

La dictée sans erreur : une activité bénéfique pour la mémorisation de l'orthographe¹

L'objectif de cette activité est de consolider et de développer les connaissances orthographiques des élèves, plus particulièrement dans le domaine de l'orthographe lexicale. Il s'agit là d'*un objectif fondamental en lecture*, pour favoriser l'accès à la reconnaissance orthographique des mots écrits, moins séquentielle, plus rapide, plus sémantique et pour tout dire, plus efficace que le décodage. Les bons orthographes sont rarement de faibles lecteurs².

Ci-dessous, nous décrivons d'abord le principe de cette activité et son déroulement, puis nous argumentons en faveur de son intérêt pédagogique.

Une dictée où l'on a le droit de " copier "

La dictée a été préalablement préparée, la veille par exemple. Les principales difficultés ont été repérées par les élèves eux-mêmes à qui l'enseignant 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 pose problème : rapprochement avec des dérivés (laid, laide, laideur), règles de dérivation (magique → magicien, comme électrique → électricien...), usage d'analogies orthographiques (volaille, paille, caille, muraille, maille...), analyse morphologique et étymologique (maintenant → main/tenant ; beaucoup → beau/coup ; longtemps → long/temps ; gentilhomme → gentil/homme, ...), 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 de celle-ci (correctement orthographié, bien évidemment) qui a été préalablement composé par l'enseignant sur ordinateur et photocopié. Mais il est collé *au verso de la feuille sur laquelle ils vont écrire*³.

À chaque fois qu'ils ont un doute sur l'orthographe d'un mot, il leur est permis de retourner leur feuille et de rechercher au verso, dans le texte-référence, le mot ou l'expression qui leur pose problème. Revenant au recto de leur feuille, ils écrivent ce mot (en général, il est alors correctement orthographié) et indiquent par un bâton ou une croix, dans la marge, qu'ils ont utilisé le texte-référence (au lieu d'une croix ou d'un bâton, on peut leur demander de souligner le mot pour lequel ils ont utilisé l'aide du texte-référence ; cela semble plus " naturel " et, de plus, cela fait ressortir ce mot lors de la relecture, ce qui aide à sa mémorisation).

¹ Texte extrait d'un ouvrage d'André Ouzoulias à paraître en janvier 2004 dans la collection *Comment faire* (Retz-CRDP de Versailles) sous le titre " Remédier aux difficultés en lecture au début du cycle 3 ".

² Ce qui ne veut pas dire que les bons lecteurs soient nécessairement bons orthographes.

³ Il y a plusieurs façons d'organiser le dispositif matériel. Nous avons décrit le système recto-verso avec deux feuilles. On peut aussi faire coller le texte-référence sur une page du cahier d'orthographe et faire écrire la dictée au dos. Si les élèves sont tous rangés face au tableau, on peut aussi afficher le texte-référence au fond de la classe. Dans ce cas, pour l'utiliser, l'élève doit se retourner.

Il n'y a, *a priori*, aucune limitation du nombre d'utilisations du texte-référence. Il n'est même pas interdit d'utiliser deux fois le texte-référence pour un même mot.

Lors de la correction, seules les erreurs qui subsistent sont décomptées du score sur 10 ou sur 20, selon le barème choisi par l'enseignant. Le nombre de recours au texte-référence est noté par l'enfant, à côté de son score, à titre personnel. Voici trois exemples très différents de résultats après correction :

- un élève A a une note de 16 sur 20 avec 1 seul recours au texte-référence : cet élève, qui a commis 4 erreurs, est relativement habile en orthographe mais répugne à utiliser l'aide du texte-référence ;

- un élève B a la même note de 16 sur 20 mais avec 7 recours au texte-référence : il a commis aussi 4 erreurs, 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 une note de 8 sur 20 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 être faible en orthographe mais améliorer considérablement sa note si on utilise le texte-référence, chaque fois qu'on a un doute sur l'orthographe d'un mot.

On notera qu'en fait, en toute rigueur, l'enfant ne copie pas le mot qui lui fait problème, puisque, du fait du dispositif matériel, il ne peut en même temps observer le mot dont il a besoin et l'écrire. Il doit faire ces deux opérations l'une après l'autre et pour le " transporter " du verso de sa feuille (où il le voit) au recto (où il l'écrit), il doit donc le mettre en mémoire, si possible en totalité.

Une dictée qui ne perturbe pas l'acquisition de l'orthographe

Expliquons maintenant les raisons que peut avoir un enseignant de s'intéresser à cette étrange dictée. Commençons par affirmer que *la dictée classique n'est une situation d'apprentissage que pour les élèves les plus avancés en orthographe*. Quand ceux-ci ont commis 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 " égyage " au lieu de " 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 de " 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 de " aiguillage " et de " aiguille ". En effet, plusieurs travaux sur l'acquisition de l'orthographe (cf. notamment divers articles dans Rieben et al., 1997) 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 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, on s'efforce d'éviter ces effets pervers de la dictée classique. *Les enfants 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*. Mais surtout, *on évite une grande part des perturbations* dans l'acquisition de l'orthographe engendrées par la situation de dictée classique chez les enfants faibles orthographes.

Une dictée qui favorise l'acquisition de l'orthographe

Mais, plus encore, *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 pour pouvoir le garder en mémoire pendant le transport du verso au recto de sa feuille et cette représentation est — généralement — d'emblée correcte. Si on analyse plus précisément ce procédé, on peut 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 mettre en mémoire avant le retour au recto de la feuille ;
- sa production manuscrite (qu'on supposera elle aussi correcte) sur le recto de sa feuille, souvent accompagnée d'un contrôle visuel.

Cette activité aide donc à l'acquisition de l'orthographe lexicale. Mais nous avons également constaté qu'elle favorise aussi la maîtrise de l'orthographe dite " 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 réfléchir 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 la classe doit aider les élèves à comprendre que la même note avec un nombre très différent de recours au texte-référence ne reflète évidemment pas la même compétence orthographique (cf. les cas A et B évoqués ci-dessus), 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.

On peut aussi disposer d'un stock de textes pour des “ défis orthographes ”. Chaque élève choisit un texte qu'il prépare. Il se lance le défi “ zéro erreur, sans texte-référence ”. Il se fait dicter ce texte par un autre élève qui fera la correction.

Fréquence et ampleur des dictées

Avec ce fonctionnement, la fréquence et l'ampleur des dictées peuvent grandement différer du fonctionnement classique. Plutôt que de proposer une dictée classique d'une demi page par quinzaine ou par semaine, il est plus productif de proposer une “ dictée sans erreur ” de deux ou trois phrases par jour ou tous les deux jours (sans la préparation, il faut compter 10 minutes, correction comprise).

Cette activité peut commencer dès le début du CP (au début de l'année, le texte se réduit à une courte phrase) et se poursuivre tout au long de la scolarité élémentaire. Une progression envisageable peut reposer en partie sur les échelles de fréquence (cf. Catach, 1984), en partie sur la gestion des difficultés de notre système orthographique, notamment celles qui concernent les homophones (cf. Pothier, 1996), en partie sur les textes abordés en lecture en classe et sur les centres d'intérêt des élèves.

Par ailleurs, si ce fonctionnement est globalement incompatible avec la dictée classique, on peut toujours proposer, deux ou trois fois dans l'année, un “ concours d'orthographe ” (les textes sont néanmoins préparés). Mais il faut alors éviter de proposer un même texte comportant les mêmes difficultés à des élèves de niveaux très différents en orthographe. Comme dans de nombreux sports, on préférera adapter la tâche au niveau des concurrents : texte difficile et long pour les élèves les plus avancés, texte facile et court pour les moins habiles (autre solution : proposer un même texte dont la difficulté grandit du début à la fin et, suivant leur niveau, les élèves doivent écrire jusqu'à une phrase donnée).

Une activité bénéfique

Les enseignantes qui ont pratiqué cette dictée chaque matin 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.

(document Anadré Ouzoulias)