

C'est en forgeant...

Dictée, dictée préparée, autodictée, constats.

La pratique de la dictée comme acte pédagogique a et continue de poser beaucoup de questions, et pas seulement chez les parents d'élèves qui se sentent déstabilisés dès qu'ils comprennent que cette année, leurs enfants ne feront pas systématiquement des dictées comme ils le faisaient eux-mêmes lorsqu'ils étaient à l'école. Paradoxalement, lors de conversations avec ces derniers, on s'aperçoit que ce sont souvent, justement, les parents qui ont souffert étant enfants de cet exercice qui y sont le plus attachés. Autrement dit, et certains enseignants adoptent plus ou moins consciemment ce point de vue, nous continuons à condamner des enfants, « qui ne font pas l'effort d'apprendre leurs leçons ». Car il est bien admis que « ce n'est pourtant pas si compliqué, il suffit d'apprendre ». Nous connaissons les conséquences de ces discours sur la posture des enfants face aux apprentissages concernant la langue : pourquoi s'entêter, puisque « je ne suis pas un littéraire » ?

L'argument qui semble justifier une pratique régulière de la dictée peut se résumer par un dicton populaire : « c'est en forgeant que l'on devient forgeron ». Mais sommes nous vraiment certains que les élèves forgent lorsqu'ils font des dictées ?

Au cycle 2, la plupart des méthodes proposent globalement la démarche suivante :

- discrimination auditive du phonème
- inventaire des graphèmes correspondant possibles (avec le support d'affichettes sur lesquelles sont inscrits des exemples de mots pour chaque graphie, accompagnées de listes de mots dans les cahiers des élèves).

L'enfant apprend donc à associer une graphie à un phonème, de manière à être capable d'une part, le plus rapidement possible, de lire des textes courts en respectant la correspondance grapho-phonétique, et d'autre part de produire de courts énoncés valables sur le plan grapho-phonétique.

C'est alors qu'interviennent les dictées préparées, les auto-dictées et les dictées. Il s'agit à présent de dépasser la seule correction grapho-phonétique pour aller vers la correction orthographique.

Aujourd'hui, il est couramment admis, en théorie, que les élèves doivent être actifs et confrontés à des situations problèmes. Mais on peut se demander si cette préconisation est réellement prise en compte lors des activités d'O.R.L.

Lorsqu'on demande à un élève de préparer une dictée, il peut adopter de multiples postures :

- celle d'un élève dit « scolaire », qui a la capacité d'apprendre par cœur et avec facilité l'orthographe de nombreux mots
- Celle d'un élève lambda, qui va apprendre avec plus ou moins de réussite l'orthographe des mots de la dictée
- Celle d'un élève en échec qui ne fera pas la démarche d'apprendre parce qu'il a le sentiment de subir une situation d'apprentissage qu'il ne comprend pas.

L'élève en échec est très vite repéré, car « il n'a pas appris ». L'élève lambda aura encore besoin d'entraînement, car « ce n'est pas définitivement acquis ». Quant à l'élève scolaire, qui a parfaitement réussi l'exercice, c'est l'arbre qui cache la forêt. Dans le meilleur des cas, il s'agit d'un élève qui, sans l'aide de l'adulte, est capable d'opérer des comparaisons, des observations sur la langue, qui vont l'amener à une connaissance en profondeur de la

langue. Ces enfants font spontanément des jeux de mots, et pour certains, maîtrisent très tôt le discours ironique. Mais on peut avoir affaire à un élève qui a seulement de grandes capacités de mémorisation et qui ne se livre pas à ces observations.

Dans tous les cas, nous avons des raisons de nous interroger sur le bien fondé de la dictée, qui trop souvent reste un exercice d'évaluation tout en se voulant être un acte pédagogique, avec toujours le même schéma :

- situation problème (ou pseudo-problème)
- énoncé d'une règle par le maître, écriture dans un cahier
- exercices d'application, entraînement (exercices à trous, dictées, etc.)

Tous les élèves, même les plus performants, subissent l'enseignement de la langue : les règles tombent de la bouche du maître ou de la maîtresse, il n'y a plus qu'à s'y conformer et à réussir l'exercice pour faire plaisir à la maîtresse, à ses parents, ou au mieux pour l'autosatisfaction. Mais ne serait-il pas plus stimulant de faire ses propres observations, indépendamment des travaux des grammairiens, d'inventer ses propres règles, basées sur ses propres observations ? De construire sa propre boîte à outils pour tenter de répondre à toutes ces questions que pose la langue si nous prenons le temps de l'écouter et de la regarder ?

Un exemple de séance orientée « vocabulaire / orthographe ».

Phase 1

Lors de la lecture du roman *Le chat assassin* d'Anne Fine, l'attention de la classe est portée sur le mot « lapincide ». Aucun élève ne connaît le sens de ce mot. Un élève propose alors de le chercher dans un dictionnaire. Comme ce mot n'y figure pas, nous relisons le passage du texte en question et nous essayons de lui donner une signification d'après le contexte. Après quelques minutes de discussion, un élève propose : « un lapincide c'est un assassin de lapin, c'est le chat assassin ». Puis d'autres expressions sont formulées : « c'est un meurtrier de lapin », « c'est un tueur de lapin ».

Phase 2

La définition est validée, puis je demande à la classe de prendre quelques minutes pour chercher des mots qu'ils auraient déjà entendus ou lus, et qui ressemblent au mot « lapincide ». La recherche semble très difficile dans un premier temps. Puis un élève propose : « suicide », un autre « insecticide ». Des réactions dans la classe montrent que la récurrence « -cide » a été repérée. Une autre élève demande alors : « est-ce que ça existe un enfanticide ? ». Je lui demande quel serait le sens de ce mot. Elle me réponds : « c'est quelqu'un qui tue des enfants ». J'explique alors que c'est une très bonne idée, qu'effectivement, il existe un mot pour dire cela, mais qu'en français, on dit : « infanticide ». Le mot est ajouté à la liste, au tableau.

Phase 3

Un élève est invité à venir souligner au tableau les lettres qui reviennent toujours dans les mots de la liste. L'élève souligne « -cide ». Collectivement, nous remarquons qu'en Français, « -cide » doit signifier « qui tue », que « -cide » se trouve toujours à la fin du mot (les dérivations sont mises à part).

D'autres élèves se mettent alors à proposer spontanément des mots sur le même modèle, dont voici certains :

- papacide - soeuricide - tantecide - etc.	Le mot « parricide est donné et ajouté à la liste »	- lioncide - chaticide - éléphanticide - chiencide - etc.
- élèveicide - maîtricide - monstricide - dinosauricide		
- hommecide	Validé par homicide	

Phase 4 : bilan et trace écrite

Les élèves notent les mots dans leur cahier « outils »¹. On n'oublie pas d'écrire la correspondance entre le signifiant « -cide » et le signifié « qui tue ». Je précise alors que « homicide », par exemple, désigne à la fois une personne qui a tué un homme et le fait de tuer un homme (« condamné pour homicide »).

On écrit d'abord les mots que l'on peut trouver dans le dictionnaire, puis en bas de page quelques mots intéressants inventés par la classe.

Bilan de la séance

Ce moment de classe n'était pas programmé. Une observation impliquée de la part des élèves ne peut avoir lieu que si l'on se donne la souplesse de « décrocher » au moment où ils semblent le plus réceptifs à tel ou tel aspect de la langue. Aucune terminologie de grammaire n'a été introduite, mais la formation par suffixation a été repérée et mise en pratique, ce qui est sans doute l'essentiel à l'école élémentaire. Sur le même principe, une autre parenthèse a été ouverte en histoire concernant les mots « néolithique », « paléolithique », « mégalithe ». L'occasion d'affirmer les racines grecques de la langue française et de repérer une nouvelle récurrence. On peut ainsi souhaiter qu'un élève rencontrant le mot « lithogravure », ait déjà une idée de la signification qu'il peut avoir. On peut aussi espérer qu'il sera en mesure d'intégrer plus facilement un certain nombre de graphies et de les restituer sans erreurs.

Pendant cette séance, les enfants ont été les acteurs de leurs propres observations. Ils ont cherché des mots, ils en ont inventé. La trace écrite, pour garder en mémoire ce travail, est alors apparue très naturelle et porteuse de sens, car elle constitue le souvenir d'un moment de vie de classe.

Le ressenti des élèves est très important : aucun d'entre eux n'a semblé subir une séance d'ORL, au contraire, tous ont été impliqués dans la recherche du sens de « lapincide », et tous ont été « ravis » d'observer d'une part les similitudes qui existent entre certains mots, et le pouvoir de création dont ils pouvaient faire preuve vis-à-vis de la langue d'autre part. La langue n'est plus pour eux un ensemble figé de codes à ingurgiter pour « bien parler » et pour

¹ Dans ce cahier, se trouvent tous les outils mathématiques ou langagiers qui peuvent servir à l'élève à tout moment de la journée (répertoires, règles élaborées par la classe, listes de mots intéressants rencontrés lors des lectures, tableaux de conjugaison, etc.). Il évolue en fonction de la vie de la classe et n'a pas de structure prédéterminée : il répond à de réels besoins de la classe et non à une progression arbitraire en O.R.L. ou en mathématiques.

« bien écrire ». Elle devient un terrain d'expérimentation, d'investigation, dont on peut s'approprier empiriquement certains mécanismes pour créer des mots, voire des expressions et, idée plus motivante encore peut-être, pour anticiper sur l'existence ou non de tel ou tel mot en se fondant sur des fonctionnements observés de la langue.

Il est possible que cette façon d'appréhender la langue, accompagnée d'une programmation riche et exigeante en littérature, permette aux élèves d'en avoir une connaissance plus profonde et plus impliquée. L'appui sur les récurrences de la langue sont autant de jalons qui doivent les rassurer dans la mesure où ils peuvent prendre conscience qu'ils sont eux-mêmes capables de tisser des liens pour les aider à naviguer dans cette immense projet qu'est l'apprentissage de la langue.

Un exemple de séance orientée « conjugaison / orthographe »

Cette fois, le choix des mots à observer s'appuie sur les listes de fréquence. Lors de cette séance, j'ai proposé aux élèves de CE 2 de s'intéresser au mot qui se prononce [a]. Il s'agit d'une séance programmée qui n'intervient pas à l'occasion d'une lecture. Aussi, cette activité peut passer pour insignifiante aux yeux des élèves. C'est pourquoi il est important de bien expliciter la raison pour laquelle elle leur est proposée : il s'agit d'apprendre à écrire de mieux en mieux, petit à petit, ce qui leur permettra de mieux répondre aux questions que se posent la classe dans toutes les disciplines, et donc de mieux comprendre (comptes rendus d'expériences, carnets de lecture, etc.).

Phase 1 : trouver des phrases

Il est demandé aux élèves d'inventer des phrases avec le mot qui se prononce [a] (consigne orale) et des les écrire dans leur cahier.

Phase 2 : mise en commun des phrases

Les élèves disent leur phrase pour la classe. Les phrases intéressantes sont notées pêle-mêle au tableau et orthographiées par le maître.

Phase 3 : mise en question, observation, comparaison

Une courte discussion sur l'orthographe de [a] dans l'une des phrases met en évidence les désaccords qui existent dans la classe quant à la façon de l'écrire. Le maître affirme aux élèves qu'il existe bien différentes façons d'écrire le mot [a], mais que dans toutes les phrases écrites au tableau il est bien orthographié. Il leur demande ensuite de trouver une astuce pour ne pas se tromper quand on veut écrire le mot [a].

Les phrases proposées utilisent les graphies : « a », « as », « à ». Après un temps de réflexion, la discussion commence et chacun donne ses arguments. Voici quelques remarques d'élèves :

« Par exemple le « a », il y a toujours « il » ou quelqu'un [comprendre : le nom de quelqu'un] devant... ».

« C'est quand on dit il a, il a, c'est le verbe avoir. »

« Quand c'est le verbe avoir, c'est « a ».

« Oui, mais « tu as », « tu as », c'est le verbe avoir, et c'est pas « a », c'est « as » ».

« Ben oui, c'est le verbe avoir aussi, mais si c'est « tu », c'est « as » et si c'est « il », c'est « a » ».

[Le maître] : vous avez raison : on remarque que lorsqu'il y a il, on écrit « a », et quand il y a « tu », on écrit « as ». C'est le verbe avoir. Et pour le « à », que pouvons-nous dire ?

[pas de réponse]

[Le maître] : comment peut-on savoir s'il faut écrire « à » ?

« C'est pas avoir ».

« Ma maman m'a dit que si on peut dire avait, ça s'écrit « à » ».

[Le maître] : nous en reparlons plus tard, qu'en pensez-vous les autres ?

« Si c'est pas avoir, c'est pas « a » et c'est pas « as », alors c'est « à » ».

« Mais peut-être que ça peut être « á » ».

[Le maître] : avez-vous déjà vu un « á » ?

[hésitations dans la classe] « non... »

[...]

Ces temps d'échange pourraient sembler longs ou inutiles, mais ils sont fondamentaux pour que les enfants s'approprient réellement les notions travaillées : non seulement les règles sont énoncées par leurs pairs et non par une personne plus savante qu'eux, mais le maître est placé sur un pied d'égalité ; il observe avec ses élèves et montre de l'intérêt pour leurs remarques, leur laissant même entrevoir la possibilité de découvrir des choses auxquelles il n'avait pas pensé lui-même de prime abord, ce qui constitue pour eux un réel enjeu.

Nous pouvons constater que les élèves montrent régulièrement des difficultés à comprendre des résumés ou des règles écrits par l'adulte. Le fait de les laisser eux-mêmes rédiger leurs résumés de cour (dictée à l'adulte) et leurs règles d'ORL permet d'éviter un certain nombre d'incompréhensions.

Phase 4 : rédaction d'une affiche.

Pour conclure la séance, la classe est invitée à rédiger une affiche qui restera sur les murs autant de temps que les élèves le jugeront nécessaire.

Bilan de la séance

Ce travail s'appuie entièrement sur les observations des élèves. Le maître n'est là que pour guider la réflexion. Ainsi, d'une classe à l'autre, les affiches pourront être différentes : la classe aurait pu ne proposer que les graphies « a », « à », ou au contraire, proposer aussi la graphie « ah ». L'observation de la langue s'appuie donc à la fois sur des listes de fréquence, mais aussi sur la culture de la classe, c'est pourquoi la richesse et le nombre des lectures peut venir étayer et affiner les observations. Nous ne savons pas exactement en début de séance, à quoi ressemblera l'affiche proposée par les élèves, ce qui va à l'encontre de nombreuses progressions en orthographe.

Les élèves ont facilement accepté l'idée qu'il était utile de s'intéresser aux mots pour apprendre à mieux les connaître et à mieux les écrire. Tous les élèves se prennent au jeu de trouver une règle, une astuce, pour ne pas « se tromper ». Une courte discussion a eu lieu sur l'intérêt d'écrire en respectant l'orthographe : ils ont parfaitement compris que la lecture d'un texte est facilitée si tout le monde écrit un même mot de la même façon. Le lien a été fait avec les activités de la classe : lorsque le maître lit les cahiers, il doit pouvoir comprendre ce que les élèves ont à dire. En d'autres termes, la prééminence du propos sur la forme a été réaffirmée, tout en n'oubliant jamais que l'orthographe peut parasiter le message si on ne la respecte pas au mieux.

Cette façon d'envisager l'orthographe est en cohérence avec l'organisation matérielle proposée en début d'année : un code de couleurs a été instauré pour tous les domaines. Lorsque l'on copie une poésie, une leçon ou tout autre énoncé validé par la classe et par le maître, on écrit en bleu : l'erreur orthographique n'est pas permise. Lorsque l'on écrit de façon autonome (pour répondre à des questions, pour rédiger un compte rendu, pour produire un texte de fiction), on écrit en noir : on a le droit de faire des erreurs d'orthographe, car on se concentre essentiellement sur la construction des phrases, sur la clarté du propos. Le maître ne corrige les erreurs d'orthographe que lorsqu'on écrit en bleu. Il est bien entendu, que

progressivement, au fur et à mesure que l'on rédige de nouvelles affiches, les erreurs finissent par ne plus être acceptées.

Pour conclure, j'ai pu constater l'utilité de verbaliser systématiquement pour les élèves l'intérêt des séances d'O.R.L. (ce qui ne va pas de soi, surtout pour un enfant de 8 ans), en les mettant en relation, même si elles sont décrochées, avec les lectures et les activités quotidiennes de la classe. Il ne s'agit pas de les duper en leur proposant des séances ludiques, mais bien de leur faire prendre conscience qu'ils sont des sujets apprenant, et que le maître n'est là que pour les accompagner dans leurs découvertes. Ce sont les postures de l'élève et du maître qui se trouvent ainsi profondément mises en question.

Rémy Marville, École Paul Bert, Villeneuve-Saint-Georges

Décembre 2006