

*Au Royaume Uni, les instituteurs, exception faite de ceux qui s'occupent spécifiquement de dyslexiques, n'ont pas de formation en phonétique ou en linguistique. Ils n'ont pas davantage l'habitude de s'intéresser outre mesure à la fonction visuelle en rapport avec la lecture. Ils ont tendance à croire, suivant SMITH (1982) que les processus sensoriels et perceptifs sont parfaitement au point pour un apprentissage efficace et que tout ce qui importe est que l'enseignant stimule l'intérêt et la recherche de la signification, les enseignants spécialisés sont de plus en plus invités à abandonner les méthodes qui impliquent l'analyse et la synthèse de mots et à faire en sorte de rendre les programmes plus accessibles. Il est curieux de constater que, au même moment, les recherches entreprises par les psychologues cognitivistes et par les orthophonistes, démontrent combien il est important pour des jeunes enfants d'apprendre à identifier les sons dans la langue parlée et d'apprendre à mettre en relation les structures sonores avec les lettres correspondantes. BRADLEY et BRYANT (1985) sont à l'avant-garde dans ce domaine.*

## **UTILISATION D'UN DICTIONNAIRE A CODAGE ORAL POUR L'ORTHOGRAPHE ET LA RECONNAISSANCE DES MOTS : une étude en milieu scolaire\***

**par David MOSELEY,  
Maître de Conférence en Psychologie Appliquée**

\* traduit de l'anglais par Jacques  
FIALKOW.

David MOSELEY  
The University of Newcastle  
upon Tyne School  
of Education  
Newcastle upon Tyne  
NE1 7 RU Angleterre

Ce texte présente une expérience d'essai en situation scolaire d'un nouveau dictionnaire pour écrire qui pourrait certainement être adapté pour être utilisé en France. On part du principe qu'il est possible d'acquérir rapidement et efficacement la lecture et l'écriture si l'apprenant veut vraiment communiquer en utilisant les mots écrits et peut trouver facilement les mots dont il a besoin. Il est important que l'apprenant trouve les mots sans être aidé ou en étant très peu aidé parce qu'il a besoin de sentir que, tout comme en situation de production orale, il a le langage à sa disposition. Rien n'est plus décourageant pour un jeune lecteur ou un scripteur potentiel que de sentir que seuls les adultes semblent avoir la langue écrite totalement à leur disposition et ont accès non seulement aux «vrais» livres et aux vrais journaux mais aussi à des ouvrages aussi mystérieux que les dictionnaires et les encyclopédies. Ce qui est également important est que la structure et la présentation de l'Aurally Coded English Spelling Dictionary\* rend explicite les régularités et les irrégularités de l'orthographe. L'enseignant peut attirer l'attention sur elles et aider les enfants à réaliser une meilleure analyse de l'oral et à réduire à trente secondes au maximum le temps de recherche.

L'anglais, tout comme le français, est une langue complexe en ce qu'il n'y a pas de correspondance terme à terme (1 à 1) entre phonèmes et graphèmes. Les «Mots en couleur» de GATTEGNO (1962) sont une approche de l'enseignement qui cherche à mettre de l'ordre dans le chaos orthographique apparent en utilisant des couleurs pour signaler les phonèmes. Beaucoup de méthodes utilisées par les enseignants d'enfants

\* MOSELEY et NICOL, 1986.

dyslexiques reposent sur une règle qui simplifie artificiellement la tâche linguistique en se concentrant sur les unités d'écrit une à une et en les enseignant dans un ordre déterminé. Ceci peut être rassurant pour des enfants que gênent les relations entre la prononciation et l'orthographe. Ce peut être également un processus extrêmement long et ennuyeux dont la maîtrise et le contrôle dépendent largement de l'enseignant.

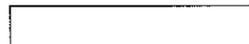
Il existe une approche plus radicale, celle de la réforme de l'orthographe. Le dernier essai en date pour instaurer un système orthographique régulier en anglais, s'appelle «Américain». Construit par RONDTHALER et LIAS (1986), il a été introduit récemment dans les écoles américaines. Mais les méthodes de ce genre ne peuvent être pleinement efficaces que si le pays décide d'abandonner complètement l'orthographe traditionnelle.

L'auteur a choisi une autre méthode pour traiter ce problème. Le Dictionnaire Orthographique ACE est construit de telle sorte que pour trouver un mot il faut procéder à une analyse phonétique préalable et à l'identification des unités visuelles qui composent le mot. Il concentre l'attention sur le son des voyelles et la structure syllabique et est conçu comme une aide pour reconnaître les mots autant que pour les orthographier. Le dictionnaire est construit de telle sorte que ses utilisateurs puissent rapidement trouver les mots en écoutant le son initial et en identifiant le son de la première voyelle. Dès que les enfants savent lire et écrire, ils peuvent apprendre la technique pour y parvenir et s'entraîner peut apparaître comme un jeu. L'index est disposé sur une seule feuille et oriente l'utilisateur vers la page où se trouve le mot recherché. Les mots sont disposés sur quatre colonnes (suivant le nombre de syllabes dont ils se composent) et le temps de recherche visuelle est beaucoup plus court qu'avec un dictionnaire classique. En fait, quoique le dictionnaire comporte 16.000 mots, il équivaut en termes de temps de recherche à un dictionnaire classique de 250 mots.

Le Dictionnaire Orthographique ACE est utilisé à tous les niveaux d'étude, des premières années d'école à l'université (dans la mesure où certains étudiants ont des difficultés spécifiques d'orthographe). Son intérêt a été reconnu non seulement dans le contexte d'un enseignement par petit groupe ou d'un enseignement individualisé, mais aussi en tant que ressource en classe. On a remarqué qu'il rend les élèves et les enseignants plus conscients des principes phonétiques et linguistiques. Les utilisateurs et les critiques trouvent qu'il est agréable à utiliser et que les enfants y recourent spontanément chaque fois qu'ils ont à écrire. On pense qu'une utilisation quotidienne devrait rendre plus précise et plus facile la reconnaissance des mots aussi bien que les orthographe. Cette attente provient du cas des élèves ayant des problèmes spécifiques d'orthographe\*. La recherche que l'on rapporte ici se situe dans un contexte scolaire et explore les façons d'utiliser le Dictionnaire Orthographique dans une salle de classe ordinaire, quand on ne dispose de l'aide d'aucun enseignant spécialisé.

\* MOSELEY, 1987.

## Arrière-plan de l'étude en milieu scolaire



Fournir aux enfants un dictionnaire comportant un important vocabulaire véhicule un message implicite : «Ceci (tous ces mots) est votre langage». Il est probable que beaucoup d'enfants pensent que le langage des matières d'enseignement et des textes scolaires leur est étranger. CORSON (1985) estime qu'il existe une «barrière lexicale» chaque fois que l'on utilise une forte proportion de mots d'origine gréco-latine. Mais il se peut qu'un contact précoce avec les formes écrites de mots qui se situent au niveau et au-delà du seuil de compréhension donne envie de découvrir ce qu'ils signifient.

Un Dictionnaire Orthographique agréable à utiliser peut faire beaucoup pour développer un intérêt plus global à l'égard des mots. Il peut aussi conduire à des travaux écrits plus aisés et plus abondants. Pour les enfants qui ont des difficultés en orthographe, on peut s'attendre à une amélioration globale de la qualité de leur travail écrit s'ils peuvent écrire en toute liberté en concentrant leur attention sur le sens plutôt que sur la précision technique. Le fait de savoir qu'ils peuvent se référer au Dictionnaire Orthographique avant de produire un travail fini peut leur donner la confiance qui leur fait si souvent défaut.

Si un enfant éprouve des difficultés en orthographe, il est confronté à une situation dans laquelle, chaque fois qu'il essaie d'écrire, son attention est attirée sur les fautes d'orthographe. L'enfant en difficulté en orthographe fait l'expérience d'échecs répétés qui sapent sa confiance et peuvent inhiber ses tentatives d'écrire. BARR et LAM-

BOURNE (1984) ont montré que ces enfants échouent particulièrement quand il y a une forte exigence pour utiliser des mots spécifiques et que le vocabulaire est spécialisé. Ils réussissent le mieux quand ils peuvent sélectionner d'eux-mêmes les mots qu'ils ont besoin d'utiliser. Ceci suggère que certains enfants réagissent à l'échec en évitant d'utiliser des mots qu'ils savent être difficiles.

Il est donc important de trouver un équilibre entre l'expression libre des idées et le souci de la précision orthographique et technique. L'étude en milieu scolaire rapportée ci-après est une tentative pour voir s'il est judicieux de chercher l'orthographe tout en couchant ses idées sur le papier aussi bien que en tant qu'étape ultime de «lecture d'épreuves».

La recherche a été réalisée en septembre 1985, dans une école qui desservait une petite ville et les régions rurales alentour. Elle a été entreprise avec une classe de niveau hétérogène de 26 élèves. L'âge moyen de la classe était de 10 ans et 5 mois. Les résultats des tests de lecture et d'orthographe passés début septembre étaient en moyenne d'un an supérieurs à l'âge chronologique, ce qui montrait que depuis le début de la scolarité cette classe avait progressé à un taux supérieur de 18 % environ par rapport aux normes nationales.

### **Comment ont été utilisés les dictionnaires ?**

Les dictionnaires ont été distribués à la classe à raison de un par table et on a expliqué que les élèves seraient répartis au hasard en deux groupes qui travailleraient de façon différente.

La classe était habituée à faire un brouillon avant d'écrire et on a décidé que pendant une période transitoire, tous les travaux écrits se feraient d'abord au brouillon.

A la moitié de la classe (groupe A) on a dit de chercher les mots pendant qu'ils écriraient leur brouillon, en vérifiant l'orthographe en cas de doute. Ils avaient alors à revenir sur leurs fautes et à les corriger avec le Dictionnaire ACE avant de réaliser leur copie finale. Le travail fini devait demeurer dans un dossier personnel décoré.

Au Second groupe (B), on a dit de faire leur brouillon sans vérifier l'orthographe et de se servir ensuite du dictionnaire pour vérifier avant de produire leur copie finale.

On a pris le temps au début d'apprendre à «penser avec des sons» et à «jouer» avec les sons de la parole. Deux leçons ont été consacrées à apprendre comment chercher des mots dans le dictionnaire et on a réalisé une troisième leçon (avec devoir à la maison) de travail créatif avec des voyelles.

Les dictionnaires sont rapidement devenus une ressource importante - en partie pour répondre au défi de trouver des mots qui avaient été oubliés - et les enfants s'assuraient d'eux-mêmes que les cinq dictionnaires étaient sur la table chaque fois qu'il était question d'écrire.

On a institué les programmes suivants :

Les enfants du groupe B qui faisaient un brouillon brut sans se servir du dictionnaire, allaient voir l'enseignant quand ils avaient exprimé ce qu'ils voulaient. Ils lisaient alors leur travail à l'enseignant. Après avoir répondu et discuté leur travail en termes de contenu et de signification, leur attention était attirée sur l'orthographe et sur d'autres aspects techniques. Les enfants relevaient les choses à corriger quand c'était nécessaire puis revenaient à leur place pour vérifier leur orthographe avant de réaliser leur copie finale.

Les enfants du groupe A qui cherchaient leur orthographe chemin faisant allaient également rencontrer leur enseignant pour lui lire leur travail. On adoptait la même démarche mais comme les dictionnaires avaient déjà été utilisés, il était souvent possible d'attirer l'attention sur d'autres aspects, la ponctuation par exemple.

Ces programmes sont apparus valables. A tout le moins les enfants avaient souvent l'occasion de lire à haute voix à un adulte, d'écouter le son de leur propre pensée et de faire correspondre leur écrit à leur parole. Ils étaient également engagés dans une tâche d'auto-évaluation, en prenant une plus grande responsabilité dans l'identification de leurs fautes d'orthographe et de leur correction.

### **Quels avantages en a-t-on retiré ?**

L'enseignant a trouvé qu'au bout d'un trimestre l'orthographe avait nettement progressé et que les dictionnaires étaient devenus une partie convenue du programme quotidien. Les enfants parcouraient soigneusement les listes de mots et étaient parfois

étonnés de voir que, avec cette méthode, ils reconnaissaient facilement un mot quoique ce qu'ils avaient écrit était tout-à-fait autre chose. Il est apparu également que le dictionnaire aidait à lever certaines inhibitions liées à l'écriture, activité que la classe dans son ensemble semblait apprécier.

Ces impressions ont été confirmées par les résultats des tests, aussi bien par la manifestation d'une augmentation de la quantité de travaux écrits que par les réponses à un questionnaire distribué après que les dictionnaires aient été utilisés pendant deux trimestres.

La preuve que des gains substantiels aient été réalisés tant en orthographe qu'en lecture a été fournie en comparant les résultats au pré-test et au post-test d'un test d'orthographe, le *Vernont Graded Word Spelling Test* (1977) et d'un test de lecture, le *Holborn Reading Scale* (1980).

Pour une période de trois mois (septembre-décembre), le gain moyen en orthographe de la classe globalement a été de cinq mois. Ce résultat est hautement significatif sur le plan statistique et représente une accélération de 42 % du taux antérieur de progression en orthographe. Les deux groupes ont progressé de manière semblable, avec une supériorité marginale du groupe A (Méthode de la double vérification). Ce qui est particulièrement agréable c'est que les cinq enfants de la classe dont les résultats en orthographe étaient au départ en retard de plus d'un an par rapport à leurs résultats en lecture avaient réalisé en orthographe un gain moyen de 11.4 mois au cours de cette période de trois mois.

On a mesuré les progrès en lecture sur une période de six mois et la classe globalement a manifesté une progression de 14 mois (16 mois quand on retire de l'échantillon les enfants dont les résultats sont près du plafond du test). Les cinq plus mauvais lecteurs pour lesquels on dispose des résultats aux deux tests ont manifesté des gains en âge de lecture de 9, 17, 18, 30 et 30 mois, soit une progression moyenne de 21 mois en six mois.

On a évalué quantitativement la production d'écrits en comptant le nombre total de mots utilisés par chaque enfant dans deux rédactions, la première réalisée à la mi-septembre et la seconde à la mi-décembre. Le temps s'est révélé apporter une très claire différence entre les deux groupes. Le groupe B a manifesté une augmentation moyenne de production de 41 % passant de 170 à 241 mots. Ce gain est très significatif statistiquement, tandis que le gain de 5 % réalisé par le groupe A ne l'est pas. Ces résultats montrent que la pratique consistant à utiliser le dictionnaire une seule fois, après un premier brouillon, est certainement liée à une plus grande facilité.

## Implications pour la pratique scolaire



Du point de vue de l'enseignant, le fait que les enfants n'aient plus besoin de demander l'orthographe exacte permet de se centrer sur l'expression écrite individuelle des enfants. Les méthodes développées pendant ce projet donnent le temps aux enfants de faire correspondre le mot oral et le mot écrit, de lire leur travail à haute voix et d'en discuter alors qu'il est encore tout frais dans leur esprit.

Au moment où les enfants se servaient du Dictionnaire Orthographique comme ressource pour leurs besoins propres, celui-ci présentait l'avantage supplémentaire de les pousser à penser au mot oral et de noter les fois où le son et le symbole écrit ne correspondaient pas aux attentes. Ceci s'est révélé être à la fois intrigant et stimulant en ce que les enfants ont souvent fait le rapport avec d'autres mots ayant la même racine ou le même préfixe.

Avec un dictionnaire par table, les enfants pouvaient se référer constamment à lui, s'aider les uns les autres à chercher les mots pour des projets de groupe et s'en servir à n'importe quel propos. Les formidables progrès réalisés par les plus mauvais élèves donnent à penser qu'ils en ont bénéficié autant sinon plus que leurs pairs. Si on parvient à reproduire ce résultat l'argument que ceci constitue un soutien pour ces enfants s'en trouvera renforcé.

Observer et écouter ce groupe-classe de niveau moyen après une période d'écriture libre est une expérience encourageante. Les enfants étaient visiblement enthousiastes à propos de leurs travaux écrits et discutaient entre eux de certains passages.

Interrogés sur cette façon d'écrire, ils ont fait ces commentaires :

«J'aime écrire des histoires et des poèmes parce que j'aime leur son quand je les lis

au maître.» (Michelle, 10.)

«J'ai trouvé beaucoup plus de confiance, ce qui me donne l'impression d'écrire des histoires plus longues.» (Gareth, 11.)

Quand on leur demande si le Dictionnaire Orthographique a eu un effet sur eux :

«Quand on le met (l'écrit) dans son livre on a peur d'avoir fait quelque chose de faux - quand on fait un brouillon on sait qu'on peut le corriger et on peut vérifier l'orthographe.» (John, 11.)

«Je prends le mot qui me passe en premier par la tête au lieu de penser - Oh non, je ne sais pas l'écrire.» (Jane, 11.)



## Références

- BARR J.E. et LAMBOURNE R.D. (1984). Analysing Spelling Performance on a Range of Purposeful Writing Tasks. *Educational Psychology*, 4, 197-311.
- BRYANT P. et BRADLEY (1985). *Children's Reading Problems : Psychology and Education*. Oxford, Blackwell.
- CORSON D. (1985). *The Lexical Bar*. Oxford, Pergamon.
- GATTEGNO C. (1962). *Words in Colour : Background and Principles*. Reading, Educational Explorers.
- MOSELEY D.V. et NICOL C. (1986). *Aurally Coded English Spelling Dictionary*. Wisbech, Learning Development Aids.
- MOSELEY D.V. (1987). Words you want to learn, *British Journal of Special Education*, 14, 2, 59-62.
- RONDHALER E. et LIAS E.J. (1986). *Dictionary of Simplified American Spelling*, New York, American Language Academy.
- SMITH F. (1982). What shall we teach them when we teach reading ? In HENDRY A. (ed.), *Teaching Reading : The Key Issues*, London, Heinemann.
- VERNON P.E. (1977). *Graded Word Spelling Test*. Sevenoaks, Hodder and Stoughton.
- WATTS A.F. (1948, revised 1980). *Holborn Reading Scale*, London, Harrap.

