

AMÉLIORER L'ORTHOGRAPHE AU COLLÈGE

Yves Reuter
Université Charles-de-Gaulle – Lille 3
Équipe Théodile (ÉA 1764)

Cet article date de 1985 et a été publié par l'auteur dans la revue Pratiques n° 46, Orthographe(s). Nous le republions ici parce qu'il a fait l'objet de discussions au sein du comité de rédaction lors de la préparation de ce numéro, qu'il a inspiré de nombreux enseignants dans leurs pratiques et qu'il est cité par l'auteure de l'article précédent. Merci à Yves Reuter d'accepter de le reproduire dans ce numéro. Merci aussi à Caroline Masseron, directrice de Pratiques, et à André Petitjean, directeur de publication, de nous avoir donné l'autorisation de cette reproduction¹.

PRÉALABLES

Cet article est le compte rendu d'une démarche d'amélioration orthographique mise en place au collège, en 4^e/3^e, après plusieurs années de lectures, tâtonnements, recherches. Un de ses intérêts me semble consister dans son efficacité (28 élèves sur 30 par classe ont véritablement progressé). Néanmoins, je suis persuadé qu'elle peut être améliorée sur de nombreux points. Aussi n'est-elle pas à

1. L'article a été reproduit sans aucune modification, hormis quelques coquilles. Ajoutons qu'un autre article a été rédigé par le même auteur sur la même expérience : « Travailler autrement l'orthographe au collège », *Bulletin du CERTE* n° 6, Université Lille 3, 1985, p. 79-95.

prendre comme modèle figé mais comme piste de réflexion que je me suis efforcé d'explicitier à chacune de ses étapes, afin de permettre à chacun d'apporter ses modifications là où cela lui semblerait nécessaire.

I. PRÉSUPPOSÉS

1. *Depuis longtemps je n'étais pas satisfait des méthodes, exercices², manuels traditionnels*, qui servaient à l'apprentissage de l'orthographe ; outre leur caractère douteux ou entièrement flou d'un point de vue théorique, ils me semblaient pédagogiquement inefficaces (les élèves ne s'amélioraient pas) et en contradiction avec tout ce que nous pouvions mettre en place dans le reste de nos cours³.

2. Je suis donc allé voir ce que les théoriciens de l'orthographe⁴ proposaient mais ici plusieurs problèmes ont surgi :

– les théories proposées m'ont paru rigoureusement contradictoires (dans un cas affirmation de la correspondance écrit/oral, dans l'autre négation de cette même correspondance). Or les deux théories semblaient également intéressantes et, n'étant pas chercheur en ce domaine, il m'était difficile de trancher ;

– le système de N. Catach semblait très complexe à manier (voir la *typologie des erreurs*) ;

– celui de É. Charmeux, moins lourd, mais plus vague dans l'application ;

– de surcroît il semblait que toutes les deux proposaient d'abord une théorie, puis une pratique, sans construire de stratégie pédagogique partant de la situation des élèves ;

– personne n'établissait de manière sûre l'efficacité de ses propositions (évaluation des résultats) ;

– enfin, quand on pouvait lire des comptes rendus d'expériences⁵ ils apparaissaient très « lourds » dans leur dispositif, centrant une partie très importante du cours de français autour du problème orthographique.

3. *J'ai donc construit un ensemble de principes de base* pour la démarche, issus de mes lectures, de mes réflexions pratiques et de ma volonté pédagogique

3.1. Il me semblait, après analyse de copies d'élèves, que tout élève avait son *propre système d'erreurs*, répétitif et beaucoup plus limité qu'il paraissait, qu'une tâche essentielle consistait à faire, avec lui, l'analyse de ce système⁶ dont il n'avait

2. Cf. la critique que fait É. Charmeux de la dictée dans *L'orthographe à l'école*, CÉDIC, 1979, p. 106-114.

3. Cf. le travail de *Pratiques*.

4. Essentiellement N. Catach et É. Charmeux (cf. bibliographie).

5. Cf. *Bref*, n° 22, Mai 1980 ; *Pratiques*, n° 25, Décembre 1979.

6. Je pense que la prise de conscience de ses erreurs est essentielle et qu'il ne faut donc pas les cacher comme semble le penser É. Charmeux (Cf. *L'écriture à l'école*, CÉDIC, 1983)

souvent pas conscience, et ainsi de mettre sur pied une *stratégie d'amélioration individualisée*. L'erreur devenait ainsi le moteur de la démarche⁷.

3.2. Il semblait aussi qu'une démarche de type appropriatif était essentielle⁸. Ce qui signifiait au moins que :

- je devais construire des instruments d'analyse et de travail avec l'élève, maîtrisables par *lui* (*typologie des erreurs*) ;
- je devais diversifier les types d'interventions, alternant mes interventions, les siennes et celles de ses pairs avec le maximum d'efficacité.

3.3. Après avoir fait l'expérience – parfois éprouvante – du retour et de l'inscription des traditions, habitudes et représentations scolaires dans la tête des élèves (et de leurs parents)⁹, j'ai aussi postulé que toute modification devait tenir compte de la manière dont ils avaient pratiqué et se représentaient l'orthographe (ainsi le lien orthographe-dictée, le type de notation, le type d'erreurs...).

3.4. Il est apparu aussi qu'il n'était pas d'amélioration possible sans l'accord et la conviction des intéressés, ce qui signifiait au moins que soit clair et de *manière très forte* dans la tête de chacun que :

- l'orthographe était utile à la structuration et à la compréhension de l'écrit ;
- l'orthographe était utile socialement et que ne pas la posséder pouvait être un lourd handicap ;
- travailler l'orthographe n'était pas forcément source d'ennui et de mauvaises notes ;
- travailler l'orthographe, de la manière dont je le proposais serait véritablement source de progression, ce à quoi je m'engageais (lourd risque certes, mais il m'a toujours paru bizarre que d'un côté les professeurs répètent qu'il faut faire tels exercices et que de l'autre ils se refusent à affirmer qu'il y aura progression s'ils sont sérieusement effectués).

3.5. De surcroît, il me semble de plus en plus, et ce dans tous les domaines, que la maîtrise des pratiques (ici savoir lire et écrire) est, sur le terrain pédagogique, plus fondamental que connaître les systèmes (de la langue), que l'objectif est donc plus savoir écrire « correctement » que savoir étiqueter ou réciter une règle (ce qui implique des changements importants dans les mentalités institutionnelles et

7. Voir mon article « Pour une autre pratique de l'erreur », *Pratiques*, n° 44, Décembre 1984.

8. Cf., entre autres, *Pratiques*, n° 36, *Travailler en projet*, Décembre 1982 ; M. Lesne, *Travail pédagogique et formation d'adultes*, PUF, 1977 ; F. Smith, *La compréhension et l'apprentissage*, HRW, 1979.

9. Ainsi à une époque où nous avons totalement supprimé la dictée de nos classes, certains élèves, parents (ou même collègues) pensaient que nous ne nous occupions plus du tout de l'orthographe. Nous sommes en fait en accord total avec D. Berlion, lorsqu'il écrit : « Or, on ne détruit pas les mythes avec des arguments scientifiquement fondés » (« Le phénomène "Bled" in *Société Alfred Binet et Théodore Simon*, n° 598, 1984, p. 118). Ce qu'il applique ici au Bled nous semble généralisable à l'ensemble des critiques portées aux instruments ou pratiques traditionnels lorsqu'il poursuit : « C'est l'une des erreurs fondamentales des adversaires des Bled. Pour stigmatiser une pratique rétrograde, traditionnelle et obsolète, il scotomisent, à quelques exceptions près, tout ce qui échappe au rationnel et s'abstiennent de se demander pourquoi elle résiste à tant d'assauts ».

professorales – voir le terrain de la grammaire – et dans les pratiques – voir la nature des exercices le plus souvent proposés –).

3.6. À l'ensemble de ces considérations sont venues s'en ajouter d'autres :

– le niveau 4^e/3^e nous semblait particulièrement propice dans la mesure où les capacités de réflexion des élèves s'étaient développées et où, quelle que soit leur attitude, ils ont peur que leurs problèmes orthographiques les bloquent dans la suite de leur cursus ;

– deux ans semblaient nécessaires, car cette amélioration est longue et difficile, ne serait-ce que pour re-sécuriser les élèves et les armer dans leur réflexion et leur pratique ;

– mais d'un autre côté, par analyse (et par goût), une heure par semaine consacrée à l'orthographe me paraissait amplement suffisante vu le nombre d'autres travaux et acquisitions nécessaires.

II. DÉROULEMENT DE LA PREMIÈRE ANNÉE

1. *L'année commence par une discussion – longue – sur mes positions en orthographe (pourquoi tel exercice ne me semble pas fondamental, pourquoi nous travaillerons différemment...)*¹⁰, sur la nécessité sociale de l'orthographe et son rôle dans la sélection, sur le fait que, pour moi, être « mauvais » en orthographe ne signifie pas être stupide¹¹, que l'on peut dans notre classe avoir des problèmes et obtenir quand même une note correcte, vu le type d'exercices et le système évaluatif que nous emploierons¹², et qu'enfin, je m'engage à ce qu'ils progressent tous à la fin des deux ans¹³. Il s'agit donc dans cette phase de répondre aux préalables énoncés en 1, 3, sans se leurrer pour autant sur leurs effets qui sont essentiellement de surprise, de soulagement et de sympathie mais de manière superficielle car :

a) on en reste au niveau du discours (représentations contre représentations) ;

b) une longue fréquentation de l'école a rendu les élèves méfiants (souvent à juste titre) et ils attendent de « juger sur pièce », de voir si la pratique correspondra aux discours ;

c) ils ne changeront leurs représentations que dans le cours de la démarche, dans la mesure où les thèses (les miennes/les leurs) se confirmeront ou non.

Enfin, je leur expose mes conceptions et notre plan de travail pour les deux ans¹⁴.

10. Une question éclairante – pour eux et pour nous – consiste par exemple à demander de lever la main à ceux qui étaient bons en orthographe en 6^e, puis à ceux qui étaient mauvais, et de répéter la même question au moment où on les récupère ; ô surprise, les ensembles n'ont pas changé!

11. Ce que pense malheureusement encore nombre de collègues et de parents, voir les termes ou expressions : fautes, erreurs stupides, erreurs d'inattention, erreurs d'étourderie, il ne réfléchit pas.

12. Cette phase suffit parfois à elle seule, vu la sécurisation, à « débloquer » certains élèves, mais leur nombre est limité (2, 3 par classe).

13. Il s'agit juste ici de prendre date.

14. Expliciter constamment travail et objectifs nous semble une nécessité pédagogique fondamentale.

2. Puis toute l'année nous travaillons, selon trois entrées successives, qui me semblent importantes pour la maîtrise orthographique, la maîtrise de leurs erreurs, et la maîtrise de l'écrit.

2.1. Les rapports écrit/oral. Cela recoupe plusieurs éléments :

– l'importance de l'orthographe dans l'écrit, son rôle dans la structuration et la compréhension des énoncés (afin de le « motiver », qu'il n'apparaisse pas comme simple « habit » arbitraire des énoncés). Cela est travaillé par des exercices de lecture pour appréhender la nécessité des marques dans la construction des sens¹⁵, et des exercices d'écriture où on étudie et se sert des dysfonctionnements orthographiques¹⁶ et où on introduit les règles bilatérales¹⁷ de Ricardou jouant à la fois sur signifié et signifiant afin de développer la réflexion des élèves et de les sensibiliser à l'aspect matériel de l'écrit. Ces exercices sont (bien sûr ?) effectués en liaison avec le reste des travaux de français en lecture et en écriture ;

– les différences écrit/oral, différences historiques, sociales, situationnelles, syntaxiques, lexicales¹⁸... afin de préciser les emplois différents de ces codes, de se mettre d'accord sur les notions de situation, de norme... ;

– les rapports unités de l'écrit/unités de l'oral, cela afin de sensibiliser encore à la structuration de la langue et de se rendre compte que nombre d'erreurs peuvent être rattachées :

- à l'exercice même de la dictée, passage d'une énonciation orale à une énonciation écrite, avec des problèmes particuliers d'audition, de prononciation ou de segmentation,
- à la spécificité du français, où d'emblée, on peut voir les distorsions entre unités de l'écrit et de l'oral (un phonème peut être « rendu » par plusieurs lettres, une lettre peut être « muette »...).

Plusieurs remarques sont ici nécessaires :

– traitant du rapport entre les unités, je n'affirme pas que les discordances oral/écrit sont supérieures aux correspondances (cf. le débat Catach/Charmeux ici même), je ne sais pas non plus comment le rapport discordances/concordances ou même les systèmes de la langue se structurent (à quel âge ? selon quelles modalités ?) dans la tête des élèves ; ce que je dis en revanche c'est que :

- j'attire leur attention sur des points communs et des différences, les aide à développer leur réflexion et leurs analyses,
- je pense avoir un rôle important par ce biais, dans la déculpabilisation de certaines erreurs (ici explicables) qu'ils ont répétées, des années durant, dans leurs dictées ;

– cette phase de travail, dans son ensemble, permet de se doter d'instruments communs, dans l'analyse et le métalangage : système écrit/oral, unités, opérations

15. On se reportera ici aux exercices proposés par de nombreux travaux sur la lecture, notamment Charmeux, Foucambert.

16. Cf. *infra* III,2.5.

17. Voir notamment, *Pratiques*, n° 20, *Écrire en classe* juin 1978.

18. Voir par exemple la synthèse qu'en fait É. Charmeux, *La lecture à l'école*, CÉDIC, 1975, p. 50-74 ou l'article de base de J. Peytard, « Oral et scriptural : deux ordres de situations et de descriptions linguistiques », *Langue française*, n° 6, mai 1970.

(sélection, substitution, addition, soustraction...), API... Dans la mesure du possible ces instruments servent aussi dans le reste des activités du français, et sont donc justifiés par leur caractère opératoire (ainsi l'API servira pour tous les jeux faisant appel au signifiant, pour l'écriture et l'analyse de la poésie...).

Cette phase de travail permet aussi d'introduire un rapport ludique au langage avec tous les jeux ou exercices portant sur le signifiant, les rapports écrit/oral et leurs spécificités : histoires « drôles », charades à tiroirs, anagrammes, lipogrammes, repérage des « coquilles », contrepèteries, mots croisés¹⁹...

2.2. La seconde entrée consiste dans l'analyse du système des temps²⁰. Elle repose sur deux constats :

- cette maîtrise est un lieu essentiel de structuration des textes ;
- elle est source de nombreuses erreurs chez les élèves.

Nous travaillons ici encore en lien avec toutes les autres activités de lecture et écriture du cours de français, ce qui permet de poser des notions importantes (énonciation/énoncé ; récit/discours), de voir l'interdépendance des éléments de la langue (système verbal/système pronominal) et de traiter de ces problèmes en *situation*. Cela signifie aussi pour nous que l'apprentissage morphologique (des conjugaisons) est secondaire par rapport à l'apprentissage des conditions d'emploi des temps en situation, que l'apprentissage morphologique seul ou isolé est inefficace (et à la limite du stupide), que l'on intervient sur des erreurs d'élèves en les interprétant souvent de façon arbitraire (ainsi telle forme « fausse » ne signifie pas forcément que l'élève ne connaît pas la conjugaison du passé simple mais que peut-être, il ignore ses conditions d'emploi) ; qu'en conséquence, on engage souvent des stratégies d'amélioration erronées (ainsi plutôt que de renvoyer l'élève aux conjugaisons, il faudrait parfois le renvoyer à l'analyse de son texte : qui raconte quoi, quand, comment...). Dernier avantage, le lien systématique entre temps, lecture et écriture, permet de jouer avec les élèves sur des possibilités – parfois induites par ces erreurs même – : flash-back, anticipation, changement de narrateur... et donc de les sensibiliser véritablement au fonctionnement et aux significations des temps.

2.3. La troisième entrée concerne le travail sur lexicologie et sens²¹. Là encore nous avons à la fois varié les entrées (étymologie, champs, composition...), lié travail sur le signifiant et le signifié, effectué des liens avec écriture et lecture²², insisté sur l'utilisation d'un matériel tel que les dictionnaires²³ qui me semble essentiel, multiplié et diversifié exercices et jeux...

19. Voir toute la littérature sur les jeux d'écriture dont l'article de D. Delas, *Pratiques*, n° 39.

20. On se reportera aux travaux de Benveniste, de Weinrich, à la grammaire de B. Combettes, J. Fresson, et R. Tomassone chez Delagrave et aux n° 10 et 33 de *Pratiques*.

21. Voir par exemple le n° 43 de *Pratiques*.

22. Voir par exemple A. Petitjean, « Apprendre à écrire un texte de fiction », *Pratiques*, n° 27, juillet 1980 et *Pratiques d'écriture*, Cédic, 1982.

23. Penser au livre très utile de L. Collignon et M. Glatigny, *Les dictionnaires*, Cédic, 1978.

3. Ces trois phases renvoient à des points des systèmes d'analyse de Catach ou de Charmeux : rapports écrit/oral, morphologie et lexique ou syntagme et paradigme. Néanmoins, ils n'ont pas été choisis en fonction de cela mais :

- en fonction de mes hypothèses sur les sources d'erreurs ;
- pour multiplier les points d'entrées et de réflexions sur fonctionnement et pratiques linguistiques.

4. Si, comme je l'ai noté à plusieurs reprises, ces travaux étaient liés aux autres activités du cours, *on a pu à l'occasion d'autres heures, faire des points rapides*, nécessités par l'émergence de difficultés, sur d'autres problèmes : genre, nombre... Cela renvoie au double principe suivant (discutable) : il faut des plages de structuration importantes et régulières sur l'orthographe, mais il faut aussi décrocher au maximum et lier toutes les activités portant sur l'écrit pour montrer l'ensemble des relations qui régissent ce système, sachant que des faits traités « localement » en orthographe ou en grammaire se justifient parfois dans la totalité de l'énoncé²⁴.

TEXTE ÉCRIT À L'ÉCOLE NORMALE PAR UNE ÉTUDIANTE

*Consigne : Faire jouer l'élément **trois** à tous les « niveaux » du texte (pôle idée/pôle matériel, fiction/narration...)*

Voulez-vous savoir pourquoi le trisaïeul d'une série de 33 trisomiques s'en alla en triporteur jusqu'au triangle des Bermudes ?

Il était professeur de 30 élèves dans un lycée de Troyes et connaissait à fond l'espace à 3 dimensions mais ne connaissait rien de la terre. Aussi décida-t-il de parcourir mer, terre, ciel, malgré qu'il ne fût pas plus haut que 3 pommes. De Troyes, il prit un triréacteur qui ne voulut s'envoler qu'à la troisième tentative du pilote et manqua de rester parmi les trèfles de l'aéroport. Il arriva enfin sur le troisième continent, patrie de tribus qui croyaient encore à la Sainte Trinité. Puis notre trisaïeul loua un triporteur ~~pour connaître~~ à 3 pédales, 2 pour les pieds et 1 pour l'histoire.

Ce voyage étant pénible pour ce tricentenaire, il préféra reprendre un trimarrant et rentra péniblement à Troyes pour le reste de son existence où il continua à étudier les triangles et les espaces tridimensionnels.

Remarques :

- Ne peut-on, considérer que la répétition (rayée) de *connaître*, apparaissant pour la troisième fois est liée à la « puissance » de la consigne explicite ?

Ne peut-on considérer que l'orthographe « trimarrant » est liée à la consigne implicite (amuser) ?

5. Dernier élément de la première année, nous avons effectué trois contrôles sous forme de dictée qui avaient pour buts :

- de sécuriser élèves, parents et administration en les assurant que nous n'oublions pas cet exercice et en faisant ainsi apparaître une note de dictée par trimestre ;

24. Ainsi une règle bilatérale numérique (ex : trois) peut entraîner la répétition de termes et la consigne d'« amuser », donnée implicitement, entraîner l'apparition de « trimarrant ». Cf. document.

– de nous pourvoir d'un ensemble de tests qui serait complété l'année suivante ;

– de pouvoir suivre, avec l'élève, s'il y avait déjà progression ou modification des erreurs ;

Ces dictées étaient issues, dès la 4^e, de recueils de dictée de BEPC pour montrer notre conformité aux normes dominantes et notées avec deux points en moins pour les « fautes de grammaire » et un point en moins pour les « fautes de lexique »²⁵. Quelques contraintes supplémentaires pesaient sur cet exercice :

– Nous nous astreignions à une lecture d'ensemble du texte, au début et à la fin de l'exercice, et à une lecture de l'ensemble de chaque phrase, avant et après sa dictée, afin de limiter des erreurs dues à une segmentation excessive du texte, qui empêche la saisie globale du sens et la mise en relation des éléments ;

– le temps de relecture par les élèves était conséquent et marqué par moi, d'une grande importance ;

– à la remise des devoirs, les erreurs étaient juste soulignées et marquées en marge d'un signe indiquant lexique ou grammaire. Les élèves avaient :

a) à relever les formes erronées et à indiquer les formes justes en face, sur une feuille séparée qui servait toute l'année (en restituant au maximum le contexte).

b) à remplir une feuille-tableau, avec date de l'exercice, note globale, nombre de fautes de lexique et de grammaire, *place des erreurs*²⁶.

À ces tests se rajoutaient des analyses d'erreurs que j'effectuais sur les textes d'autres exercices qui ne passaient pas par une énonciation extérieure et orale²⁷, dont je notais les traits essentiels sur des fiches personnalisées, et dont je signalais les conclusions principales aux élèves sur leurs copies.

III. LA SECONDE ANNÉE

Cette deuxième année s'est structurée autour de trois phases de travail.

1. *La première phase a consisté dans une reprise et un approfondissement de la phase 1 de l'année précédente, où nous avons réinsisté sur le fonctionnement social et scolaire de l'orthographe, réinsisté sur nos critiques des modes d'apprentissage traditionnels, explicité nos positions, nos objectifs et l'organisation du travail,*

25. Je m'explique plus tard (cf. *infra* III, 2.2.) sur cette grille.

26. Cette rubrique me semble essentielle car on s'aperçoit qu'à côté de copies à erreurs également réparties, on trouve des copies concentrant les erreurs soit au début, soit au milieu, soit à la fin, ce qui me semble, là, renvoyer à d'autres problèmes : type concentration, fatigue... La dictée était donc divisée en trois parties.

27. Les erreurs dans un cas et dans l'autre peuvent être radicalement différentes : ainsi tel élève alignant à l'écrit tous les verbes en -re, au passé simple sur le modèle de *rendre* (ex. *je prendis*) ne pouvait pas le faire en dictée où l'oral l'aidait ; en revanche, tel élève peut commettre beaucoup d'erreurs en dictée et très peu dans une situation entièrement écrite (ce qui engage une stratégie de travail centrée essentiellement sur les rapports écrit/oral) ou tel autre peut en faire peu en dictée et beaucoup ailleurs (ce qui engage une stratégie centrée sur transfert des compétences, valorisation des types d'écrits, et motivation des marques de l'écrit...)

affirmé notre engagement de progression²⁸ et *voté* l'accord pour cette année. Cela a été facilité par notre connaissance mutuelle, les rapports de confiance qui s'étaient noués, l'intérêt grandissant des élèves pour l'écrit, le constat que je ne les avais pas « trompés » l'année précédente et le fait qu'aucun n'avait « baissé » en orthographe et que certains avaient même déjà progressé...

2. La seconde phase a servi à la constitution du matériel de départ :

2.1. Trois tests (sous forme de dictées issues du même type de recueil, en faisant néanmoins attention à varier lexicale, structures, temps) dans les mêmes conditions, pour constituer, avec les tests de l'année précédente, un corpus suffisant ; plus une analyse, de ma part, des erreurs dans un devoir différent²⁹.

2.2. La reprise de notre typologie d'erreurs évoquée précédemment³⁰.

Celle-ci avait été essentiellement choisie au départ pour deux raisons :

- partir des habitudes et représentations des élèves ;
- construire des instruments dont ils puissent se servir eux-mêmes. Mais après un an de travail, nous pouvions la critiquer (certaines erreurs sont difficiles à classer dans l'une ou l'autre des catégories), la préciser entre nous (erreurs de grammaire : renvoient à des éléments, essentiellement en fin de mots, qui varient souvent à plusieurs de manière relationnelle et dont on peut retrouver les règles dans les manuels de grammaire ; erreurs de lexicale : renvoient à des éléments, en toutes places des mots, qui ne sont pas liés de manière relationnelle à des éléments présents et dont les règles sont plus difficiles à retrouver³¹... l'affiner pour chacune de ses catégories (objectif donné à chacun), la compléter (place, nombre...). Chacun s'est donc trouvé pourvu du document suivant :

ANALYSE DES ERREURS	
I.	Nombre total
II.	Place : début
	milieu
	fin
III.	Type et nombre
a)	de « grammaire »
	- relations sujet-verbe (place ? forme ?)
	- relations nom-adjectif
	- genre ↔
	- nombre ↔
	- participe passé avec être (genre/nombre) ↔
	avoir (genre/nombre) ↔

28. Cette fois-ci « solennellement ».

29. Cf. *Supra* note 26.

30. Cf. *Supra* II.5.

31. Il s'agit de catégories encore floues et critiquables *théoriquement* mais pédagogiquement répondant aux impératifs :

- se constituer un métalangage commun ;
- être opératoires.

- verbe (temps ? personne ?) ↔
- participe passé/infinifif ↔
- participe présent/adjectif verbal ↔
- catégories (ou/où ; a/à ; sans/s'en ; quelle/qu'elle...)
- ...

b) de « lexique »

- un même son (lequel ?) se transcrit par différentes graphies (lesquelles ?)
- ajout d'une lettre muette (laquelle ? où ?)
- retrait d'une lettre muette (laquelle ? où ?)
- substitution d'une lettre finale muette (laquelle ? où ?)
- lettre simple/double ↔
- confusion sourde/sonore ↔
- confusion visuelle ↔
- ...

Commentaires de la grille

- Encore une fois ce document est contestable au plus haut point mais l'intérêt réside dans son élaboration avec les élèves (chaque grille est à construire dans sa propre classe).

- Le signe ↔ signifie : quelle catégorie, ou forme, ou unité a été employée à la place de telle autre ?

- Le signe ... signifie que l'on peut trouver d'autres catégories.

- Enfin nous nous sommes mis d'accord sur les deux points suivants :

- Il faut chercher si d'autres facteurs ne permettent pas d'affiner la catégorie (ex : dans relations sujet-verbe : place des éléments, reprise pronominale ou non, à l'intérieur d'une subordonnée ou non...)

- Notre catégorie « lexique » introduit des critères tels que : relations écrit/oral, opérations, type et nombre d'éléments, place, qui peuvent être appliqués aussi en « grammaire », d'où ne pas hésiter à coder plusieurs fois une même faute et à opérer des regroupements différents en fonction de ces critères...

2.3. L'application par les élèves de cette typologie d'erreurs, a été longue et difficile. Ils s'aidaient par binômes et m'appelaient selon les nécessités et ambiguïtés. Phase néanmoins essentielle dans la mesure où leur attention à leurs erreurs et à leur fréquence s'est affirmée et où ils ont pu faire des découvertes sur la récurrence de certains problèmes qu'ils n'avaient jamais effectués. Phase essentielle aussi dans la mesure où j'ai discuté avec chacun d'eux en essayant de voir pourquoi ils avaient commis certaines erreurs. Cela pose un certain nombre de problèmes qu'il importe de préciser ici :

- je ne pense pas que ce type de discussions puisse résoudre véritablement ces dysfonctionnements et les expliquer dans la mesure où nombre d'erreurs peuvent avoir des sources inconscientes³² et où les élèves ne maîtrisent pas les différents systèmes explicatifs de l'écrit ;

32. Cf. Bruno Bettelheim et Karen Zelan, *La lecture et l'enfant*, Laffont, 1981.

- mais je pense qu'elles sont essentielles car :
 - elles participent de la sensibilisation et de la prise de conscience par l'élève de ses problèmes et du fonctionnement de l'écrit,
 - elles permettent de lui montrer que nombre d'entre elles peuvent s'expliquer et ne sont pas « stupides »³³,
 - elles permettent parfois de mieux comprendre le fonctionnement propre de l'élève, son système³⁴, (même si cette notion est vague et difficile à expliciter théoriquement), la manière dont il opère des relations spécifiques entre les éléments, qui peuvent ne pas correspondre du tout aux typologies des erreurs qui ne sont que des illustrations de postulats théoriques³⁵ (ainsi plusieurs erreurs touchant à la lettre « s » peuvent être séparées dans les typologies et pourtant fonctionner en relation pour l'élève).

ANALYSE DES ERREURS D'UN TEXTE

Nous avons repris ici l'exemple donné dans le livre de N. Catach, D. Duprez et M. Legris, *L'enseignement de l'orthographe*, Nathan, 1980, p. 20 :

« Au bord du torrent, un petit oiseau vient se désaltérer. Perdu dans l'énormité du paysage, il ne *croind*₁ ni le grand sapin sombre, ni le *roche*₂ anguleux, ni la cascade qui s'enfuit en criant très fort. Il met ses pattes au sec, dans un endroit bien *choisit*₃, plonge son bec dans l'eau ici tranquille, boit à *plusieur*₄ *reprise*₅ l'onde fraîche. *ravit*₇, il *fais*₈ un prompt *examin*₉ des alentours *est*₁₀ après quelques acrobaties, le voilà *disparut*₁₁ *évanouie*₁₂ dans la direction préférée. *Revient*₁₃-*ra*₁₄-t-il ? »

Les auteurs, selon leurs catégories, proposent des erreurs de type :

- morphogrammique :
 - groupe désinence : 1,
 - autres (?) : 3, 7, 11,
 - ignorance des lettres finales justifiables : 4,
 - les catégories grammaticales : 5,
 - relation mal établie entre sujet-verbe juxtaposés : 8,
 - relation mal établie entre adjectif-nom non juxtaposés : 12,
 - non reconnaissance des mots 14.
- phonogrammique :
 - omission n'altérant pas la valeur phonique : 0
 - confusion n'altérant pas la valeur phonique : 9
- phonétique :
 - omission de lettre : 2
 - confusion sourde-sonore : 13
- idéogramme :
 - omission d'une majuscule après un point : 6
- homophones :
 - grammaticaux et/est : 10

Outre le caractère complexe et parfois discutable de cette analyse, on pourrait proposer, d'autres possibilités de classements :

33. Voir mon article, « Pour une autre pratique de l'erreur », *Pratiques*, n° 44, Décembre 1984.

34. *Ibid.*

35. a) Voir document suivant (encadré).

b) Pour préciser, nous pensons que les erreurs s'inscrivent dans la construction du savoir chez les élèves, dont nous savons encore peu de choses, et non par rapport à des grilles intra-théoriques.

- Syntagmatique : 1, 3, 5, 6, 7, 8, 10 (?), 11, 12, 13
- Paradigmatique : 0, 2, 4, 9, 14 (?)
- Selon les opérations :
 - substitution : 1, 6, 8, 9, 13
 - soustraction : 0, 2, 4, 5
 - addition : 3, 7, 10, 11, 12
 - segmentation : 14
- Selon les rapports écrit/oral :
 - provoquant une autre prononciation : 2(?), 10(?), 13(?)
 - ne provoquant pas une autre prononciation : le reste
- Selon la place des éléments :
 - début de mot : 6
 - milieu : 0, 10, 13, 14
 - fin : 1, 2, 3, 4, 5, 7, 8, 9, 11, 12.
- Selon le nombre d'éléments altérés :
 - phoniques : un seul
 - graphiques :
 - un : 0, 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 14
 - deux : si on réunit 0-1 et 13-14
- Selon les catégories d'éléments : noms, verbes ; adj., p. passé, autres...
- Selon la composition : préfixe, radical, désinence...

Et on peut multiplier les types de classements en fonction des différences de critères, de leur multiplication ou non, de leur hiérarchisation...

Mais quelles sont les relations établies dans la tête de l'élève ?

2.4. Puis – et c'est là le travail le plus long et le plus périlleux pour l'enseignant – j'ai repris, seul, ce matériel, en essayant d'analyser, de regrouper et de hiérarchiser les erreurs, selon leur fréquence et leur type, en fonction des hypothèses précédentes. De cette phase ressort donc une hiérarchisation des erreurs commises par chaque élève, qui lui est communiquée.

2.5. Ensuite, sont exposés les différents types d'exercices possibles³⁶. Nous proposons, après les avoir exposés aux élèves, un classement selon trois axes³⁷ :

a) Forme des exercices

- exercice d'analyse (ex. savoir analyser tel élément...) ;
- exercice de repérage (ex : repérer un mot – et un seul – mal orthographié dans une liste...) ;
- exercice de mise en rapport (ex. : diagrammes, tableaux à double entrée...) ;
- exercice de manipulation – transformation (ex : changement de genre, de nombre, de temps, de narrateur... d'une phrase ou d'un texte) ou anagrammes, lipogrammes... ;
- exercices de production (ex : écrire un texte avec telles contraintes...) ;
- exercices de production à partir de **ses** erreurs (plus rarement évoqués, ils me semblent pourtant essentiels dans la mesure où ils développent le rapport ludique au langage, déculpabilisent l'erreur, montrant qu'un dysfonctionnement peut être source d'effets intéressants (voir l'utilisation des transgressions en littérature) mais

36. Cf. É. Charmeux, *L'orthographe à l'école* ; N. Catach et alii, *L'enseignement de l'orthographe*, CRDP de Strasbourg ; AFEF Haut-Rhin, *Pour enseigner l'orthographe*, CRDP de Strasbourg, 1983.

37. Là aussi, discutable.

dans un cadre précis. Il s'agit d'une sorte de « domestication » de l'erreur. On en trouvera des exemples dans le document suivant.

b) *Construction des exercices*

donnés par l'autre ou auto-construits

c) *Énonciation*

passage de l'oral à l'écrit (dictée) ou non.

EXEMPLES DE PRODUCTIONS POSSIBLES

« AXIOME

Retirer le q de la coquille : vous avez la couille et ceci constitue précisément une coquille [...]. Et ceci est vrai, que la coquille initiale soit une coquille de coquillage ou une coquille d'imprimerie, bien que la coquille obtenue en fin de réaction soit toujours (à moins de marée extrêmement violente) une coquille d'imprimerie en même temps qu'une couille imprimée [...]. »

B. Vian, extrait de la « Lettre au provéditeur-éditeur sur un problème quapital et quelques autres », *Cantilènes en gelée*, UGE, 10/18, 1970, p. 189-190. (L'ensemble de la lettre est à lire).

« *Troubles dyslexiques* (conte bref)

Elle est si faible en orthographe

qu'un vendredi 1^{er} avril toute sa famille

mourut d'avoir ingurgité un plat de poisson

par elle préparé.

Ça vous en bouche un coin, pas vrai ?

...et nous ça nous remplit un vide !

D.C. (!) ».

Les Cahiers de l'imaginaire, n°9, 1983, dernière page.

Voir aussi la rubrique « À travers la presse déchaînée » dans le *Canard enchaîné*, *La disparition de Perec...*

3. La troisième phase, proprement centrée sur le travail d'amélioration peut commencer

3.1. Les élèves sont regroupés par deux selon le mode de répartition suivant³⁸ :

– au préalable, selon leur nombre d'erreurs, les élèves se sont trouvés dans trois ensembles : fautes nombreuses, moyens, peu d'erreurs ;

– j'ai associé les plus « faibles » aux plus « forts » en accordant priorité aux affinités lorsque c'était possible ;

– dans le groupe « moyens » les élèves ont été associés selon le type d'erreurs, ou lorsque c'était possible, par affinités.

38. Empirique et discutable, mais qui s'est révélé efficace.

Cela a permis de développer un système d'entraide, les « forts » ont travaillé, réfléchissant aux constructions d'exercices, aux explications, cherchant des documents, etc.

L'affinité m'a semblé importante pour sécuriser et procurer du plaisir en ce lieu ressenti comme angoissant et ennuyeux par beaucoup d'élèves.

Le binôme a permis la spécification du travail, un échange rapide, précis et bien centré, surtout lorsque les deux avaient des problèmes.

3.2. Chaque élève était pourvu d'un contrat comprenant ses objectifs prioritaires : trois erreurs (au maximum) à travailler.

3.3. Cette phase de travail durait entre quatre et six semaines avec comme consigne la réalisation d'un dossier comprenant trois éléments :

- le relevé des erreurs correspondant aux objectifs prioritaires, et des hypothèses pour les expliquer ;

- lorsque c'était possible, l'énoncé des règles ou des parties de règles précises concernant ces erreurs, avec si cela existait, des moyens mnémotechniques pour s'en souvenir ;

- les exercices réalisés, les plus diversifiés et les plus nombreux possibles.

Les élèves pratiquaient donc des exercices eux-mêmes à la maison, en préparaient d'autres pour leur partenaire que celui-ci réalisait en cours. Tous les instruments étaient possibles : inventions, dictionnaires, manuels, jeux des magazines...

Si le dossier était complet, correctement présenté, corrigé, avec un nombre convenable d'exercices et une diversification suffisante³⁹, la note se situait entre 15 et 20.

3.4. Puis venait le moment d'un nouveau test (toujours sous forme de dictée) avec deux contraintes supplémentaires :

- les objectifs à atteindre (avec en plus, la place début/milieu/fin où les erreurs étaient les plus fréquentes ; soit, au plus, quatre objectifs) étaient indiqués en tête de copie ;

- la relecture était scindée en deux temps précisément délimités : a) relecture globale b) relectures successives s'attachant *uniquement* aux quatre problèmes.

Ainsi constamment l'attention était centrée sur les objectifs, ne « s'éparpillait pas », et la relecture était une lecture recherche, ciblée, attentive au signifiant⁴⁰.

3.5. La notation de cette épreuve était double :

- une notation globale, traditionnelle, toujours pour respecter les représentations et que les élèves puissent se situer y compris sur cette échelle ;

- une notation ponctuelle qui ne se préoccupait que des quatre objectifs, et ôtait un point par erreur commise par rapport à eux.

39. Ces deux facteurs sont négociés.

40. Qui s'est révélée très efficace.

Ainsi les élèves se trouvaient pourvus de trois notes à la fin de cette phrase : une note de travail généralement positive (dossier), une note traditionnelle de dictée (variable) et une note correspondant à l'efficacité de leur travail (généralement positive). Ce système me permettrait de tenir compte des préalables, de la réalité du travail effectué et offrait des caractères valorisants importants.

3.6. L'évaluation *collective* était ensuite présentée aux élèves : sur un tableau était inscrit l'ensemble des noms avec en face quatre colonnes correspondant aux objectifs. Un signe marquait si ils avaient été réalisés totalement, en partie ou pas du tout. Dans la *totalité* des cas les signes de progression étaient nets pour *au moins* deux des quatre colonnes. Ce moment s'est révélé particulièrement important pour notre expérience dans la mesure où des effets de déblocage se sont fait sentir chez les élèves qui n'y « croyaient » pas ou peu, et des effets d'accélération chez les autres qui ont vu que le processus d'amélioration était en cours. De surcroît ici la confiance s'est définitivement et massivement investie⁴¹, car la conformité discours de l'enseignant/réalité des effets s'est vérifiée *de fait*.

3.7. D'autres phases d'un tel type de travail se sont succédées jusqu'à la fin de l'année sur les bases suivantes : suppression de tel objectif lorsqu'il était atteint⁴² et remplacement par une des erreurs suivantes ou fin de processus selon le cas ; dossier ; test et évaluation...

3.8. Signalons qu'existaient aussi de manière plus informelle, mais tout aussi importante, d'autres facteurs d'évaluation

- les transferts de ces compétences dans toutes les autres activités écrites ;
- le changement des rapports à l'écrit en général (goût, plaisir, soin, allongement des textes...);
- les sentiments exprimés par les élèves dans nos discussions.

4. *Signalons enfin que d'autres facteurs ont à notre sens joué pour influencer sur les progrès des élèves*

- les relations professeurs/élèves (importance du relationnel, de la confiance, de la sympathie...);
- les modifications du rapport général à l'écriture et à la lecture correspondant à d'autres pratiques mises en place⁴³ ;
- l'intervention de l'orthographe dans les autres activités d'écriture (ainsi l'orthographe, au même titre que la graphie, pouvait figurer dans les règles de réécriture-amélioration des textes) ;
- l'insertion de nos pratiques d'écriture dans des situations sociales⁴⁴ où l'orthographe prenait son sens et où les élèves, jouant leur image à l'extérieur,

41. Mais non, ce n'est pas un meeting politique...

42. Plus aucune erreur, ou nombre d'erreurs ramené au niveau d'ensemble, pour les problèmes de places...

43. Cf. les numéros de *Pratiques* sur ces sujets.

44. Cf. *Pratiques*, n° 36, *Travailler en projet*, décembre 1982 et notre article « L'évaluation dans un travail interdisciplinaire », *Pratiques*, n° 44, décembre 1984, *L'évaluation*.

auprès de gens qui comptaient pour eux, attachaient une grande importance à son amélioration.

CONCLUSIONS

Plusieurs remarques nous semblent ici nécessaires. Les conditions de transfert d'une telle démarche sont sujet à réflexion, il faut tenir compte de la faiblesse de notre échantillon statistique, de l'âge des élèves ((a) il s'agit ici d'amélioration et non d'apprentissage, (b) sont-ils capables, plus jeunes, partout, de passer autant de temps, de réfléchir de cette façon ?) et des autres paramètres que nous avons soulevés en 4 (relations avec l'enseignant, autres activités...). De surcroît un transfert *mécanique*, notamment des instruments, irait à l'encontre d'une telle pratique, dans la mesure où elle se construit constamment avec les élèves, leurs connaissances, leurs pratiques, leurs représentations...

Néanmoins cette expérience nous semble valide – même si elle est à modifier – dans la mesure où, outre son efficacité, elle s'appuie sur des principes nous semblant fondamentaux notamment : partir d'où sont les élèves, expliciter démarche et instruments, développer leurs propres recherches et l'aide mutuelle, s'appuyer sur leurs propres difficultés... c'est-à-dire sur une entrée plus pédagogique que théorique ou en d'autres termes sur l'apprentissage plus que sur l'enseignement, sur l'appropriation plus que sur la transmission.