recherche pédagogique. Paris : Hachette.

CDIP, Documentation sur les compétences fondamentales sur la langue de scolarisation, en ligne, http://edudoc.ch/record/96790/files/grundkomp_schulsprache_f.pdf, consulté le 28 juin 2016.

CDHEP, *Code d'éthique de la recherche pour les Hautes Ecoles pédagogiques*, en ligne, <http://www.hep-bejune.ch/intranet/resCommon/memoirebachelor/code-ethique>, consulté le 5 octobre 2016.

Charmeux, E. (2013). *Enseigner l'orthographe autrement, sortir des idées reçues et comprendre comment ça marche*. Lyon : Chronique Sociale.

Cher, C. (2004/2005). *Comment faire de la dictée un outil d'apprentissage ?* Académie de Montpellier : I.U.F.M.

- Chervel, A. (2008). *L'orthographe en crise à l'école : et si l'histoire montrait le chemin*. Paris : Retz.
- CIIP (2010-15), Plateforme du Plan d'études romand, en ligne, [http : //www.plan-detudes.ch](http://www.plan-detudes.ch), consulté le 4 juillet 2016.
- Cogis, D. (2005). *Pour enseigner et apprendre l'orthographe. Nouveaux enjeux, pratiques nouvelles, école-collège*. Paris : Delagrave.
- Cogis, D. & Manesse, D. (2007). *Orthographe, à qui la faute ?* France : ESF.
- Collette, P. & Di Fabrizio, A. (2009). *Orthographe lexicale de base*. Bruxelles : De Boeck.
- COMEO, Commission des moyens d'enseignement et du plan d'études du canton de Berne, (2014). *Correspondance L1 26 – Fonctionnement de la langue (PER) et les manuels de français Mon manuel de français et L'île aux mots*. Berne.
- Constant, M. (2006). *La dictée, un outil parmi d'autres pour l'apprentissage de l'orthographe*. Nord-Pas de Calais : I.U.F.M.
- Couté, B. (1999) *L'orthographe aux Cycles 2 et 3*. Paris : Retz.
- Crahay, M., De Kettele, J-M. & Paquay, L. & (2006). *L'analyse qualitative en éducation des pratiques de Recherche aux critères de qualité*. Bruxelles : De Boeck & Larcier.
- David, J., (2010). *Place et importance de l'orthographe à l'école et dans la formation des enseignants in Autour du mot : actes du Séminaire du Centre du français moderne*. Versailles : Lambert-Lucas.
- Dodokal, K. (2009). *En quoi la dictée, sous ses différentes formes, favorise-t-elle l'apprentissage de l'orthographe au CE1 ?* Seine et Marne : CAFIPEMF.

- Drahi, J-M. (2002). *Diversifier la pratique de la dictée au service de l'apprentissage de l'orthographe*. CPC BJ3, animation pédagogique.
- Dufour, M. (2009/2010). *Apprentissage de l'écrit-lire dans ma classe d'inclusion scolaire, en ligne*, [http://netia59a.ac-lille.fr/emes/IMG/pdf/La MNLE dans ma classe d.pdf](http://netia59a.ac-lille.fr/emes/IMG/pdf/La_MNLE_dans_ma_classe_d.pdf), consulté le 27 septembre 2016.
- Fisher, C., Huneault, M. & Nadeau, M. (2015). *La «dictée 0 faute» et la «phrase dictée du jour» : un début de solution aux difficultés en orthographe grammaticale. Correspondance, volume 21, 1.*
- Flot, L. (2004). Institut français de l'éducation, en ligne, <http://www.inrp.fr/edition-electronique/lodel/dictionnaire-ferdinand-buisson/document.php?id=2548> , consulté le 2 septembre 2016.
- Fortin, M-F. (2010). *Fondements et étapes du processus de recherche : Méthodes quantitatives et qualitatives*. Montréal : Chenelière Education.
- Freyssinet-Dominjon, J. (1997). *Méthodes de recherches en sciences sociales*. Paris : Montchrestien.
- Furet, F. & Ozouf, J. (1977). *Lire et écrire : l'alphabétisation des Français de Calvin à Jules Ferry*. Paris : Minuit.
- Gavard-Perret, M-L., Gotteland, D., Haon, C., & Jolibert, A. (2008) *Méthodologie de la recherche*. France : Pearson Education.
- Giasson, J. (2013). *La lecture, de la théorie à la pratique*. Bruxelles : De Boeck.
- Hoeben, S. (2006). *Pourquoi ne plus faire des dictées de mots... ?* Atzéo.

- Institut Français de l'Éducation, en ligne, <http://www.inrp.fr/edition-electronique/lo-del/dictionnaire-ferdinand-buisson/document.php?id=2231>, consulté le 28 juin 2016.
- Jaffré, J.-P. (2004). *La dictée n'apprend pas l'orthographe*. Paris : café pédagogique, association CIIP.
- Jaffré, J.-P. & Fayol, M. (2008). *Orthographier*. Paris : Presse universitaire de France.
- Kakai, H. (2008). *Contribution à la recherche qualitative*. Cadre méthodologique de réadaction de mémoire, université de Franche-Comté, en ligne, http://www.carede.org/IMG/pdf/RECHERCHE_QUALITATIVE.pdf, consulté le 4 octobre 2016.
- Larousse, dictionnaire de français, en ligne, <http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/vocabulaire/82342>, consulté le 10 juillet 2016.
- Manesse, D. (2007). *L'orthographe, lieu hypocrite ?* En ligne http://www.cafepedagogique.net/lesdossiers/Pages/2007/lalonde2007_Manesse.aspx, consulté le 4 septembre 2016.
- Maslow, A. (2008) *Devenir le meilleur de soi : Besoins fondamentaux, motivation et personnalité*. Paris : Eyrolles.
- Maulini, O. (2015). *La dictée coopérative, un condensé de pédagogie*. Genève : Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.
- Moureau, S. (2005/2006). *Peut-on faire acquérir des compétences orthographiques aux élèves grâce à la dictée ?* Académie de Montpellier : I.U.F.M.
- Péret, C., Sautot, J.-P. & Brissaud, C. (2008). *Les professeurs entrant dans le métier et la norme orthographique*. In Brissaud C., Jaffré J.-P. & Pellat J.-C. éditeurs *Nouvelles recherches en orthographe* (p. 203-214). Limoges : Lambert Lucas.

- Tremblay, R. & Perrier, Y (2006). *Savoir plus : outils et méthodes de travail intellectuel*, 2^{ème} éd. Montréal, Chenelière Education.
- Rabier, C. & Tressens, C. (2013). *Corrélation entre le niveau d'orthographe grammaticale et les compétences logico-mathématiques*. Université de Strasbourg.
- Rey, A. (2014). Société : l'orthographe est un marqueur social, *Journal 20 minutes*, 4 septembre 2014.
- Sautot, J.-P. (2015). *La dictée, un exercice ?* In *La lettre* (p. 25 à 33). AIRDF, n° 57.
- Simard, C. (1996). *Examen d'une tradition scolaire : la dictée*. In *Pour un nouvel enseignement de la grammaire* (p. 359-393), Chartrand, Suzanne (dir. publ.). Montréal : Logiques.
- Tissot, Y. (2009). *Français 6^{ème}*. République et Canton de Neuchâtel, Service de l'économat et du matériel scolaire, 2e édition.
- Vauthier, E. (2016). Dossier « Le jeu en classe », un mode d'apprentissage efficace. *Les cahiers pédagogiques*, n° 448.
- Vygotski, L. (1934). *Pensée et langage*. Suivi de *Commentaires sur les remarques critiques de Vygotsky* de Jean Piaget, (Collection « Terrains» (1985). Paris : Sociales). Rééditions (1997), Paris : La Dispute.
- Wautelet, B. (2016). *Des dictées dites « efficaces »*, en ligne, <http://chouetteleniveau-baisse.tumblr.com/post/136599230632/dict%C3%A9es>, consulté le 26 septembre 2016.
- Wilkinson, K. (2009). *Les effets de la dictée 0 faute sur la compétence en orthographe d'élèves de troisième secondaire*. Montréal : Université du Québec.

Youx, V. (2007). *Orthographe, à qui la faute ?* Association Française des Enseignants de Français (AFEF), en ligne, <http://www.afef.org/blog/post-orthographe-a-qui-la-faute-p69-c43.html>, consulté le 3 septembre 2016.

Source image

Le saviez-vous.net (2013). *La dictée de Mérimée, la dictée la plus dure au monde !* En ligne, <http://www.lesaviezvous.net/art/litterature/la-dictee-de-merimee-la-dictee-la-plus-dure-au-monde.html>, consulté le 18 décembre 2016.