



**HAL**  
open science

# Les TICE au quotidien dans la classe : l'usage du traitement de texte comme outil d'aide aux élèves en difficulté dans la pratique de la dictée

Lionel Bajulaz

## ► To cite this version:

Lionel Bajulaz. Les TICE au quotidien dans la classe : l'usage du traitement de texte comme outil d'aide aux élèves en difficulté dans la pratique de la dictée. Education. 2015. dumas-01254676

**HAL Id: dumas-01254676**

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01254676v1>

Submitted on 12 Jan 2016

**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.

**Année universitaire 2014-2015**

***Master Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la  
formation***

**Professeur des écoles 2<sup>e</sup> année**

**Les TICE au quotidien dans la classe :  
L'usage du traitement de texte comme outil d'aide  
aux élèves en difficulté dans la pratique de la  
dictée.**

**Présenté par Lionel BAJULAZ**

**Mémoire encadré par Christophe GILGER**



# SOMMAIRE

INTRODUCTION.....	5
PARTIE 1 : Les apports théoriques et sociaux de la recherche.....	6
1- Les enjeux de l'orthographe aujourd'hui.....	6
1.1- Les enjeux sociaux .....	6
1.2- Les enjeux scolaires et leurs difficultés .....	7
2- L'apprentissage de l'orthographe en classe .....	8
2.1- Une discipline omniprésente en classe .....	8
2.2- Théories sur l'orthographe .....	9
2.2.1. Les apports des travaux de linguistique .....	9
2.2.3. Les principes de base.....	10
2.2.3. Les opérations cognitives en jeu.....	11
2.3- Les séances d'orthographe en classe.....	12
3- La pédagogie différenciée.....	13
3.1- Les difficultés des élèves .....	13
3.2- Qu'est ce que la différenciation ?.....	14
4- L'usage des TICE à l'école.....	15
4.1- L'évolution des TICE à l'école .....	16
4.2- Les TICE un enseignement non spécifique dans les programmes .....	17
4.3- Les spécificités du traitement de texte.....	17
Formulation de la problématique .....	19
Partie 2 : Analyse .....	20
1- Présentation de l'expérimentation et la méthode employée .....	20
1.1- Contexte de l'expérimentation : .....	20
1.1.1- Description .....	20



1.1.2- Difficultés observées en classe :.....	21
1.2- Hypothèse : .....	22
1.3- Déroulement de l'expérimentation et méthode .....	22
1.3.1 Les élèves concernés .....	22
1.3.2 Les taches concernées .....	23
1.3.3 Le matériel.....	24
1.3.4 Déroulement du rituel et obstacles à lever. ....	24
1.3.5 Procédures .....	25
2. Résultats et observations.....	26
2.1 Les résultats obtenus .....	26
2.1.1 Relevés des erreurs sur les dictées réalisées sans l'usage du traitement de texte....	26
2.1.2 Relevés des erreurs sur les dictées réalisées avec l'usage du traitement de texte. ..	28
2.1.3 Comparaisons des performances et progrès .....	29
2.2 Discussion et analyse des résultats .....	32
2.2.1 Remise en contexte .....	32
2.2.2 Analyse et commentaire des résultats obtenus et lien avec les recherches antérieures .....	32
2.2.3 Limites et perspectives .....	36
CONCLUSION .....	38
BIBLIOGRAPHIE .....	39
ANNEXES .....	41
RESUME .....	52

## INTRODUCTION

L'ordinateur et les nouvelles technologies ont fait leur entrée à l'école depuis quelques années. Comme dans la société, ils ont apporté de profondes modifications dans la façon de communiquer, de transmettre, de partager mais aussi d'écrire.

Dans l'acte d'écrire, l'orthographe est essentielle sans être suffisante. Le Larousse, la définit ainsi : « Ensemble de règles et d'usages définis comme norme pour écrire les mots d'une langue donnée. (On distingue l'orthographe d'accord, fondée sur les règles de la grammaire, et l'orthographe d'usage, qui n'obéit pas à des règles précises.) ». Déjà dans la définition apparaît une difficulté : « qui n'obéit pas à des règles précises »... L'orthographe du Français est reconnue comme étant l'une des plus difficiles et met en difficulté nombre d'élèves à l'école. Les plus fragiles en font les frais au quotidien lors d'une activité telle que la dictée, symbole de toute une tradition scolaire.

Aujourd'hui, on écrit davantage par l'intermédiaire du clavier qu'avec un stylo. Certains pensent même que l'écriture cursive est vouée à disparaître supplantée par le numérique. Le traitement de texte est l'outil d'écriture principal de ces technologies et apporte une assistance précieuse au scripteur, sans pour autant le dédouaner de tout effort.

Si l'on fait le lien entre dictée et traitement de texte, il y a tout lieu de se demander si les deux ne feraient pas bon ménage pour aider des élèves pour qui l'orthographe est un obstacle décourageant car perçu comme inabordable.

Avant d'approfondir cette question, nous vous proposons d'étudier les différents aspects théoriques de l'orthographe comme discipline et comprendre son enseignement ainsi que le concept de différenciation et la place des TICE (Techniques de l'Information et de Communication pour l'Enseignement) à l'école. Enfin nous analyserons une expérience menée en classe afin de voir si l'usage du traitement de texte peut aider des élèves en difficulté à progresser en orthographe lors de dictées faisant l'objet d'un rituel quotidien.

# **PARTIE 1 : Les apports théoriques et sociaux de la recherche.**

## **1- Les enjeux de l'orthographe aujourd'hui**

Un des objectifs majeurs de l'école primaire est l'enseignement des fondamentaux que sont lire, écrire, compter et parler. Cependant, les missions de l'école de la République ne s'arrêtent pas uniquement eux. La formation du citoyen de demain et l'évolution des besoins éducatifs entraînent d'autres objectifs éducatifs. Pourtant, on peut lire ou entendre régulièrement une demande de recentrage sur les fondamentaux. Celle-ci s'appuie sur le constat de la baisse du niveau dans ces domaines dont l'orthographe en est souvent le symbole. Elle fait l'objet à elle seule d'enjeux sociaux et par conséquent scolaires.

### **1.1- Les enjeux sociaux**

Savoir écrire est une compétence fondamentale dans notre société malgré les modifications majeures apportées par les nouvelles techniques de communication du numérique. De prime abord, on serait tenté de penser que l'explosion de la diffusion d'images et d'écrans tendrait à faire disparaître le besoin de l'écrit, or c'est tout le contraire qui se produit. Les nouveaux outils de communication, via internet, nécessitent d'écrire davantage. Avant ces modifications techniques majeures, l'acte d'écrire procédait d'une attention particulière et méticuleuse qui allait du choix du papier, au choix de l'encre puis des mots. Ecrire relevait d'un acte fort et rare et écrire une lettre était un temps particulier. Aujourd'hui avec les outils de communication tels que l'email, le texto, le blog et autre forum, l'acte est devenu quotidien pour tous. La société actuelle produit plus d'écrit et celui-ci a une place différente dans la société.

Parallèlement, un autre constat, faisant régulièrement l'objet de publications dans la presse ou dans le domaine de l'éducation, relate de la baisse du niveau d'orthographe. Donc deux phénomènes semblent se conjuguer : la multiplication du recours à l'acte d'écrire et des performances orthographiques en déclin. Ecriture et orthographe sont étroitement liées ; même si produire un texte ne se résume pas uniquement aux compétences orthographiques. Il n'y a pas de texte correct et compréhensible sans maîtrise de l'orthographe.

Les compétences orthographiques revêtent donc des enjeux sociaux importants aujourd'hui plus qu'hier. Dupriez (2010) retrace le fait que l'orthographe a longtemps joué un rôle de sélection sociale et que pour certains, elle donne une image de la personne. En citant Alain «

L'orthographe est de respect ; c'est une sorte de politesse » (Propos sur l'éducation), il fait remarquer un ancrage profond de l'image de l'orthographe dans la société. En mettant en relation crise de l'orthographe soulignée par des enseignants, des recruteurs, voire des lecteurs attentifs et le fait que celle-ci est synonyme d'une sorte de laisser-aller des scripteurs, il fait l'hypothèse d'une « fracture orthographique ». Il y aurait ceux qui maîtrisent ce savoir et les autres. Ainsi cela viendrait renforcer une « fracture sociale ».

Du fait d'une société de communication qui demande toujours plus d'écrire, les entreprises sont de plus en plus sensibles à l'orthographe de leurs employés, car de celle-ci dépend en partie leur image de marque. C'est ainsi que l'on constate l'émergence du « coaching orthographique » et toute une économie qui se développe pour répondre à ce besoin. Cela vient renforcer alors l'inégalité sociale entre ceux qui peuvent s'offrir ces services et les autres ; le tout corroboré par un marché de l'emploi en défaveur des candidats à l'embauche. Par conséquent, ces enjeux sociaux débordent irrémédiablement sur des enjeux scolaires.

## **1.2- Les enjeux scolaires et leurs difficultés**

L'école est porteuse des valeurs de la République et joue un rôle majeur, bien que difficile, dans l'égalité des chances. Tous les citoyens y font un passage à quelques rares exceptions près. L'orthographe y a une place particulière. Elle fut, à l'origine, l'image de marque des débuts de l'école Républicaine et une marque de l'identité professionnelle des « hussards de la République ». La maîtrise de l'orthographe allait de pair avec la maîtrise de l'écriture. Elle est donc un symbole fort de l'école associé aux notions d'effort et de rigueur. Elle cristallise une attention particulière dont l'emblème populaire est : la dictée.

Un document du ministère de l'Education Nationale (L'orthographe et son enseignement), publié sur le site d'éduscol, fait état de la baisse du niveau en citant une étude de la DEPP que nous reprenons ici : « La même dictée d'un texte d'une dizaine de lignes a été proposée aux élèves de 1987 et de 2007. Le nombre d'erreurs a augmenté en moyenne de 10,7 en 1987 à 14,7 en 2007. Le pourcentage d'élèves qui faisaient plus de quinze erreurs était de 26 % en 1987, il est vingt ans après de 46%. Ce sont principalement les erreurs grammaticales qui ont augmenté de 7 en moyenne en 1987 à 11 en 2007 ».

Conséquemment, le raccourci entre la baisse générale du niveau d'orthographe et celle du niveau de l'enseignement dispensé est vite réalisé. Face à ce constat, on cherche forcément des causes. C'est ainsi que sont dénoncés, ici et là, le manque d'exigence des enseignants, la baisse de la durée de l'enseignement du français au profit de nouvelles disciplines, la

complexité de la langue française ou encore le langage sms. Bref, le débat des causes est à la hauteur des enjeux scolaires, car c'est bien l'une des missions de l'école que d'enseigner l'orthographe.

Un autre enjeu important de l'orthographe mis en avant par Ouzoulias (2013) est son imbrication avec l'acquisition de compétences expertes en lecture. L'orthographe ne sert pas uniquement à bien écrire. Cet aspect est fortement pris en compte par l'institution scolaire qui précise que : « Renforcer l'enseignement de l'orthographe est un enjeu majeur pour la réussite des élèves tant la maîtrise de l'orthographe a un impact significatif sur la maîtrise de la langue française dans toutes ses dimensions, notamment dans la compréhension des écrits et l'identification des mots. L'enseignement de l'orthographe peut donc améliorer les compétences en écriture comme en lecture, en vocabulaire comme en grammaire » (L'orthographe et son enseignement, éducol, ministère de l'Education Nationale).

L'importance de l'orthographe à l'école n'est donc pas uniquement disciplinaire ou une question d'image de enseignement dispensé, mais aussi et surtout un pilier de la didactique de l'enseignement global de la langue française. C'est un élément d'un système complexe mais fondamental de communication et c'est là le cœur de l'enjeu social et scolaire.

## **2- L'apprentissage de l'orthographe en classe**

### **2.1- Une discipline omniprésente en classe**

La discipline a une place essentielle en classe du fait de l'omniprésence de l'écrit à partir de l'école élémentaire. Dès que l'enfant entre au CP, il s'engage dans un cheminement scolaire qui donne la priorité à la lecture et l'écriture.

Cette importance de la présence et de l'usage de l'écrit entraîne, par conséquent une prépondérance accordée à l'orthographe. De fait, l'attention portée à l'orthographe ne se limite pas à l'étude de la langue. C'est une discipline qui s'invite partout. Pas un écrit d'histoire, de sciences, ou de mathématiques sans faire attention à ne laisser aucune erreur.

L'institution (L'orthographe et son enseignement, éducol, ministère de l'Education Nationale) montre bien cette omniprésence de l'orthographe en mettant en avant deux notions essentielles de son enseignement :

- « Un enseignement progressif et explicite de l'orthographe est donc nécessaire », ce qui montre l'importance de séances dédiées à l'orthographe pour construire des repères efficaces pour les élèves
- « Une attention permanente à l'orthographe » qui est définie aussi en tant que « pratique implicite ». Sur ce point le document fait le lien avec l'usage au quotidien de la discipline dès qu'il y a recours à l'écrit. Il précise aussi l'importance d'une exigence à avoir de la part des enseignants quant à l'observation et au respect de la norme orthographique

Ces deux points illustrent l'importance de la présence de l'orthographe au sein de la classe.

## **2.2- Théories sur l'orthographe**

### **2.2.1. Les apports des travaux de linguistique**

D'après les spécialistes, l'orthographe du français serait l'une des plus complexes qui soit. Ce fait est évoqué, sans être pour autant un alibi, lors de l'analyse des études comparatives des performances des systèmes éducatifs telles que l'enquête PISA. Les résultats des élèves français sont relativement médiocres dans ce domaine. Les pays dont la langue maternelle est considérée comme transparente (un son correspondant à une seule forme de transcription écrite) sont en général plus performants. C'est loin d'être le cas de la langue française qui au premier abord paraît sans logique fixe. L'exemple du son /o/ transcrit soit par « o », soit par « au », soit par « eau », illustre bien le problème. La langue française est composée de 37 phonèmes<sup>1</sup> transcrits par environ 130 graphèmes<sup>2</sup> (Riegel, Pellat, Rioul), elle est donc loin d'être une langue phonétique.

Sur ce point, il est nécessaire de faire référence aux célèbres travaux de l'équipe HESO dirigés par Nina Catach. Il en ressort une étude du système complexe régissant l'orthographe du français en mettant en évidence la notion de pluri-système. Elle propose une classification des éléments constitutifs du français en distinguant les « phonogrammes » (qui transcrivent des sons), les « morphogrammes » (qui apportent des informations fines, telles que genre et nombre), les « logogrammes » (appelés homophones à l'école, soit lexicaux, soit grammaticaux) et enfin et beaucoup plus rares, les lettres hors système.

Ces notions ont permis d'établir la possibilité de classer les origines des erreurs orthographiques afin de donner un appui au travail des enseignants dans les classes. C'est

---

<sup>1</sup> Phonème : la plus petite unité phonique d'une langue.

<sup>2</sup> Graphème : signe graphique pouvant correspondre à un phonème aussi bien qu'à un morphème (plus petite unité porteuse de sens dans une langue).

ainsi qu'ont été établies des grilles d'analyse simplifiées dont l'usage fait souvent l'objet d'épreuves au concours de recrutement des professeurs des écoles. Cependant, sans remettre en question la pertinence de cette théorie et de ses apports, Charmeux (2013), s'interroge sur la mise en pratique pédagogique de ces recherches centrées au niveau des mots, voire des lettres. Comment extraire de ces notions abstraites des outils pour la classe accessibles aux enfants pour les aider à progresser ? L'auteure propose alors de « rendre compte de l'orthographe dans la langue et de son rôle dans la communication ».

### 2.2.3. Les principes de base

Selon Cogis et Brissaud (2011), à partir des recherches théoriques et de l'expérience, cinq principes doivent fonder l'enseignement de l'orthographe en classe :

- **Différencier connaissance et mise en œuvre :** Les auteures partent du principe, que bien connaître les règles de l'orthographe ne suffit pas pour ne pas faire d'erreurs. Elles constatent que les élèves parviennent souvent à de bonnes réussites lors d'exercices systématiques et ciblés, mais que le transfert en situation d'écriture est plus délicat. Lors de la mise en œuvre dans une production d'écrit, la tâche demande tant de mobilisation de compétences variées que les élèves arrivent en « surcharge mentale ». Il en ressort qu'enseigner l'orthographe nécessite la transmission de savoirs mais aussi d'apprendre à transférer ceux-ci dans des situations d'écriture.
- **Distinguer mémorisation et analyse :** Les recherches, telles que celles conduites par Nina Catach, permettent de mettre en évidence deux notions : l'orthographe lexicale et l'orthographe grammaticale. La première nécessite la mémorisation des mots. Cette opération est plus ou moins difficile (fréquence des mots, correspondance phonèmes / graphèmes, choix du graphème, lettres muettes, homophones). La seconde notion fait recours à l'analyse contextuelle du mot et au concept de variation du mot. Une telle compétence appelle à la mobilisation de connaissances grammaticales, afin de faire les bons accords dans une chaîne graphique. Donc pour faire progresser les élèves il faut les aider à mémoriser ainsi qu'à analyser les variantes selon les contextes.
- **Etablir une progression :** Face à la quantité de connaissances à transmettre pour aboutir à une bonne maîtrise de l'orthographe, il faut organiser et planifier les apprentissages. Une bonne progression est toujours difficile à mettre en place. Les auteures conçoivent trois façons de le faire : la répartition des notions sur les niveaux, la segmentation des notions et enfin la prise en compte des acquis des élèves. Par

ailleurs, il faut aussi prendre en compte la durée nécessaire pour conduire cet enseignement en plusieurs temps : celui de la découverte (CP, CE1 voire CE2), celui de l'approfondissement, celui de la clarification (un retour sur les connaissances pour les clarifier), et enfin l'objectif final qui est le temps de l'automatisation.

- **L'évaluation positive** : ce principe amène à se questionner sur la place de l'erreur dans les apprentissages. Celle-ci est une étape vers la compétence. Or, dans la pratique de la dictée traditionnelle, l'évaluation est souvent source de découragement. Un élève progressant de 40 à 20 fautes a toujours la note 0. De fait, l'objectif de ne parvenir à ne faire aucune faute lui paraît inabordable. Pire encore, la peur de l'erreur amène un désengagement du sujet pour progresser, car essayer c'est risquer l'erreur. Face à ce phénomène, il faut pouvoir rendre compte des progrès, afin de les encourager. Pour cela il y a nécessité de cibler les notions et fixer des objectifs tout en repensant la manière d'évaluer pour stimuler le besoin d'orthographe chez l'enfant.
- **Proposer des activités qui engagent intellectuellement les élèves** : Il faut préciser ici la notion d'activité entendue par les auteurs. Il ne s'agit pas uniquement d'être actif, mais aussi et surtout de mettre les enfants dans une réelle situation de réflexion induisant leur réflexion.

### **2.2.3. Les opérations cognitives en jeu.**

La production d'écrit est une tâche très complexe impliquant de nombreuses opérations dont la vigilance orthographique. Il faut comprendre que lorsque l'on écrit il n'y pas que l'orthographe qui est sollicitée, et que celle-ci implique à son tour des compétences multiples et systémiques.

Tout d'abord l'acte d'écrire entendu par la production d'un texte demande de planifier son action. Le message à transmettre, sa nature, pour quel destinataire est une première phase. Puis viennent les questions de l'écriture : quels mots choisir pour transcrire le plus fidèlement possible la pensée de la personne, comment les mettre en phrase et en texte, quelle syntaxe... Ces opérations indispensables demandent déjà beaucoup d'énergie à un enfant ne maîtrisant pas toutes les subtilités de l'écriture.

De plus, viennent s'ajouter à cela la résolution des problèmes orthographiques eux même nécessitant plusieurs opérations de traitement de l'information. Pour cela notre cerveau utilise différentes catégories de mémoires :



- La mémoire sémantique : qui est sollicitée pour les connaissances académiques. C'est le stockage des ressources du savoir. Elle fait recours à l'abstraction qui est une difficulté pour les élèves.
- La mémoire procédurale : c'est celle des savoir-faire, qu'ils soient moteurs ou cognitifs. Elle est utilisée par exemple lors des chaînes d'accord.
- La mémoire à court terme : qui porte sur une petite quantité d'informations à restituer rapidement. C'est le cas lors d'une dictée
- La mémoire de travail : exploitée lors d'activités cognitives complexes, elle permet d'utiliser des informations acquises pour résoudre une tâche qui demande analyse et mise en relation entre celles-ci.

Ces catégories sont toutes mobilisées en orthographe par les différentes opérations telles que : la mise en correspondance des phonèmes et des graphèmes, la mémorisation des mots et de leur forme et enfin le traitement de la morphologie du mot et de sa variabilité (sonore ou non).

Cette quantité d'opérations et de tâches à accomplir pour écrire sont des obstacles à franchir pour l'enfant qui lui-même est encore en construction. Il semblerait que le cerveau humain serait à maturation cérébrale entre 20 et 25 ans. Nous comprenons pourquoi les enfants arrivent vite en situation de surcharge cognitive lors d'une production d'écrit.

### **2.3- Les séances d'orthographe en classe.**

L'orthographe en classe fait l'objet de séances d'enseignement spécifiques en plus de sa sollicitation permanente. Il y a nécessité d'explicitier les faits de langue pour pouvoir les comprendre et les mettre en œuvre. Or comme nous l'avons déjà souligné, l'orthographe française est particulièrement complexe.

Elle fait l'objet d'une étude systématique définie par les programmes de l'Éducation Nationale publiés au BO de juin 2008. Ils décrivent les priorités à enseigner en classe et proposent des objectifs et des progressions afin de guider les enseignants dans la mise en œuvre des apprentissages. Ils mettent en évidence les principes phonologiques, les valeurs des lettres, la mémorisation et les accords dans le groupe nominal au cycle 2. Par ailleurs les activités de copie et de dictée sont recommandées. Au cycle 3, il est précisé qu'« une attention permanente est portée à l'orthographe. » et apparaissent les notions d'orthographe grammaticale et lexicale. Les activités mises en avant sont « la copie, la dictée sous toutes ses formes, la rédaction ainsi que des exercices diversifiés ».

Parmi les activités pratiquées en classe, il y en a une qui symbolise à elle seule l'enseignement de l'orthographe à l'école : la dictée. Les français ont un rapport particulier avec cette activité, elle est fortement ancrée dans la tradition scolaire. Il en existe des formes variées.

La question de la dictée suscite réflexion. Si son usage est parfois remis en question il faut en explorer les objectifs possibles. Pour de nombreux didacticiens, la dictée traditionnelle a peu d'intérêt en tant qu'exercice formateur. Elle serait davantage un outil d'évaluation parmi d'autres à condition que les notions mises en œuvre dans l'exercice aient été étudiées en amont. Par contre certaines formes de dictée permettraient d'être plus formatrices en engageant la réflexion et/ou la mémorisation pour la mise en œuvre des compétences orthographiques. C'est le cas de la dictée négociée ou dialoguée, ou encore de l'autodictée.

En outre, les modalités de l'évaluation de ces productions sont importantes. Les enfants ont besoin de se rendre compte de leur progrès. L'usage de la dictée peut être l'occasion de les remarquer à condition d'une absence d'évaluation « couperet » et de rendre la tâche accessible aux capacités de chaque enfant.

### **3- La pédagogie différenciée**

#### **3.1- Les difficultés des élèves**

Il est une évidence qu'il n'y pas de classe composée d'enfants ayant les mêmes capacités, les mêmes envies, les mêmes besoins. L'hétérogénéité est un fait qui ne peut plus être ignoré de nos jours. La classe est un tout composé d'individus parfois très différents. Certains enfants ont de grandes facilités dans certains apprentissages, d'autres de grandes difficultés. Et selon les matières tous n'ont pas les mêmes capacités. En orthographe ce fait est très marquant et à tous les niveaux. Certains élèves installent dès le CP l'accord du nom alors que d'autres éprouvent des difficultés en phonétique jusqu'au cycle 3.

Il y a bien des inégalités à considérer pour permettre à tous les enfants de progresser et réussir quelque soit leur point de départ et la source des obstacles. Les origines des difficultés scolaires sont difficiles à appréhender tant elles peuvent être variées. On distingue cependant celles provenant de l'environnement de l'enfant (socio-économiques, affectives, environnement scolaire) et celles provenant de lui même. Les difficultés sont considérées comme un décalage dans l'acquisition des apprentissages et notamment sur les connaissances et compétences visées par les programmes. Il faut distinguer celles qui sont passagères et

celles qui persistent. Une difficulté persistante peut être liée à des troubles nécessitant des besoins éducatifs particuliers.

Par rapport à l'apprentissage de l'orthographe, les troubles spécifiques des apprentissages sont source de grandes difficultés. Ce sont principalement la dyslexie et la dysorthographe qui sont des obstacles importants pour l'acquisition de l'orthographe. Elles ne sont pas liées à des déficiences intellectuelles mais proviennent d'un trouble cognitif. La dyslexie empêche ou ralentit l'apprentissage de la lecture et de l'orthographe et entraîne des difficultés durables et persistantes. Elle est associée souvent à la dysorthographe qui est un trouble portant sur l'acquisition de l'orthographe. Cette dernière se distingue en écriture par des confusions, omissions ou ajouts de lettres. Il n'y a pas de stabilité orthographique correspondant ou non à la norme. En moyenne, un à deux élèves par classe sont concernés par ces problèmes.

Les troubles de l'attention sont aussi source de grandes difficultés. Là encore, les statistiques donnent en moyenne un à deux élèves par classe. Ils peuvent s'accompagner de problèmes d'hyperactivité et se distinguent par une grande inattention qui entrave l'usage de la mémoire de travail et de la mémoire à court terme. L'orthographe pour ces enfants est souvent très difficile.

On notera donc que les difficultés sont d'origines très diverses. Toutes nécessitent d'être prises en compte pour trouver des solutions adaptées en classe.

### **3.2- Qu'est ce que la différenciation ?**

Une des solutions les plus pertinentes face aux difficultés des élèves, mais aussi face un groupe dont les besoins individuels doivent être pris en compte, est la différenciation pédagogique.

Si le principe paraît évident, sa mise en œuvre en classe relève d'une complexité importante pour être efficace. C'est une démarche qui vise à prendre en compte les différences. Pierre Bourdieu parlait de « rompre avec l'indifférence aux différences ». Cette formule illustre bien le principe. Selon Perrenoud « Toute situation didactique proposée ou imposée uniformément à un groupe d'élèves est inévitablement inadéquate pour une partie d'entre eux. Pour quelques-uns, elle est trop facilement maîtrisable [...]. D'autres élèves, au contraire, ne parviennent pas à comprendre la tâche, donc à s'y impliquer. » (1996 p. 28) Cependant l'auteur fait remarquer que, même lorsque la tâche est en phase avec les capacités de l'élève, celle-ci peut être sans enjeu et résistance minimale pour développer de nouvelles connaissances. À partir de ce constat, il définit la différenciation comme étant le fait

« d'organiser les interactions et les activités, de sorte que chaque élève soit constamment ou du moins très souvent confronté aux situations didactiques les plus fécondes pour lui » (1996, p 28).

Cette définition de la différenciation établie ; il n'est pas sans difficulté de la mettre en œuvre. Faut-il proposer des activités individuelles pour chaque élève ? Pouvons-nous respecter les programmes en fonctionnant ainsi ? Sans compter des préparations chronophages insoutenables. Face à cela, Meirieu (2004), montre qu'il est impossible et non souhaitable d'individualiser totalement. Ceci déstructurerait le cadre scolaire. La classe reste un collectif, certes composé de différentes individualités, mais avec des objets communs, des échanges, des confrontations qui jouent un rôle essentiel au service des apprentissages. Il montre surtout que différencier, c'est l'importance d'alterner les méthodes et les approches pour que chacun y trouve son compte. C'est aussi l'aménagement du temps, et on pourrait ajouter celui de l'espace et des individus, par la constitution de groupes de besoins.

Il faut cependant prendre garde à ne pas figer ces modes d'organisation pour ne pas enfermer l'enfant dans une seule démarche ou méthode, ni dans un niveau à titre définitif. Par ailleurs, une même activité peut être modifiée et adaptée par les variables pédagogiques.

La différenciation est donc une démarche en mouvement sur le cheminement des élèves pour les accompagner vers le plus haut niveau de compétence qui leur est accessible. Elle vient soutenir une valeur essentielle de la profession d'enseignant qui est de croire que chaque élève est en capacité de progresser, et de mettre en œuvre les moyens nécessaires pour cela.

#### **4- L'usage des TICE à l'école**

Lorsque nous parlons de moyens pour faire progresser les élèves nous pouvons en extraire les outils. Ils sont aussi bien ceux qui permettent de concevoir et organiser les apprentissages (programmes, emploi du temps, progressions, préparations, documentation, tableau, vidéo projecteur etc.) que les outils des élèves (cahiers, manuels scolaires etc.). Certains d'entre eux, plus vraiment nouveaux aujourd'hui, requièrent toute notre attention : les outils numériques.

Ceux-ci ont envahi le quotidien de la société moderne. En trente ans ils sont devenus incontournables et prennent de plus en plus de place dans nos vies et celles des élèves. À l'école, nous les nommons TICE : Techniques de l'Information et de Communication pour l'enseignement.

#### **4.1- L'évolution des TICE à l'école**

L'usage du numérique à l'école doit répondre à un besoin. Les raisons justifiant le numérique sont pour Boissière, Fau et Pedrò : « les évolutions économiques et les contraintes financières, les besoins sociaux, les changements culturels et les attentes pédagogiques ». Le numérique est une révolution du rapport de l'être aux savoirs souvent comparée à d'autres grands changements historiques comme l'écriture ou l'imprimerie. Il est indéniable que les citoyens de demain ne pourront s'extraire de l'usage et de la maîtrise de ces outils et l'école a un rôle essentiel à jouer dans cet apprentissage. Ces technologies rendent le savoir accessible à tous, à tout moment et exigent des compétences nouvelles autant éthiques que techniques.

Cependant, la révolution du numérique pose la question de l'accessibilité de tous à ces outils. On entend parler de « fracture du numérique ». Celle-ci, bien qu'en voie de résolution sur le plan matériel aujourd'hui, est toujours d'actualité. Il y a une volonté politique d'équiper les écoles en matériels numériques en réaction aux enjeux auxquels il faut faire face. En France, on peut citer en exemple le plan « informatique pour tous » dès 1985 qui malgré un échec relatif, a permis de créer un élan pédagogique.

Ainsi depuis les années 2000, il y a un accroissement des équipements en ordinateurs suivi de nouveaux outils tels que environnement numérique de travail (ENT), tableau numérique interactif (TNI), vidéoprojecteur, classes mobiles, et plus récemment, tablettes numériques. En plus de cela, il ne faut pas oublier l'accès à internet qui est devenu un indispensable des TICE. En 2010, pour le primaire, le ministère se fixait comme objectif un ordinateur pour 10 élèves, ce qui paraît aujourd'hui bien insuffisant. On tend vers une généralisation de ces outils. Le symbolique tableau traditionnel (noir, vert ou blanc selon les générations) laisse de plus en plus sa place au tableau numérique dans les classes. En France et pour l'école primaire, ce sont les communes qui ont la charge financière et décisionnelle de ces équipements. De fait ceux-ci sont inégalement répartis. L'ordinateur est devenu un incontournable. Il y a deux formes principales d'équipement en la matière. Il peut être centralisé (la salle informatique ou la classe nomade), ce qui implique des formes de travail et une organisation spécifique. Il peut être décentralisé, c'est à dire que chaque classe dispose de quelques postes.

D'autres outils TICE sont apparus comme l'ENT qui est une plateforme en ligne permettant l'accès sécurisé et à distance à des services. Internet est une source documentaire intarissable.

Le tableau numérique et les tablettes apportent de nouvelles formes de manipulation du savoir et de travail.

Le rapport à l'image, l'accès à l'information en quantité amène aussi de grandes responsabilités. L'usage d'internet en est l'image la plus éloquente. Chaque individu doit être responsable de ses actes et aussi des informations qu'il peut trouver sur la toile. On trouve de tout en ligne et dans le tout, il y a aussi le pire et le faux. L'apprentissage et l'usage des TICE ne sont pas uniquement techniques, ils sont aussi éthiques et intellectuels.

#### **4.2- Les TICE un enseignement non spécifique dans les programmes**

Face aux enjeux techniques, éducatifs et humains entraînés par la révolution numérique, l'école a un rôle majeur. Elle permet à chacun de développer des compétences et d'apprendre avec ces outils. Tous les enfants n'ont pas encore accès aux outils numériques. Bien que les écrans aient envahi leur quotidien (télévisions, jeux vidéos, smartphones), tous n'ont pas un accès à internet, à un ordinateur ou encore à un usage éducatif des techniques numériques.

L'apprentissage des TICE n'est pas un apprentissage inscrit dans les programmes de l'Education Nationale. On ne donne pas de cours de numérique à proprement parlé en classe et il n'est donc pas sensé y avoir de séances spécifiques dédiées. Aucune dotation horaire n'est prévue à cet effet. Cependant « la maîtrise des techniques usuelles de l'information et de la communication » figure comme une compétence du socle commun.

Les compétences à acquérir font l'objet d'une attestation qui est le B2i (Brevet informatique et internet). Elles concernent cinq domaines : s'approprier un environnement informatique de travail ; adopter une attitude responsable ; créer, produire, traiter, exploiter des données ; s'informer, se documenter ; communiquer et échanger. Ces compétences sont donc abordées de façon transversale au sein des disciplines dispensées à l'école. Ces techniques sont des outils d'apprentissage, de transmission et de production des connaissances au même titre que des outils plus classiques comme le livre ou le stylo.

#### **4.3- Les spécificités du traitement de texte**

Parmi les possibilités offertes par le numérique, il y a le traitement de texte. C'est un moyen d'écrire qui permet de faciliter cette tâche complexe et difficile. Cette fonction est la plus utilisée sur un ordinateur, la connaître et la maîtriser est devenue indispensable dans notre société au point que sa méconnaissance deviendra une infirmité sociale au même titre que l'illettrisme.

Les fonctions du traitement de texte permettent tout d'abord d'améliorer la présentation d'un texte et de le modifier autant que l'on veut. Le fait de pouvoir faire des copier/coller facilite cette action. A cela, s'ajoutent les possibilités de mise en page et un choix important de tailles et de formes de caractères.

En outre, la fonction de correction permet d'alléger l'acte d'écriture. Il y a la correction simple par relecture et la possibilité d'effacer ou rajouter des éléments, puis l'assistance d'un correcteur orthographique. Ce dernier, permet de délester en partie l'élève de l'orthographe. Du moins, dans l'immédiat notamment en ce qui concerne l'orthographe lexicale. Le logiciel met en évidence les formes erronées et fait des propositions parmi lesquelles l'élève pourra choisir. Il ne remplace pas la maîtrise de l'orthographe qui reste importante. Il y a toujours la nécessité de recourir à la réflexion. L'outil est faillible sur toutes les questions de l'orthographe grammaticale. Il assiste l'enfant dans sa production, en allégeant les processus cognitifs en œuvre, mais ne fait pas à sa place. Il permet dans ce cas de favoriser la réflexion.

Son usage paraît donc très pertinent pour tous, mais en particulier pour les élèves en difficulté dans la mise en œuvre des compétences orthographiques.

## **Formulation de la problématique**

Au regard de cette première partie qui fait état d'une part des questions de l'apprentissage de l'orthographe et d'autre part de l'émergence d'une révolution numérique, il est nécessaire de faire des liens.

Nous avons pu mettre en évidence les enjeux que pose l'orthographe aujourd'hui dans la société et à l'école. Ceux-ci pointent l'importance d'un apprentissage complexe pour tous les élèves et encore plus pour ceux souffrants de troubles. La dictée est une activité pratiquée dans toutes les classes et on peut imaginer l'impuissance que peut ressentir un élève en difficulté sur cet exercice, tant il demande de nombreuses compétences. C'est une tâche lourde et qui, sous sa forme traditionnelle, peut entraîner un désengagement de l'élève.

Cependant, il en existe différentes formes telles que dictée à trous, dictée préparée, négociée etc. qui, associées à une évaluation positive, permettent de faire changer les attitudes négatives et ouvrent la possibilité de progrès visibles pour les enfants concernés. Par ailleurs, tous les enfants n'ont pas les mêmes besoins et pour cela, il y a nécessité de différencier l'enseignement et les modalités de travail des élèves.

Enfin, la révolution du numérique exige la maîtrise de nouveaux outils et offre aux élèves ainsi qu'aux enseignants de nouvelles possibilités. Le traitement de texte en particulier peut permettre un allègement de certaines tâches d'écriture et nous amène à la problématique suivante :

Comment l'usage du traitement de texte peut apporter une aide différenciée aux élèves dans l'exercice de la dictée au quotidien, en permettant d'alléger la tâche et de concentrer les ressources cognitives sur des compétences spécifiques à développer pour l'enfant ?



## **Partie 2 : Analyse**

### **1- Présentation de l'expérimentation et la méthode employée**

L'expérimentation présentée ici a eu lieu à l'école élémentaire Mallinjoud à La Roche sur Foron dans une classe de CM2. L'école regroupe environ 350 élèves dans 14 classes dont une CLIS. Les élèves sont issus de milieux socioculturels très variés.

#### **1.1- Contexte de l'expérimentation :**

##### **1.1.1- Description**

Nous sommes deux enseignants à intervenir à mi-temps, une collègue et moi même. Nous nous sommes réparti les matières à enseigner. En ce qui concerne l'étude de la langue, j'ai en charge la grammaire et la conjugaison. Donc les séances spécifiques d'orthographe sont conduites par ma collègue.

Cependant, nous avons mis en place une étroite collaboration concernant le suivi des élèves et la cohérence de nos programmations. Ainsi nous avons des rituels communs toute la semaine dont un qui porte sur la dictée. Il s'agit d'une pratique au quotidien composée de quatre dictées par semaine. Chacune à des similitudes en utilisant des mots communs, des structures communes. Les trois premières de la semaine sont des dictées flash. Très courtes, de deux à trois phrases, elles permettent un réinvestissement en situation. Elles font l'objet d'une mise en commun discutée pour expliciter les choix des élèves. L'idée est de mettre en place des stratégies d'orthographe et de développer la réflexion des élèves. Chaque semaine les enfants ont une liste de mots à apprendre qui sont utilisés au moins dans une dictée de la semaine.

Enfin, la dernière dictée est plus longue et permet de faire un bilan en reprenant les notions abordées la semaine.

Ce fonctionnement est sensé permettre une progressivité des notions d'orthographe. Etant en CM2, certaines sont récurrentes afin d'en favoriser la fixation. C'est le cas des accords du groupe nominal et du sujet avec le verbe.

Voici un exemple de ces dictées sur quatre jours pour mieux comprendre de quoi il s'agit :

<b>Dictée flash du lundi</b>
A l'heure de la récréation, les enfants courent et les maîtres les surveillent.
<b>Dictée flash du mardi</b>
La sonnerie retentit, c'est la fin de la récréation. Les enfants quittent la cour et rentrent en classe.
<b>Dictée flash du jeudi</b>
Pendant la récréation, les enfants profitent de ce moment de repos, d'autres se racontent des histoires. Un enfant joue aux billes.
<b>Dictée bilan du vendredi</b>
C'est l'heure de la récréation, la cour s'anime. Des enfants courent, d'autres jouent aux billes, d'autres enfin se racontent des histoires. Les maîtres surveillent. La sonnerie retentit. Ce moment de repos tant attendu est déjà fini et il faut retourner en classe.
<b>Liste des mots à savoir orthographier:</b>
récréation - enfant - maître - sonnerie - cour - classe - moment - repos - histoire - bille - d'autres

Ces dictées, sous la forme énoncée ci-dessus, sont destinées à tous les élèves. Cependant, tous n'ont pas les mêmes capacités à réussir et certains rencontrent de grandes difficultés dans cet exercice.

### **1.1.2- Difficultés observées en classe :**

Les problèmes posés par l'exercice sont de différentes natures selon les élèves. Tout d'abord, deux ou trois élèves ne parviennent pas à transcrire tout le texte lors de la dictée bilan. L'un d'entre eux n'y parvient que rarement et pour lui l'intérêt de l'exercice sous cette forme est très limité.

Une autre difficulté observée et persistante pour certains est l'orthographe lexicale. Les enfants concernés ne parviennent pas à fixer une forme orthographique stable. Pourtant, les listes de mots à apprendre sont sensées les aider dans ce domaine. Cependant, conscient que parmi les enfants concernés par ce problème certains ne travaillent pas les mots à la maison, d'autres fournissent des efforts importants sans parvenir aux résultats qu'ils souhaitent. Dans la classe trois enfants souffrent de dyslexie. Ils sont particulièrement concernés par ce dernier point.

Par ailleurs, le respect des chaînes d'accord n'est pas encore acquis pour tous. Les plus gros problèmes sont observés dans l'accord sujet verbe et les conjugaisons. Cependant quelques-

uns sont encore en difficulté sur l'accord du groupe nominal, même sous sa forme la plus élémentaire : déterminent + nom.

Par ailleurs, nous avons remarqué plusieurs groupes d'élèves concernant les réussites sur ces dictées. Un petit groupe de six est très performant. Ils ne font quasiment aucune erreur sur les dictées flash et rarement lors des dictées bilan. Une majorité des élèves la classe rencontre des problèmes courants portant sur les homophones, quelques mots invariables et les conjugaisons. Enfin, 4 à 5 élèves ont de grandes difficultés qui se portent en plus sur les accords du groupe nominal et des graphies phonétiques instables.

Au sein de ce dernier groupe, on retrouve un enfant ayant des difficultés d'attention importantes, trois souffrant de dyslexie. Une des élèves de ce groupe cumule les deux troubles. Notre attention va se porter sur eux en particulier.

## **1.2- Hypothèse :**

Au regard des points abordés lors de la première partie de notre étude, on comprend que la dictée est un exercice très périlleux pour ces quatre élèves. Manifestement, ils ne parviennent à utiliser toutes leurs ressources pour investir des réussites en orthographe. Certains connaissent très bien quelques règles de base mais lors de la dictée, ils ont du mal à les mobiliser pour les mettre en application. On a cherché plusieurs moyens de différenciation face à ce problème notamment par la dictée à trou, en fixant un objectif à la fois comme les accords du groupe nominal. Mais là encore, des difficultés persistent, car avant de résoudre le problème de l'accord, ces enfants rencontrent souvent des difficultés sur l'orthographe lexicale.

Face à ce constat nous émettons l'hypothèse que l'usage du traitement de texte pourrait être un moyen d'alléger la tâche en permettant aux élèves de fixer leur attention uniquement sur les questions d'accord. Le correcteur orthographique devrait permettre aux enfants d'avoir une aide précieuse sur le choix des graphies possibles pour réussir à orthographier correctement certains mots en situation de dictée.

## **1.3- Déroulement de l'expérimentation et méthode**

### **1.3.1 Les élèves concernés**

Pour faciliter la compréhension de notre expérimentation, il est nécessaire de présenter les élèves concernés :

**Clara :** une élève ayant une dyslexie diagnostiquée au CE2. Ses difficultés sont marquées en lecture et en production d'écrit. Par contre, c'est une excellente élève dans toutes les autres matières. En français, elle est performante en grammaire et en vocabulaire. Elle est appliquée, consciencieuse, et fournit beaucoup d'efforts. Son trouble altère fortement ces capacités en orthographe, lui demande plus de concentration que les autres et lui pose un problème de lenteur en écriture. Elle a bénéficié de séances d'orthophonie les années précédentes. Sur les dictées, elle a d'importantes difficultés pour transcrire tout le texte. L'orthographe lexicale lui est difficile et lui prend toute son énergie.

**Mathis :** il a davantage de difficultés avec une dyslexie très importante accompagnée de grandes difficultés de lecture et d'écriture. Il fournit beaucoup d'efforts et fait de son mieux. Tout lui prend plus de temps et d'énergie que les autres. La dictée est très difficile. Il a du mal à transcrire l'intégralité du texte. Il est très volontaire et curieux, ce qui l'aide à faire face à ses difficultés. Il a bénéficié d'un suivi par un orthophoniste pendant plusieurs années mais plus actuellement.

**Sofia :** elle aussi a des problèmes de dyslexie et de dysorthographe en plus d'hyperactivité. Elle est concernée par un PPS et est accompagnée par une AVS six heures par semaine. Son hyperactivité altère ses capacités d'attention ce qui pose problème en orthographe en plus de sa dyslexie. Elle est très curieuse mais à besoin d'être canalisée sur sa tâche. Elle se dissipe rapidement mais fait preuve de persévérance. Elle a la volonté de réussir et s'investit même si, parfois, elle s'égarer un peu. Pour elle aussi l'exercice est très difficile, elle oublie de nombreux mots et peu d'éléments sont fixés.

**Arthur :** son cas est différent des autres, il a d'importants problèmes d'attention et de comportement et accuse un retard scolaire sérieux. Il a été évalué par la psychologue scolaire à un niveau de CE2. Il est en situation d'échec scolaire, complètement désengagé de son travail, il ne parvient pas à s'investir dans une tâche même à son niveau sans une assistance extérieure. Il a des problèmes de mémoire à court terme et aucune estime de lui-même. En dictée, il ne capte que partiellement le texte s'il n'est pas encouragé à persévérer par le maître.

### 1.3.2 Les tâches concernées

L'étude menée ici se déroule sur une période de 5 semaines. Lors du rituel de la dictée les quatre enfants concernés auront une dictée à trous à réaliser sur un traitement de texte. Les autres élèves auront leur dictée classique comme cela se fait depuis le début de l'année.

Avec le logiciel de traitement de texte, les élèves avaient à compléter la dictée énoncée. Sur ces 5 semaines, il y a eu 5 dictées flashes (très courtes, une ou deux phrases) et 5 dictées bilans réalisées le vendredi. Le texte est présenté sur l'ordinateur avec des mots manquants qu'il faut ajouter lors de la dictée.

Nous avons visé une compétence principale qui est l'accord du groupe nominal. Nous supposons que grâce à la fonction de correction du logiciel, les enfants auront plus de facilité pour parvenir à réaliser l'application des règles visant cette compétence. Ils seront délestés, ou du moins assistés, pour le traitement de l'orthographe lexicale.

Une fois la dictée effectuée celle-ci est corrigée puis imprimée pour être ajoutée au cahier du jour comme les autres élèves.

### **1.3.3 Le matériel**

Pour ce rituel de classe, les deux enseignants de la classe ont utilisé un recueil de dictées commun récupéré sur le site « [www.laclassedemallory.com](http://www.laclassedemallory.com) ». Il y a un groupe de textes par semaine avec difficulté progressive. Ce document a constitué une base de travail mais a été parfois réadapté pour les besoins de la classe et les objectifs du moment selon notre progression en orthographe. Les dictées pour toute la classe se font sur le cahier du jour.

Les élèves bénéficiant du dispositif de l'expérimentation réalisent leur dictée sur les ordinateurs de la classe. Il y en a quatre mais qui n'ont pas tous le même logiciel de traitement de texte. Deux utilisent Word et deux autres LibreOffice. Les traitements de texte disposent tous d'un correcteur orthographique. Avant l'exercice, le maître enregistrait les dictées à trous sur chaque poste. Pour se mettre en place les élèves devaient ouvrir le fichier du jour, prendre connaissance du texte et le compléter en même temps que la dictée.

### **1.3.4 Déroulement du rituel et obstacles à lever.**

Avant l'exercice, le maître enregistre les dictées à trous sur chaque poste. Au moment de la dictée, les élèves concernés sont invités à choisir un poste. Pour se mettre en place, ils doivent à ouvrir le fichier du jour, prendre connaissance du texte et le compléter en même temps que la dictée. A la fin de l'exercice, il faut écrire son nom et enregistrer son travail.

Les difficultés de mise en œuvre se sont portées tout d'abord sur l'utilisation de l'outil informatique. Il a fallu former les enfants à une utilisation efficace du logiciel en explicitant les fonctions employées : rechercher un fichier, l'ouvrir, comprendre ce que fait et ne fait pas le correcteur orthographique. Pour remédier à cela, le recours aux APC a été particulièrement

efficace. Une séance a permis aux enfants de s'approprier le traitement de texte en vue de faire une dictée.

Une autre difficulté fut le manque de fiabilité des appareils. Deux postes sont assez capricieux et il est arrivé une fois ou deux de ne pas pouvoir faire ce qui avait été prévu à cause de cela. Un peu de maintenance a été nécessaire. En secours, nous disposons de deux ordinateurs portables qui sont partagés sur toute l'école.

### 1.3.5 Procédures

Afin de vérifier notre hypothèse, nous avons réalisé des relevés statistiques des erreurs des élèves classés par types. Chaque type se base sur des critères différents dans le but de faire des comparaisons en s'appuyant sur les pistes que nous donnent les apports théoriques de la première partie de ce mémoire.

Voici le tableau des types de relevés que nous avons retenus permettant de comprendre quels critères ont été choisis pour chacun et pourquoi :

Types	Critères	Justificatif
1	Relevé des erreurs portant uniquement sur l'accord du groupe nominal en ignorant les erreurs lexicales <b>sans</b> l'usage de l'ordinateur	Ce critère permettra de faire une comparaison avec l'usage de l'ordinateur sur une compétence très ciblée.
2	Relevé des erreurs portant sur d'autres domaines que l'accord (orthographe lexicale, idéogrammes...) en ne considérant que les mots observés en type 1 <b>sans l'usage de l'ordinateur</b>	Ce critère permet de mettre en lumière un point de départ pour vérifier notre hypothèse et faire un cumul des erreurs
3	Relevé des erreurs portant uniquement sur l'accord du groupe nominal en ignorant les erreurs lexicales <b>avec</b> l'usage de l'ordinateur	Ce critère permettra de comparer les réussites des élèves sur des compétences similaires au type 1 afin de faire des comparaisons et voir si le traitement de texte apporte un allègement favorisant les réussites
4	Relevé des erreurs portant sur d'autres domaines que l'accord (orthographe lexicale, idéogrammes...) en ne considérant que les mots observés en type 3 <b>avec l'usage de l'ordinateur</b>	Ce critère devra permettre de faire des cumuls et de voir si l'usage du traitement de texte permet une amélioration générale des performances

Pour avoir des éléments de comparaison nous avons fait les relevés sur 10 dictées sans l'usage du traitement de texte et 10 dictées avec l'usage du traitement de texte. Ensuite à partir de ces relevés, nous avons calculé des taux d'erreurs par rapport aux nombres de mots à orthographier. Nous n'avons retenu que les groupes nominaux où il y avait des accords à réaliser.

Lors des dictées à trous réalisées sur ordinateurs, les élèves avaient à orthographier que certains groupes nominaux. Nous avons pris en compte tous les éléments d'un groupe nominal. Ce qui signifie que les déterminants sont considérés comme des mots à orthographier dans les calculs de taux d'erreurs.

## 2. Résultats et observations

### 2.1 Les résultats obtenus

Dans cette partie seront présentés les résultats des relevés d'erreurs accompagnés de commentaires pour en faciliter la compréhension.

#### 2.1.1 Relevés des erreurs sur les dictées réalisées sans l'usage du traitement de texte

*Tableau 1 : Synthèse des relevés des erreurs de Clara et Mathis sans l'usage du traitement de texte.*

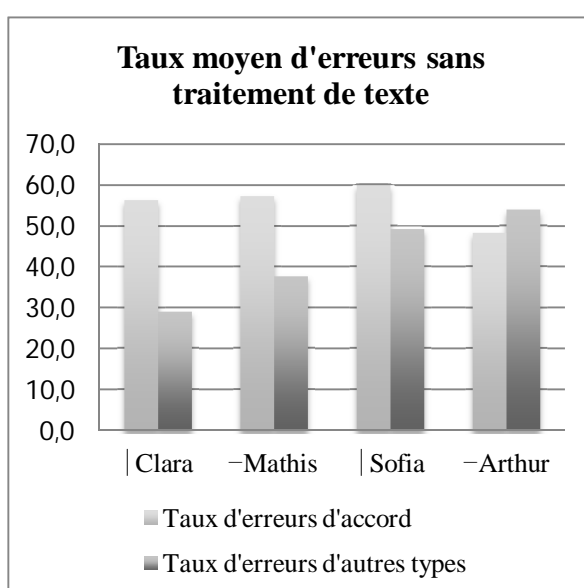
Dictées réalisées sans traitement de texte						
	Clara			Mathis		
	Taux d'erreurs au total	Taux d'erreurs d'accord	Taux d'erreurs d'autres types	Taux d'erreurs au total	Taux d'erreurs d'accord	Taux d'erreurs d'autres types
Dictée 1	50,0	50,0	0,0	37,5	25,0	12,5
Dictée 2	30,0	20,0	10,0	70,0	40,0	30,0
Dictée 3	75,0	25,0	50,0	50,0	16,7	33,3
Dictée 4	100,0	66,7	33,3	166,7	100,0	66,7
Dictée 5	100,0	50,0	50,0	125,0	75,0	50,0
Dictée 6	75,0	50,0	25,0	75,0	50,0	25,0
Dictée 7	76,5	64,7	11,8	35,3	23,5	11,8
Dictée 8	120,0	80,0	40,0	140,0	80,0	60,0
Dictée 9	125,0	75,0	50,0	125,0	75,0	50,0
Dictée 10	105,6	83,3	22,2	127,8	88,9	38,9
MOYENNE	85,7	56,5	29,2	95,2	57,4	37,8

**Tableau 2 : Synthèse des relevés des erreurs de Sofia et Arthur sans l'usage du traitement de texte.**

Dictées réalisées sans traitement de texte						
	Sofia			Arthur		
	Taux d'erreurs au total	Taux d'erreurs d'accord	Taux d'erreurs d'autres types	Taux d'erreurs au total	Taux d'erreurs d'accord	Taux d'erreurs d'autres types
Dictée 1	62,5	25,0	37,5	100,0	37,5	62,5
Dictée 2	90,0	40,0	50,0	80,0	30,0	50,0
Dictée 3	83,3	41,7	41,7	50,0	25,0	25,0
Dictée 4	200,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
Dictée 5	25,0	0,0	25,0	75,0	0,0	75,0
Dictée 6	75,0	75,0	0,0	75,0	50,0	25,0
Dictée 7	105,9	82,4	23,5	82,4	47,1	35,3
Dictée 8	100,0	60,0	40,0	140,0	80,0	60,0
Dictée 9	150,0	75,0	75,0	125,0	75,0	50,0
Dictée 10	200,0	100,0	100,0	94,4	38,9	55,6
MOYENNE	109,2	59,9	49,3	92,2	48,3	53,8

Les tableaux 1 et 2 nous permettent d'avoir le point de départ de l'étude. Nous les avons réalisés à partir de 10 dictées faites en classe<sup>3</sup>. Nous avons retenu uniquement les erreurs dans des groupes nominaux nécessitant un accord. Nous avons relevé d'une part les erreurs d'accord puis d'autre part les erreurs d'orthographe d'autres types (orthographe lexicale, idéogrammes...). A partir de ces deux relevés nous avons calculé le taux d'erreurs global afin d'étudier aussi les performances générales des élèves sur les groupes nominaux retenus. Enfin un calcul de moyenne à été fait afin d'avoir une image globale des performances à comparer.

**Graphique 1 : Taux moyen d'erreurs sans traitement de texte.**



<sup>3</sup> On trouvera en annexes le détail des résultats



Le graphique 1 nous permet de mieux visualiser les difficultés initiales des élèves sans l'usage du traitement de texte.

### 2.1.2 Relevés des erreurs sur les dictées réalisées avec l'usage du traitement de texte.

*Tableau 3 : Synthèse des relevés des erreurs de Clara et Mathis avec l'usage du traitement de texte.*

Dictées réalisées avec traitement de texte						
	Clara			Mathis		
	Taux d'erreurs au total	Taux d'erreurs d'accord	Taux d'erreurs d'autres types	Taux d'erreurs au total	Taux d'erreurs d'accord	Taux d'erreurs d'autres types
Dictée 1	0,0	0,0	0,0	33,3	16,7	16,7
Dictée 2	0,0	0,0	0,0	20,0	20,0	0,0
Dictée 3	16,7	0,0	16,7	33,3	16,7	16,7
Dictée 4	12,5	0,0	12,5	25,0	12,5	12,5
Dictée 5	0,0	0,0	0,0	44,4	33,3	11,1
Dictée 6	0,0	0,0	0,0	50,0	10,0	40,0
Dictée 7	0,0	0,0	0,0	22,2	11,1	11,1
Dictée 8	0,0	0,0	0,0	50,0	0,0	50,0
Dictée 9	0,0	0,0	0,0	30,0	20,0	10,0
Dictée 10	10,0	0,0	10,0	60,0	30,0	30,0
MOYENNE	3,9	0,0	3,9	36,8	17,0	19,8

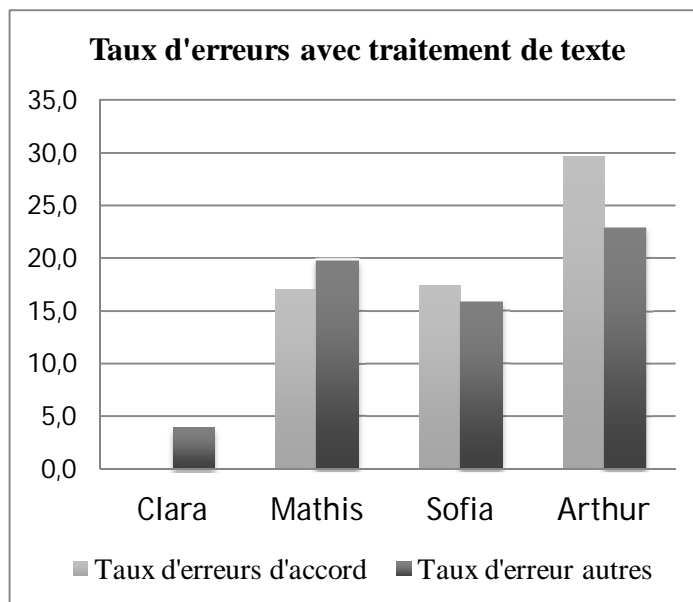
*Tableau 4 : Synthèse des relevés des erreurs de Sofia et Arthur avec l'usage du traitement de texte.*

Dictées réalisées avec traitement de texte						
	Sofia			Arthur		
	Taux d'erreurs au total	Taux d'erreurs d'accord	Taux d'erreurs d'autres types	Taux d'erreurs au total	Taux d'erreurs d'accord	Taux d'erreurs d'autres types
Dictée 1	33,3	16,7	16,7	50,0	16,7	33,3
Dictée 2	0,0	0,0	0,0	40,0	20,0	20,0
Dictée 3	50,0	16,7	33,3	66,7	33,3	33,3
Dictée 4	37,5	25,0	12,5	50,0	12,5	37,5
Dictée 5	55,6	33,3	22,2	100,0	88,9	11,1
Dictée 6	20,0	10,0	10,0	30,0	10,0	20,0
Dictée 7	33,3	22,2	11,1	33,3	22,2	11,1
Dictée 8	33,3	0,0	33,3	66,7	33,3	33,3
Dictée 9	50,0	30,0	20,0	40,0	30,0	10,0
Dictée 10	20,0	20,0	0,0	50,0	30,0	20,0
MOYENNE	33,3	17,4	15,9	52,7	29,7	23,0

Les tableaux 3 et 4 présentent les taux d'erreurs des élèves en dictée sur les groupes nominaux nécessitant un accord avec l'utilisation de l'ordinateur. Les modalités d'évaluation des erreurs

sont identiques à celles employées pour les tableaux 1 et 2. On retrouvera aussi les détails dans les annexes 1, 2, 3 et 4.

**Graphique 2 : Taux moyen d'erreurs avec traitement de texte.**



### 2.1.3 Comparaisons des performances et progrès

Les données qui vont suivre vont permettre de comparer les résultats obtenus précédemment.

**Tableau 5 : Tableau de comparaison des résultats de Clara.**

Clara	Sans traitement de texte	Avec traitement de texte	Progrès en points
Moyenne des erreurs	85,7	3,9	81,8
Moyenne des erreurs d'accord	56,5	0,0	56,5
Moyenne des erreurs d'autres types	29,2	3,9	25,3

**Tableau 6 : Tableau de comparaison des résultats de Mathis.**

Mathis	Sans traitement de texte	Avec traitement de texte	Progrès en points
Moyenne des erreurs	95,2	36,8	58,4
Moyenne des erreurs d'accord	57,4	17,0	40,4
Moyenne des erreurs d'autres types	37,8	19,8	18,0

**Tableau 7 : Tableau de comparaison des résultats de Sofia.**

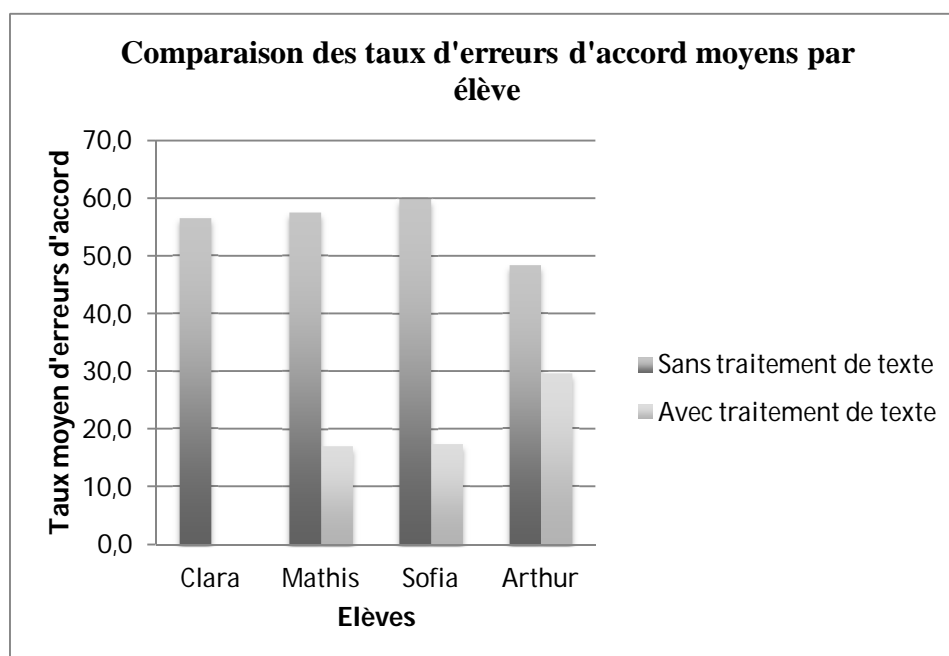
Sofia	Sans traitement de texte	Avec traitement de texte	Progrès en points
Moyenne des erreurs	109,2	33,3	75,9
Moyenne des erreurs d'accord	59,9	17,4	42,5
Moyenne des erreurs d'autres types	49,3	15,9	33,4

**Tableau 8 : Tableau de comparaison des résultats d'Arthur.**

Arthur	Sans traitement de texte	Avec traitement de texte	Progrès en points
Moyenne des erreurs	92,2	52,7	39,5
Moyenne des erreurs d'accord	48,3	29,7	18,7
Moyenne des erreurs d'autres types	53,8	23,0	30,9

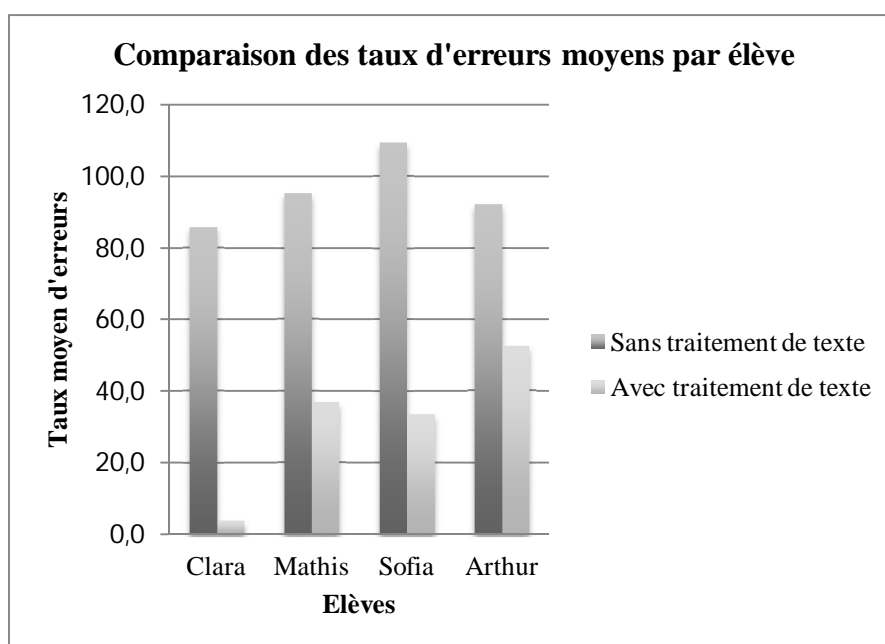
Les tableaux 5, 6, 7 et 8 ont été réalisés à partir des moyennes de chaque élève sur les dictées avec, puis sans traitement de texte<sup>4</sup>. La différence entre chaque taux a permis de donner une indication des progrès en points entre chaque pourcentage. C'est un indicateur symbolique permettant de mettre en évidence les évolutions au cours de l'expérimentation.

**Graphique 3 : Comparaison des moyennes de taux d'erreurs d'accord.**



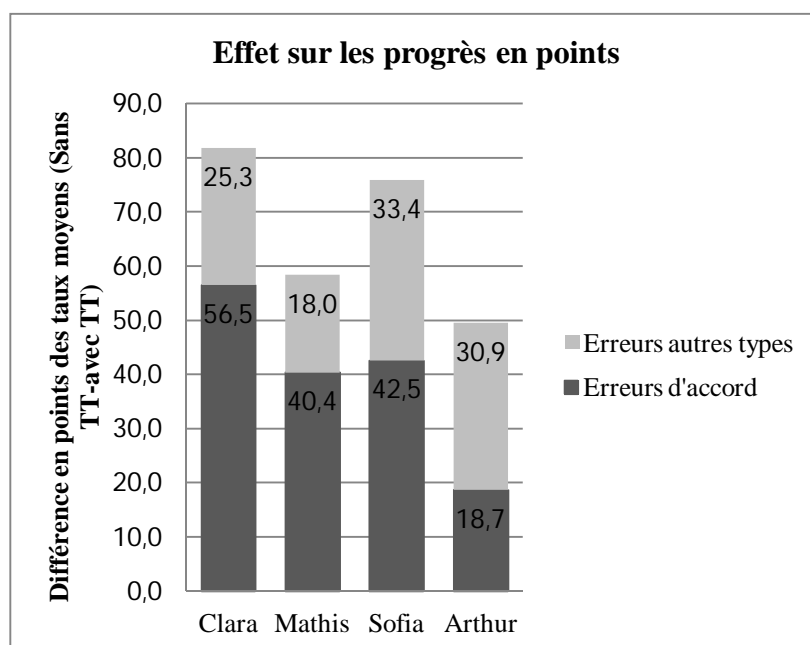
<sup>4</sup> On trouvera en annexes 5, 6, 7 et 8 des graphiques pour chaque élève.

**Graphique 4 : Comparaison des taux d'erreurs moyens par élève**



Le graphique 4 a été obtenu à partir des moyennes des taux d'erreurs totaux de chaque élève (voir tableau 3 et 4).

**Graphique 5 : Effet en différence de taux entre résultat avec et sans traitement de texte.**



## **2.2 Discussion et analyse des résultats**

### **2.2.1 Remise en contexte**

Les résultats obtenus dans la partie précédente vont permettre de vérifier ou non notre hypothèse. L'orthographe est une discipline très difficile pour les élèves qui est particulièrement sollicitée lors des dictées. Cette pratique traditionnelle met en grande difficulté les élèves les plus fragiles. Elle requiert de nombreuses compétences et mobilise simultanément connaissances de l'orthographe lexicale et réflexions sur l'orthographe grammaticale. En se focalisant sur les accords au sein du groupe nominal nous allons étudier si l'usage du traitement de texte en moyen de différenciation permet d'alléger la tâche pour ces élèves et ainsi favoriser leur réussite sur les accords mais aussi plus globalement. Nous verrons donc si ce moyen permet réellement d'éviter une surcharge cognitive menant au découragement et à l'échec de certains élèves lors de la dictée quotidienne dans notre classe.

### **2.2.2 Analyse et commentaire des résultats obtenus et lien avec les recherches antérieures**

#### **Analyse de l'état initial.**

En premier lieu, il faut analyser et comprendre l'état initial obtenu lors des dictées réalisées sans le traitement de texte. On peut remarquer, à la lecture du graphique 1, une prédominance des erreurs d'accord chez tous les élèves, sauf Arthur.

Les taux moyens d'erreurs d'accord sont supérieurs aux taux d'erreurs d'autres types dans les groupes nominaux retenus. En CM2, on peut supposer que les élèves concernés connaissent tous les règles d'accord. La difficulté n'est donc pas la disponibilité des connaissances mais bien leur mise en œuvre. Ce constat illustre l'un des principes de base de l'enseignement de l'orthographe : « distinguer connaissance et mise en œuvre » (voir partie 1, 2.2.3 Les principes de base). De plus la réussite des accords demande de connaître la règle mais en même temps de mener une réflexion sur le contexte de la chaîne de mots concernés. Là encore on retrouve un autre principe de base qui est la distinction entre mémorisation et analyse.

A la lecture des tableaux 1 et 2 et du graphique 1, on constate des taux d'erreurs globaux très élevés (plus de 90% d'erreurs) sur les groupes nominaux pris en compte. Les erreurs d'accord en représentent plus de la moitié pour tous les élèves sauf Arthur. On peut supposer que si les élèves connaissent les règles mais ne parviennent pas à les mettre en œuvre, c'est qu'ils sont

débordés par les tâches à effectuer au cours de l'exercice. On remarque aussi une irrégularité des résultats sur les accords. Dans le tableau 2, on peut remarquer que certains parviennent ponctuellement à de très bonnes performances sur les accords mais celles-ci restent irrégulières. Cela nous permet d'avancer que les enfants peuvent réussir s'ils parviennent à concentrer leur attention sur cette notion. De plus, cela confirme qu'un allègement des opérations cognitives à effectuer permettrait de faire progresser les enfants sur les accords.

Concernant les données d'Arthur, c'est celui qui fait initialement le moins d'erreurs d'accord (voir graphique 1) mais il fait en même temps plus d'erreurs d'autres types. Il ne parvient pas à tout réussir en même temps. On fait le même constat chez les autres qui ont des résultats inversés. Cela est lié à l'importante sollicitation des capacités cognitives lors de la dictée. Les enfants se retrouvent rapidement débordés. On constate le même phénomène chez tous les élèves lors de productions d'écrits. Dans cette situation, il faut traiter, en plus de l'écriture, la construction des phrases, du texte, la formulation des idées et leur organisation.

Lors de la dictée, pour les élèves en difficulté sur l'orthographe, l'exercice est une source d'échec importante qui peut conduire à un désengagement des processus d'apprentissage. (Principe d'évaluation positive, partie 1). Un dispositif mettant en situation de réussite les élèves répondrait à cet objectif.

### **Analyse et discussions des résultats de l'expérimentation**

Est-ce que notre hypothèse, qui est de savoir si l'usage du traitement de texte permet un allègement de la tâche et une différenciation pédagogique se confirme ? S'il y a un allègement, on devrait constater un accroissement des performances des élèves sur les accords mais aussi sur l'ensemble des mots à orthographier qui sont étudiés ici. En effet, le traitement de texte avec le correcteur orthographique permet à l'enfant de se décharger d'une partie de l'orthographe lexicale et aide l'enfant lors des chaînes d'accord.

A la lumière du graphique 2, pour commencer, il paraît qu'il y a une évolution importante. Globalement les taux d'erreurs baissent mais nous remarquons, surtout, une inversion du type d'erreurs dominant. Sans le traitement de texte les erreurs d'accords sont dominantes par rapport aux autres. Alors qu'avec, ce sont les erreurs d'autre type qui sont plus importantes. Cela est particulièrement visible dans les résultats de Clara qui avait un taux d'erreurs d'accord élevé initialement et qui disparaît avec l'usage du traitement de texte. Chez Mathis

on remarque aussi une inversion entre les deux types d'erreurs. Avec l'outil informatique il fait moins d'erreurs d'accord.

Ces observations permettent de répondre que manifestement notre hypothèse se vérifie et confirment les données théoriques. Si l'on parvient à alléger la tâche pour les élèves en difficulté ceux-là progressent dans un domaine précis de l'orthographe.

Par ailleurs, les résultats comparés (Tableaux 5, 6, 7, 8, graphiques 3 et 4) permettent de mettre en évidence une très nette amélioration des résultats à différents points de vue.

Tout d'abord (graphique 3), la comparaison des taux d'erreurs d'accord entre dictée sans et avec traitement de texte est sans appel. Il y a une très nette amélioration pour tous les élèves. Elle est plus modeste chez Arthur mais bien visible. Cela confirme donc que l'outil employé contribue à notre objectif : faire en sorte que les élèves réussissent mieux les chaînes d'accord au sein des groupes nominaux. On sait qu'ils ont les connaissances nécessaires pour réussir cette tâche. Comme nous l'avons vu, c'est la mise en œuvre de ces connaissances en même temps que d'autres opérations qui posent problème. Manifestement, l'outil numérique apporte une aide importante pour mobiliser les connaissances de l'enfant dans un domaine précis. S'il a moins à faire avec un texte partiel (dictée à trous) et que l'ordinateur apporte son aide pour l'orthographe lexicale, il peut davantage se concentrer sur les chaînes d'accord.

Ensuite, nous constatons également une amélioration sur les autres types d'erreurs. Les tableaux 5, 6, 7, 8 le montrent. Les améliorations sont moins importantes que dans le domaine des accords mais bien visibles. De fait, la comparaison des taux moyens, tous types d'erreurs confondus (graphique 4), met en évidence une progression importante. Celle-ci est de moindre mesure pour Arthur.

Notre hypothèse se vérifie, mais avec des degrés de réussite inégaux. Ainsi, le graphique 5 permet de visualiser les effets sur les progrès de chaque élève. Ils sont variables selon les élèves. On note d'importantes améliorations sur les accords pour Clara, Mathis et Sofia avec plus de 40 points de taux de différence entre les deux situations comparées.

Pour Mathis, on note un moindre effet sur les autres types d'erreurs. On peut supposer qu'il s'est concentré principalement sur les accords. L'aide apportée en orthographe lexicale n'a pas été très importante comparée aux autres élèves. On a bien l'effet attendu sur les accords mais on peut se demander si une dictée à trous classique n'aurait pas eu les mêmes effets.

Nous remarquons aussi des difficultés persistantes chez Arthur. C'est chez lui que l'expérimentation a le moins d'effet sur les accords. Par contre, il fait davantage de progrès

sur les autres types d'erreurs. Initialement, il était le plus performant des 4 élèves concernés sur les accords. Par contre, il était aussi celui qui avait le plus de difficultés sur les autres types d'erreurs (voir graphique 1). Avec l'usage du traitement de texte, il améliore, certes, ses performances, mais il devient celui qui fait le plus d'erreurs d'accord. C'est ce que met en évidence le graphique 3. Pour lui, au regard du graphique 5 les effets sont moins importants, il n'a pas plus de 50 points d'écart entre situation avec et sans traitement de texte.

On remarque donc bien un effet positif important mais le cas d'Arthur fait relativiser ces résultats. Pourquoi avons nous cette différence chez lui ? Tout d'abord l'origine de ses difficultés est différente des autres élèves. Chez lui, il n'y a pas de dyslexie diagnostiquée. Par contre, il a beaucoup de difficultés d'attention et de mémorisation. Nous avons vu l'importance des différents types de mémoire mobilisée lorsque l'on écrit dans la première partie de ce mémoire. On peut supposer que pour cet élève, il y a encore beaucoup de difficultés à choisir ou même trouver la bonne orthographe des mots avant de pouvoir analyser les chaînes d'accord et cela même avec l'aide du correcteur orthographique. Donc l'outil à ses limites et on peut supposer que pour les difficultés d'Arthur, il ne le soulage pas suffisamment pour focaliser davantage son attention sur les accords.

Nous pouvons déduire de cette analyse que les outils du traitement de texte et du correcteur orthographique ne font pas tout, ils ne se substituent pas aux connaissances mais aident à les mobiliser et favorisent des observations et des questionnements sur l'orthographe. L'élève a donc besoin de connaissances minimales pour réussir dans cette situation.

Ce petit bémol n'est que relatif. Car comme nous l'avons observé dans les principes de base de l'enseignement de l'orthographe, il faut mettre les enfants devant des activités qui les engagent intellectuellement. Or, comme le correcteur ne peut pas tout faire et ne donne que des propositions, il y a une interaction qui se crée entre les connaissances, les facultés d'analyse et de réflexion de l'enfant, et l'outil numérique qui permet d'inciter la réflexion orthographique. Faire un choix, demande réflexion et engagement. Lorsque le correcteur émet des graphies possibles, l'enfant se trouve face au choix du bon mot en terme de sens et de forme. Par exemple, lorsqu'il va vouloir écrire le mot « possible » en écrivant la forme erronée « pausable », il devra choisir entre « possibles », « possible », « plausible », « paisible », « passible » etc. Il devra donc bien se poser la question du sens du mot, puis de sa forme et enfin de son contexte. De plus cette forme de travail l'expose à de nouveaux mots qu'il ne connaît pas forcément.



### 2.2.3 Limites et perspectives

Lors de notre analyse, nous avons pu entrevoir quelques limites à notre expérimentation. Celles-ci nous paraissent de deux grands ordres différents. L'un sur les limites de l'outil informatique lui-même, l'autre sur le dispositif déployé pour notre étude. Ce point sur les limites rencontrées nous permettra de développer quelques perspectives.

Le traitement de texte, comme nous l'avons souligné plus haut, ne fait pas tout. Il ne répond pas à toutes les difficultés comme par magie. Presque heureusement d'ailleurs, car il pourrait alors remplacer la réflexion et ce n'est pas le but recherché. Cependant pour obtenir des effets importants il faut que l'enfant ait un minimum de compétences acquises. C'est là une première limite.

Au cours de notre réflexion, nous nous sommes posé la question de la plus-value de l'usage du traitement de texte comme nous l'avons effectué par rapport à une dictée à trous ordinaire sur papier qui permet aussi un allègement des opérations. Nous n'avons pas pu comparer les deux situations et cela aurait été très intéressant. Ayant peu de donnée en classe sur la dictée à trous ordinaire, nous n'avons pas pu étudier cette comparaison. Cependant l'absence de statistiques sur ce thème, bien qu'elles mériteraient d'être constituées, n'empêche pas de réfléchir à ce qu'apporte en plus le traitement de texte. Nous avons relevé plus haut le principe d'interaction et de réflexion que le correcteur orthographique peut engendrer chez l'enfant. Cet élément à lui seul apporte un intérêt évident au traitement de texte par rapport au support papier simple qui ne permet pas cette recherche interactive.

Revenons à présent sur les limites du dispositif employé. La programmation des dictées utilisées et surtout comparées ne sont pas de difficulté parfaitement identique. Ce fait peut sous-entendre quelques imprécisions dans la démarche. Effectivement nous n'avons pas repris les mêmes textes avec et sans traitement de texte afin de faire des comparaisons avec des difficultés strictement identiques. Cependant, une telle procédure aurait eu aussi ses limites, sauf en pratiquant les deux situations l'une après l'autre sans retour correctif intermédiaire. Cette pratique aurait été très éloignée d'un contexte pratique de classe et se rapprocherait davantage d'un dispositif de recherche de laboratoire.

Or, nous avons fait le choix d'une étude pratique s'appuyant sur la réalité d'une classe au quotidien. C'est ce cadre qui a été retenu pour un mémoire à visée professionnelle et non de recherche théorique. De ce fait, toute notre étude s'appuie sur un contexte de classe brut, sans

adaptation pour une étude scientifique qui aurait formaté le dispositif pour tendre vers plus de données objectives. Notre but est aussi de répondre à un besoin pratique. Ce choix peut-être discutable mais se justifie ici dans le cadre d'une formation professionnelle.

A partir de cette limite, il est nécessaire de soulever l'importance des comparaisons globales qui ont été effectuées. Celles-ci, nous donnent une tendance générale très nette qui confirme notre hypothèse. L'usage du traitement de texte est bien un moyen d'alléger l'exercice de la dictée en permettant aux élèves de fixer leur attention uniquement sur les questions d'accord. Le correcteur orthographique permet aux enfants d'avoir une aide précieuse sur le choix des graphies possibles pour réussir à orthographier correctement certains mots en situation de dictée.

Il serait tout de même intéressant de poursuivre les pistes mises en évidence ici par une étude à visée scientifique en extrayant le dispositif du contexte pratique pour l'exploiter dans un contexte de recherche de laboratoire afin de renforcer notre hypothèse.

D'un point de vue pratique, l'usage du traitement de texte en orthographe et les allègements qu'il permet pourrait-être tout aussi pertinent en situation de production d'écrit chez les enfants. Cette activité est encore plus mobilisatrice de ressources cognitives que la dictée. Donc l'outil numérique serait une aide précieuse à généraliser pour tous les élèves dans cette situation.

## CONCLUSION

Au terme de cette étude, nous avons pu mettre en évidence les difficultés liées à l'apprentissage et la mise en œuvre des compétences orthographiques et les spécificités du traitement de texte. L'enseignant dans sa classe doit faire face à une importante hétérogénéité du niveau de ses élèves et a pour mission de répondre aux besoins spécifiques de chacun afin de les amener à progresser.

Nous nous sommes demandé comment l'usage du traitement de texte peut apporter une aide différenciée aux élèves en difficulté en permettant d'alléger la tâche pour se concentrer sur une compétence orthographique particulière. Pour cela, nous avons étudié un dispositif mis en place en classe. Une différenciation pédagogique par une dictée à trous classique mais réalisée avec l'usage du traitement de texte pour certains élèves.

Les comparaisons réalisées nous ont permis de montrer que le traitement de texte est bien une aide efficace et pertinente pour amener l'enfant à réfléchir sur les questions d'orthographe. Il peut s'avérer être un outil pédagogique tout autant qu'une aide. A partir de notre étude nous pourrions élargir cet usage dans d'autres domaines de l'écrit dont la production demande beaucoup de ressources en plus de la maîtrise de l'orthographe. L'assistance et les possibilités de révision qu'apporte le traitement de texte montre qu'il a toute sa place à l'école au quotidien tant l'acte d'écrire peut se révéler complexe et difficile.

## BIBLIOGRAPHIE

### Ouvrages :

Boissière J., Fau S., Pédrò F. (2013), *Le numérique : une chance pour l'école*, Paris : A. Collin.

Binisti, P. (2012). *L'orthographe, un casse-tête chinois ?*. Question d'enseignants, sous la direction d'Alain Bentolia. Nathan.

Brissaud, C. & Cogis, D. (2011), *Comment enseigner l'orthographe aujourd'hui ?*, Enseigner à l'école primaire. Paris : Hatier.

Catach N. (1978), *L'orthographe, Que sais-je*. Paris : PUF.

Charmeux, E. (2013), *Enseigner l'orthographe autrement, Sortir des idées reçues, Comprendre comment ça marche*. Editions de la Chronique Sociale.

Meirieu P. (2004), *Faire l'école, faire la classe*, Issy-les-Moulineaux : ESF éditeur

Perrenoud P. (1996), *La pédagogie à l'école des différences*, Paris : ESF éditeur.

Riegel M., Pellat J.C., Rioul R. (Réédition 2009), *Grammaire méthodique du français*. Paris : PUF.

Versini A, Versini J-M. (1996), *Ordinateur et pédagogie différenciée*, Paris : Nathan pédagogie

### Documents numériques :

Dupriez D. (2010), *Les enjeux sociaux de la nouvelle orthographe*, *Le journal de l'alpha* n°173, 15-22, repéré à [http://publications.alphabetisation.be/images/documents/journalalpha/ja\\_173\\_grammaire\\_ortho\\_1.pdf](http://publications.alphabetisation.be/images/documents/journalalpha/ja_173_grammaire_ortho_1.pdf)

Fourgous J.M. (2010), *Réussir l'école numérique, Rapport de la mission parlementaire Jean Michel Fourgous sur la modernisation de l'école par le numérique*. Repéré à <http://www.ladocumentationfrancaise.fr/var/storage/rapports-publics/104000080.pdf>

Ministère de l'Education Nationale. *L'orthographe et son enseignement*. Repéré à [http://cache.media.eduscol.education.fr/file/orthographe/90/7/2012\\_orthographe\\_bdef\\_21390\\_7.pdf](http://cache.media.eduscol.education.fr/file/orthographe/90/7/2012_orthographe_bdef_21390_7.pdf)

Ouzoulias A. (2013), *Démocratiser l'enseignement de la lecture-écriture : Quatrième domaine : l'acquisition de l'orthographe, un enjeu crucial*, *café pédagogique*, repéré à <http://www.cafepedagogique.net/lexpresso/Pages/2013/11/14112013Article635199997289263733.aspx>

Rituel d'orthographe, dictées flashes. Repéré à <http://www.laclassedemallory.com/rituel-d-orthographe-dictees-flashes-a45515871>



## **ANNEXES**

<b>Annexe 1 : Tableau de données de Clara</b>	<b>p. 42</b>
<b>Annexe 2 : Tableau de données de Mathis</b>	<b>p. 43</b>
<b>Annexe 3 : Tableau de données de Sofia</b>	<b>p. 44</b>
<b>Annexe 4 : Tableau de données d'Arthur</b>	<b>p. 45</b>
<b>Annexe 6 : Graphiques de comparaison de Clara</b>	<b>p. 46</b>
<b>Annexe 7 : Graphiques de comparaison de Mathis</b>	<b>p. 47</b>
<b>Annexe 8 : Graphiques de comparaison de Sofia</b>	<b>p. 48</b>
<b>Annexe 9 : Graphiques de comparaison d'Arthur</b>	<b>p. 49</b>
<b>Annexe 10 : Extraits de productions d'élèves</b>	<b>p. 50</b>

## Annexe 1 : Tableau de données de Clara

Dictées réalisées avec traitement de texte							
	Nombre de mots à orthographier	Nombre d'erreurs d'accord	Nombre d'erreurs d'autres types	Nombre d'erreurs en tout	Taux d'erreurs	Taux d'erreurs d'accord	Taux d'erreurs d'autres types
Dictée 1	6	0	0	0	0,0	0,0	0,0
Dictée 2	5	0	0	0	0,0	0,0	0,0
Dictée 3	6	0	1	1	16,7	0,0	16,7
Dictée 4	8	0	1	1	12,5	0,0	12,5
Dictée 5	9	0	0	0	0,0	0,0	0,0
Dictée 6	10	0	0	0	0,0	0,0	0,0
Dictée 7	9	0	0	0	0,0	0,0	0,0
Dictée 8	6	0	0	0	0,0	0,0	0,0
Dictée 9	10	0	0	0	0,0	0,0	0,0
Dictée 10	10	0	1	1	10,0	0,0	10,0
<b>MOYENNE</b>					<b>3,9</b>	<b>0,0</b>	<b>3,9</b>
Dictées réalisées sans traitement de texte							
Dictée 1	8	4	0	4	50,0	50,0	0,0
Dictée 2	10	2	1	3	30,0	20,0	10,0
Dictée 3	12	3	6	9	75,0	25,0	50,0
Dictée 4	3	2	1	3	100,0	66,7	33,3
Dictée 5	4	2	2	4	100,0	50,0	50,0
Dictée 6	4	2	1	3	75,0	50,0	25,0
Dictée 7	17	11	2	13	76,5	64,7	11,8
Dictée 8	5	4	2	6	120,0	80,0	40,0
Dictée 9	4	3	2	5	125,0	75,0	50,0
Dictée 10	18	15	4	19	105,6	83,3	22,2
<b>MOYENNE</b>					<b>85,7</b>	<b>56,5</b>	<b>29,2</b>

## Annexe 2 : Tableau de données de Mathis

Dictées réalisées avec traitement de texte							
	Nombre de mots à orthographier	Nombre d'erreurs d'accord	Nombre d'erreurs d'autres types	Nombre d'erreurs en tout	Taux d'erreurs	Taux d'erreurs d'accord	Taux d'erreurs d'autres types
Dictée 1	6	1	1	2	33,3	16,7	16,7
Dictée 2	5	1	0	1	20,0	20,0	0,0
Dictée 3	6	1	1	2	33,3	16,7	16,7
Dictée 4	8	1	1	2	25,0	12,5	12,5
Dictée 5	9	3	1	4	44,4	33,3	11,1
Dictée 6	10	1	4	5	50,0	10,0	40,0
Dictée 7	9	1	1	2	22,2	11,1	11,1
Dictée 8	6	0	3	3	50,0	0,0	50,0
Dictée 9	10	2	1	3	30,0	20,0	10,0
Dictée 10	10	3	3	6	60,0	30,0	30,0
<b>MOYENNE</b>					<b>36,8</b>	<b>17,0</b>	<b>19,8</b>
Dictées réalisées sans traitement de texte							
Dictée 1	8	2	1	3	37,5	25,0	12,5
Dictée 2	10	4	3	7	70,0	40,0	30,0
Dictée 3	12	2	4	6	50,0	16,7	33,3
Dictée 4	3	3	2	5	166,7	100,0	66,7
Dictée 5	4	3	2	5	125,0	75,0	50,0
Dictée 6	4	2	1	3	75,0	50,0	25,0
Dictée 7	17	4	2	6	35,3	23,5	11,8
Dictée 8	5	4	3	7	140,0	80,0	60,0
Dictée 9	4	3	2	5	125,0	75,0	50,0
Dictée 10	18	16	7	23	127,8	88,9	38,9
<b>MOYENNE</b>					<b>95,2</b>	<b>57,4</b>	<b>37,8</b>



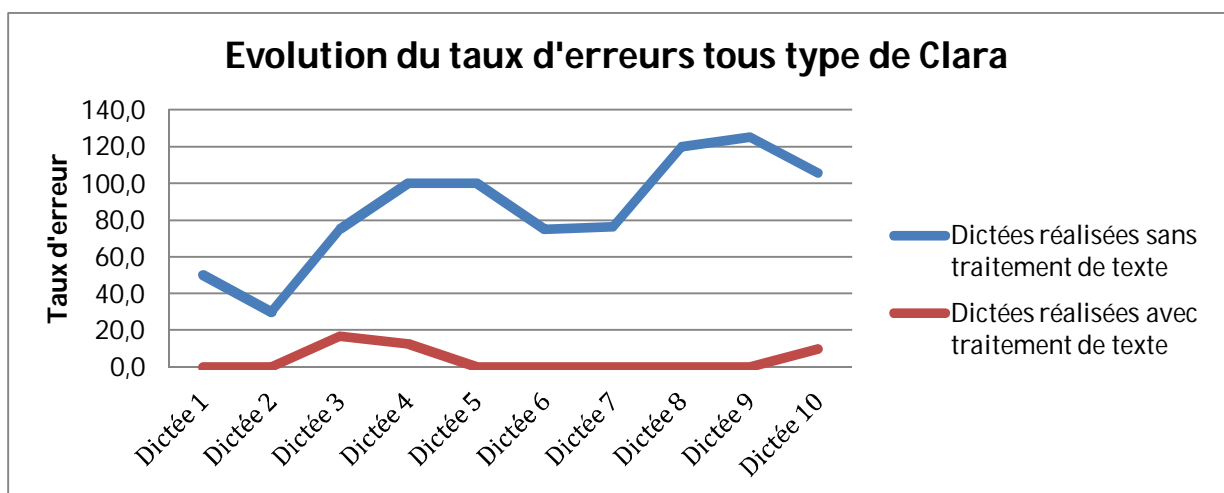
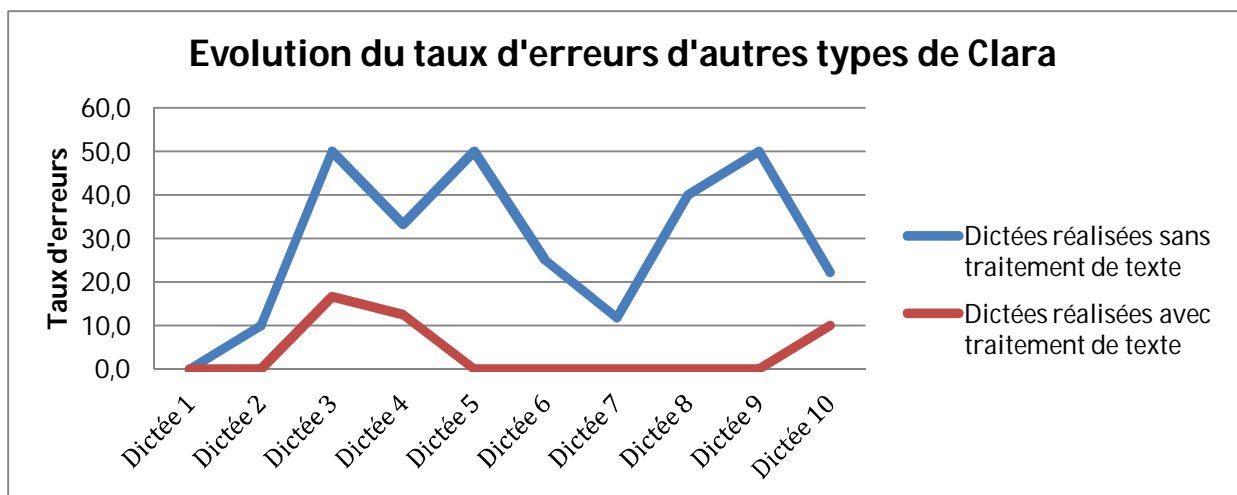
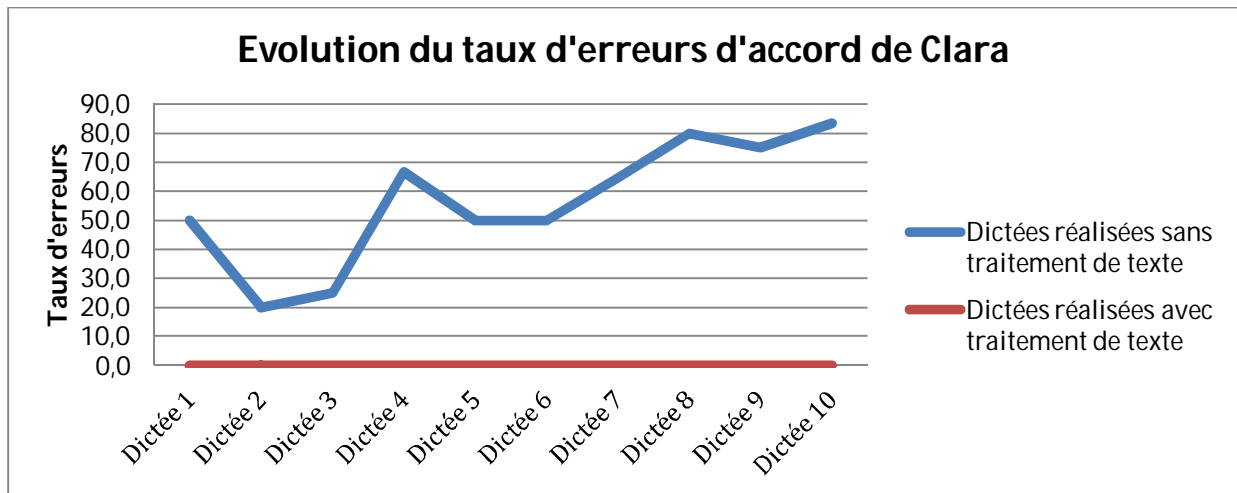
### Annexe 3 : Tableau de données de Sofia

Dictées réalisées avec traitement de texte							
	Nombre de mots à orthographier	Nombre d'erreurs d'accord	Nombre d'erreurs d'autres types	Nombre d'erreurs en tout	Taux d'erreurs	Taux d'erreurs d'accord	Taux d'erreurs d'autres types
Dictée 1	6	1	1	2	33,3	16,7	16,7
Dictée 2	5	0	0	0	0,0	0,0	0,0
Dictée 3	6	1	2	3	50,0	16,7	33,3
Dictée 4	8	2	1	3	37,5	25,0	12,5
Dictée 5	9	3	2	5	55,6	33,3	22,2
Dictée 6	10	1	1	2	20,0	10,0	10,0
Dictée 7	9	2	1	3	33,3	22,2	11,1
Dictée 8	6	0	2	2	33,3	0,0	33,3
Dictée 9	10	3	2	5	50,0	30,0	20,0
Dictée 10	10	2	0	2	20,0	20,0	0,0
<b>MOYENNE</b>					<b>33,3</b>	<b>17,4</b>	<b>15,9</b>
Dictées réalisées sans traitement de texte							
Dictée 1	8	2	3	5	62,5	25,0	37,5
Dictée 2	10	4	5	9	90,0	40,0	50,0
Dictée 3	12	5	5	10	83,3	41,7	41,7
Dictée 4	3	3	3	6	200,0	100,0	100,0
Dictée 5	4	0	1	1	25,0	0,0	25,0
Dictée 6	4	3	0	3	75,0	75,0	0,0
Dictée 7	17	14	4	18	105,9	82,4	23,5
Dictée 8	5	3	2	5	100,0	60,0	40,0
Dictée 9	4	3	3	6	150,0	75,0	75,0
Dictée 10	18	18	18	36	200,0	100,0	100,0
<b>MOYENNE</b>					<b>109,2</b>	<b>59,9</b>	<b>49,3</b>

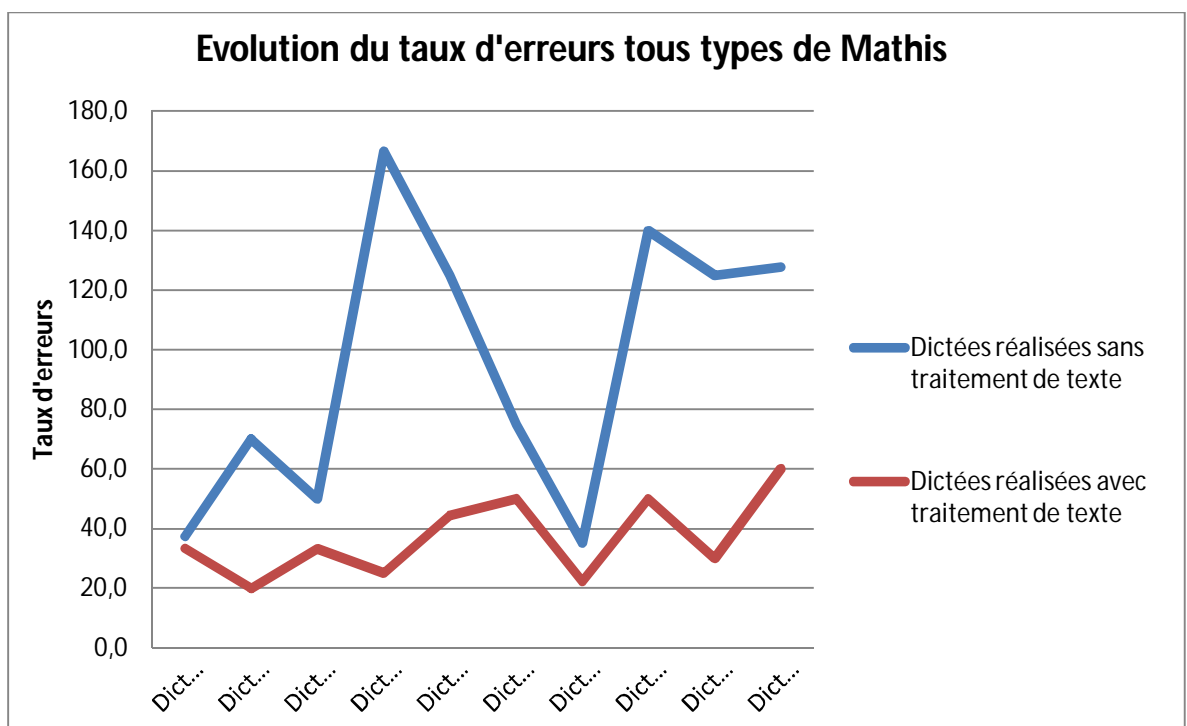
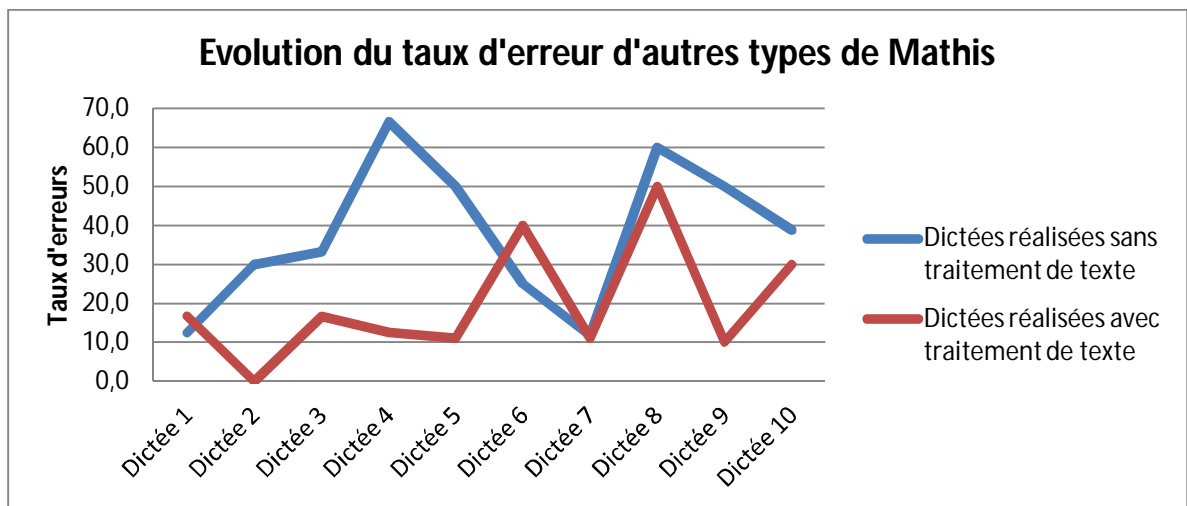
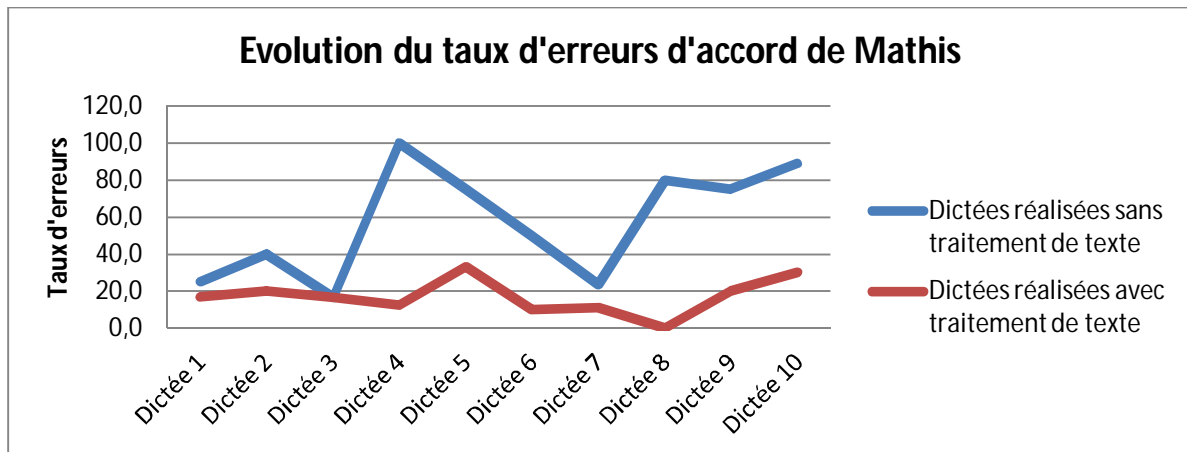
**Annexe 4 : Tableau de données d'Arthur (MA= Mots manquants, l'enfant n'a pas réussi à les transcrire lors de la dictée)**

<b>Dictées réalisées avec traitement de texte</b>							
	Nombre de mots à orthographier	Nombre d'erreurs d'accord	Nombre d'erreurs d'autres types	Nombre d'erreurs en tout	Taux d'erreurs	Taux d'erreurs d'accord	Taux d'erreurs d'autres types
Dictée 1	6	1	2	3	50,0	16,7	33,3
Dictée 2	5	1	1	2	40,0	20,0	20,0
Dictée 3	6	2	2	4	66,7	33,3	33,3
Dictée 4	8	1	3	4	50,0	12,5	37,5
Dictée 5	9	8	1	9	100,0	88,9	11,1
Dictée 6	10	1	2	3	30,0	10,0	20,0
Dictée 7	9	2	1	3	33,3	22,2	11,1
Dictée 8	6	2	2	4	66,7	33,3	33,3
Dictée 9	10	3	1	4	40,0	30,0	10,0
Dictée 10	10	3	2	5	50,0	30,0	20,0
<b>MOYENNE</b>					<b>52,7</b>	<b>29,7</b>	<b>23,0</b>
<b>Dictées réalisées sans traitement de texte</b>							
Dictée 1	8	3	5	8	100,0	37,5	62,5
Dictée 2	10	3	5	8	80,0	30,0	50,0
Dictée 3	12	3	3	6	50,0	25,0	25,0
Dictée 4	3	MA	MA	MA	100,0	100,0	100,0
Dictée 5	4	0	3	3	75,0	0,0	75,0
Dictée 6	4	2	1	3	75,0	50,0	25,0
Dictée 7	17	8	6	14	82,4	47,1	35,3
Dictée 8	5	4	3	7	140,0	80,0	60,0
Dictée 9	4	3	2	5	125,0	75,0	50,0
Dictée 10	18	7	10	17	94,4	38,9	55,6
<b>MOYENNE</b>					<b>92,2</b>	<b>48,3</b>	<b>53,8</b>

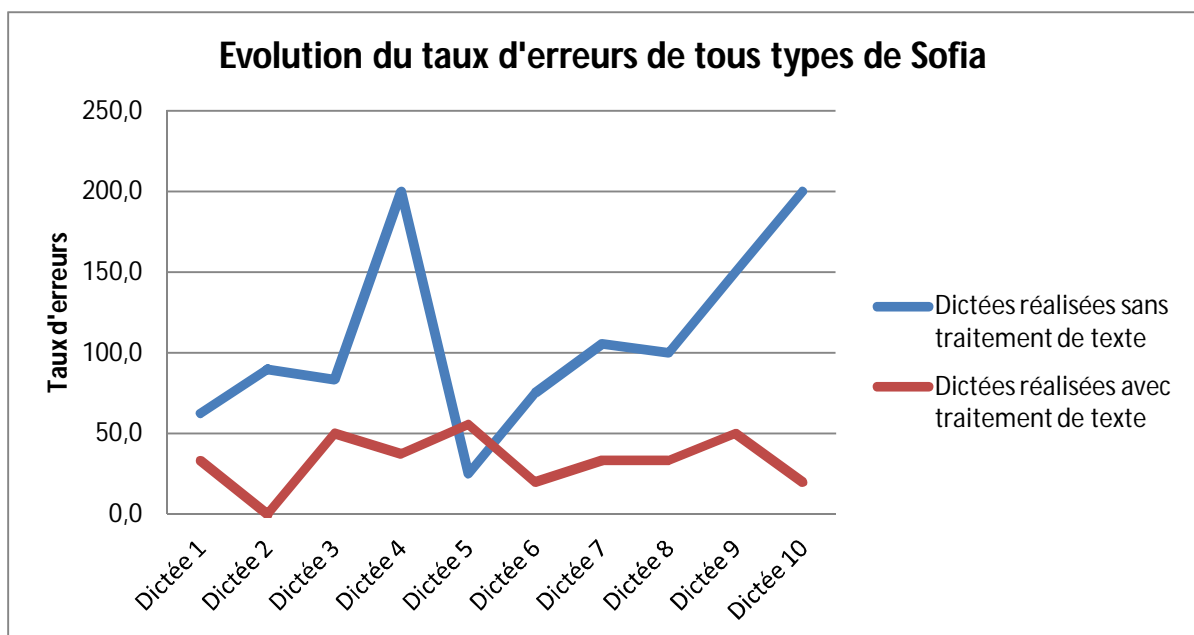
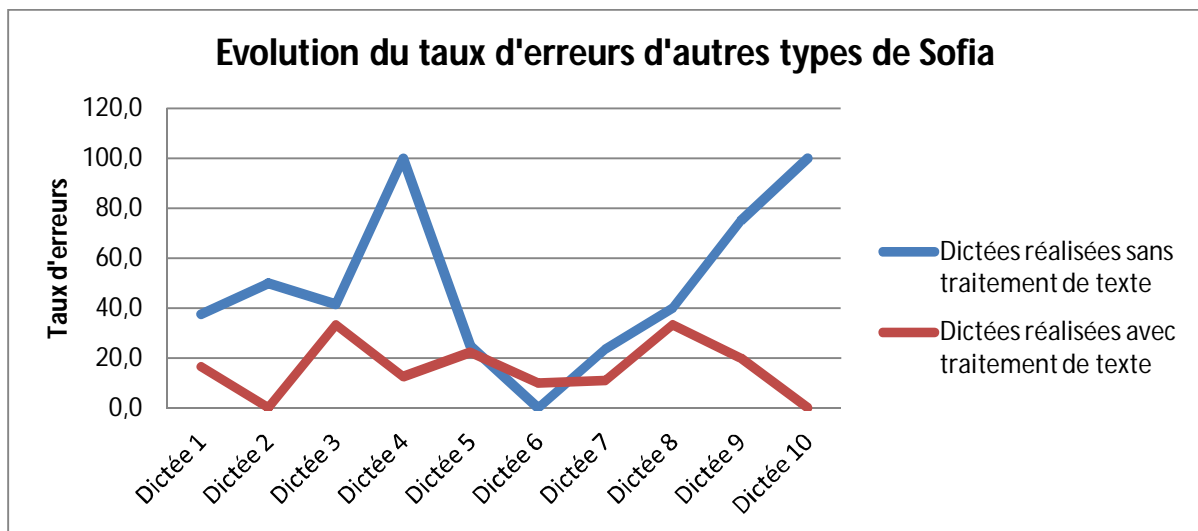
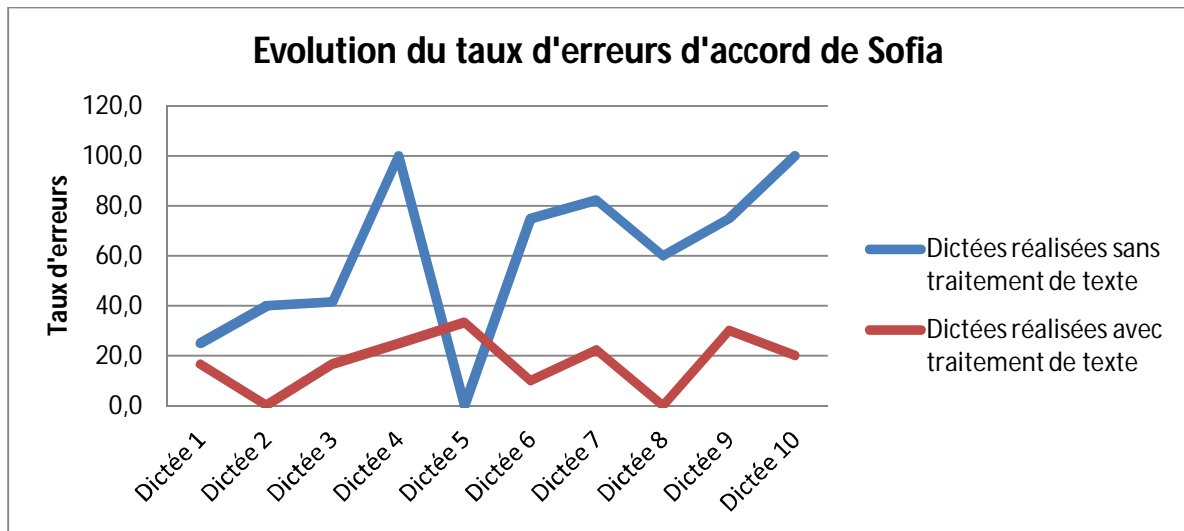
## Annexe 5 : Graphiques de comparaison de Clara



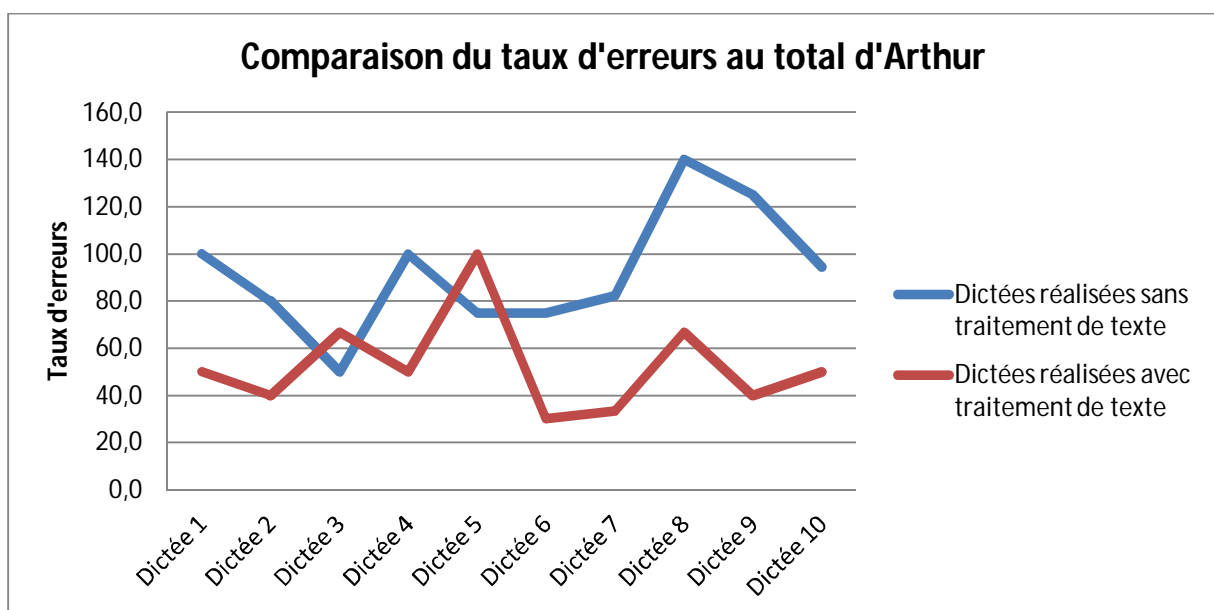
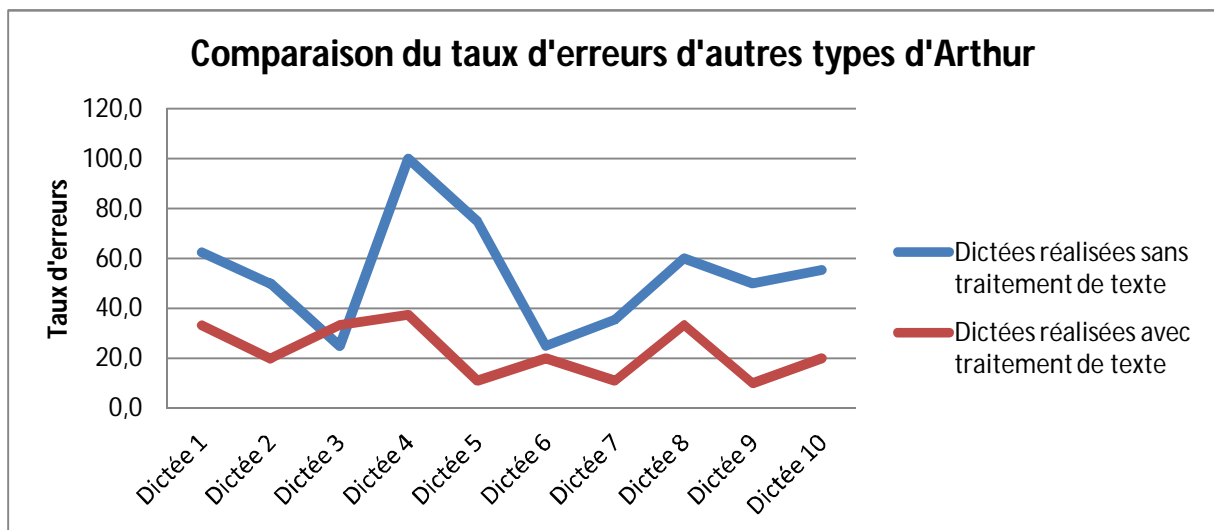
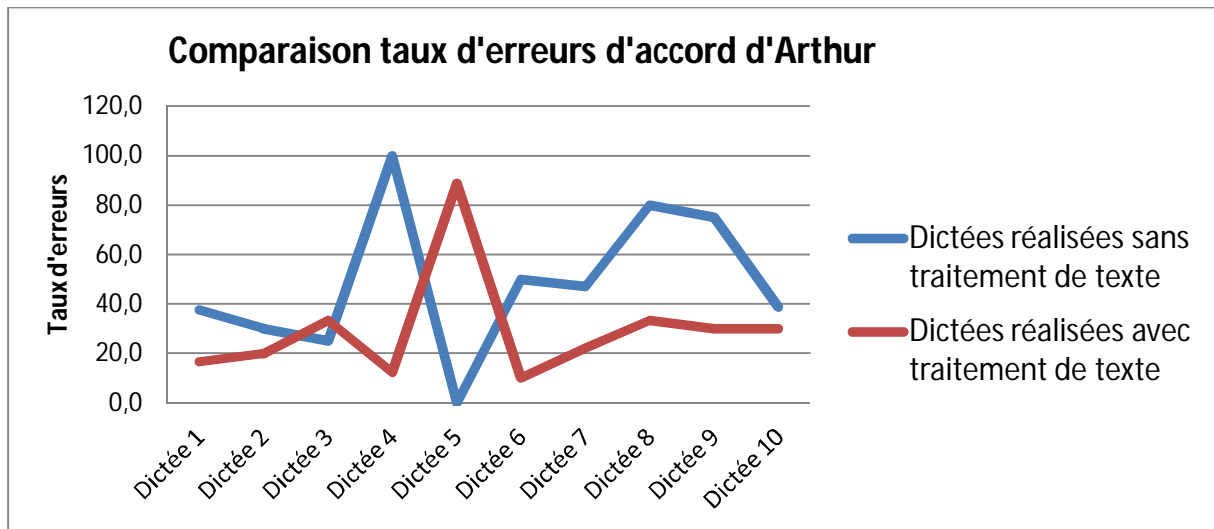
## Annexe 6 : Graphiques de comparaison de Mathis



## Annexe 7 : Graphiques de comparaison de Sofia



## Annexe 8 : Graphiques de comparaison d'Arthur



## Annexe 9 Extraits de productions d'élèves

Dictée réalisée sans traitement de texte dans le cahier du jour :

Arthur

Pendant la dictée, les élèves espèrent voir défiler  
dans leurs esprits la bonne terminaison, ~~x~~  
le bon accord.  
Tom lève la main, il ne pas compris un mot.

Sofia

Pendant la dictée, les élèves espèrent voir défiler  
dans leurs esprits la bonne terminaison, le  
bon accord. Tom lève la main, il ne  
pas compris un mot.

Mathis

Pendant la dictée, les élèves espèrent voir défiler dans leurs esprits  
la bonne terminaison. Tom lève la main il n'a compris  
un mot.

Clara

Pendant la dictée, les élèves espèrent voir défiler  
dans leurs esprits la bonne terminaison, le bon  
accord. Tom lève la main, il n'a pas compris  
un mot.



## Annexe 9 Extraits de productions d'élèves (suite)

Dictées réalisées avec le traitement de texte dans le cahier du jour :

Clara

CLARA  
La jeune fille préhistorique s'applique. Elle dessine un cheval, puis un  
*th* mammouth sur la paroi de la grotte qui lui sert d'abri. Elle aime beaucoup  
peindre les animaux.

Sofia

La jeune fille préhistorique s'applique. Elle dessine un cheval puis *un*  
*lr* mammouth , sur la paroi de la grotte qui lui sert d'abri. Elle aime  
beaucoup peindre animaux .  
*les*

Arthur

La jeune fille <sup>*préhistorique*</sup> historiciste s'applique. Elle dessine un cheval , puis ~~x~~  
sur la <sup>*parois*</sup> de la grotte qui lui sert d'abri. Elle aime beaucoup peindre les *un mammouth*  
animaux .

Mathis

La jeune fille pristorique s'applique. Elle dessine un cheval ~~e~~ , puis un  
*mammouth* mamout sur la paroi de la grotte qui lui sert d'abri. Elle aime beaucoup  
peindre les animaux .



## **RESUME**

Le numérique est aujourd'hui partout, il apporte une aide à tous au quotidien. Partant du constat que certains élèves ont de grandes difficultés en dictée quotidiennement en classe, nous avons étudié d'une part les enjeux et les aspects de l'enseignement de l'orthographe française, puis la nécessité d'une différenciation pédagogique et enfin comment est-il fait usage des TICE (Techniques de l'Information et de Communication pour l'Enseignement) en classe.

Partant de l'hypothèse que l'usage du traitement de texte pourrait permettre aux élèves en difficulté, lors des dictées de progresser et surtout de rompre avec une spirale de l'échec, nous avons analysé une situation de classe ordinaire.

Quatre élèves, en grande difficulté orthographique, ont bénéficié d'un dispositif utilisant le traitement de texte lors d'un rituel de dictée quotidienne. L'outil, permettant un allègement de la tâche, est supposé aider les enfants à se concentrer sur les accords des groupes nominaux. Une comparaison de leur performance sur cette compétence avec et sans traitement de texte, nous a permis de vérifier cette hypothèse, et d'émettre des pistes de réflexion sur l'usage des TICE comme moyen d'aide et de différenciation pédagogique en classe.

## **ABSTRACT**

Digital is everywhere today, it provides assistance to all in everyday life. Noting that some pupils have great difficulties with daily dictation in class, we studied first the issues and aspects of the teaching of French spelling, then the need for differentiated instruction and finally how digital is used at school.

Assuming that the use of the word processing could allow the child with learning difficulties during the dictations to progress and especially to break with failure spiral, we analyzed a situation of ordinary class.

Four students in great difficulty with spelling, benefited from a plan using the word processing during a daily dictation ritual. The tool is supposed to help kids to focus on the agreement of nominal groups. A comparison of their performances on this competence with and without word processing, allowed us to test this hypothesis.

## **MOTS CLES**

Numérique, traitement de texte, orthographe, différenciation, CM2.