

Article de Véronique Miguel Addisu : conscience métalinguistique et norme orthographique : qu'apprend-on en corrigeant sa dictée ?

Présentation générale :

Cet article paru dans la revue sociolinguistique en ligne Glottopol n°26 de juillet 2015, dirigée par : Catherine Brissaud et Clara Mortamet, rend compte d'une étude de type ethnographique sur les pratiques de dictée dans 6 classes de CM1 en se focalisant sur les temps de corrections et leurs effets sur les élèves. Cette recherche participe au projet Pratiques et enseignement de l'orthographe en Normandie (PEON).

En se focalisant sur les enjeux didactiques des corrections de dictée, l'auteure cherche à analyser ce que serait une dictée "bien" corrigée.

Les données recueillies pour 6 classes (interactions orales, productions écrites, entretiens sociolinguistiques avec les enseignants) ont été croisées. Ces 6 séances illustrent 3 manières différentes d'apprendre l'orthographe à la faveur des moments de correction.

De l'efficacité théorique des dictées pour apprendre à orthographier

Rappel des modélisations de l'orthographe :

- Le plurisystème linguistique de Nina Catach : modèle non appréhendable par les élèves ;
- La perspective didactique de Fayol et Jaffré propose une répartition fonctionnelle. Ils différencient l'orthographe grammaticale (graphèmes significatifs) et l'orthographe lexicale (unités distinctives)

Les dictées

Les dictées préconisées dans les programmes scolaires officiels de 2008 sont à la fois prescrites à des fins évaluatives et conseillées à des fins d'apprentissages. Elles concourent à un apprentissage lorsqu'elles incluent un temps de correction mené avec les élèves et adossé à des interactions orales entre pairs ou avec le maître.

L'auteure dresse 2 types de dictées : la dictée sans fautes et les ateliers de négociations graphiques.

- La dictée sans faute ou dictée préparée (Jaffré, 1992) : le temps de réflexion collective est en amont du temps de dictée. Il s'agit de bien réfléchir à l'orthographe des mots en amont afin de savoir les écrire correctement par la suite.
- La phrase dictée du jour (Brissaud, Cogis, 2011) : elle se caractérise par sa fréquence et par les moments réflexifs qui constituent la séance. La correction collective fait émerger les représentations des élèves en confrontant les graphies produites. Elle vise à faire évoluer vers une meilleure compréhension des phénomènes orthographiques. Dans ce temps de correction le maître étaye fortement les interactions collectives, en validant ce qui témoigne d'un raisonnement efficient.
- Les ateliers de négociations graphiques (Haas, 2000) s'inscrivent dans une perspective socio-constructiviste en s'appuyant sur les interactions entre pairs,

afin de construire un raisonnement métagraphique. Les élèves corrigent en groupe les graphies individuelles en vue de produire un écrit consensuel collectif. Si dans les 2 types précédents de dictées, la correction se confronte à une norme, dans ce type de dictée, la correction ne se confronte qu'à des arguments échangés entre pairs sans recours à la norme.

Les erreurs

Un distinguo doit être fait entre la faute et l'erreur. On parle de faute quand l'élève a les moyens de produire la forme normée attendue. L'erreur, quant à elle, témoigne d'un processus d'apprentissage.

Or, dans la dictée, l'erreur est considérée de manière ambiguë : signe d'apprentissage et écart à une norme. Cette ambiguïté est renforcée quand la dictée est notée.

Dans le plurisystème orthographique français, l'erreur est à la fois une marque de confusion entre plusieurs fonctions possibles d'un graphème et une trace de savoir et savoir-faire en cours de construction.

Dans les 6 classes observées, « les corrections qui suivent les dictées sont des moments dans lesquels se jouent à la fois l'apprentissage de la mise en pratique d'une norme sociale (écrire sans faute et donc ne pas faire d'erreur) et l'appropriation d'une norme scolaire orale (raisonner sans fautes et donc trouver l'erreur). »

Les choix des maîtres

Dans les 6 classes observées, le temps de correction est un moment important puisqu'il représente plus de la moitié du temps de la séance. Les étayages diffèrent d'une classe à une autre, mais tous les élèves avaient pour tâche de corriger leur copie individuellement.

L'auteure propose une catégorisation fondée sur les interactions verbales des groupes.

Apprendre à adopter une posture normative : les maîtres n'associent pas la réflexivité à la correction :

Il s'agit d'une orientation plutôt normative. Le texte est au tableau et les élèves corrigent leur production. Ce temps donne lieu à peu d'interaction entre élèves ou avec le maître. A la fin, les élèves rendent compte de leur nombre de fautes.

Lors des entretiens avec les maîtres, il apparaît que l'enseignement de l'orthographe est associé à un enseignement de règles, qu'il faut savoir appliquer de manière stratégique.

Apprendre à adopter une posture réflexive-scolaire : l'observation réfléchie de la langue est fortement étayée par le maître :

Ce sont les interactions collectives métagraphiques qui sont étayées par le maître, à partir d'une version cacographiée de la dictée. La parole circule facilement. Le maître fait utiliser des outils pour la réflexion (dictionnaire et affichage). Le maître guide à la fois vers une démarche réflexive (temps de correction) et vers une auto-évaluation de sa production (comptage des erreurs faites).

Lors des entretiens avec les maitres, il apparaît qu'ils « partagent leur conviction que la maîtrise de l'orthographe est un capital symbolique fort, et leurs interrogations quant à une manière de l'enseigner qui serait optimale pour tous les élèves. »

Apprendre à donner son opinion : la dictée comme déclencheur de négociations entre pairs :

Les élèves comparent entre pairs leurs productions, en discutant et en corrigeant le cas échéant. Le maitre régule les interactions entre pairs sans intervenir. Le chercheur a mis en évidence que la négociation orthographique sans étayage du maitre risque de perdre les élèves dans les raisonnements auxquels ils s'essaient.

Lors des entretiens avec les maitres, il apparaît que les maitres cherchent à ce que leurs élèves développent un rapport au savoir autonome et individualisé. Ils estiment que l'orthographe s'apprend lorsqu'on réfléchit aux règles en contexte.

Dans ces temps de correction observés, l'attention du maitre est portée d'une part, « à la validité de la forme produite et d'autre part, aux processus sociocognitifs qui président au choix de cette forme pour l'élève. »

Les écrits et les corrections des élèves

Il s'agit d'étudier la manière avec laquelle les élèves corrigent leurs erreurs. Pour cela, il convient d'estimer la difficulté des textes.

Indice de difficulté des textes

Attribuer un indice de difficulté à des textes dictés est malaisé. Le chercheur a fait le choix d'attribuer "un indice de difficulté représentant le rapport entre le nombre de zones présentant des difficultés pour un élève de CM1 et le nombre total de mots." Un seul mot peut comporter plusieurs zones ou aucune. Deux grandes zones sont relevées : ce qui relève de l'orthographe grammaticale et de l'orthographe lexicale. Ces indices de difficulté varient assez peu d'un texte à un autre. Les textes paraissent légèrement plus difficiles quand la correction est étayée par le maitre.

Les erreurs : nombre et types

« Le nombre moyen d'erreurs dans les copies ne dépend pas directement de la difficulté du texte. »

« Les erreurs sont moins fréquentes lorsque le texte est préparé et lorsque l'activité est guidée vers davantage de normativité. »

Le nombre d'erreurs varie en fonction du type d'activités. Dans les dictées les plus traditionnelles, cette activité apparaît comme « un moyen d'apprendre à viser une norme plutôt qu'à comprendre les mécanismes. »

Les corrections : nombre et types

Il s'agit de déterminer un taux d'efficacité de correction, c'est-à-dire le nombre d'erreurs effectivement corrigées sur le nombre total d'erreurs relevées.

Il apparaît que les corrections sont beaucoup plus efficaces lorsqu'elles ont été étayées par le maitre visant à une observation réfléchie de la langue. Elles le sont beaucoup moins lorsque la visée est normative.

Les erreurs et leurs corrections diffèrent-elles selon les activités ?

Dans une activité normée, les erreurs sont peu nombreuses. Les corrections sont moins efficaces que dans les autres types d'activités, puisqu'il n'y a pas de réflexion initiée par le maître.

Dans une activité étayée par le maître, les corrections sont plus efficaces, grâce à la qualité métagraphique des échanges. Le nombre de fautes dans les premières productions est élevé, dû au peu d'attention du maître à ces 1^{ères} productions.

Dans une activité de négociation, les résultats sont contrastés. Les échanges métagraphiques n'apparaissent pas efficaces et les erreurs individuelles sont nombreuses.

Conclusion

Pour apprendre l'orthographe, le développement d'une conscience métagraphique est nécessaire, ainsi qu'un exercice de mobilisation des connaissances.

Cette recherche a mis en évidence une diversité des modalités didactiques, mais aussi une singularité de chaque moment d'enseignement, même si des cadres didactiques connus sont choisis.

Quelques pistes de recherche en didactique de l'orthographe : quel sens les élèves et le maître attribuent-ils à l'activité de dictée ?