

« LA DICTÉE SANS ERREUR »

Professeur agrégé de philosophie, spécialiste de l'apprentissage de la lecture-écriture et de ses difficultés, André Ouzoulias, propose d'aider les élèves à consolider et développer leurs connaissances orthographiques, plus particulièrement dans le domaine de l'orthographe lexicale.

Une dictée où l'on a le droit de « copier »

La dictée a été préalablement préparée, la veille ou le matin même. Les principales difficultés ont été repérées par les élèves.

L'enseignant leur a demandé s'ils seraient capables d'écrire le texte sans erreur et, sinon, sur quels mots ils hésiteraient. Pour chaque difficulté, collectivement, on s'est efforcé de trouver un moyen de mémoriser l'orthographe du mot qui fait problème :

- rapprochement avec des dérivés (laid, laide, laideur, etc.) ;
- règles de dérivation (magique > magicien, comme électrique > électricien, informatique > informaticien, etc.) ;
- usage d'analogies orthographiques (volaille, paille, caille, muraille, maille, etc.) ;
- analyse morphologique (embouteillage) et étymologique (maintenant > main/tenant ; beaucoup > beau/coup; longtemps > long/temps; gentilhomme > gentil/homme etc.) ;
- astuces mnémotechniques (jamais de t à la fin d'un verbe à la première personne : «JE n'aime pas le T»), etc.

Au moment de la dictée proprement dite, les élèves disposent du texte, correctement orthographié.

Il a été préalablement saisi par l'enseignant sur ordinateur et reprographié.

Il sera collé au recto de la feuille sur laquelle les élèves vont écrire au verso.

A chaque fois qu'ils ont un doute sur l'orthographe d'un mot, il leur est permis de retourner leur feuille et de rechercher dans le texte référence, le mot ou l'expression qui leur fait problème.

Ils écrivent chaque mot et indiquent qu'ils ont utilisé le texte référence en soulignant ce mot (cela fait ressortir ce mot lors de la relecture, ce qui aide à sa mémorisation). Il n'y a, a priori, aucune limitation du nombre d'utilisations du "texte référence".

Il est possible d'interdire de regarder plusieurs fois le "texte référence" pour un même mot.

Il y a plusieurs possibilités d'organiser le dispositif matériel.

1. Si les élèves sont face au tableau, le "texte référence" peut être affiché au fond de la classe. Dans ce cas, l'élève doit se retourner pour l'utiliser.
2. Le « texte référence » peut être collé sur une page du cahier d'orthographe, s'il en existe un, et la dictée est écrite au dos.
3. Le « texte référence » est imprimé pour chaque élève et pendant la dictée, il est recouvert par un carton. Pour accéder au texte imprimé, l'élève doit soulever ce « carton cache » (et masquer de nouveau le texte après chaque utilisation).
4. Le « texte référence » est écrit sur une bande de papier qui a la longueur et la largeur de la dictée. Cette bande sera pliée dans le sens horizontal pour être cachée pendant la dictée. Après la correction, la feuille est dépliée de sorte qu'on peut voir alors ensemble le texte référence et le texte transcrit par l'élève.
5. Dès que les textes de ces dictées ont une certaine longueur (ils comportent en moyenne une cinquantaine de mots au CE2), l'élève peut écrire sur le cahier en utilisant exceptionnellement la page dans son format «paysage». Mais ce système peut être utilisé au CE1 dans le format portrait, par exemple pour des dictées de mots. Finalement, l'enfant dispose de trois scores :
 - lors de la correction, les erreurs lexicales qui subsistent sont dénombrées ;
 - le nombre d'erreurs grammaticales (accord éventuel GN > GV, accords dans le GN, distinction er/é pour les terminaisons des verbes, confusion de mots comme «mais» pour «met», etc.) est noté à part ;
 - le nombre de recours au texte référence est noté par l'enfant, à côté de ses deux autres scores, à titre personnel.

L'activité se conclut par une reprise collective :

- quels sont les quelques mots sur lesquels il y a eu de nombreuses erreurs ou de nombreux recours au texte référence ;
- comment pourrait-on surmonter, à l'avenir, cette difficulté?

Voici trois exemples très différents de résultats après correction (on ne s'intéresse ici qu'aux erreurs d'orthographe lexicale) :

- un élève « A » a quatre erreurs d'orthographe lexicale et n'a eu recours au texte référence qu'une seule fois. Cet élève est relativement habile en orthographe mais répugne à utiliser l'aide du texte référence ;

- un élève « B » a le même nombre d'erreurs en orthographe lexicale, mais avec sept recours au texte référence. Il est moins avancé en orthographe (ou moins sûr de lui), mais n'a pas hésité à utiliser plusieurs fois cette possibilité ;

- un élève « C » a fait douze erreurs d'orthographe lexicale et n'a pas utilisé le texte référence. Cet élève a besoin de progresser, mais il se refuse à utiliser l'aide proposée.

Avec ce système, les élèves peuvent comprendre assez vite qu'on peut améliorer considérablement sa performance en orthographe si l'on utilise le texte référence à chaque fois qu'on a un doute sur un mot. Quand les élèves commettent une erreur, ils disposent très souvent des moyens de comprendre la graphie correcte donnée lors de la correction en la reliant à des connaissances déjà installées.

Par exemple, l'élève qui écrit «éguyage» au lieu d'«aiguillage» n'avait pas remarqué le lien entre «aiguille» et «aiguillage» lors de la préparation de la dictée. Mais si, au moment de la correction, on le lui fait remarquer et qu'il sait déjà orthographier le mot «aiguille», il est probable qu'il retiendra la graphie d' «aiguillage» sur le modèle d' «aiguille». Son erreur aura été passagère et la correction aura été bénéfique.

En revanche, pour des élèves qui ne savent pas orthographier le mot «aiguille», la situation est très différente. Il se peut même que l'erreur commise entrave l'acquisition du bon patron orthographique d'«aiguillage» et d'«aiguille».

En effet, plusieurs travaux sur l'acquisition de l'orthographe indiquent que la rencontre avec des écritures erronées d'un mot perturbe l'acquisition de sa graphie correcte. Même chez des experts, quand les écritures erronées sont phonologiquement plausibles (respect des correspondances phonèmes-graphèmes), ces rencontres peuvent perturber la mémoire orthographique pour des mots peu fréquents (par exemple : «hoberot» au lieu de hobereau). Ce phénomène est connu des enseignants qui ont parfois l'impression de perdre leur assurance orthographique à force de lire des textes d'élèves mal orthographiés. Or, devant des mots relativement fréquents, le débutant est comme l'expert devant des mots rares. Tant qu'il ne dispose pas de moyens personnels de justifier la graphie correcte, c'est-à-dire de la relier à d'autres connaissances orthographiques, il manque de repères qui lui permettraient d'écarter les erreurs. Et le fait de produire une erreur est une façon de rencontrer visuellement un parasite de la graphie correcte.

Certes, lors de la correction, l'enfant faible en orthographe qui a écrit «éguyage» a probablement barré ce mot et écrit en dessous «aiguillage». Mais que peut-il se passer dans une circonstance ultérieure où il aura besoin de produire à nouveau ce mot, quelques jours après la dictée, par exemple? Il se souviendra probablement que ce mot lui avait posé un problème et qu'il s'était trompé. Mais il se peut fort bien qu'alors, il ne se rappelle plus quelle était son erreur et quelle était la graphie correcte. Du coup, il peut arriver qu'il reproduise son erreur ou qu'il produise un mixte comme «éguillage» (interférence entre les deux graphies concurrentes précédemment rencontrées).

Avec la dictée sans erreur, les élèves apprennent à gérer leurs connaissances orthographiques : «Si je connais bien le mot demandé, je l'écris ; sinon, j'ai intérêt à utiliser le texte référence». Cette activité a donc une dimension métacognitive.

Une dictée qui favorise l'acquisition de l'orthographe

Cette aide favorise l'acquisition de l'orthographe correcte du mot en question. En effet, du fait du dispositif matériel, l'enfant est amené à se construire une représentation mentale du mot pendant le transport du verso au recto de sa feuille et cette représentation est - généralement - d'emblée correcte. Et c'est cet acte qui est susceptible d'aider à l'entrée de ce mot dans la mémoire à long terme de l'apprenti.

Si on analyse plus précisément ce procédé, on peut en effet affirmer qu'il conduit l'enfant à avoir trois « bonnes expériences » successives du mot sur lequel il a d'abord eu un doute :

- une rencontre visuelle en lecture lorsque ses yeux «tombent» sur le mot qu'il cherche dans le texte référence au verso de sa feuille ;

- une représentation mentale, plus analytique, de son orthographe pour le lire en mémoire avant le retour au verso de la feuille ;
- une production manuscrite (qu'on supposera elle aussi correcte) sur le verso de sa feuille, souvent accompagnée d'un contrôle visuel.

Cette activité aide donc à l'acquisition de l'orthographe lexicale mais favorise aussi la maîtrise de l'orthographe grammaticale. En effet, lorsqu'ils ont un doute sur un mot, les élèves n'envisagent d'abord que l'aspect lexical. Or, dans le « texte référence », il est fréquent que ce mot se termine par «s» ou par «ent», par exemple. Dans ce cas, pour le «transporter», les élèves sont conduits à observer et à prendre en compte ces marques syntaxiques. Ce faisant, ils se familiarisent avec la morphologie syntaxique et peuvent même la comprendre et la relier à ce qu'ils ont déjà écrit (il y a «ent» à la fin de ce mot, c'est donc un verbe, est-ce que j'ai mis des «s» dans le groupe sujet?).

Un apprentissage « stratégique »

Le processus que nous venons de décrire ne peut fonctionner que si l'enfant accepte d'utiliser le « texte référence ». Le dialogue avec les élèves doit les aider à comprendre que la même note avec un nombre très différent de recours au texte référence ne reflète évidemment pas la même compétence orthographique, mais qu'il vaut mieux, en cas de doute, s'abstenir d'écrire les mots «comme on les entend» et utiliser cette aide, parce qu'elle est porteuse de progrès futurs.

Dans un premier temps, pour de nombreux élèves, l'objectif sera donc de les rendre moins réticents à utiliser le texte référence. Leurs scores en dictée s'amélioreront alors nettement. Il conviendra, à ce moment-là, de les inciter à diminuer le nombre de recours au « texte référence » en s'investissant davantage dans la préparation de la dictée.

Une activité bénéfique

Les enseignants qui pratiquent cette dictée régulièrement au cycle 3 en évaluent très positivement les effets. De dictée en dictée, le nombre d'erreurs décroît, puis, plus progressivement, c'est la fréquence des recours au texte référence qui diminue. Au fil du temps, dans les productions spontanées, l'orthographe s'améliore, les élèves gèrent mieux leurs connaissances (ils sont plus conscients de ce qu'ils savent et ne savent pas, il leur arrive plus souvent de demander l'orthographe d'un mot avant de l'écrire) et ils ont plus de plaisir à écrire. Mais il faut rappeler qu'un autre bénéfice attendu d'une amélioration de l'orthographe en production, le plus important à nos yeux, concerne l'orthographe en réception, c'est-à-dire en lecture.

Et la correction ?

Pour la correction (car il reste des erreurs !), il est déconseillé de procéder à un échange de copies ou de cahiers. En effet, lors d'une correction mutuelle, les erreurs des uns peuvent parasiter la mémoire orthographique des autres. La correction doit donc être assurée par l'enseignant lui-même. On distinguera les erreurs lexicales et les erreurs grammaticales (accord éventuel GN > GV, accords dans le GN, distinction er/é pour les terminaisons des verbes, confusions de mots comme «mais» pour «met», etc.) par un code de couleur, par exemple en barrant en vert les mots pour lesquels il y a une erreur de morphosyntaxe ou une confusion de mots et en rouge ceux pour lesquels il y a une erreur d'orthographe lexicale. L'enseignant note finalement les deux nombres d'erreurs dans des cadres appropriés.

Quel type de textes pour ces dictées ?

Les textes qui servent à ces dictées doivent, si possible, réunir deux critères :

- a) le texte comporte des mots fréquents (que les élèves sont susceptibles de rencontrer massivement en lecture) ;
- b) il est «accrocheur» pour les élèves. Il peut être extrait d'un texte déjà lu qui a fait beaucoup discuter, a intrigué ou, comme tel poème, a ému, comme tel récit d'aventure, a fait rêver. Il évoque un sujet d'actualité ou de «proximité» qui suscite l'intérêt ; il a été produit par les élèves eux-mêmes pour résumer un autre texte qui les a passionnés, etc.

Bibliographie

- Pothier (B), *Comment les enfants apprennent l'orthographe*, Retz, 1996
- Ouzoulias (A), *Favoriser la réussite en lecture, les MACLE*, (Modules d'Approfondissement des Compétences en Lecture-Ecriture), Retz, 2004.