



**HAL**  
open science

# L'influence des correcteurs orthographiques sur l'apprentissage de l'orthographe des élèves de cycle 3

Virginie Monmousseau

► **To cite this version:**

Virginie Monmousseau. L'influence des correcteurs orthographiques sur l'apprentissage de l'orthographe des élèves de cycle 3. Education. 2014. dumas-01132089

**HAL Id: dumas-01132089**

**<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01132089>**

Submitted on 16 Mar 2015

**HAL** is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



École supérieure  
du professorat  
et de l'éducation  
Centre Val de Loire  
Académie d'Orléans-Tours



**UNIVERSITE D'ORLEANS  
ET DE TOURS**

**ESPE Centre Val De Loire**

**MEMOIRE de recherche** présenté par :

**Virginie MONMOUSSEAU**

soutenu le : **2 juillet 2014**

pour obtenir le diplôme du :

**Master Métiers de l'Éducation, de l'Enseignement,  
de la Formation et de l'Accompagnement**

Discipline : Psychologie

**L'influence des correcteurs orthographiques sur  
l'apprentissage de l'orthographe des élèves de cycle 3**

**Mémoire dirigé par :**

**Christine MAINTIER** Maître de conférences en Psychologie, ESPE CVL, Université  
d'Orléans

---

**JURY :**

**Christine MAINTIER** Maître de conférences en Psychologie, ESPE CVL,  
Université d'Orléans

**Sandra JHEAN-LAROSE** Professeur des universités, ESPE CVL,  
Université d'Orléans

## Remerciements

Je tenais à remercier toutes les personnes qui ont pu m'aider au cours de mon travail de recherche.

Je présente d'abord tous mes remerciements à Mme Christine Maintier, directrice de mémoire, qui s'est montrée disponible tout au long de la réalisation de mon travail, qui m'a toujours apporté des conseils et m'a guidée dans la mise en place de ma recherche.

Un grand merci à la directrice de l'école, qui m'a accueillie les bras ouverts, ainsi qu'à l'enseignant de la classe des CM1/CM2, pour les nombreux moments qu'il m'a accordés au sein de sa classe, pour sa confiance et sa fierté d'avoir une ancienne élève devenue collègue.

Un grand merci également aux élèves de la classe qui ont réalisé tout le travail demandé sans se plaindre (même si les dictées ne faisaient pas partie de leurs exercices favoris) et pour l'affection qu'ils me portent.

Je remercie pareillement M. Hoover pour son aide si précieuse en anglais.

Je présente également mes remerciements à ma famille et à mes amis de l'ESPE qui ont partagé avec moi tous les moments de doutes, de stress mais aussi de joie pendant ces deux années de master. Un merci particulier à mes amis de longue date pour les moments d'évasion et à Thomas Parra, pour sa présence et ses compétences en informatique.

# SOMMAIRE

Introduction .....	Page 5
I. Apprentissage et orthographe .....	Page 7
1. L'orthographe .....	Page 7
1.1. Définition.....	Page 7
1.2. L'orthographe au cycle 3 .....	Page 7
2. Conception cognitiviste de l'apprentissage.....	Page 8
3. Rétroaction et apprentissage.....	Page 8
4. Types de procédures mises en place par l'élève.....	Page 10
5. Diverses causes d'erreurs.....	Page 12
II. Les correcticiels .....	Page 14
1. Différents types d'erreurs détectées ou non par les correcticiels .....	Page 14
1.1. Les erreurs lexicales .....	Page 14
1.2. Les erreurs d'accords .....	Page 15
1.3. Les erreurs idéogrammiques .....	Page 16
2. Utilités et failles du correcticiel .....	Page 16
3. Correcticiel et apprentissage de l'orthographe .....	Page 18
4. Correcticiel optimal .....	Page 21
III. Méthodologie de recherche .....	Page 23
1. Choix de la population .....	Page 23
2. Echantillon et interventions .....	Page 23
3. Outils et déroulement des séances .....	Page 24

3.1. Méthodologie liée à la première hypothèse .....	Page 24
3.2. Méthodologie liée à la seconde hypothèse .....	Page 25
3.3. Méthodologie liée à la troisième hypothèse .....	Page 26
IV. Résultats .....	Page 28
1. Analyse descriptive .....	Page 28
1.1. Résultats liés à l'hypothèse 1 .....	Page 28
1.2. Résultats liés à l'hypothèse 2 .....	Page 29
1.2.1. Dictées de mots .....	Page 30
1.2.2. Dictées de textes .....	Page 31
1.3. Résultats liés à l'hypothèse 3 .....	Page 32
2. Analyse interprétative .....	Page 33
2.1. Nombre d'erreurs en fonction de l'outil de correction utilisé.....	Page 34
2.2. Les correcticiels ne favorisent pas le processus de réflexion.....	Page 34
2.3. Un usage réfléchi et réflexif du correcticiel permettrait un apprentissage	
3. Limites de l'expérimentation .....	Page 36
4. Suite pouvant être donnée à la recherche .....	Page 37
Conclusion .....	Page 39
Bibliographie .....	Page 41
Table des illustrations .....	Page 44
Annexes .....	Page 45

## Introduction

Une bonne maîtrise de la langue contribue à la réussite, qu'elle soit scolaire, sociale ou professionnelle. C'est ce qui fait que l'apprentissage de l'orthographe est devenu l'une des priorités de l'école primaire (H. Rap). Conjointement, les médias et les enseignants de tous niveaux diffusent l'idée que le niveau de lecture et d'orthographe semble poser quelques problèmes. En effet, selon une enquête menée par Danièle Manesse et Daniel Cogis (enquête signalée dans l'étude d'Evelyne Charmeux de 2007), « *l'écart entre les résultats des élèves de 1987 et ceux de 2005 est en moyenne de deux niveaux scolaires. Les élèves de cinquième de 2005 font le même nombre de fautes que les élèves de CM2 il y a vingt ans. Les élèves de troisième de 2005, le même nombre d'erreurs que les élèves de cinquième de 1987.* »

Parallèlement, les enfants sont de plus en plus en contact avec les outils informatiques, et ce dès leur plus jeune âge. Il est prévu dans les programmes que les élèves apprennent à se servir de ces outils à l'école. Les élèves doivent en particulier, à la fin du cycle 3, savoir utiliser un traitement de texte. Ceci implique également de savoir utiliser les correcticiels présents dans ces traitements de texte. Les correcticiels sont des outils qui aident à la correction d'un texte, pour ce qui concerne l'orthographe lexicale et grammaticale et la syntaxe des phrases. Ces outils étaient à l'origine réservés à une utilisation professionnelle (journalisme, secrétariat...), c'est-à-dire à des personnes ayant un bon niveau de compétences syntaxiques. En faisant leur entrée à l'école, leur utilisation s'ouvre à un nouveau type d'utilisateurs, les élèves, qui sont des apprentis scripteurs et n'ont donc pas les mêmes compétences langagières. C'est alors que viennent les premières questions concernant l'efficacité des actions de ces correcticiels lorsqu'ils sont utilisés par des élèves en cours d'apprentissage de l'orthographe.

L'usage des outils informatiques et des correcticiels en classe n'a pas le même impact sur l'apprentissage de l'orthographe selon la manière dont les enfants s'en emparent ou dont les professeurs l'intègrent dans leurs enseignements. De ce fait, cet usage peut être soit un support qui permet des pistes de réflexion pour mettre en œuvre voire acquérir des compétences orthographiques, soit une non prise en

compte de l'orthographe si on laisse le soin à l'ordinateur de trouver une solution, quelle qu'elle soit.

A travers mes lectures, j'ai pu voir que les points de vue concernant le lien entre l'utilisation de correcticiels et l'apprentissage de l'orthographe divergent. En effet, certains pensent que l'utilisation du correcteur orthographique en classe peut être une source d'erreurs supplémentaires dans les écrits des élèves, alors que d'autres nuancent leurs propos en rappelant que le correcticiel ne remplace pas l'enseignement qui doit être donné et qu'il n'est qu'une aide au repérage des erreurs.

Ainsi, nous pouvons nous poser les questions suivantes : comment concilier apprentissage de l'orthographe et utilisation du traitement de texte en classe ? Les correcticiels peuvent-ils être une aide à l'apprentissage de l'orthographe ?

A partir de diverses informations tirées de différents ouvrages, nous pourrons tout d'abord mettre en place un cadre théorique qui permettra de rappeler les concepts clés concernant l'apprentissage de l'orthographe, en rappelant entre autres les différents processus mis en place par les élèves lors cet apprentissage. Nous continuerons ensuite par une analyse des différentes erreurs détectées par les correcticiels et nous indiquerons quel type de correcticiel pourrait être optimal pour un usage en classe.

Dans un second temps, nous expliquerons la méthodologie utilisée pour mener notre recherche.

Enfin, nous pourrons en présenter les résultats pour ensuite pouvoir les analyser et en tirer des conclusions.

# I. Apprentissage et orthographe

## 1. L'orthographe

### 1.1. Définition

Le mot orthographe trouve son origine dans deux mots grecs, *orthos* et *graphein*, qui signifient respectivement « droit », « juste » et « écrire ».

Selon Nina Catach, « l'orthographe, c'est la manière d'écrire les sons ou les mots d'une langue, en conformité d'une part avec le système de transcription graphique propre à cette langue, d'autre part suivant certains rapports établis avec les autres sous-systèmes de langues (morphologie, syntaxe, lexique). » Il faut donc, pour écrire un mot, maîtriser les correspondances sons-lettres mais aussi être capable de mémoriser les règles et les mots qui échappent à ces règles.

L'orthographe permet à celui qui écrit de se faire comprendre et facilite la lecture.

Nina Catach précise également que « l'orthographe est un *choix*, entre ses diverses considérations, plus ou moins réglé par des lois ou des conventions diverses. Pour des raisons faciles à comprendre, le choix est beaucoup plus impératif à l'écrit qu'à l'oral, en France tout particulièrement. »

### 1.2. L'orthographe au cycle 3

Il est dit dans les programmes que « l'étude de la langue française (vocabulaire, grammaire, orthographe) donne lieu à des séances et activités spécifiques. Elle est conduite avec le souci de mettre en évidence ses liens avec l'expression, la compréhension et la correction rédactionnelle. »

Il est également précisé, concernant l'orthographe, qu'une attention permanente doit y être portée. « La pratique régulière de la copie, de la dictée sous toutes ses formes et de la rédaction ainsi que des exercices diversifiés assurent la fixation des



connaissances acquises : leur application dans des situations nombreuses et variées conduit progressivement à l'automatisation des graphies correctes. Les élèves sont habitués à utiliser les outils appropriés. »

Les élèves de cycle 3 doivent donc être régulièrement entraînés en orthographe, que ce soit en orthographe lexicale ou grammaticale.

## **2. Conception cognitiviste de l'apprentissage**

L'apprentissage est une « modification durable du comportement qui ne peut être uniquement attribuée à une maturation physiologique. [...] Apprendre, c'est modifier durablement ses représentations et ses schèmes d'action. » (Raynal, Rieunier, 2010).

L'apprentissage est donc l'acquisition d'une nouvelle connaissance, d'une nouvelle compétence. Pour ce mémoire, nous nous intéresserons plus particulièrement à l'acquisition des compétences nécessaires à la production écrite d'un texte.

L'apprentissage modifie de façon durable la structure cognitive. Il y a apprentissage lorsqu'un élève ne se contente pas de corriger une erreur dans un texte à la suite d'une intervention extérieure, mais qu'il est capable de ne plus répéter la même erreur dans ses autres productions écrites. L'apprentissage suppose de garder en mémoire à long terme ce qui a été vu et de le réutiliser dans d'autres situations. Enseigner l'orthographe, ce n'est pas seulement corriger les erreurs dans un texte d'élève mais corriger les erreurs présentes dans sa structure cognitive pour permettre un apprentissage. On peut supposer que cette inscription durable en mémoire ne peut se faire qu'après de nombreuses répétitions et grâce à différentes modalités de réflexions (dont l'usage potentiel d'un correcticiel).

## **3. Rétroaction et apprentissage**

La rétroaction est une « action de contrôle en retour ». Selon M-C. Chevalier (1992), la rétroaction est « une boucle qui permet de recueillir une information à la sortie d'un système, de réinjecter cette information à l'intérieur de ce système afin de permettre une régulation de son fonctionnement. » Dans le cas d'un enseignement, l'élève (qui

représente le système) produit une action qui peut lui renvoyer des informations permettant de la modifier. On peut distinguer deux sortes de rétroactions : celles qui dépendent de l'enseignant et celle que l'élève peut directement exercer sur ses actions. Dans ce second cas, la rétroaction « doit donner des informations sur l'action engagée, les possibilités d'obtention d'un résultat. Elle doit permettre à l'élève de juger son action, de faire une lecture critique de la valeur de ses résultats ».

La rétroaction a un intérêt à la fois pour l'élève et pour l'enseignant. Elle oblige l'élève à interpréter son action, à prendre une attitude réflexive sur son apprentissage et lui donne le droit de se tromper en lui permettant d'effectuer plusieurs tentatives pour résoudre le problème.

La rétroaction permet à l'enseignant d'observer les différents comportements des élèves, ce qui peut l'aider à comprendre les difficultés de certains et ainsi à proposer des exercices différenciés.

La rétroaction a un rôle important dans l'apprentissage. Il faut connaître le résultat de nos actions pour pouvoir les corriger et améliorer ce résultat. Les théories behavioristes insistent sur le rôle affectif de la rétroaction. Ainsi, l'utilisation de récompenses ou de punitions encouragerait ou découragerait un comportement.

Pour les théories cognitivistes, la rétroaction serait plus efficace si elle porte sur les connaissances et les stratégies utilisées par l'élève. Pour augmenter son efficacité, la rétroaction doit identifier la nature et la cause de l'erreur et donner lieu à des propositions d'activités destinées à modifier les connaissances ou les stratégies utilisées par l'apprenant. Ainsi, en ce qui concerne les correctifs, il faudrait analyser leurs capacités d'identification de la nature et de la cause des erreurs, ce qui permettrait de connaître leur potentiel pédagogique. (Désilets, 1997)

Les règles d'accords doivent donner lieu à une instruction directe et l'apprentissage doit comporter des feed-backs (évaluations et corrections explicites) en plus de l'enseignement direct des règles et de la pratique d'exercices. Le feed-back est « l'élément indispensable au processus d'apprentissage ainsi qu'au processus de « rétroaction ». Dans un système autorégulé, il s'agit d'une information en retour permettant à ce système de modifier certains paramètres pour rétablir un état d'équilibre et continuer à fonctionner selon les standards préétablis. » (Raynal, Rieunier, 2010). L'effet du mode d'enseignement est très fort. Ceci suggère qu'un

« enseignement systématique de l'orthographe du nombre en français est plus efficace - au moins à court terme - qu'une imprégnation au fil des formes rencontrées dans les textes » (Chevrot, 1997).

#### **4. Types de procédures mises en place par l'élève**

L'accès à la compétence orthographique passe par une étape initiale dite « alphabétique » pendant laquelle l'élève utilise la procédure de transcription sons-lettres et prend conscience des unités phonologiques de la langue, qu'il apprend à manipuler progressivement. Ce n'est que plus tard que l'élève réussit à trouver en mémoire la forme écrite des mots.

L'orthographe française est truffée de pièges puisque certains phonèmes peuvent être transcrits de manières différentes. Pendant la phase alphabétique, les élèves comprennent qu'il y a une correspondance entre les lettres et les sons. Ils savent alors segmenter les mots en syllabes voire en phonèmes. Mais le français ne fait pas correspondre un graphème unique à chaque phonème.

L'enfant construit ses représentations phonologiques des mots à partir du parler de son groupe social ce qui peut expliquer les différences dans la forme phonologique retenue. La mise en contact de l'enfant avec la lecture et l'écriture peut permettre l'acquisition de nouveaux phonèmes (ceux manquant à la représentation phonologique) et peut modifier sa prononciation.

L'élève cherche d'abord à réduire l'écart entre les formes phonologique et graphique d'un même mot lorsqu'il écrit un mot inconnu.

En ce qui concerne, par exemple, l'acquisition des marques grammaticales muettes (dont la proportion d'erreurs est importante dans un écrit), il existe une hétérogénéité des procédures mises en place par l'élève et on observe un impact de l'enseignement.

Chevrot (1997) fait référence à l'étude du groupe LÉA (Lieux d'Education Associés) qui cherche à « décrire les procédures mises en œuvre par les élèves dans la résolution de problèmes morphographiques (accords et homonymes en l'occurrence) ». La recherche est basée sur les graphies et les commentaires des élèves concernant leurs choix graphiques, ce qui les amène à mieux comprendre le

fonctionnement de la langue. Mais Chevrot rappelle qu'une bonne graphie n'est pas forcément issue du savoir orthographique mais qu'elle peut être le fruit du hasard. Pour lui, ce sont les procédures de type métalinguistique qui sont les plus efficaces car elles permettent à l'élève de dégager des lois générales et transférables ainsi qu'une organisation des composants linguistiques. Elle permet également d'automatiser des procédures orthographiques.

L'élève rencontre, également, des difficultés en ce qui concerne l'écriture des homophones verbaux car il doit choisir entre des « morphogrammes indiquant des conjugaisons homophones » (comme choisir entre les terminaisons « er », « é » ou « ai ») et choisir entre « plusieurs morphogrammes muets de personne, de genre ou de nombre » (comme dans le cas du verbe « parler » à l'imparfait : parlais/parlait/parlaient). Pour faire ces choix, l'élève peut s'appuyer sur de nombreuses informations comme l'analyse syntaxique de la phrase, l'accord par proximité, la « prise en compte d'indices distributionnels (sélectionner –er si la forme verbale est précédée de "pour"... ) », etc.

Selon Chevrot, les élèves utilisent cinq types de procédures pour écrire les finales verbales homophones en /E/ :

- « Type 1 - Ils utilisent les liens entre sons et lettres (procédure risquée en cas d'homophonie).
- Type 2 - Ils utilisent l'apparence graphique des éléments.
- Type 3 - Ils surgénéralisent une régularité morphologique (écrire « il faut vous changez\* » parce que « vous » précède la forme verbale en /E/).
- Type 4 - Ils utilisent le sens (écrire « ils mangeaient » ou « ils mangés » parce qu'il y en a beaucoup...).
- Type 5 - Ils utilisent une analyse morphosyntaxique de l'énoncé (reconnaissance du sujet, identification du mode et du temps de la forme verbale). »

Les procédures de type 4 et 5 apparaissent plus efficaces, malgré les erreurs que peut provoquer la procédure de type 4.

L'élève acquiert l'orthographe lexicale en mémorisant les mots et les configurations de lettres. Trois effets sont présents dans la mémorisation des mots (Fayol, 2003) :

- l'effet de « lexicalité » : on met plus de temps à lire de faux mots (configurations de lettres qui ne forment pas de vrais mots mais y ressemblent) que des vrais mots
- l'effet de fréquence : les mots les plus fréquents sont mieux reconnus ou mieux produits que les mots rares
- l'effet d'analogie : on écrit des mots nouveaux en se référant à des mots proches déjà connus.

Il existe en français des mots consistants qui sont des mots dont les graphèmes correspondent aux phonèmes. Si les mots sont inconsistants, l'acquisition et la mémorisation de l'orthographe de ces mots est plus difficile. La prise en compte d'autres éléments comme les règles (m devant m, b, p) peuvent participer à la suppression des doutes lors de l'écriture d'un mot.

Les élèves rencontrent des difficultés en ce qui concerne les marques écrites du pluriel car elles n'ont pas de correspondance phonologique. Les règles ne peuvent pas se découvrir seul, il faut donc un enseignement explicite.

## **5. Diverses causes d'erreurs**

Les erreurs commises peuvent être dues à la performance ou à la compétence des scripteurs.

L'élève peut commettre des erreurs dues à l'inattention (erreurs de performance). Que ce soit des fautes de frappe ou des fautes d'étourderie, l'élève connaît la bonne forme, il faut juste lui signaler la présence de l'erreur. Il y a une division de l'attention lors de l'écriture d'un texte donc le correcticiel est une aide au repérage de la faute. Le fait qu'un mot soit souligné en rouge attire l'attention orthographique qui prend le dessus, mais l'élève ne perd pas pour autant le fil de ce qu'il est en train de faire.

Les erreurs récurrentes (ou erreurs de compétence) sont les erreurs que l'on ne peut pas éviter pour différentes raisons (l'élève peut ne pas connaître la règle à appliquer par exemple). Il reste à savoir si elles peuvent être évitées à force de les corriger. « C'est ce que Mullins (1987) a pu établir, selon une étude dont les résultats sont évoqués par Desmarais (1998) : « *la correction du même mot à plusieurs reprises*

*assure l'apprentissage de la graphie et même un approfondissement des connaissances grammaticales » (I. Brulland, C. Moulin).*

Les erreurs peuvent également être dues au peu d'importance que l'élève attribue à l'orthographe. En effet, un élève ayant une langue correcte à l'oral pourra ne pas comprendre l'impact que peut avoir une graphie erronée (H. Rap, 2002). De plus, la pratique de plus en plus courante du langage SMS fait que les élèves ne font plus attention à ce qu'ils écrivent en classe et ne mémorisent plus les graphies exactes des mots.

Habituellement, cet apprentissage de l'orthographe se fait par écrit (sur feuille) ou à l'oral. L'élève peut par exemple travailler l'orthographe en lecture car elle permet une mise en correspondance entre l'écrit et l'oral, il peut chercher les divers graphèmes qui produisent un même son. L'orthographe peut également s'apprendre lors d'exercices de copie, de dictée ou avec des listes de mots à mémoriser, ce qui permet à l'élève de disposer d'un capital de mots, sans oublier l'utilisation du dictionnaire, qui reste la référence pour toute vérification.

Mais avec l'utilisation de l'ordinateur en classe, un nouveau support apparaît pour l'apprentissage de l'orthographe ainsi que de nouveaux logiciels. Les élèves sont alors amenés à utiliser des traitements de texte munis de correcteurs orthographiques, qui peuvent avoir des conséquences sur les apprentissages.

## **II. Les correcticiels**

Un correcticiel est un outil informatique qui aide à la correction d'un texte. Il peut être directement intégré au traitement de texte mais il existe également des correcticiels indépendants. Ces deux types de correcticiels sont compatibles et il y a toujours possibilité de passer de l'un à l'autre.

Il existe différents correcticiels, en voici quelques uns, parmi les plus connus : Hugo Plus, Sans faute, GramR, Correcteur 101, Antidote, etc.

Mais le correcticiel ne détecte pas toujours toutes les erreurs et à l'inverse, de fausses erreurs peuvent être soulignées (il demandera par exemple d'accorder un verbe avec le mot qui le précède alors que le sujet est écrit en début phrase).

### **1. Différents types d'erreurs détectées ou non par les correcticiels**

Les correcticiels n'interviennent pas toujours de la même façon dans la correction des erreurs :

- le logiciel peut suggérer une correction sans fournir de justification
- il peut également proposer un ensemble de réponses possibles, dans le cas des erreurs lexicales
- le correcticiel fournit la règle qui s'applique, en donnant parfois des exemples qui ne sont pas adaptés au contexte de l'erreur soulignée
- mais le logiciel peut aussi rappeler la règle, mais cette fois-ci en l'appliquant au contexte de l'erreur détectée
- il peut aussi proposer une stratégie qui permettrait de corriger l'erreur.

#### **1.1. Les erreurs lexicales**

Le correcticiel peut intervenir sur des erreurs lexicales. Une mauvaise orthographe sur un mot sera soulignée mais les problèmes de détection de l'erreur dus à l'homophonie peuvent alors apparaître. En effet, un correcticiel ne fera aucune

détection d'erreur si, par exemple, le mot « verre » est écrit à la place de « vers », les deux mots faisant partie de son dictionnaire. Mais le correcticiel reste performant pour les graphies insensées. Il propose alors une liste de graphies possibles, des graphies se rapprochant le plus possible de ce qui a été écrit, mais il faut faire attention à ce que l'élève ne joue pas au jeu de devinettes pour choisir la bonne orthographe mais plutôt qu'il mette en jeu des processus de réflexion. Il est donc souhaitable que l'enseignant fasse observer la régularité dans les règles (comme celle du « s » doublé entre deux voyelles) pour que le choix de graphie de l'élève soit facilité et ne soit pas dû au hasard.

Mais le correcticiel peut être très utile pour les erreurs à dominante phonétique puisqu'il peut révéler une mauvaise perception des phonèmes de la part de l'élève.

## 1.2. Les erreurs d'accords

En ce qui concerne les phonogrammes grammaticaux (les accords), ils apparaissent selon le contexte et « ne font pas partie de l'image du mot » (I. Brulland, C. Moulin). Seul le correcteur grammatical peut détecter les erreurs sur ces phonogrammes mais il reste très peu performant puisqu'il ne fait pas d'analyse sémantique. Par exemple, dans la phrase « *As-tu vu les livres de mon frère que j'ai recouvert ?\** », le correcticiel est incapable de repérer l'erreur car il associe « recouvert » à frère alors que seuls les livres peuvent être recouverts.

Le rappel de la règle peut être donné par le correcticiel mais ce n'est pas suffisant. Il faudrait modifier la procédure d'écriture ou de révision utilisée par l'élève. Les élèves peuvent appliquer de fausses règles ou les généraliser abusivement : ils peuvent, par exemple, écrire un « s » à la fin d'un mot écrit derrière un autre au pluriel, même s'il s'agit d'un verbe conjugué. Il faudrait que le logiciel fasse un diagnostic suffisamment précis des erreurs présentes dans un texte d'élève, qu'il les classe, pour que l'élève puisse analyser ses propres erreurs et reconnaître celles qui sont dues à la distraction. Il n'aurait alors plus besoin de l'intervention de l'enseignant pour corriger une partie de ses erreurs (Désilets, 1997).



### 1.3. Les erreurs idéogrammiques

Le correcticiel est également capable de détecter les erreurs idéogrammiques. Il peut donc déceler le manque de la majuscule à un prénom (sauf si ce prénom peut également être un nom commun), l'absence d'espace entre 2 mots (ce qui peut aussi révéler une erreur de fragmentation chez l'élève), ainsi que les traits d'union superflus. Mais, à l'inverse, il n'y a pas de détection lorsqu'il manque un trait d'union car les parties du mot composé existent séparément.

## **2. Utilités et failles du correcticiel**

La correction faite par le correcticiel est immédiate, il n'y a pas à attendre le ramassage et la correction de l'écrit par l'enseignant. L'usage du correcticiel permet de se rapprocher d'une attitude d'expert qui peut gérer à la fois l'acte d'écriture et les normes orthographiques. L'existence de la vigilance orthographique du correcteur lui permet de signaler l'erreur dès qu'elle est commise mais elle ne permet pas l'automatisation des compétences. Le correcticiel permet également d'ôter les doutes : l'absence de mot souligné est interprétée comme un texte sans faute. Mais ceci peut parfois être trompeur. Il serait donc nécessaire d'enseigner aux élèves à se méfier des correcticiels, mais également à se faire confiance.

Une fonction de rectification automatique du correcticiel est prévue pour certains mots, en particulier ceux qui contiennent une double consonne. Dans ce cas, la correction est faite sans prévenir et l'élève ne se rend pas compte de son erreur, ce qui est préjudiciable pour la didactique.

Les possibilités décrites précédemment peuvent être considérées comme des failles dans l'efficacité du correcticiel mais, d'un point de vue didactique, l'aide apportée par celui-ci dans la gestion des erreurs d'orthographe place l'élève face à des « situations-problèmes », ce qui provoquera des tentatives d'explications métalinguistiques. L'élève pourra alors se placer dans une attitude d'indignation, soit parce que le correcticiel n'aura pas décelé une erreur ou au contraire parce qu'il soulignera un mot où il n'y a pourtant pas d'erreur. Ceci peut alors amener l'élève à

une « observation réfléchie de la langue ». Il apprendra à réévaluer l'appréciation de ses erreurs. Le correcticiel peut aider à hiérarchiser le traitement des erreurs.

Il faut être conscient que l'aide fournie par les correcteurs orthographiques possède certaines limites.

En ce qui concerne la détection des erreurs, celles-ci ne sont pas toutes décelées et, de plus, lorsqu'elles le sont, la bonne solution n'est pas toujours donnée. Ceci peut s'expliquer en partie par le fait que le correcteur ne tienne pas compte de la nouvelle orthographe (mais des mises à jour sont disponibles). Ils ignorent certains mots donc ils soulignent des mots qui sont en réalité justes. Les correcticiels peuvent aussi appliquer une règle grammaticale qui ne correspond pas au cas.

En ce qui concerne les suggestions du correcticiel pour la correction d'un mot, elles peuvent être utiles lorsque le mot est inconnu de l'élève. En effet, les propositions offertes sont proches du mot cherché (à une, deux ou trois lettres près). Ceci va générer des formes justes. Mais on rencontre des limites dans l'ordre dans lequel les suggestions de correction apparaissent. Par exemple, le pluriel d'un verbe qui peut être juste est en fin de liste car on ajoute deux lettres alors que d'autres mots, moins probables, n'ajoutent qu'une seule lettre. Il peut également y avoir une absence de suggestions pourtant possibles (exemple : la suggestion « chien » en remplacement de « chin »). Des suggestions aberrantes peuvent aussi apparaître dans la liste. C'est le cas lorsqu'une scission des mots est proposée : par exemple, le correcticiel proposera « nous interdits ont » en correction de « nous interdisont » (I. Brulland, C. Moulin, 2006).

Mais les correcticiels rencontrent des limites qui peuvent aussi être dues aux difficultés des élèves. En effet, lorsque les mots produits par les élèves sont phonétiquement éloignés du mot qu'ils voulaient écrire, le correcticiel ne trouve pas de solution valable pour la correction. C'est un problème, en particulier avec les enfants dyslexiques. Le correcticiel est plus ou moins efficace selon la stratégie utilisée par l'élève. Les élèves les plus en difficulté sont ceux qui choisissent la première réponse fournie par le correcticiel (constat d'Isabelle Brullant, 2006) : soit les élèves suivent les conseils du correcteur orthographique les yeux fermés (il y a une forme de convivialité, comme si c'était une personne qui proposait les

corrections) et pensent que les mots les plus pertinents sont placés en début de liste, soit ils sont déconcertés par le nombre de propositions et choisissent la première qui vient, soit ils ne maîtrisent pas assez le métalangage utilisé ou parce qu'il n'est pas le même que celui qui est utilisé en classe. De plus, on peut considérer que les élèves en difficulté ont peut être moins d'attention, attention qui est nécessaire tout à la fois pour écrire et utiliser à bon escient un correcticiel. Le correcticiel ne profiterait donc pas à ceux qui en ont le plus besoin. Selon Berten (2002), le correcticiel « n'apporte valablement son aide qu'à celui qui connaît déjà l'orthographe : un correcteur n'est pas producteur de savoir, il est productif quand le savoir existe. »

Il faudrait donc créer des conditions didactiques en classe pour permettre aux élèves d'apprendre l'orthographe grâce aux correcticiels. Un texte sans faute ne signifie pas qu'il y a eu un apprentissage, il faut qu'il y ait rétention et transfert (Désilets, 1997). Si le correcticiel est potentiellement utilisé et utile à l'élève, il ne faut pas négliger qu'il pourrait également être un atout du repérage et de la compréhension des stratégies infantiles pour l'enseignant. Ainsi, le correcticiel devrait fournir une liste des erreurs commises par l'élève, ce qui faciliterait le travail de l'enseignant. Il pourrait ainsi connaître les erreurs récurrentes de l'élève et cibler la leçon sur le problème rencontré.

### **3. Correcticiel et apprentissage de l'orthographe**

Comme il a été vu précédemment, les correcticiels permettent de détecter et de corriger plus rapidement les erreurs orthographiques et syntaxiques et même certaines erreurs d'accord grammaticales (détection des doublons, des lettres en trop ou en moins, des inversions de lettres et d'autres erreurs de ce type).

Ces correcticiels peuvent nuire à l'apprentissage de l'élève s'ils corrigent la faute automatiquement ou s'ils proposent une correction à un endroit où il n'y a pas d'erreur. Comme le souligne Robert Bibeau (2004) dans *Ils apprennent à lire à l'aide de l'ordinateur. L'intégration des TIC en classe de français*, « certains éducateurs s'inquiètent même qu'à l'usage ces correcticiels pourraient faire perdre aux élèves leur jugement critique et leur capacité d'analyse. » Il faut apprendre aux élèves à se

servir de ces correcticiels, leur faire connaître leur fonctionnement mais aussi leurs limites. Le plus important est que le texte sans faute doit être le fruit du savoir-faire de l'élève et non pas le fruit d'une correction sans compréhension grâce à un correcticiel.

L'enseignant doit choisir les activités qu'il propose à ses élèves en fonction de ses objectifs, tout en sachant que les correcticiels nécessitent « *de la part de l'utilisateur une présence active (choix à opérer), intelligente (négociation du sens) et instruite (connaissance de l'outil et du métalangage grammatical)* » (Patrick Durel, 2006).

Il faut avant tout que les élèves aient une bonne maîtrise du clavier, une salle informatique doit être accessible et le personnel doit être capable de résoudre les problèmes techniques. Les élèves doivent se familiariser avec les différentes fonctions et outils fournis par le correcticiel et toujours douter de la correction proposée. Il faut stimuler le jugement critique et la capacité d'analyse des élèves et leur apprendre qu'il faut prendre en compte les explications du correcteur que si elles sont comprises. Il faut qu'ils acquièrent des réflexes de vérification et qu'ils se familiarisent avec le métalangage utilisé par le correcticiel. « La prise de conscience de certaines erreurs récurrentes, l'assimilation de formes, la clarification de certains points de grammaire, le fait d'avoir à évaluer les propositions de correction faites par le correcticiel » sont des vecteurs d'apprentissage (Patrick Durel, 2006). Il faut ensuite apprendre aux élèves à travailler avec les éléments mis à disposition, comme les dictionnaires (de définitions et de synonymes).

Le correcticiel est une aide efficace s'il est intégré dans une pédagogie appropriée.

Une étude de Jinkerson et Bagget (1993), évoquée par Desmarais (1998) et reprise par Isabelle Brulland et Christine Moulin (2006), a « *comparé la correction d'un texte faite par des élèves (n = 10) utilisant le correcteur, et celle faite par des élèves (n = 10) corrigeant manuellement. Cette recherche a révélé que le correcteur aidait les enfants à repérer les erreurs et, par conséquent, à en corriger un plus grand nombre. [...] Les auteurs concluent, comme Dalton et al., qu'il est plus facile de reconnaître comme erronée une graphie que le correcteur a détectée, que de le faire soi-même.* » Ainsi, le correcteur reste un outil utile au repérage des erreurs et facilite le travail

de l'élève qui, par conséquent, pourra produire un texte contenant moins de fautes que s'il l'avait écrit sans aide du correcticiel.

Il faudrait allier l'utilisation du correcteur orthographique avec d'autres outils, comme un dictionnaire électronique. Cette association d'outil permet la détection des erreurs par le correcticiel puis le dictionnaire est utile pour la correction. Le dictionnaire électronique apparaît alors être plus efficace qu'un dictionnaire papier puisqu'il propose une orthographe juste qui se rapproche du mot écrit. Les élèves ne sont pas bloqués grâce aux utilisations simultanées de ces outils. Le correcticiel peut être une aide efficace mais il n'enseigne pas. Il faut donc que l'élève soit accompagné lors de son utilisation. Les apprentissages se font par interactions. Il faut rendre les correcticiels nécessaires et utiles. On peut alors apprendre à l'enfant à s'amuser à piéger le correcteur (en écrivant par exemple une phrase juste mais où le correcteur détecte des fautes ou des phrases fausses où il n'y a aucune détection d'erreur), ce qui se révèle être bon en termes d'apprentissage. Au lieu d'analyser leurs propres erreurs, les élèves analysent celles du correcticiel. Les élèves discuteront, auront une attitude d'expérimentation en testant des phrases et utiliseront un métalangage précis. Il est intéressant de faire tester des mots aux élèves avec une mauvaise orthographe et de regarder les propositions du correcticiel. Le but de cet exercice est de faire perdre la confiance aveugle que les élèves ont envers le correcticiel et en le faisant, les élèves font attention à l'orthographe des mots. L'élève doit s'interroger sur l'orthographe même si cela doit passer par l'analyse du fonctionnement d'un correcticiel.

Selon Mario Désilets (1997), « les correcteurs informatiques pourraient éventuellement offrir un support à l'apprentissage, mais à la condition que leurs interventions dépassent la simple identification des erreurs ponctuelles, pour se rendre jusqu'au diagnostic et à la prescription d'activités d'apprentissage appropriées ». C'est ce que tentent de proposer certains correcteurs orthographiques, destinés à une utilisation par des élèves.

#### 4. Correcticiel optimal

Le correcticiel idéal pour une utilisation scolaire selon Désilets (1997) devrait contenir plusieurs caractéristiques.

Tout d'abord, il devrait signaler son incapacité à effectuer une correction au lieu de signaler et interpréter une erreur qui mettra l'élève dans une situation d'incompréhension. Le plus important n'est pas le fait de relever toutes les erreurs d'un texte mais plutôt que l'élève se rende compte qu'il commet fréquemment les mêmes erreurs.

Le correcticiel devrait également présenter les définitions des mots proposés en correction et demander à l'élève de le taper plusieurs fois pour faciliter son entrée dans la mémoire procédurale. Il serait également intéressant que le correcticiel fournisse une liste de l'ensemble des mots mal orthographiés ainsi que les corrections choisies par l'élève.

Le correcticiel pourrait également donner un classement par catégorie des erreurs commises dans un texte, en précisant la fréquence d'erreurs par catégorie, ce qui permettrait de constater les progrès des élèves dans les écrits suivants. Ce classement donnerait également des indices à l'enseignant qui pourrait alors orienter ses leçons d'orthographe sur les points qui posent le plus de problèmes.

Pour une utilisation scolaire, le correcteur orthographique devrait être simple d'utilisation et devrait permettre à l'enseignant de « contrôler son mode de fonctionnement à l'aide de paramètres protégés que les élèves ne pourraient pas modifier à leur guise ».

Bibeau (2004) a créé un tuteur d'analyse et de correction grammaticale nommé Exploratexte, logiciel ne corrigeant pas le texte à la place de l'élève. Ce logiciel propose des solutions munies d'explications aux élèves qui peuvent ensuite les valider ou non. Ce correcticiel cherche à déterminer la nature des erreurs syntaxiques et les signale aux élèves avec un vocabulaire approprié. Il propose également une liste de graphies possibles et un dictionnaire pour corriger un mot qui lui semble erroné. Mais comme tous les correcteurs, il ne corrige pas toutes les erreurs. Mais Robert Bibeau indique que ce correcteur « sensibilise l'élève à l'importance de se questionner sur sa pratique d'écriture, sur l'orthographe et le sens

des mots, ainsi que sur certaines règles d'accord et il lui permet d'acquérir des automatismes de correction et de consultation en cas de doute. »

Le correcteur orthographique *Orthophile* a été créé par Jean-Noël Jaillet (2007), spécialement pour des enfants de cycle 3. Il permet à l'élève d'améliorer l'orthographe dans ses écrits en lui faisant acquérir une méthodologie et fournit un bilan à l'enseignant, ce qui lui permet de repérer les difficultés de l'élève. Ce logiciel vérifie aussi bien l'orthographe lexicale que l'orthographe grammaticale et permet une grande interactivité avec l'élève. Un module enseignant a été créé ce qui lui permet d'être le seul à contrôler le fonctionnement du logiciel et d'accéder à tout moment aux résultats des élèves. Le logiciel contient des aides qui facilitent l'autocorrection (comme des dictionnaires) et les règles s'affichent pour faciliter la compréhension et le choix de correction de l'élève.

Mais comme tout correcteur orthographique, il ne connaît pas tous les mots de la langue française et l'utilisateur peut se sentir perdu lors de son utilisation.

Grâce à mes différentes lectures, j'ai pu prendre connaissance des différents points de vue quant à l'utilisation d'un correcteur orthographique en classe et ses effets sur l'apprentissage de l'orthographe des élèves. Ainsi, il apparaît que les correcticiels seraient efficaces dans l'apprentissage de l'orthographe si, et seulement si, les élèves ont appris à s'en servir de façon critique et raisonnée. Mais dans tous les cas, il reste un outil utile à la révision des textes en permettant le repérage d'erreurs.

Je peux donc poser les hypothèses suivantes :

- 1) Un texte d'élève soumis au correcteur orthographique contiendra moins d'erreurs que ce même texte écrit et corrigé avec les outils traditionnels.
- 2) Les correcticiels ne favorisent pas le processus de réflexion chez l'enfant utilisateur et ne sont donc pas une aide à la mémorisation des règles et du lexique français.
- 3) Seul un usage réfléchi et réflexif du correcteur orthographique permettrait l'acquisition de certains comportements et connaissances orthographiques.

### **III. Méthodologie de recherche**

#### **1. Choix de la population**

Au cycle 3, les élèves devraient maîtriser la lecture et l'écriture et ont déjà un bagage de connaissances en orthographe. De plus, il est stipulé dans le *Bulletin officiel* n°3 du 19 juin 2008 que les élèves doivent apprendre « à maîtriser les fonctions de base d'un ordinateur : fonction des différents éléments ; utilisation de la souris, du clavier. Ils sont entraînés à utiliser un traitement de texte, à écrire un document numérique ; à envoyer et recevoir des messages. Ils effectuent une recherche en ligne, identifient et trient des informations. » En ce qui concerne l'écriture, la rédaction de textes est une priorité au cycle des approfondissements et les élèves doivent être « entraînés à rédiger, à corriger, et à améliorer leurs productions, en utilisant le vocabulaire acquis, leurs connaissances grammaticales et orthographiques ainsi que les outils mis à disposition (manuels, dictionnaires, répertoires etc.) ».

Cette tranche d'âge apparaît alors être la plus adaptée à la mise en œuvre de mon travail de recherche.

#### **2. Echantillon et interventions**

Je me suis rendue dans une école élémentaire de l'agglomération tourangelle pour présenter mon projet et espérer obtenir des accords pour mes interventions. J'ai tout de suite eu l'accord de l'enseignant de la classe des CM1-CM2 car il était très intéressé par mon sujet de recherche et parce qu'il me connaissait. J'ai donc pu intervenir dans cette classe de 28 élèves, composée de 5 CM1 de bon niveau et de 23 CM2.

L'école m'avait réservé la salle informatique tous les jeudis après-midi du 18 janvier au 20 février. J'avais 15 ordinateurs à ma disposition, ce qui me permettait de travailler avec une moitié de classe, pendant que l'autre moitié travaillait avec leur enseignant. Je pouvais également utiliser les tables de la salle pour les séances qui



ne nécessitaient pas d'ordinateur ainsi que le tableau pour présenter les différents exercices.

### **3. Outils et déroulement des séances**

J'ai choisi de mettre en place une méthode quasi expérimentale pour vérifier mes hypothèses.

Trois groupes de niveau ont été constitués par l'enseignant en fonction des compétences en orthographe des élèves. J'ai ainsi pu vérifier plus facilement l'impact de l'utilisation du correcteur orthographique en fonction du niveau de l'élève.

Un rappel a été fait sur l'utilisation du traitement de texte et surtout celle du correcteur orthographique pour que tous les élèves soient capables de réaliser les exercices sur traitement de texte dans les mêmes conditions.

#### **3.1. Méthodologie liée à la première hypothèse**

*La première hypothèse suppose qu'un texte d'élève soumis au correcteur orthographique contiendra moins d'erreurs que ce même texte écrit et corrigé de manière traditionnelle.*

Pour la vérifier, j'ai proposé deux dictées différentes aux élèves (voir annexe 1 page 46) mais contenant les mêmes difficultés : elles étaient composées du même nombre de mots et d'accords nominaux et verbaux. La première a été réalisée sur feuille et la seconde sur traitement de texte. Je ne pouvais pas présenter deux fois la même dictée car il y aurait eu un biais dans les résultats, certains élèves auraient pu se rappeler des corrections apportées lors de la première dictée. Celle-ci pouvait être corrigée par les élèves à l'aide des outils « traditionnels » (dictionnaire, cahier de règles...) et la seconde à l'aide du correcteur orthographique. Les élèves avaient donc, dans les deux cas, un aide à la correction.

J'ai noté le nombre d'erreurs commises par enfant à chaque dictée pour pouvoir comparer le résultat avec celui du second travail réalisé sur traitement de texte contenant un correcteur orthographique.

J'ai pu, pour chaque dictée, relever le nombre d'erreurs avant et après correction ce qui me permettait de constater l'efficacité de la correction.

### 3.2. Méthodologie liée à la seconde hypothèse

La seconde hypothèse affirme que *les correcticiels ne favorisent pas le processus de réflexion chez l'enfant utilisateur et ne sont donc pas une aide à la mémorisation des règles et du lexique français.*

Pour la vérifier, le même exercice a été réalisé, mais en sens inverse. Une dictée de mots (choisis en fonction d'un thème que devaient travailler les élèves et qui ne possédaient pas d'homonyme) a été réalisée sur ordinateur, tout d'abord sans correcteur orthographique, ce qui permettait de noter les mots qui posaient problème à chaque élève (voir annexe 2 page 47). Les élèves ont pu en fin d'exercice utiliser le correcteur orthographique pour la correction des éventuelles erreurs commises. Puis, quelques jours plus tard, les élèves ont été soumis à la même dictée de mots, mais cette fois-ci sur papier et sans aucune aide. Le nombre d'erreurs et les mots sur lesquels elles ont été faites ont été relevés et comparés à ceux de la première dictée, qui avaient été corrigées avec l'aide du correcteur orthographique. Ceci permet de constater s'il y a eu ou non un apprentissage lexical suite à l'utilisation d'un correcteur orthographique.

Le même exercice a été proposé mais cette fois avec la dictée d'un texte court contenant des points de grammaire à travailler et des homonymes (voir annexe 2 page 47). La dictée a été réalisée sur traitement de texte, sans correcteur orthographique au départ, ce qui permettait de relever le nombre de mots sur lesquels le correcteur orthographique a eu une action.

Quelques jours plus tard, les élèves ont réalisé une dictée similaire à la précédente, mais cette fois-ci à la main, ce qui a permis de vérifier s'il y a eu un apprentissage des règles de grammaire grâce à l'utilisation du correcteur orthographique.

### 3.3. Méthodologie liée à la troisième hypothèse

La troisième hypothèse affirmait que *seul un usage réfléchi et réflexif du correcteur orthographique permettrait l'acquisition de certains comportements et connaissances orthographiques.*

La vérification de cette hypothèse consistait à entraîner les élèves à l'utilisation d'un correcteur orthographique, pour qu'ils puissent déjouer les pièges qu'il pourrait leur tendre et pour que son utilisation leur soit au final bénéfique.

J'ai donc tout d'abord présenté aux élèves les erreurs qui pouvaient être détectées ou non par le correcticiel. J'ai commencé par le type d'erreurs détectées par le correcteur orthographique (erreurs d'orthographe si les mots ne possèdent pas d'homonymes et certaines erreurs d'accords, en particulier si le sujet et le verbe ne sont pas trop éloignés) pour ensuite aborder les erreurs non détectées, comme celles liées à l'homophonie et aux problèmes d'ordre textuel (du type : « j'ai acheté des fleurs mais je les ai oublié\* »). L'objectif était ici de montrer aux élèves que le correcteur orthographique était incapable de prendre en compte le sens du texte et de retrouver à quel mot renvoyait un pronom. Ainsi, seul l'utilisateur du traitement de texte peut relever ces erreurs, l'élève doit donc y faire attention dans la phase de correction.

J'ai également fait un rappel sur les erreurs liées à la ponctuation. J'ai tout d'abord rappelé la position et le nombre d'espaces nécessaire en fonction des différents signes utilisés puis j'ai expliqué quelles erreurs de ponctuation étaient détectées ou non par le correcteur orthographique.

J'ai terminé la première phase de la séance par une explication sur la lecture des messages d'erreurs produits par le correcteur orthographique. J'ai alors indiqué aux élèves qu'il fallait lire l'ensemble des propositions de correction fournies par le correcticiel et relire entièrement la phrase où se trouve l'erreur détectée pour être en mesure de choisir la proposition correcte, en utilisant la bonne règle d'orthographe ou de grammaire.

Dans cette phase de la séance, l'important était de montrer aux élèves que le correcteur orthographique du traitement de texte pouvait parfois nous induire en

erreur, qu'il ne donnait pas toujours la bonne réponse et que s'il la donnait, ce n'était pas toujours le premier choix proposé.

Tout le travail réalisé était écrit au tableau et restait accessible pour la suite de la séance.

Dans un second temps, j'ai proposé aux élèves un texte contenant des erreurs, déjà rédigé sur l'ordinateur (voir annexe 3 page 48). Ils avaient donc pour consigne de corriger l'ensemble du texte proposé. Ce texte contenait neuf erreurs, réparties de la manière suivante :

- trois erreurs d'orthographe détectées par le correcteur orthographique
- trois erreurs d'orthographe non détectées
- un mot correctement orthographié et accordé mais qui était souligné comme une erreur
- une erreur de ponctuation relevée par le correcticiel
- une erreur de ponctuation non détectée.

Chaque élève disposait de 30 minutes pour corriger le texte. Ils pouvaient consulter à tout moment le type d'erreur qui était détecté ou non par le correcticiel mais n'avaient aucune autre aide. Ils enregistraient leur travail dès qu'ils pensaient avoir terminé.

Le relevé des erreurs restantes dans leur production, des nouvelles erreurs commises et des corrections justes effectuées me permettait d'analyser en partie le comportement de l'élève face à l'ordinateur et de constater s'il se fiait aveuglément à ce que lui indiquait le correcteur orthographique ou non.

## IV. Résultats

### 1. Analyse descriptive

#### 1.1. Résultats liés à l'hypothèse 1

Les histogrammes ci-dessous ont pour objectif de rendre compte des erreurs commises par les élèves en fonction du support utilisé. Ils permettent également de comparer le nombre d'erreurs avant et après correction, ce qui permet de constater l'efficacité des différents outils de correction utilisés et donc de répondre à la première hypothèse qui affirmait qu'une dictée corrigée avec un correcteur orthographique contiendrait moins d'erreurs qu'une même dictée corrigée avec les outils traditionnels.

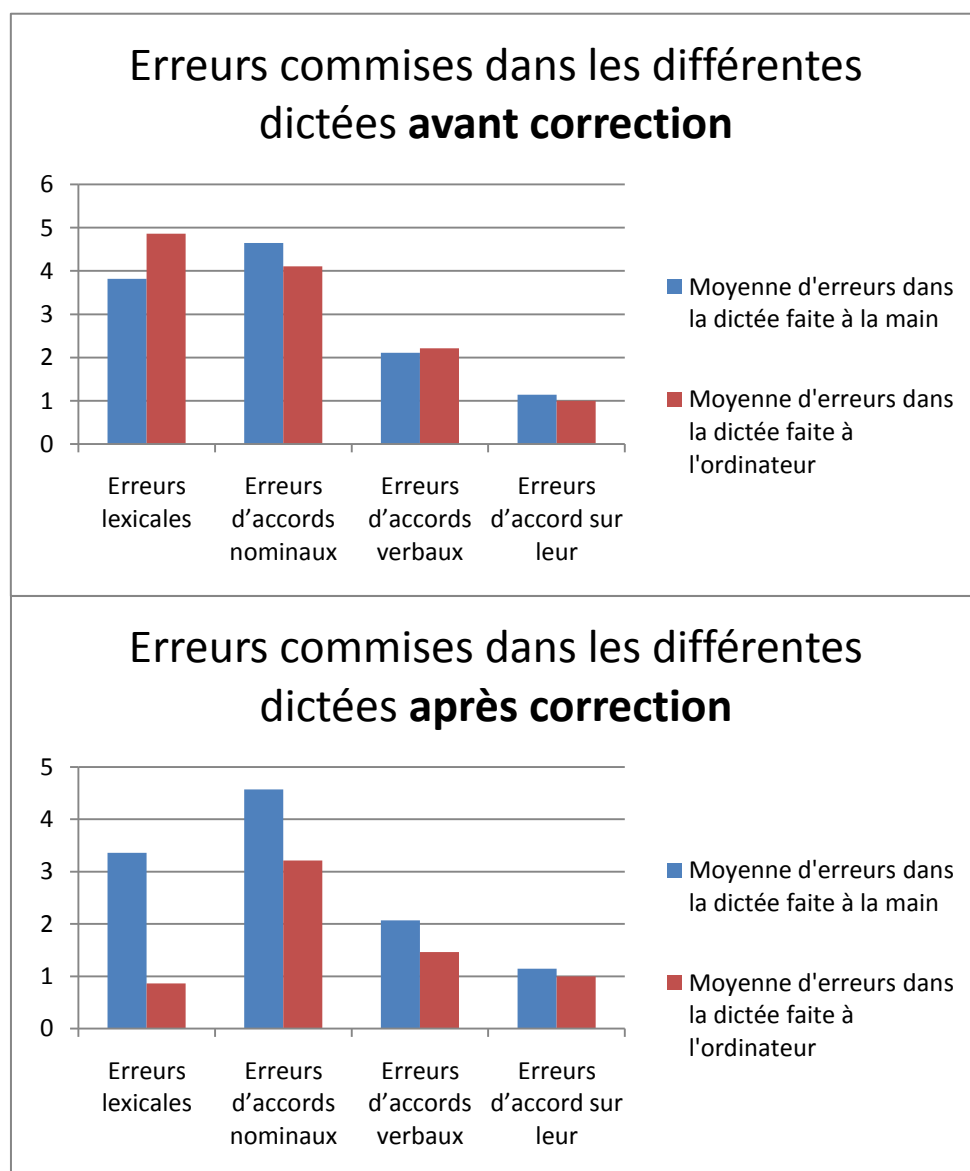


Figure 1 : Erreurs commises dans les dictées, avant et après correction

Les données recueillies à partir des dictées réalisées par les élèves montrent tout d'abord que les deux dictées proposées présentaient les mêmes difficultés puisque le nombre d'erreurs commises avant correction sur papier est proche de celui sur ordinateur. Mais les élèves avaient commis en moyenne plus d'erreurs lexicales dans la dictée sur ordinateur et plus d'erreurs d'accords nominaux dans la dictée papier.

Les données recueillies sur les différentes dictées après correction montrent qu'il restait en moyenne 3,4 erreurs lexicales, 4,6 erreurs d'accords nominaux, 2 erreurs d'accords verbaux dans la dictée papier et 0,9 erreur lexicale, 3,2 erreurs d'accords nominaux et 1,5 erreurs d'accords verbaux dans la dictée sur ordinateur.

Dans la dictée papier et dans la dictée informatique, le graphique nous montre que le nombre d'erreurs est plus important en ce qui concerne les accords nominaux. Certains élèves rencontraient également quelques difficultés pour accorder « leur ». On pouvait le trouver au pluriel quand il renvoyait à un groupe, même s'il se trouvait devant un verbe. Mais en ce qui concerne les erreurs lexicales, on peut remarquer que leur nombre est beaucoup moins important dans la dictée soumise au correcteur orthographique que dans celle réalisée sur feuille, à la main.

On en déduit que la correction réalisée avec le correcteur orthographique est plus efficace que celle réalisée avec les outils traditionnels, et particulièrement en ce qui concerne les erreurs lexicales.

## 1.2. Résultats liés à l'hypothèse 2

Les graphiques présentés dans cette partie ont pour objectif de permettre la comparaison entre le nombre d'erreurs commises dans les différentes dictées réalisées sur ordinateur et celui des dictées réalisées sur feuille. Ces dictées sur feuille étaient réalisées après celles sur ordinateur pour constater si le correcteur orthographique avait eu une action sur l'apprentissage en orthographe des élèves. Les résultats recueillis permettront de revenir sur la seconde hypothèse qui affirmait que les correcticiels ne favorisaient pas le processus de réflexion chez l'enfant utilisateur et qu'ils n'étaient donc pas une aide à la mémorisation des règles et du lexique français.

### 1.2.1. Dictées de mots

La première dictée de mots a été réalisée sur ordinateur. Le nombre d'erreurs avant correction par le correcticiel avait été noté pour pouvoir le comparer avec le nombre d'erreurs restant après correction. Le graphique nous montre que le nombre moyen d'erreurs est passé de 3,1 avant correction à 0,5 après correction. On peut donc dire que le correcticiel a un impact positif sur la correction de la dictée de mots et on serait alors tenté de croire qu'il permet aux élèves de mémoriser le lexique.

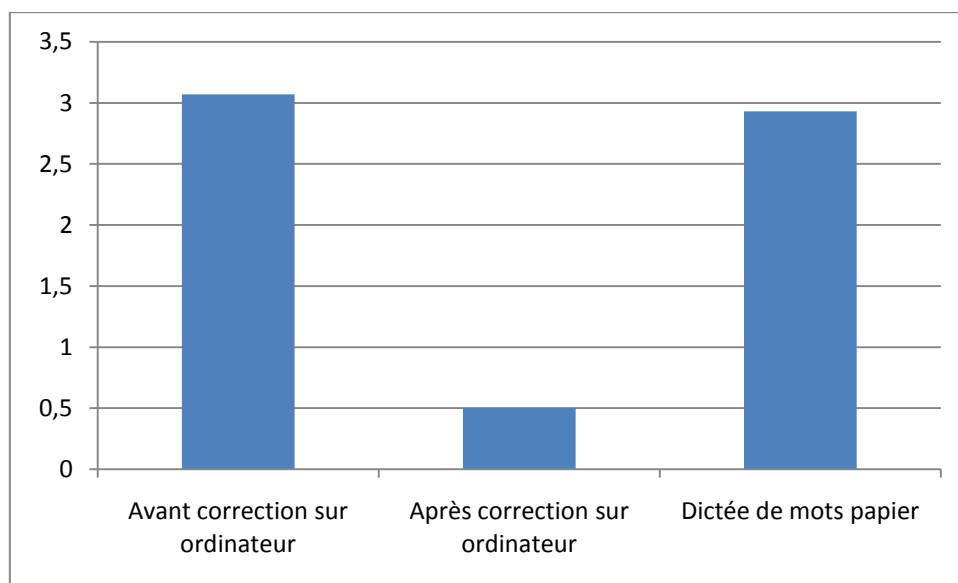


Figure 2 : Nombre d'erreurs dans les différentes dictées de mots

Les données recueillies à partir de la dictée de mots papier (qui était identique à la dictée de mots informatique) montrent que les élèves ont commis en moyenne 2,9 erreurs. En comparant les données obtenues sur les différentes dictées de mots, nous pouvons constater que le nombre d'erreurs concernant la dictée papier est très proche du nombre d'erreurs dans la dictée réalisée sur ordinateur, avant correction. Le correcticiel n'aurait donc pas permis la mémorisation du lexique, ce qui va dans le sens de la seconde hypothèse.

### 1.2.2. Dictées de textes

En ce qui concerne la dictée de texte réalisée sur ordinateur, on constate que le nombre d'erreurs est moins important après correction dans toutes les catégories, sauf pour le nombre d'erreurs concernant les homonymes qui reste identique. La différence entre les nombres d'erreurs avant et après correction est plus importante en ce qui concerne les erreurs lexicales. En effet, la moyenne passe de 3,2 erreurs avant correction à 0,6 après correction.

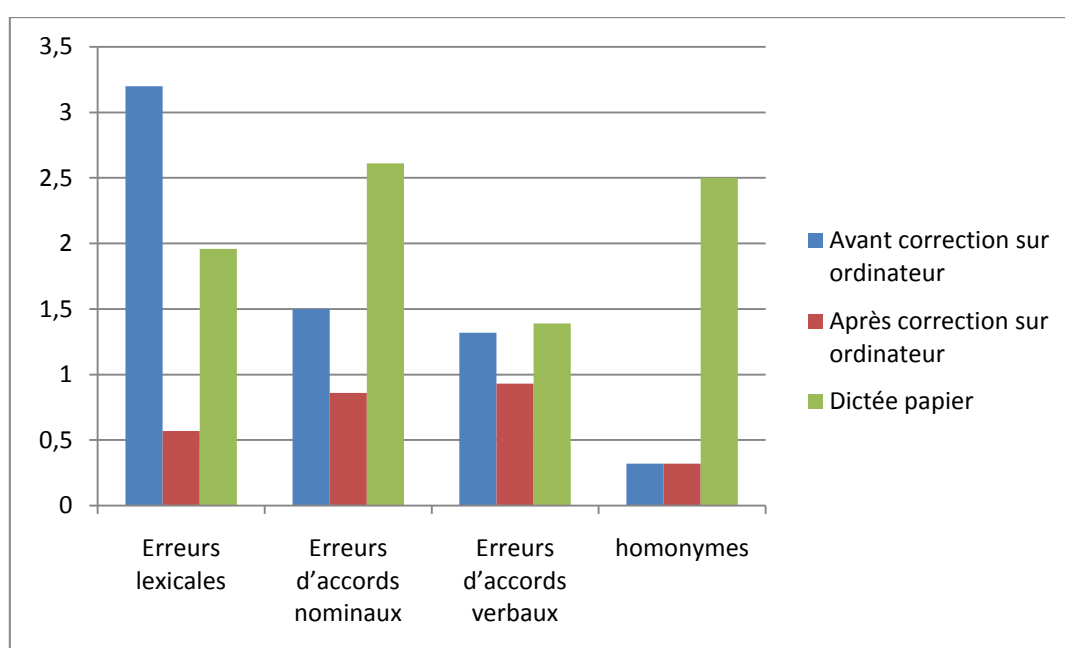


Figure 3 : Moyennes d'erreurs dans les différentes dictées de textes.

Lorsque l'on compare les données recueillies dans les différentes dictées de textes, on constate que le nombre d'erreurs est toujours plus important dans la dictée réalisée à la main que dans celle écrite sur traitement de texte. En effet, les élèves ont fait en moyenne 0,57 erreur lexicale, 0,86 erreur d'accord nominal, 0,93 erreur d'accord verbal et 0,32 erreur sur les homonymes dans la dictée sur ordinateur, contre 1,96 erreur lexicale, 2,61 erreurs d'accords nominaux, 1,39 erreur d'accord verbal et 2,5 erreurs portant sur les homonymes dans la dictée papier. Il n'y aurait donc eu aucune mémorisation des règles et du lexique français suite à la dictée corrigée par le correcteur orthographique.



### 1.3. Résultats liés à l'hypothèse 3

L'histogramme suivant présente le nombre moyen de corrections exactes, d'absences de correction et de corrections inexactes de la part des élèves pour chaque catégorie d'erreurs présentes dans le texte. Il donne des éléments pour répondre à la troisième hypothèse qui affirme que seul un usage réfléchi et réflexif du correcteur orthographique permettrait l'acquisition de certains comportements et connaissances orthographiques.

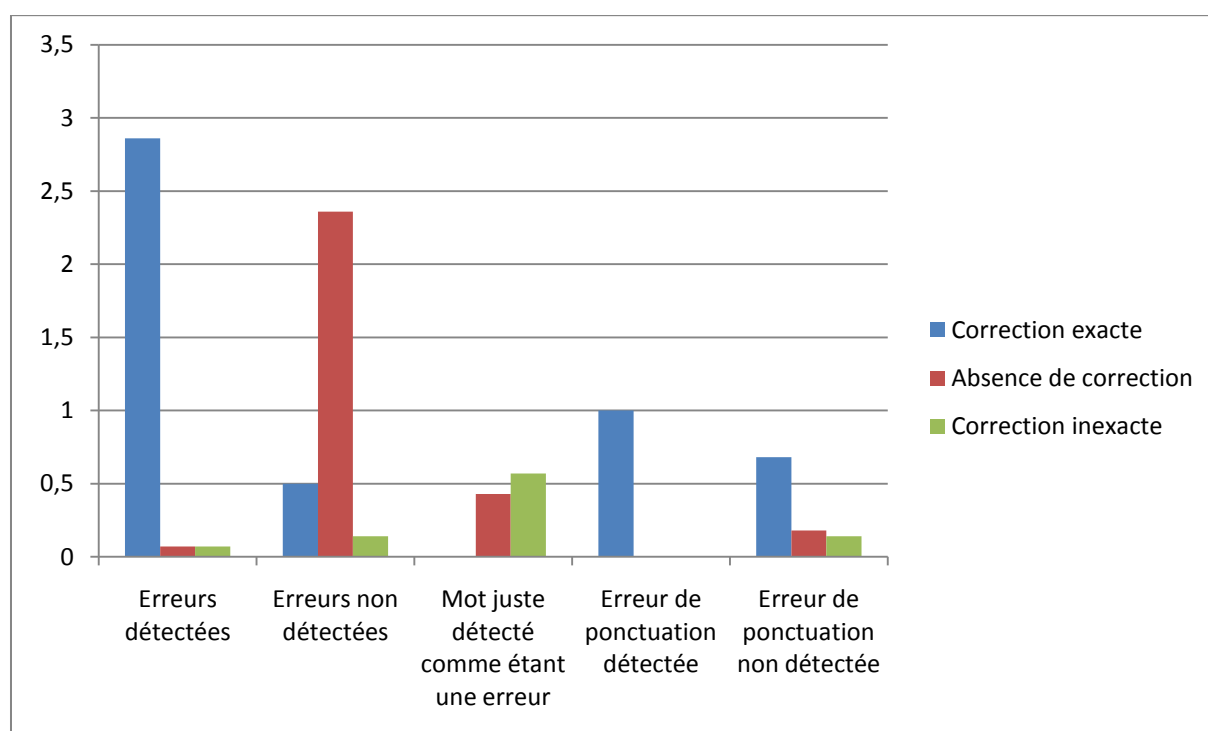


Figure 4 : Correction du texte en fonction des catégories d'erreurs

Les données recueillies après correction du texte contenant des erreurs révèlent que les élèves ont corrigé en moyenne 2,86 erreurs sur 3 mots faux détectés par le correcticiel. Mais à l'inverse, ils n'ont pas corrigé 2,36 erreurs parmi celles qui n'étaient pas détectées par le correcteur orthographique. Une petite majorité d'élèves a corrigé le mot qui ne devait pas l'être (car il était correctement accordé) parce qu'il était souligné par le correcticiel. Les élèves ont corrigé à 100% l'erreur de

punctuation qui était détectée par le correcteur orthographique et une majorité a correctement corrigé l'erreur de punctuation non détectée.

On peut alors penser que les élèves ont tendance à faire ce que leur dit le correcteur orthographique, même après une incitation à la réflexion et une mise en garde.

## **2. Analyse interprétative**

Après avoir étudié différentes recherches concernant les correcteurs orthographiques et les impacts de leur utilisation sur l'apprentissage de l'orthographe, j'avais émis trois hypothèses qui avaient guidé mon travail.

Tout d'abord, j'avais supposé qu'un texte d'élève dont la correction aurait été soumise au correcteur orthographique contiendrait moins d'erreurs que ce même texte écrit à la main et corrigé avec les outils traditionnels, car le correcteur orthographique détecterait très rapidement les mots qui n'étaient pas présents dans son dictionnaire, alors que la vérification manuelle dans un dictionnaire demanderait un effort plus long et plus important à l'élève et qu'il abandonnerait peut être avant d'avoir totalement repris son texte.

J'avais considéré ensuite que les correcticiels, s'ils étaient utilisés sans apprentissage antérieur de son utilisation, ne favorisaient pas le processus de réflexion chez l'élève utilisateur et n'étaient donc pas une aide à la mémorisation des règles et du lexique français. Les élèves pouvaient choisir l'une des propositions de correction fournies par le correcteur orthographique sans prendre le temps d'analyser la phrase et sans faire attention à l'orthographe choisie.

Pour terminer, ma troisième hypothèse venait compléter la seconde. Je pensais que seul un usage réfléchi et réflexif du correcteur orthographique permettait l'acquisition de certains comportements et connaissances orthographiques. Ce n'est qu'en connaissant les points positifs et négatifs du correcteur orthographique, son utilité, ses failles, que les élèves peuvent construire un savoir orthographique.

Les résultats décrits précédemment vont maintenant nous permettre de vérifier chaque hypothèse.

## 2.1. Nombre d'erreurs en fonction de l'outil de correction utilisé

En comparant le nombre d'erreurs présentes dans chaque dictée, on constate qu'elles sont moins nombreuses dans la dictée corrigée avec le correcteur orthographique, et ce dans tous les types d'erreurs observés. L'écart entre les deux dictées est bien plus important concernant les erreurs lexicales (environ 2,5 erreurs d'écart). Nous pouvons donc confirmer notre première hypothèse.

Ce nombre d'erreurs plus important dans la dictée papier peut être dû à la difficulté des élèves à rechercher un mot dans le dictionnaire lorsqu'ils n'en ont pas la bonne orthographe. S'ils ne le trouvent pas, ils laissent alors le mot tel qu'ils l'avaient écrit au départ.

Cet écart peut également avoir un rapport avec la confiance que l'élève a en lui-même, ou avec la relation qu'il entretient avec l'orthographe et la grammaire. Le fait qu'il ne se sente pas à l'aise avec ces disciplines peut provoquer un certain décrochage et l'élève n'aura pas envie de corriger son texte. Les élèves en difficulté sont conscients d'avoir une grande quantité de mots à vérifier, ce qui peut les décourager avant même d'avoir commencé un début de correction.

Le correcteur allège le travail de correction de l'élève en effectuant la relecture à sa place. Il repère des erreurs éventuelles et propose des corrections à l'utilisateur, ce qui permet un gain de temps considérable et fait que tous les élèves, même les plus en difficulté, corrigent leur travail pour en fournir un contenant moins d'erreurs.

## 2.2. Les correcticiels ne favorisent pas le processus de réflexion

En ce qui concerne la dictée de mots sur ordinateur, nous avons pu constater l'impact positif du correcteur orthographique dans la correction puisque le nombre d'erreurs est passé de 3,07 en moyenne avant correction à 0,5 après correction. Dans la dictée de mots sur papier, réalisée après celle sur ordinateur pour constater s'il y avait eu apprentissage ou non, nous avons remarqué que les élèves avaient commis en moyenne 2,9 erreurs, ce qui se rapproche du nombre d'erreurs commises dans la dictée sur ordinateur, avant correction. Nous pouvons donc dire qu'il n'y a pas eu d'apprentissage concernant le lexique des mots proposés.

Pour ce qui est de la dictée de texte, le correcteur orthographique a également eu un impact positif puisque la moyenne d'erreurs restantes après correction est inférieure à la moyenne d'erreurs avant correction, pour la majorité des catégories d'erreurs. Le correcteur a été particulièrement utile pour la correction des erreurs lexicales. Les élèves avaient donc la possibilité de mémoriser des règles et du lexique grâce à l'utilisation du correcteur orthographique. Mais en analysant le nombre d'erreurs commises dans la dictée papier, nous pouvons remarquer que ce n'est pas le cas. En effet, le nombre moyen d'erreurs commises dans la dictée papier est supérieur au nombre moyens d'erreurs restantes dans la dictée informatique.

Nous pouvons donc valider la seconde hypothèse.

Cette différence dans le nombre d'erreurs et l'absence d'apprentissage des élèves pourrait s'expliquer par le fait que les élèves choisissent une proposition de correction sans y porter réellement attention. Ainsi, ils ne peuvent pas réutiliser dans d'autres situations les mots et les règles déjà rencontrés.

### 2.3. Un usage réfléchi et réflexif du correcticiel permettrait un apprentissage

Nous avons vu que les élèves ont corrigé en moyenne 2,86 erreurs sur les 3 qui étaient détectées par le correcteur orthographique et qu'ils ont tous réussi à corriger l'erreur de ponctuation signalée. Cette grande réussite peut s'expliquer par le fait que le correcticiel indiquait l'erreur et fournissait la bonne correction.

A l'inverse, les élèves n'ont pas corrigé 2,36 erreurs sur les 3 qui n'étaient pas détectées par le correcteur orthographique. Ainsi, la plupart des enfants n'a pas su repérer les erreurs ce qui peut s'expliquer par le fait que le correcteur orthographique ne leur soulignait pas. Il en est de même pour l'erreur de ponctuation non détectée par le correcticiel.

L'accord juste d'un participe passé, qui était signalé comme une erreur, a été corrigé par une petite majorité d'élèves alors qu'il aurait fallu le laisser tel qu'il était écrit. Les enfants ont donc suivi ce que conseillait le correcteur orthographique alors qu'en analysant la phrase, ils auraient pu se rendre compte de l'erreur.

Nous ne pouvons pas conclure sur la validité de cette hypothèse car une unique incitation à la réflexion n'est pas suffisante. J'ai pu constater lors de l'expérimentation que les enfants, pour une grande majorité, se fient aveuglément au correcteur orthographique, même après la mise en garde, ce qui se retrouve dans les résultats concernant les erreurs non détectées et la « fausse » erreur signalée. J'avais eu l'occasion de demander à des élèves pourquoi ils effectuaient des changements sur leur texte. J'avais eu pour réponse de la part d'une élève : « *parce que c'est l'ordinateur qui l'a dit* », ainsi que « *parce que c'était rouge* » de la part d'un de ses camarade, ou encore « *je sais pas. Parce que l'ordinateur il l'a dit* », ce qui montre bien leur confiance en l'appareil.

Pour pouvoir valider ou non cette hypothèse, il faudrait multiplier les incitations à la réflexion et relever les résultats de dictées sur ordinateur. Si ces incitations ont un impact positif sur l'utilisation du correcteur orthographique par les élèves, alors c'est l'enseignant qui aura joué un rôle déterminant et qui aura permis aux élèves d'utiliser le traitement de texte et son correcteur orthographique de façon réfléchie.

Si la multiplication des incitations à la réflexion ne change pas le comportement des élèves face à l'ordinateur, il faudra vérifier leurs acquis en orthographe et en grammaire. S'ils ont effectivement des connaissances, il faudra alors s'interroger sur les transferts d'apprentissage. Par contre, si les élèves n'ont pas de connaissance en grammaire et en orthographe, il faudra se questionner sur le rôle de l'enseignant.

### **3. Limites de l'expérimentation**

Cette expérimentation rencontre sa première limite dans les 28 élèves présents dans l'échantillon. En effet, ce nombre ne permet pas de pouvoir généraliser à l'ensemble de la population.

La position rapprochée des ordinateurs pouvait également fournir quelques biais. En effet, certains élèves, voyant que leur voisin n'avait pas orthographié un mot de la même manière, changeaient ce qu'ils avaient écrit pour être en accord avec lui. Certains donnaient même directement l'explication de l'erreur à leur camarade.

En ce qui concerne les exercices réalisés, et notamment ceux de la troisième hypothèse, quelques modifications pourraient être apportées. Il aurait tout d'abord fallu de plus nombreuses incitations à la réflexion sur le correcteur orthographique pour espérer pouvoir vérifier l'hypothèse annoncée.

Il aurait également fallu adapter le nombre d'erreur à retrouver dans le texte fourni. En effet, proposer une seule erreur de ponctuation et une seule « fausse » erreur ne permet pas d'effectuer une analyse représentative.

#### **4. Suite pouvant être donnée à la recherche**

L'apprentissage de l'orthographe au cycle 3 se fait par pratique régulière de copies, de dictées, de rédactions et d'exercices qui visent à l'automatisation des graphies correctes. Les élèves sont ainsi amenés à écrire un texte court sans erreur et ils doivent pouvoir le faire à la fois sur papier et sur ordinateur. Mais cet apprentissage reste un travail de longue durée. Il se travaille dans tous les domaines d'enseignement, à la fois dans les lectures et les productions écrites demandées aux élèves, et ce dès le CP. Les productions écrites sont intéressantes pour l'apprentissage de l'orthographe car elles font sens pour les élèves, car ils s'adressent à quelqu'un.

Mais des séances spécifiques à l'orthographe doivent également être mises en place pour en apprendre les règles et en observer les régularités. L'apprentissage de l'orthographe n'est effectif que lorsque le transfert est possible. Il faudra donc proposer aux élèves des séances d'orthographe qui leur permettront, par la suite, de transférer leurs connaissances dans toutes les situations, à la fois scolaires et extrascolaires.

En ce qui concerne la familiarisation avec l'ordinateur, les élèves pourraient continuer à s'entraîner à l'utilisation du traitement de texte et de son correcteur lors de dictées ou de productions d'écrits. Un rappel des différents types d'erreurs détectées ou non par le correcticiel pourrait être fait régulièrement, ce qui permettrait aux élèves d'acquérir certains automatismes face à l'ordinateur. Un exercice de contrôle pourrait être réalisé quelques mois plus tard pour constater la possible évolution des comportements des élèves.

Il serait également intéressant de mettre en place un correcteur orthographique conçu pour les élèves de cycle 3, identique à ceux présentés en partie théorique. Son utilité pourrait alors être comparée à celle d'un correcteur classique en mettant en place les mêmes types d'exercices, cités précédemment.

Les élèves devront donc constamment être confrontés à l'orthographe et à ses règles, tout en s'entraînant à utiliser un traitement de texte et son correcteur orthographique. Cet entraînement peut se faire dès le cycle 2, ce qui leur permettra de ne pas tomber dans les pièges tendus par le correcticiel.

## **Conclusion**

Mon travail de recherche, qui avait pour objectif de déterminer si l'utilisation d'un correcteur orthographique en classe a un impact sur l'apprentissage de l'orthographe des élèves de cycle 3, a permis de valider deux hypothèses sur les trois énoncées, la dernière nécessitant un prolongement de l'expérimentation pour pouvoir conclure.

Une bonne maîtrise de la langue française est indispensable à la réussite, qu'elle soit scolaire ou professionnelle. Mais l'idée que le niveau en orthographe et en lecture est en baisse est présente dans les médias et dans la sphère éducative. Parallèlement, les enfants sont de plus en plus en contact avec ordinateurs, tablettes, téléphones portables et autres technologies, ce qui peut modifier leur façon d'écrire et leur relation à l'orthographe. C'est l'ensemble de ces facteurs qui avait motivé le choix de mon sujet de mémoire.

L'expérimentation mise en place pour vérifier les différentes hypothèses énoncées ainsi que les résultats qui en découlent me permettent d'affirmer que le correcteur orthographique est bénéfique dans la correction des textes d'un élève de cycle 3 dans le sens où il permet la détection de certaines erreurs et que le texte corrigé contient moins d'erreurs après son action. Mais le correcticiel a un impact négatif dans l'apprentissage de l'orthographe puisqu'il ne permet pas à l'élève de mémoriser les règles orthographiques et le lexique français. Cet outil de correction deviendrait peut être efficace dans l'apprentissage de l'orthographe si les élèves apprenaient à s'en servir de façon réfléchie, en analysant chaque suggestion du correcticiel. Ceci suppose donc un entraînement régulier et continu ainsi que des compétences et des connaissances préalables en orthographe lexicale et grammaticale.

Ce travail de recherche m'a été bénéfique personnellement et professionnellement. En effet, j'ai pu jouer le rôle d'enseignante dans une autre classe que la mienne et ainsi rencontrer de nouveaux élèves qui ont été patients, travailleurs et avec lesquels j'ai pu tisser des liens en dehors de la recherche. Ils m'ont permis de réaliser mon



travail dans de bonnes conditions et ont toujours participé activement et avec envie aux exercices proposés.

Les séances réalisées au sein de cette classe m'ont permis de me rendre compte des difficultés que peuvent présenter l'enseignement de l'orthographe et la gestion d'un groupe classe. Il fallait prendre en compte le niveau de tous les élèves et adapter son discours à chacun. Ceci a été particulièrement le cas lors de la séance d'incitation à la réflexion où je devais proposer le plus d'exemples d'erreurs d'orthographe possibles pour que l'ensemble des élèves puisse comprendre. L'utilisation du dictionnaire et de ses tableaux de conjugaison a également posé problème à quelques élèves, ce qui m'a obligée à leur réexpliquer la méthode de recherche, alors que d'autres maîtrisaient parfaitement l'outil et avaient déjà fini la correction de leur dictée. Ceci pouvait parfois créer une agitation qu'il fallait contrôler pour permettre aux derniers de terminer leur travail dans de bonnes conditions.

J'ai aussi pu rencontrer quelques obstacles dans l'utilisation de la salle informatique, que ce soit au niveau du partage du matériel avec les autres classes ou les problèmes techniques qui peuvent survenir. J'ai ainsi pu travailler mes capacités d'adaptation.

Je tiens également à faire remarquer les limites de mon travail. La première se manifeste dans le nombre d'élèves présents dans l'échantillon. Ils n'étaient que 28, ce qui ne permet pas une généralisation à l'ensemble des élèves de cycle 3. La seconde se trouve dans le fait que les ordinateurs étaient rapprochés, ce qui favorisait la communication et permettait aux élèves de regarder ce qu'écrivaient leurs voisins. Enfin, l'incitation à réflexion et certains types d'erreurs présentes dans le texte proposé pour correction étaient trop peu nombreux pour espérer pouvoir vérifier l'hypothèse.

Ce travail de recherche, même s'il peut être complété, m'aura permis d'imaginer ce que je pourrais mettre en place dans ma classe par la suite. Je prévois de travailler l'orthographe chaque jour et dans tous les domaines pour pouvoir espérer un apprentissage de la part des élèves. J'envisage également de les entraîner à l'utilisation du traitement de texte, comme elle est prévue dans les programmes, mais en insistant particulièrement sur la méfiance qu'il faut avoir envers les correcticiels.

## Bibliographie

### Monographie :

CATACH Nina. *L'orthographe française, traité théorique et pratique*. Nathan, 1992. p.26.

RAYNAL Françoise, RIEUNIER Alain. *Pédagogie, dictionnaire des concepts clés : apprentissage, formation, psychologie cognitive*. Pédagogies. ESF éditeur, 2010. p. 36 et 193.

### Article dans une revue :

FAYOL, Michel. « Les difficultés de l'orthographe ». *Cerveau et Psycho*, septembre-novembre 2003, n°3, p. 2-5.

### Publications électroniques :

Ministère de l'Education Nationale et Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche. *Bulletin Officiel hors-série n°3 du 19 juin 2008*. [en ligne] Ministère de l'Education Nationale et Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche, juin 2008 [consulté le 15 décembre 2012]. Disponible à l'adresse : [http://www.education.gouv.fr/bo/2008/hs3/programme\\_CE2\\_CM1\\_CM2.htm](http://www.education.gouv.fr/bo/2008/hs3/programme_CE2_CM1_CM2.htm)

BERTEN, Fernand. *Correcteurs orthographiques et enseignement du français*. [en ligne] Commission « Français et Informatique », 1999. [consulté le 26 janvier 2013]. Disponible à l'adresse : <http://users.skynet.be/ameurant/francinfo/correcteur/correcteur.html>

BESSAGNET, Pierre. *L'utilisation du correcteur orthographique* (Document provisoire). [en ligne] Institut National de Recherche Pédagogique. [consulté le 26 janvier 2013]. Disponible à l'adresse : [http://www.inrp.fr/Tecne/Rech40126/toulouse\\_41.pdf](http://www.inrp.fr/Tecne/Rech40126/toulouse_41.pdf)

BIBEAU, Robert. *Ils apprennent à lire à l'aide de l'ordinateur. L'intégration des TIC en classe de français*. [en ligne] European MediaCulture-Online, avril 2004. [consulté le 25 janvier 2013]. Disponible à l'adresse : [http://www.european-mediaculture.de/fileadmin/bibliothek/francais/bibeau\\_lire/bibeau\\_lire.html](http://www.european-mediaculture.de/fileadmin/bibliothek/francais/bibeau_lire/bibeau_lire.html)

BRULLAND, Isabelle, MOULIN, Christine, *Y faux camp m'aime fer attends scions*. [en ligne] *Les Cahiers Pédagogiques*, février 2006 [consulté le 25 janvier 2013]. Disponible à l'adresse : <http://www.cahiers-pedagogiques.com/Y-faux-camp-m-aime-fer-attends>

CHARMEUX, Evelyne. À propos de l'ouvrage de Danièle Manesse et Danièle Cogis, *Orthographe : à qui la faute ?* [en ligne] Daniel Calin, février 2007. [consulté le 10 mai 2013]. Disponible à l'adresse : <http://dcalin.fr/publications/charmeux5.html>

CHEVALIER, Marie-Claude. Situations d'apprentissage, actions et rétroactions : une expérience en CP. [en ligne] Institut de Recherche sur l'Enseignement des Mathématiques, 1992. [consulté le 16 mai 2013]. Disponible à l'adresse : [http://www-irem.ujf-grenoble.fr/revues/revue\\_n/fic/51/51n3.pdf](http://www-irem.ujf-grenoble.fr/revues/revue_n/fic/51/51n3.pdf)

CHEVROT, Jean-Pierre. *Acquisition de l'orthographe, hétérogénéité des élèves et diversité des procédures d'apprentissage*. [en ligne] Institut National de Recherche Pédagogique, 1997. [consulté le 25 mars 2013]. Disponible à l'adresse : <http://www.inrp.fr/Cncre/Pdf/Chevrot.pdf>

DESILETS, Mario. *Le potentiel pédagogique des logiciels correcteurs*. [en ligne] Université de Sherbrooke, 1997. [consulté le 17 novembre 2012]. Disponible à l'adresse : [http://ncre.educ.usherbrooke.ca/articles/v4n3/05\\_D%C3%A9silets.pdf](http://ncre.educ.usherbrooke.ca/articles/v4n3/05_D%C3%A9silets.pdf)

DUREL, Patrick. *Relis, réfléchis et le correcteur orthographique t'aidera*. [en ligne] *Les Cahiers Pédagogiques*, février 2006 [consulté le 25 janvier 2013]. Disponible à l'adresse : <http://www.cahiers-pedagogiques.com/Relis-reflechis-et-le-correcteur>

GILGER, Christophe. *Orthographe et TICE*. [en ligne] Académie de Grenoble, novembre 2011. [consulté le 25 mars 2013]. Disponible à l'adresse : <http://www.ac-grenoble.fr/tice74/IMG/pdf/OrthoTICE.pdf>

RAP, Hubert. *Utilisation du correcteur orthographique. Analyse d'un dispositif mis en place dans une classe de CE1* [en ligne] IUFM de Bordeaux, 2002. [consulté le 25 janvier 2013]. Disponible à l'adresse :  
[http://iufmbordeaux.free.fr/ressources/correcteurs/correcteurs\\_a\\_lecole.htm](http://iufmbordeaux.free.fr/ressources/correcteurs/correcteurs_a_lecole.htm)

SAILLET, Jean-Noël. *L'Orthophile*. [en ligne], 2007. [consulté le 22 février 2013]. Disponible à l'adresse : <http://jeannoel.saillet.free.fr/Orthophile/Orthophile.htm>

## **Table des illustrations**

Figure 1 : Erreurs commises dans les dictées, avant et après correction .....Page 27

Figure 2 : Nombre d'erreurs dans les différentes dictées de mots ..... Page 29

Figure 3 : Moyennes d'erreurs dans les différentes dictées de textes..... Page 30

Figure 4 : Correction du texte en fonction des catégories d'erreurs..... Page 31

# ANNEXES

Annexe 1 : Dictées de l'hypothèse 1 ..... Page 46

Annexe 2 : Dictées de l'hypothèse 2..... Page 47

Annexe 3 : Texte à corriger de l'hypothèse 3..... Page 48

## Annexe 1

### Dictées de l'hypothèse 1

#### Dictée papier :

« Les caméléons appartiennent à la famille des lézards.

Ils ont des pattes crochues et une langue gluante qui est aussi longue que leur corps.

Elle leur permet d'attraper de nombreux insectes et petits animaux.

Au bout de leurs pattes, de petites griffes pointues leur permettent de s'accrocher aux branches des arbres. »

#### Dictée sur ordinateur

« Les tigres appartiennent à la famille des félins.

Ils ont des oreilles arrondies dont l'extérieur est noir avec une large tache blanche en plein milieu.

Leur audition leur permet d'entendre de nombreux prédateurs et petits animaux.

Au bout de leurs pattes, de longues griffes pointues leur permettent de blesser leurs proies. »



## Annexe 2

### Dictées de l'hypothèse 2

#### Dictée de mots autour du thème de la recette: (réalisée sur ordinateur puis sur feuille)

Cuisiner, battre, chauffer, peser, éplucher, fouetter, ingrédient, farine, beurre, oignon, ustensile, saladier, spatule, mixeur, casserole.

#### Texte 1 soumis à la correction du correcteur orthographique :

A trois heures moins le quart,

je pars avec mon ami Romain.

Nous allons  
faire  
la fête chez Julie.

Sa mère nous a préparé  
plein

de bonnes choses :

Des biscuits,  
Des céréales  
En quantité  
Et  
Du flan à la vanille  
Que nous adorons.

C'est formidable  
Parce que nous avons  
très faim.

#### Texte 2 : dictée réalisée sur feuille, à la main :

A quatre heures moins le quart,

je cours avec mon ami Romain.

Nous allons  
autour du lac.

Son père nous a indiqué

plusieurs chemins  
à prendre.

C'est  
la randonnée

à flanc de colline  
que nous prenons

Après  
Nous mangeons  
De très bons gâteaux  
Et des tartines  
De pain

Heures : accords nominaux

Quart : homonymes

Pars : accords verbaux

Faire : infinitif

## Annexe 3

### Texte à corriger de l'hypothèse 3

Romain et moi sommes allés au zoo avec ma mère. Nous avons appris beaucoup de choses sur les tigres. Ils appartiennent à la famille des félins.

Ils ont des oreilles arrondies dont l'extérieur est noir avec une large tache blanche en plein milieu.

Leur audition leur permet d'entendre de nombreux prédateurs et petits animaux au bout de leurs pattes, de longues griffes pointues leur permettent de blesser leurs proies.

En rentrant, ma mère nous a préparé plein de bonnes choses pour le goûter.

Erreur accord nominal détectée : des félin

Erreur accord nominal non détectée : ils ont des oreilles arrondis

Erreur accord verbal détectée : appartiennes

Erreur accord verbal non détectée : blessé

Erreur lexicale détectée : milieu

Erreur lexicale non détectée (homonyme) : don

Accord verbal juste détecté comme étant une erreur : nous a préparé

Erreur liée à la ponctuation détectée : mère.Nous

Erreur liée à la ponctuation non détectée : animaux.au

## **L'influence des correcteurs orthographiques sur l'apprentissage de l'orthographe des élèves de cycle 3**

### Résumé :

L'apprentissage de l'orthographe est l'une des priorités de l'école primaire et les programmes indiquent qu'à la fin du cycle 3, les élèves doivent savoir utiliser un traitement de texte et donc, par conséquent, savoir utiliser le correcteur orthographique présent dans celui-ci. Comment concilier apprentissage de l'orthographe et utilisation du traitement de texte en classe ? Les correcteurs orthographiques peuvent-ils être une aide à l'apprentissage de l'orthographe ? Ce travail s'intéresse aux élèves de cycle 3 et cherche à vérifier les effets du correcteur orthographique sur leur apprentissage de l'orthographe.

Mots clés : apprentissage, orthographe, correcteur orthographique

## **The influence of word processor spell checkers on learning how to spell for pupils in the three final grades of primary school**

### Summary :

Learning how to spell is amongst primary schools' top priorities. Also, using a word processor is part of the school curriculum including the spell checker function. How can learning how to spell comply with the use of a word processor in school? Can spell checkers help in the process of learning how to spell?

This study concerns pupils in the three final grades of primary school and its purpose is to verify what effects spell checkers have on their learning how to spell.

Keywords : learning, spelling, spell-checker