

JE N'INNOVE PAS, JE N'INVENTE PAS, JE RECYCLE : L'ORTHOGRAPHE QUAND MÊME...

Marylène Constant
IUFM Nord – Pas-de-Calais

Demandez à vos directeurs, à vos inspecteurs : le cri sera unanime : l'orthographe est le fléau de l'école. (...) Cet enseignement a d'autres défauts que d'être encombrant (car les heures de dictée sont prises sur le temps donné jusqu'alors au calcul, à l'histoire et à la géographie. Comme tout y est illogique, contradictoire, que, à peu près seule, la mémoire visuelle s'y exerce, il oblitère la faculté de raisonnement ; pour tout dire, il abêtit.¹

Préalables

Innover est le cadet de mes soucis pédagogiques. D'abord, il ne semble pas que cela soit une fin pédagogique en soi. Tout terrain et à toute épreuve. Je n'ai jamais l'impression d'innover ni d'inventer parfois, je recrée, je recycle. J'utilise, m'empare des « trouvailles » des uns et des autres avec une mise en synergie de ce qui se dit ou s'est dit dans certains travaux de recherches, dans certains ouvrages pédagogico-didactiques, ou je converse avec d'autres sur telles ou telles réussites ou tels ou tels échecs. Voilà plutôt ma manière de travailler. Trafiquer, modifier, relativiser, recréer, recopier, calquer, transposer, apporter une petite touche, déconstruire, reconstruire, amalgamer, synthétiser, écouter, me tromper.

1. Ferdinand BRUNOT, *Lettre ouverte à M. le Ministre de l'Instruction publique*, 1905.

Je me refuse à appartenir à une église, à une secte pédagogique ; être agnostique me permet la tolérance et l'ouverture aux autres. Aux yeux des chercheurs patentés et reconnus, évidemment cela n'est ni brillant ni rutilant. J'aime les « riens » pédagogiques, les petits pas qui font qu'à un moment, on sait que les élèves ont appris, ont apprécié la séance, ne se sont pas ennuyés, ont été heureux d'apprendre telle ou telle petite chose sur laquelle ils butaient. Un œil qui s'éclaire, un mot qui montre qu'on a ouvert un possible, qu'on a suscité un progrès, une question qui a permis d'avancer, une interrogation et un sourire d'élève qui vous assurent qu'il est sur la bonne voie, une lettre d'ancien élève ou une rencontre au supermarché quelques années plus tard me procurent un plaisir à chaque fois renouvelé. Mon bonheur d'enseignante est là, rien que là. Dans la banalité du quotidien.

Un enseignant, à mes yeux, ne peut avoir d'entrée prioritaire, à lui de choisir la solution qui à tel moment se révélera la plus efficace pour tels ou tels élèves.

D'autre part, j'aime admirer, être épatée par les trouvailles des uns et des autres. Être une énorme lectrice empêche aussi peut-être d'avoir la permanente conviction que j'innoverais (à moins de devenir pédante). Souvent, ces livres, ces articles mettent en mots mes intuitions, mes convictions ou au contraire me permettent de me positionner plus clairement par rapport à certains principes. Ils m'aident à penser.

Les discours des autres m'intéressent. Je les pille, les avale, les digère, sans honte ni regret. Tout fait miel, tout m'apprend. Mes principes s'apparentent à celui du centon, forme littéraire faite de fragments empruntés à plusieurs auteurs². Voilà donc...

L'orthographe quand même...

L'orthographe n'a pas la cote et les discours qu'elle suscite sont de l'ordre de la déploration³. Nous ne citerons que l'« enquête » réalisée par le collectif « sauver les lettres » (dont on connaît les prises de position extrémistes) qui estime que deux élèves sur trois ne maîtriseraient pas l'orthographe de leur langue et n'hésite pas à parler d'illettrisme chez les lycéens.

De ces discours, se dégage l'impression qu'il aurait existé un âge d'or. D'autres enquêtes, notamment celle de Chervel et Manesse⁴ (1989) invalident ce mythe persistant. La conclusion de celle-ci montre que le niveau moyen est plus élevé aujourd'hui, que le processus d'amélioration a été continu, que les performances sont obtenues à moindre frais, que la nature des erreurs a changé, etc., mais en aucun cas, le niveau n'a baissé.

Si le passé est ainsi idéalisé, il n'empêche que cela pointe un problème réel dont fait état un récent rapport sur l'enseignement du français au collège. « L'enseignement de l'orthographe est insuffisant selon le constat des IPR ; il est problématique selon les professeurs, qui se sentent désarmés dans ce domaine »⁵.

2. Les références bibliographiques serviront de remerciements.

3. Voir <http://www.sauv.net/dict0900ana.htm>

4. Chervel A., Manesse, D. *La dictée : les français et l'orthographe, 1873-1987*, Paris INRP / Calmann-Levy, 1989. Voir la conclusion, pages 255 *sqq.*, notamment pour nous redonner le moral...

5. « Le français au collège », rapport de l'inspection générale, consultable sur www.education.gouv.fr

Hélas, s'ensuit une série de conseils en « yaka... » et « ifaudrêque... » et « cépadurde... », habituels dans ce genre de publication qui tendent à montrer que les enseignants n'auraient rien compris (voir annexe 1)... Il est vrai que les principes énoncés dans les documents d'accompagnement pour l'enseignement du français au collège sont autant de pistes de travail possible. En voici la liste.

1. L'orthographe est un système.
2. Le système orthographique est historique, ni intangible ni intemporel.
3. Privilégier une démarche inductive (observation, analyse, et formulation de règles).
4. Privilégier une construction d'outils fiables et simples d'emploi.
5. Varier les formes de dictée (à trous, préparée, dialoguée, à choix multiples...).
6. Privilégier une approche sociale de l'orthographe (cahier de textes, autres matières...)
7. Privilégier une évaluation positive, plus formative que sommative (pas plus de 2-3 dictées par trimestre).
8. Traiter les erreurs suivant une typologie établie d'après les travaux écrits.

Mais voilà, s'intéresser à l'orthographe et chercher des pistes pédagogiques et didactiques est bien moins plaisant pour l'enseignant que d'imaginer des situations d'écriture, de lecture. De plus, autant l'on peut trouver dans certaines publications des idées, des démarches⁶ en ce qui concerne la lecture-écriture, parfois même aussi dans les manuels scolaires, autant en ce qui concerne l'orthographe, l'éventail des possibles est réduit⁷. Les activités qui y sont proposées (du CE1 à la fin de la 3^{ème}) semblent correspondre à un protocole immuable dont le N° 48 de la *Revue de Linguistique Appliquée* se faisait l'écho il y a déjà une quinzaine d'années. On y trouve :

- les exercices de reconnaissance (souligner, encadrer, flécher, relever, classer) ;
- les exercices de transformation (passer d'une structure à l'autre) ;
- les exercices d'observation-application (commentaire orthographique) ;
- les exercices de production (compléter-associer, remettre en ordre, etc. pour fabriquer une ou plusieurs phrases).

Beaucoup d'exercices sont des variantes de l'exercice à trous. Il s'agit d'écrire un certain nombre de mots entre parenthèses ou en italique.

On peut aussi mentionner la constitution de phrases à partir de corpus déterminés, à l'aide d'indices orthographiques : on reliera le bon déterminant au nom, le bon groupe nominal sujet au bon verbe. L'intérêt de l'exercice est celui du puzzle en général (il fait faire attention à plusieurs indices, une relecture est souvent nécessaire...) L'inconvénient est que l'élève manipule des structures mais n'écrit pas⁸.

6. Dans l'introduction de l'ouvrage collectif *Des orthographes et leur acquisition*, De Rieben, Fayol et Perfetti notent combien les chercheurs ont manifesté à l'orthographe moins du dixième de l'intérêt consacré à sa proche parente, la lecture.

7. Référence incontournable : Brissaud C. et Bessonnat D., *L'orthographe au collège*, Delagrave et CRDP de Grenoble, 2001, à piller largement.

8. Dans les manuels uniques de français nouvellement édités, l'orthographe, quand on lui consacre quelques pages, est reléguée au fond du manuel, fait l'objet d'exercices anecdotiques ou est tristement oubliée. Les manuels innoveraient-ils donc ?

De surcroît, les manuels fonctionnent la plupart du temps (toujours ?) sur du pseudo-inductif, qui fait *comme si* les élèves découvraient les problèmes traités, alors que le savoir proposé est entièrement *découpé* d'avance et les questions totalement dépendantes de ce découpage préalable.

D'autre part, s'il est un domaine où les progrès des élèves sont minimes, peu gratifiants, peu visibles, c'est bien celui-là. J'ai le souvenir d'un élève de 6^{ème} qui en début d'année présentait des textes dans lesquels la segmentation en mots était pour le moins peu académique, et qui en fin d'année réussissait quasiment à ne plus confondre chaîne orale/chaîne écrite, ou d'un autre encore qui confondait « n » et « m ». Impossible même pour lui de nommer la lettre « m », disant « je la confonds toujours avec l'autre » et qui, peu à peu, a réussi lui aussi à les distinguer et à les noter convenablement. Travail de fourni et petite récompense... Ou encore, cet autre à qui j'ai dit « j'aime bien tes histoires mais je ne te lis plus si tu ne fais pas un minimum pour me donner envie de te lire ». Il a déployé une énergie considérable pour me faire plaisir. En tout cas, un déclic s'était produit et ses textes, sur le plan orthographique se sont largement améliorés (je n'ai rien fait ni dit de plus : cela est resté un mystère !)

L'enseignement de l'orthographe et moi : une entreprise de recyclage

De l'état des lieux bien imparfait, bien incomplet que je viens de dresser, j'essaierai de montrer comment j'ai tenté modestement de m'emparer de certaines propositions entendues, lues ici ou là.

PROPOSITION 1 : DES ENQUÊTES DE TOUTE NATURE

Mener des enquêtes à propos de l'orthographe auprès des élèves au démarrage d'une année scolaire ou au démarrage d'une séquence d'apprentissage spécifique me (leur) permet d'avoir accès à leurs connaissances déclaratives et procédurales et ainsi d'engager l'enseignement/apprentissage sur des bases plus claires.

J'active ainsi leurs connaissances antérieures, je prends en compte les connaissances erronées et la mise en commun des réponses des élèves favorise les conflits cognitifs.

J'utilise pour ce faire les propositions de Brissaud et Bessonnat (déjà cités) ou encore celles de Linda Allal *et alii*⁹.

Mais il me semble aussi important que soient pris en compte les aspects affectifs, les réactions des élèves face à l'orthographe. Le choix de l'écriture narrative, pour cela, me semble très intéressant dans la mesure où les représentations de l'enseignant peuvent être largement modifiées tant souvent les récits révèlent des traumatismes importants liés à l'apprentissage de l'orthographe. Notre regard sur l'élève s'en trouve souvent modifié et aura sûrement un impact sur notre manière d'évaluer les écrits « bourrés de fautes » de nos élèves.

C'est ainsi que je peux proposer les sujets d'écriture suivants :

9. Allal L. *et alii*, *Apprendre l'orthographe en produisant des textes*, Éditions universitaires Fribourg Suisse, 2001, pages 238 et sq.

1. Racontez un souvenir d'enfance proche ou lointain. La première phrase de votre texte sera : « Ouvrez vos cahiers et écrivez « dictée ».
2. À la manière d'Hervé le Tellier dans « Les amnésiques n'ont rien vécu d'inoubliable ou mille réponses à la question : à quoi penses-tu ? » (Le Castor Astral), écrire une série de « je pense que.... » à propos de l'orthographe.
3. Raconter son pire ou son meilleur souvenir lié à l'orthographe ou à une dictée.
4. Écrire un texte dont le titre sera au choix « mon premier zéro en orthographe », « j'ai toujours eu peur d'avoir zéro en orthographe ».

Le « moi » et l'orthographe...

Les deux mini-autobiographies ci-dessous sont librement inspirées de propositions d'Yves Reuter, *Enseigner et apprendre à écrire*, ESF, 1996, dans le chapitre intitulé « Construire la motivation ». Je cite :

La prise en compte de l'existant concerne tout ce que connaissent et savent faire les élèves en matière d'écriture (ce qu'ils ont appris, leurs pratiques scolaires et sociales) ainsi **que leur rapport à cette pratique et leurs représentations**¹⁰.

Cela participe de la construction de la motivation et du sens des activités dans la mesure où :

- faire autrement serait nier ce que sont et ce que font les élèves ;
- faire autrement empêcherait de s'appuyer sur ces savoirs, ces représentations et ces pratiques et ferait courir le risque de leur retour sous formes de résistances ;
- faire autrement entraînerait le risque de la répétition infructueuse sous les mêmes formes (voir en grammaire, du cours moyen à la troisième, l'accord du participe passé avec « avoir » quand le complément d'objet est placé avant...)
- cela fait partie de la reconnaissance et de la valorisation possible des élèves ;
- cela change aussi leur image dans l'esprit de l'enseignant (ils ne sont pas que des têtes vides ou truffées d'erreurs) ;
- cela engendre déjà dans l'espace classe, une prise de conscience individuelle et collective, une entrée dans la dimension réflexive, voire la mise en place d'un conflit socio-cognitif (par la confrontation organisée des pratiques, des savoirs et des représentations).

Il semble donc indispensable de consacrer du temps à ce travail puis de s'appuyer sur les données recueillies pour objectiver l'existant, le compléter, le modifier. Il ne faut pas bâcler cette tâche sans retour avec les élèves, sans références ultérieures, sans finalisation dans les activités engagées.

Ce que nous disent ces deux textes...

La souffrance, l'humiliation éprouvées par les « mauvais », les infirmes et handicapés de l'orthographe, comme ils peuvent se nommer.

La résignation, la démotivation, le rejet de la norme.

La critique sous-jacente des méthodes utilisées, leur caractère répétitif.

10. C'est moi qui souligne.

La honte de ne pouvoir écrire sans angoisse à quelqu'un.

La colère contre l'institution qui somme toute ne fait que constater.

La culpabilité vis-à-vis de la famille.

Les efforts pour tenter de cacher son déficit par une calligraphie volontairement approximative ou en se trouvant une échappatoire « aimer les maths, être bon en maths »...

Et quand même, le goût des mots, au point d'en faire une figure de l'amour impossible.

À la demande de Thibaut, l'orthographe a été rectifiée (le poids du regard des autres...)

L'orthographe ou Moi.

L'orthographe, ce truc qui fait la différence entre stupidité et stupidité, génie et génie (a et à) : ça se prononce pareil ça se lit pareil, on comprend surtout la même chose – c'est l'essentiel non ? – mais non. Tout le monde, dicté par la tyrannie de l'orthographe, vous dira : « beaucoup de fautes d'orthographe », plus sobre : « Gros problèmes de syntaxe », direct : « orthographe !! », abrégé : « orth ! »

C'est ma faute, c'est ma très grande fote oui je fais des fautes d'orthographe, plein même, je serais tenté de dire et alors, mais non. Parce que c'est plutôt handicapant. Avant je ne voyais pas ça comme ça, avant qu'on arrive à me complexer sur le sujet. Pour mieux comprendre, faisons place au petit quart d'heure historique, rétrospectif à propos de ma personne.

Maternelle : non là je ne savais pas écrire...

CP an 0 : et Dieu créa l'orthographe, le commencement des problèmes... Là j'apprenais à écrire, (b) ah les premières dictées, souvenirs... Je ne comprenais pas pourquoi je ne pouvais pas écrire mengé à la place de mangé. Fallait me comprendre, on saisissait quand même et si c'était tante et tente, le contexte ferait le reste. Alors, tout en contradiction avec l'école et têtu comme une mule je restais sur mes convictions.

Adolescence : ouais les fautes d'orthographe ça me démarque du système, ouais je m'en tape, ouais c'est pour faire ch... ces prof quand ils me lisent (dans le même ordre d'idées, ma calligraphie une prouesse d'illisibilité) bref un peu rebelle. Certes un peu caricaturé mais le sens est proche de ce qu'il était.

Bac français : « avec votre orthographe, vous n'aurez pas plus que la moyenne... »

Et effectivement avec un pas trop mauvais sens d'analyse et des idées, 10. En se consolant, on peut se dire que c'est le maximum que l'on pouvait avoir, mais ça fait légèrement mal à l'ego : honte de la famille, étant moi-même issu d'une mère professeur de Français, un comble.

C'est là et même un peu avant qu'on commence à réfléchir : se dire qu'on te prend pour un imbécile parce que tu sais pas faire trois phrases sans mal orthographier trois mots sur quatre. Avoir peur d'écrire un mot de remerciement sur une carte de vœux parce que tu complexes : c'est joyeux ou joyeu déjà ? (sans x, c'est pas au pluriel anniversaire ?) C'est comme être bavard en ayant la langue légèrement coupée, moi j'écris des mots infirmes, et pourtant je les aime ces mots, ces phrases mais je ne leur montre pas.

Si il y a des fautes, il y a forcément un coupable, mais qui ? Moi c'est sûr, j'assume. Des circonstances atténuantes ? On m'a mal appris ? Aux autres ça a réussi. Une enfance difficile ? Non pas trop. Les mauvais gènes ? Qui sait ?

Mais pour moi, la responsabilité est à ce petit garçon qui ne voyait pas en quoi écrire « en » ou « an » changerait toute sa vie, prisonnier des mots qu'il n'écrivait pas comme tout le monde le faisait.

Thibaut, 18 ans

Ce deuxième texte a été transcrit sous la forme de la dictée à l'adulte.

Mon pire souvenir d'orthographe

Mon pire souvenir avec l'orthographe, c'est au CM2. il fallait copier deux fois chaque mot d'une liste de trente mots au moins. Dictée le lendemain. Un cauchemar. Ma main tremblotait, j'avais des frissons. Quand j'écrivais, ma main écrivait toute seule sans mon cerveau. Je ne pensais plus. Puis je récupérais ma dictée. Je n'ai jamais réussi à avoir zéro mais souvent, j'avais un. Et je copiais 10 fois les neuf mots. Puni. Une fois, j'en ai eu marre, j'ai tout écrit phonétiquement exprès. Exemple, j'ai écrit « téléphone ».

L'orthographe, ça ne m'intéresse pas. À nous deux, on fait deux. Ma passion, c'est les mathématiques et les chiffres, je sais les écrire. J'ai même appris à écrire « parallèle » sans me tromper. Ce que je ne comprends pas, c'est qu'en Français, ça ne rentre pas et qu'en Anglais, je mémorise les mots. J'aime bien lire, j'aime bien le français sauf l'orthographe. Beaucoup de professeurs me reprochent d'écrire mal... Je suis lisible pourtant.

Quentin, 11 ans

Les travaux proposés participent d'une dédramatisation de leur situation orthographique s'ils s'accompagnent d'une mise en perspective de leur cas. On peut ainsi proposer un groupement de textes (voir annexe 2) dont l'intérêt sera aussi de se dire « je ne suis pas tout seul à être "nul" en orthographe ».

PROPOSITION 2 : AMÉLIORER LES STRATÉGIES UTILISÉES PAR LES ÉLÈVES (CLASSE DE 3^{ÈME})

À partir d'une enquête¹¹, dont les questions sont les suivantes :

Quelle est ta stratégie pour décider si l'orthographe d'un mot est correcte ?
Quelles sont les zones d'erreur prioritaires sur lesquelles tu fais porter ton attention ?
Quelles sont les principales règles d'orthographe qui te reviennent en mémoire et que tu pourrais citer ?

Voici les réponses données par 23 élèves de 3^{ème} à la première question : *Quand vous devez décider de l'orthographe d'un mot, quelle stratégie utilisez-vous ?*

11. Voir Brissaud et Bessonnat, pages 135 sq.

1. Je fais : vendre, vendu, vendait pour savoir la fin du mot.
2. Je fais attention aux autres mots, s'ils sont masculin, pluriel, etc. et j'écris assez grand.
3. Je réfléchis sur les mots d'avant, accorder les verbes, etc. et quand je ne comprends pas vraiment, ma marraine m'aide.
4. Je regarde la forme de la phrase si c'est au pluriel, féminin, masculin ; si je ne sais pas vraiment, j'essaye de faire le moins de fautes possible.
5. Je l'écris comme ça se prononce ou si j'ai quand même une idée de son orthographe et sinon je regarde dans le dictionnaire.
6. Je regarde ce qui entoure le mot en question, j'analyse la phrase et tout et tout. J'utilise aussi mes connaissances.
7. Soit je copie de la façon dont je pense qu'il s'écrit ou pour la terminaison, je les cite dans ma tête.
8. Un nom féminin, je le mets au masculin ; à la prononciation du mot ; aux déterminants qui se trouvent devant.
9. Je vais voir dans un livre ou je prends l'orthographe qui me plaît et je regarde le sujet pour la terminaison.
10. Je garde le mot qui fait le plus beau dans la phrase ou je demande à ma mère.
11. Je réfléchis sur le sens de la phrase, je regarde si la phrase est au pluriel ou au singulier, et pour les verbes, je remplace par un verbe du 3^{ème} groupe.
12. Je regarde d'abord le genre (si c'est masculin ou féminin) et le nombre (si c'est singulier ou pluriel) pour savoir si j'ajoute un « e » au féminin ou un « s » au pluriel. Quand c'est un verbe, je le remplace par un verbe du 3^{ème} groupe pour la terminaison. Je regarde aussi dans un dictionnaire.
13. Je regarde d'abord si la phrase est au pluriel ou au singulier et je l'écris comme ça se prononce.
14. Savoir si le mot en question est au singulier ou au pluriel. Savoir s'il est de nature féminin ou masculin. Analyser le reste de la phrase.
15. J'écris le mot et je vérifie le temps, les accords si il y a un « s » ou pas
16. Ces/ses ces quand on montre quelque chose (avec la main) ses les ciens*.
17. Avec la terminaison en [é], je regarde l'auxiliaire si c'est l'auxiliaire avoir, je mets « é » tout seul et quand c'est l'auxiliaire être, j'accorde avec le sujet et quand il y a une préposition, je mets « er ».
18. Je décide d'écrire le mot comme ça se prononce.
19. Quand c'est un verbe, pour sa terminaison, je remplace par un verbe du 3^{ème} groupe (prendre) ; quand c'est un mot, j'analyse bien la phrase et je regarde le déterminant qui se trouve devant.
20. Si c'est un mot féminin ou masculin. S'il est précédé de le, la, les une, un, des ; si je ne connais pas, je vais voir dans le dictionnaire.
21. J'écris le mot comme je l'entends et je regarde le sujet.
22. Je regarde dans mon livre de français et si je ne trouve pas, je demande à mon frère.
23. Je pense à des petites techniques ex : pour « a » = « avait » (si ça marche pas, c'est l'autre).

Le but de ce travail est de mettre à la disposition des élèves quelques stratégies communes à la classe qu'il s'agira de réactiver lors des dictées et de l'écriture de textes.

Il s'agira aussi de valoriser l'utilisation de ces stratégies en expliquant aux élèves qu'elles ont été (sont) utiles à d'autres élèves, en leur assurant que l'utilisation des stratégies peut les aider à mieux réussir, en montrant le lien entre l'utilisation de la stratégie et l'amélioration de leurs performances. L'utilisation de stratégies peut aussi aider les élèves qui manquent de confiance en eux.

Travail individuel

1. Quelles sont les stratégies auxquelles tu n'avais pas pensé ?
2. Quelles sont les stratégies auxquelles tu avais pensé ?
3. Quelles sont les stratégies que tu as envie d'utiliser ?
4. Reprendre dans la liste les stratégies que tu avais personnellement énoncées et dire ce que tu as envie de modifier et pourquoi.

Travail en groupe

5. Classer ces stratégies en plusieurs catégories et justifier le classement.
 - Les stratégies qui semblent justes
 - Les stratégies qui semblent fausses
 - Les stratégies qui sont partiellement justes
 - Les stratégies qui sont inutilisables ou inutiles
 - Les stratégies qui se ressemblent
 -
6. Reprendre les stratégies partiellement justes et les améliorer pour qu'elles deviennent utilisables.
7. Quelles autres stratégies non mentionnées pourraient être ajoutées ?

Travail collectif

8. Reprendre les stratégies qui se ressemblent, les associer.
9. Donner un nom à ce regroupement et donner un nom aux stratégies afin qu'elles soient communes à la classe et mobilisables facilement.
10. Pensez-vous que l'utilisation de stratégies va vous aider à améliorer vos performances en orthographe ?
11. Jusqu'à quel point êtes-vous satisfaits des stratégies que nous avons mises au point ?

Individuellement

12. Choisir une ou deux stratégies qu'on estime pouvoir utiliser.

Le rôle de l'enseignant est d'assurer l'utilisation des stratégies en les faisant rappeler fréquemment, en faisant interagir les élèves pour les guider.

Pour mener à bien ces tâches, le travail de groupe est incontournable. Autant ce dispositif de travail commence à être utilisé dans d'autres activités de français,

autant il semble que l'on n'y pense pas toujours quand il s'agit d'orthographe ou de grammaire...

PROPOSITION 3 : DE L'USAGE DES TYPOLOGIES

De la faute à l'erreur...

La faute d'orthographe est sûrement aussi vieille que l'écriture elle-même...

Deux réactions possibles :

- soit on sanctionne et l'erreur devient faute, avec tout le poids de la morale associé à ce mot. « Mais enfin, cela crève les yeux », « Mais enfin, cela tu ne pouvais pas ne pas le savoir ». Ce qui est étrange, c'est que nous, les professeurs, rêvons d'élèves que nous n'aurions pas à corriger. Que nous en rêvions, pourquoi pas ? Que nous le souhaitions, c'est différent... Rappelons aussi ce que disaient Bourdieu et Passeron (*La Reproduction*) : « Lorsque les professeurs plaisaient à propos des perles, ils oublient que ces ratés du système en enferment la vérité ».
- soit donc l'on s'en sert et on fait droit à l'erreur qui se met alors au service des apprentissages. Les erreurs de nos élèves peuvent nous intéresser. Il s'agit alors de trouver des dispositifs pratiques susceptibles d'assurer ce droit, cette conscience qu'on est en train d'apprendre. Faire en sorte que l'erreur soit considérée comme normale. Bachelard disait qu'« on ne peut se former qu'en se réformant ».¹²

Créer un observatoire de l'orthographe dans la classe : pourquoi ?

Commençons par une devinette !

Quelle différence faites-vous entre un typographe, un typologue et zérologue ? :

Le typographe juge les résultats et non les causes, le typologue les causes et non les résultats et le zérologue ne juge rien du tout, il installe un compteur et met des zéros¹³.

L'intérêt de l'usage des typologies est de plusieurs ordres :

- les opérations de tri/classement des erreurs réalisées dans une classe permettent de structurer le système orthographique ;
- un ensemble d'erreurs est un corpus qui renseigne sur les compétences réelles des élèves : c'est ainsi que se crée un « observatoire » de l'orthographe dans la classe ;
- l'élaboration de classifications des erreurs permet de mener un traitement statistique et qualitatif par élève et par classe ;
- l'élaboration de cette typologie permet de déterminer les points orthographiques à traiter sur une année. Bien souvent, l'élève (les élèves) s'aperçoit que

12. Voir Jean-Pierre Astolfi, *L'erreur, un outil pour enseigner*, ESF éditeur, 1997 : petit ouvrage d'une centaine de pages qui fait bien le point sur la question.

13. Nina Catach, *Les Délires de l'orthographe*, citée par Ducard, Honvault, Jaffré in *L'orthographe en trois dimensions*, Nathan, 1996.

ce qui lui semblait insurmontable ne l'est pas tant que cela – et l'enseignant de même. Un programme annuel peut ainsi se dessiner ;

- Une typologie des erreurs peut se révéler la clé de voûte d'un système d'évaluation formative ;
- La création et l'utilisation d'une typologie se doivent aussi de chercher à faire formuler les raisons de l'erreur et d'intégrer le questionnement à une démarche heuristique. Le dialogue avec les autres (élèves, enseignants...) sur le « quoi », le « comment » et le « pourquoi » de ce que l'on fait, doit être progressivement intériorisé et doit réaliser cette altérité avec soi-même, condition d'une conscience plus réfléchie des faits et d'une plus grande maîtrise des processus.

Créer un observatoire de l'orthographe dans la classe : quelles modalités de construction ?

On peut réaliser les relevés d'erreurs lors de dictées ou de productions de textes

Il s'agit d'entraîner les élèves de façon progressive avec des consignes modulées ou des grilles évolutives à observer, à classer des erreurs soit signalées par l'enseignant, soit cherchées par les élèves eux-mêmes dans une espèce de safari orthographique. On peut utiliser divers supports : les coquilles dans la presse, les dictées pour sourds et malentendants proposées dans les annales de brevet des collèges, les écrits des élèves (dictées, rédactions, interrogations diverses et de diverses disciplines) de la classe ou d'années antérieures récupérées.

Quelques pistes de recherche possible à des niveaux de compétence différents¹⁴ :

- repérage des erreurs par une simple mise en correspondance des formes graphiques avec les formes orales correspondantes (mots, syllabes, phonogrammes) pour vérifier leur adéquation ou non, ou de façon encore plus élémentaire, la présence ou l'absence d'un segment écrit pour la transcription d'un segment oral ;
- classement des erreurs selon que l'on a oublié (omission) , ajouté (ajout), inversé des signes pour transcrire le segment ;
- observation et classement des erreurs selon l'identification des classes grammaticales : relever, compter les erreurs sur les noms, les adjectifs, les verbes, etc. ;
- on peut également demander en début d'apprentissage de localiser les erreurs (au début, à la fin, au milieu de la copie) ou encore dans l'écriture même d'un mot (erreur au début, au milieu, à la fin) par rapport à la forme normée ;
- un travail sur les chaînes d'accord dans le groupe nominal et dans la relation sujet-verbe, au moyen d'un fléchage ou d'un codage des marques du genre ou de nombre, mettra en évidence les rapports formels de solidarité entre les termes de la phrase.

14. Ducard, Honvault, Jaffré, déjà cité.

Quelques étapes pour construire une typologie

Élaborer une typologie d'erreurs propres à la classe est un travail assez long. Plusieurs solutions sont envisageables. On peut par exemple choisir de dicter un texte et réécrire ce texte que l'on truffera des erreurs relevées dans les différentes copies des élèves. On peut aussi choisir de faire un relevé d'erreurs dans quelques travaux d'écriture en cours ou encore de choisir une copie d'élève révélatrice de la classe quant à ses compétences orthographiques.

Les erreurs seront repérées, étiquetées, caractérisées de manière précise par les élèves. Le travail de groupe est ici intéressant dans la mesure où déjà peut s'installer une discussion et une négociation. Le corpus proposé ci-dessous peut être segmenté en autant de groupes que l'on construit dans la classe.

La mise en commun aboutira à la construction d'un outil commun à tous. On demandera un codage des erreurs qui se révélera, lors de travaux ultérieurs de correction de copies, pratique et rapide pour l'enseignant et l'élève.

Dans une seconde étape, on veillera à ce que la classe s'approprie et puisse réinvestir cette typologie.

On proposera divers exercices : des phrases, des textes truffés de variantes orthographiques seront proposées aux élèves, charge à eux de classer les erreurs dans le tableau constitué.

Les consignes peuvent être :

« Trouve les erreurs du texte en t'aidant du tableau. Attention, il peut y avoir plusieurs erreurs du même type ou pas... dans la même phrase. »

On peut aussi semer le doute en ne mettant pas d'erreur.

« Cette phrase contient une erreur de type C2, trouve-la »

En fonction des erreurs les plus fréquemment commises par la classe dans le cadre d'activités spécifiques, on affinera la typologie dans un secteur donné (par exemple les accords) et on y insérera des stratégies pour aider les élèves.

Un exemple de typologie utilisée dans une classe de 3^{ème} et des erreurs d'élèves glanées dans des copies qui ont en partie servi à la fabriquer.

1. Même les forces de police ne peuvent plus accéder à certains quartiers de grandes villes par peur d'être gravement blessé, voire même tué.
2. Laisser sortir votre enfant cinq minutes suffisent pour ne plus le revoir.
3. Combien sont-ils à mourir ?
4. Combien de personnes gaspille de la nourriture ?
5. je trouve que les gens ne sachant plus quoi faire de leur argent pourraient essayer de faire un effort avant de l'utilisé dans des futilités.
6. Un enfant de deux ans ne comprend pas : il trouve que ces normal.
7. Les viols sont avouer à l'âge de 16/17 ans. Pour que tout s'arrête, que les enfants qui subissent des violences sexuelles sorte de l'ombre.
8. Ces gens ont le droit de vivre, alors pourquoi ne pas les aidés ?
9. On referma la porte et la foulent avide resta dehors.
10. j'ai choisi comme extraits les quatre première page.
11. Kamo se pli au pari de sa mère.
12. À la fin du livre, kamo s'est parler anglais.
13. Écoute, tu ne va pas te fâcher.

14. J'ai bien aimée cette lecture mais je n'ai pas bien compris à la fin, mais j'ai bien apprécié (Clémence).
15. Je trouve ce passage intéressant.
16. Kamo doit apprendre l'anglais en 3 mois.
17. Ce livre a une intrigue bien menée.
18. Que va-t-il se passer ?
19. J'aime bien ce passage car cela montre des disputes qu'on a l'impression de voir sous nos yeux.

Codage	Type d'erreurs	Sous catégories	Exemple
M	Majuscule	M1 J'ai oublié la majuscule	
		M2 J'ai ajouté une majuscule alors qu'il n'en fallait pas	
P	Ponctuation	P1 J'oublie la ponctuation	
		P2 J'emploie mal la ponctuation	
S	Segmentation des mots	S1 Je coupe mal les mots	
H	Homophone	H1 J'ai écrit un autre mot qui se prononce de la même façon	
		H2 Je confonds a/à ; ou/où ; et/est ; etc.	
I	Orthographe inventée	I1 J'ai inventé une orthographe et la prononciation est changée	
		I2 J'ai inventé une orthographe et la prononciation n'est pas changée	
A	Accord	A1 Je n'ai pas marqué l'accord sur les mots du groupe nominal	
		A2 Je n'ai pas marqué l'accord entre le sujet et le verbe	
		A3 Je n'ai pas bien établi la relation entre le participe passé et ce qui commande l'accord	
		A4 Je n'ai pas repris l'accord d'une phrase à l'autre ou d'un segment à l'autre	
C	Conjugaison	C1 J'ai confondu la terminaison : le temps, le mode, le groupe	
		C2 J'ai confondu la terminaison : la personne	
		C3 Je confonds l'infinitif, l'imparfait et le participe passé	

PROPOSITION 4 : PRATIQUER INTENSÉMENT LA RÉVISION DIFFÉRÉE CIBLÉE SUR L'ORTHOGRAPHE¹⁵

Les productions écrites des élèves peuvent être l'objet de relectures ciblées sur l'orthographe. Ainsi peut-on rendre le lendemain des copies ramassées au cours

15. D'après une proposition de Jean-Michel Sandon, *Savoir orthographier*, Hachette Education, 1994.

précédent et donner comme simple consigne de retrouver le maximum d'erreurs. Il est toujours étonnant d'entendre les élèves réclamer l'un un dictionnaire, l'autre un tableau de conjugaison, un autre encore demander de l'aide à un camarade. Aller à la pêche aux erreurs est une activité qui leur plaît vraiment. Ils avaient eu à se préoccuper de raconter la plus belle histoire possible le mieux possible. Or, en différant la tâche dans le temps et en la centrant uniquement sur l'orthographe, on a allégé les difficultés. On donne aussi comme une seconde chance à l'élève et au texte. Ce qui est étonnant aussi, c'est que, bien souvent, l'élève révise aussi d'autres choses : une construction de phrase, voire même ajoute un paragraphe, une fin, etc.

On peut aussi aider les élèves dans leur tâche et leur proposer des aides différenciées.

Ainsi, on peut indiquer en haut de la copie le nombre brut d'erreurs ou encore signaler le nombre brut d'erreurs par paragraphe. La nature des erreurs peut aussi être indiquée par un code déterminé avec les élèves (voir le codage utilisé dans la construction des typologies) ou encore dans la marge par un ou plusieurs bâtons sans souligner l'erreur.

Ce travail systématique donne peu à peu l'habitude aux élèves d'accorder un tant soit peu d'attention à l'orthographe des textes produits. Il peut faire l'objet d'un contrat portant sur le nombre d'erreurs que l'on aura à corriger, sur le nombre d'erreurs corrigées (les élèves tiennent un « registre » de leurs erreurs à corriger et corrigées).

Voir l'exemple d'une rédaction dont le sujet était : *Votre rédaction est à rendre pour demain, la copie raconte*¹⁶.

C	J'ai entendu parlé d'une rédaction, elle est à rendre pour demain et je suis en haut de la pile, prête. Peut-être vais-je être choisie ? 22h30 : toujours aucun mouvement, le temps passe et je me demande si le phénomène se produira aujourd'hui, j'ai peut être mal entendu, mais je garde espoir bien qu'il se fasse tard.
C/C	23h15 : ce ne serra sûrement pas aujourd'hui. Mais attendait... Si quelqu'un arrive. Je m'emplis de joie. Vais-je enfin connaître le grand frisson ?
	23h16 : fausse alerte. Je suis en train de perdre tout espoir.
H	23h19 minutes 24 secondes : je crois que cette fois-ci c'est la bonne, oui c'est ça... le voilà qui s'approche, hésite, mais maintenant il à l'air décidé. Voilà, il me saisit, me déplace. Mais où suis-je ? Cet endroit me change de mon habituelle prison de carton mal éclairé et mal chauffé, où nous sommes entassé les une sur les autres ; ce ne sont pas des conditions de vie acceptable j'irais me plaindre à la A.F.M.T. quand j'en aurai le temps mais maintenant l'heure est au temps présent.
A/A	
A	
C	
C/H	Il a disparut de mon champ de vision, j'ai un peut le traque. J'ai peur de ce qui pourrait arriver : déchirures, ratages ou bien même la tache qui vient tout gâcher.
H/A	Le revoilà, il a prit ça plus belle plume, il va commencer... Non il repart, mais quand vais-je enfin être délivré ?
	10 minutes viennent de s'écouler... une éternité. Le voilà qui réapparaît

16. L'élève a corrigé la quasi-totalité de ses erreurs, seul et sans aide... (il restait *serra* ; éclairé et chauffé et *j'irais*).

A	de nouveau comme venant de nul part.
C	Il prend son plume et, enfin commence à écrire. Il a mis du temps à démarrer mais maintenant il serra dur à arrêter, il enchaîne ligne sur ligne, paragraphe par paragraphe : cela doit bien faire une heure qu'il a commencé et je ne me lase pas de ce contact permanent entre mon corps de papier et la pointe du stylo.
C/H	
H	À voir ce qu'il marque, il approche de la fin, je n'est pas envie qu'elle arrive cette fin j'ai envie que ce moment dur infiniment mais comme toute bonne chose ce moment a une fin et elle approche à grand pas.
C	Point final. La voilà, elle est arrivée, trop tôt. Long chemin n'est ce pas, pour arriver aujourd'hui dans vos mains, notez-moi bien je crois que je l'ai mérité...
A	*Association des Feuilles Mal Traitée.

PROPOSITION 5 : DES PISTES ET UN EXEMPLE POUR UNE APPROCHE INTÉGRÉE DE L'ORTHOGRAPHE.

Linda Allal¹⁷ distingue deux grandes catégories d'approches didactiques.

La première approche vise un **apprentissage spécifique** de l'orthographe qui repose sur l'hypothèse d'un transfert des connaissances orthographiques construites dans des activités spécifiques vers des tâches d'écriture plus complexes. On apprend l'orthographe à travers des activités de mémorisation, des exercices, des dictées.

Dans la seconde approche, **l'apprentissage de l'orthographe est intégré** dans des activités de productions d'écrits. Les tâches d'écriture servent de cadre et de point de départ pour l'étude de différents aspects de l'orthographe. On y admet le recours à des activités spécifiques (exercices) pour consolider l'apprentissage. La pratique enseignante quotidienne peut exiger que s'articulent les didactiques (spécifique ou intégrée). Jaffré, ainsi, estime que les situations fonctionnelles d'écriture sont une condition nécessaire mais non suffisante pour l'apprentissage de l'orthographe. Elles fournissent le point de départ pour des activités d'analyse ayant pour but de prolonger et de structurer les réflexions métagraphiques amorcées dans la situation d'écriture initiale. Les activités proposées ci-dessous sont un modeste prolongement pédagogique de cette approche prônée par Jean-Pierre Jaffré (*Rencontres pédagogiques* n°11, INRP, 1986).

L'activité ci-dessous prend appui sur une production d'élève. Dans le cadre d'une séquence consacrée à l'écriture théâtrale, j'avais proposé comme projet d'écriture de transposer la nouvelle d'Anna Gavalda, *Mon Fils*, parue en février 2002 dans le *Figaro Magazine*.

Il s'agit là de la version finale (de la scène 1) après brouillon et réécriture divers. Je n'ai hélas pas conservé les divers états...

17. Linda Allal, « Acquisition de l'orthographe en situation de classe » in *Des orthographes et leur acquisition*, Rieben, Fayol et Perfetti, Delachaux Niestlé, 1997, chapitre 9.

MON FILS

LES PERSONNAGES (par ordre d'apparition) :

FRANÇOISE, secrétaire de M Delval.

M. DELVAL, père de Martin, environ 40 ans, est un homme d'affaires très occupé.

MARTIN, fils de M. Delval, est un adolescent d'une quinzaine d'années typique de sa génération : jean déchiré, baskets, pull informe...

LA SECRÉTAIRE du directeur du lycée que fréquente Martin.

LE DÉCOR :

L'action se déroule en plein centre de Paris, dans deux lieux différents.

Elle démarre dans le bureau de Françoise. C'est une petite pièce bien rangée avec vue sur la Seine. Un ordinateur est posé sur une table au milieu de cette pièce. Les murs sont cachés par les armoires et les étagères, et la petite baie vitrée qui éclaire le tout se trouve face à la porte.

Puis l'action se passe dans le lycée de Martin, dans un couloir menant au bureau du principal, qui fait office de salle d'attente. Peint en blanc, il est éclairé par une baie vitrée et est égayé de plantes vertes. Une série de chaises est installée face à cette baie.

SCÈNE 1

(Dans le bureau, Françoise, la secrétaire de M. Delval. Françoise est assise derrière son bureau, et M. Delval se trouve en face d'elle.)

M. DELVAL (énervé et agressif, triturant un crayon) : Attendez Françoise, c'est mon épouse qu'il fallait appeler...

FRANÇOISE (sur la défensive) : Je n'arrive pas à la joindre, monsieur. Chez vous, je tombe sur le répondeur et son portable est éteint.

M. DELVAL (d'un ton autoritaire) : Vous avez essayé chez ma belle-mère ?

FRANÇOISE (agacée par l'agressivité de M. Delval) : Personne.

M. DELVAL (au bord de la crise de nerfs, se grattant le crâne) : Mais c'est insensé, cette histoire ! Vous savez bien que je déjeune avec Wildenstein et son associé. Je ne peux pas me libérer maintenant, enfin ! Je... Essayez de nouveau, et rap...

FRANÇOISE (interrompant M Delval) : Dites, c'est encore le lycée sur l'autre ligne... Qu'est-ce que je fais ?

M. DELVAL (d'un ton las) : Prenez-les et rappelez-moi.

(M. Delval sort du bureau de sa secrétaire. Françoise prend alors le lycée)

FRANÇOISE : Allô, j'écoute !... Non, Je suis désolée. Il est très occupé, vous savez... Mais vous pouvez me laisser un message. Je lui transmettrai... Ah ! C'est si urgent que ça !... Dans ce cas, je vous l'envoie dès que possible... Oui... Au revoir.

(Françoise raccroche le combiné. M. Delval passe alors sa tête dans l'ouverture de la porte. Les répliques s'enchaînent)

M. DELVAL : Alors ?

FRANÇOISE : Il faut y aller. Ils ont l'air très énervés, vous savez...

(M. Delval s'avance vers Françoise)

M. DELVAL : Maintenant ?

FRANÇOISE : Tout de suite.

M. DELVAL : Françoise ?

FRANÇOISE : Oui ?

M. DELVAL : Il a quel âge le vôtre ?

FRANÇOISE : Quatre ans.

M. DELVAL (d'un ton ironique) : Alors écoutez-moi bien : (il lui fait un clin d'œil) congelez-le pendant qu'il en est encore temps.

(Françoise éclate de rire, alors que M. Delval se met à cogiter à voix haute)

M. DELVAL (faisant les 100 pas) : Si je la joue serré, peut-être que j'aurai le temps d'aller à Carnot (il fixe sa montre du regard), de me faire passer un savon par le lycée. (il lève les yeux au ciel et soupire) Puis après il faut que je rejoigne mes gus à la Madeleine. (entre ses dents) Bon sang, je n'avais pas besoin de ça... Surtout aujourd'hui... Depuis le temps que j'essaye de les coincer, ces deux-là...

Il s'agit simplement là de donner une matrice possible de travail orthographique sur les textes d'élèves, suivie d'activités spécifiques à partir d'un objectif déterminé.

Dans le cas de l'écriture de cette pièce de théâtre, la maîtrise des marques personnelles et temporelles de l'interlocution est essentielle. En effet, le choix d'un texte de théâtre permet bien l'opposition en Je/nous ; tu/vous/ et les référents (de qui l'on parle ? De quoi s'agit-il ? De quoi est-il question ?) Toute forme de séquence dialogale conviendrait bien entendu. Je pense là à l'écriture d'interview (par exemple, l'écriture d'une interview fictive d'auteur, d'un personnage de roman, etc.)

Dans un premier temps j'ai proposé aux élèves un travail de relecture différée et ciblée sur le problème orthographique choisi avec une consigne du type : souligne et relie la terminaison verbale au sujet. Corrige ce qui te semble devoir l'être et justifie ta correction par une phrase du type « j'avais écrit "x" parce que, j'écris "y" parce que... »

Puis, afin d'affiner le travail et selon les réussites ou difficultés des élèves, on peut proposer des activités de classification, de réflexion, soit sur des textes d'élèves, soit encore sur d'autres supports qui nous semblent adéquats et ainsi assurer la consolidation des acquisitions.

CHIEN ET BÉBÉ, *Sept farces pour écoliers*, Pierre Gripari, Grasset Jeunesse
(scène à trois)

Au début de la scène, LE BÉBÉ est assis par terre ; LE CHIEN, à côté de lui, est couché en sphinx, et LA MÈRE, debout, tient d'une main un biberon et de l'autre un os.

LA MÈRE. – Ça, c'est un beau bébé, ça, madame !

BÉBÉ. – Aheu ! Aheu !

LA MÈRE. – Un beau bébé tout neuf, tout propre, avec sa couche bien sèche !

BÉBÉ. – Boudoudoudou !

LA MÈRE. – Il sera sage, mon beau bébé ? Il ne va pas crier ? Il ne va pas salir tout de suite sa belle coucouche bien sèche ? Guiliguili ?

BÉBÉ. – Aaah ! Aaah !

LA MÈRE. – Alors on va lui donner son biberon ! (Elle lui donne le biberon, puis se tourne vers le chien.) – Et ça, qu'est-ce que c'est ? C'est mon beau toutou, ça, madame !

LE CHIEN. – Hi ! Hi ! Hi !

LA MÈRE. – Et qu'est-ce qu'il veut, mon beau toutou ? Il veut un nonos ?

LE CHIEN (jappant). – Yap ! Yap ! Yap !

LA MÈRE. – Mais oui, bien sûr, il veut un nonos ! Hmmm ! C'est bon ! (Le chien fait le beau et prend l'os.) – Alors, maintenant, maman va faire la cuisine, et nous, pendant ce temps-là, nous restons là, bien sages ! Compris ?
(Elle sort.)
BÉBÉ (après un temps). – Elle est partie ?

Consigne 1 : Souligne le verbe et relie la terminaison (ou la forme verbale) au sujet.

LE CHIEN (coup d'œil en coulisse). – Oui. **Je la vois** dans la cuisine.
BÉBÉ. – Enfin ! **On peut** parler normalement !
LE CHIEN. – **C'est** vrai que **c'est** fatigant, la conversation, avec eux ! Mais que faire ? **On est** bien **obligés** de se mettre à leur portée... **Dis**-moi, cher bébé...
BÉBÉ. – Oui ?
LE CHIEN. – **Tu n'es** pas tenté, quelquefois, de leur parler vraiment ? **Je veux** dire : pour de bon ?
BÉBÉ. – Si. Une fois, **je l'ai fait**.
LE CHIEN. – Il y a longtemps ?
BÉBÉ. – Oh oui, assez longtemps. Il y a bien trois semaines... **J'avais** alors deux mois et demi, pas plus... **Mon père m'a pris** dans ses bras, maladroitement, comme toujours... **Il m'a fait** mal, et **je lui ai dit**... Enfin quoi, **je lui ai dit** zut !
LE CHIEN. – Zut ? Vraiment ?
BÉBÉ. – Non, pas vraiment. Le mot était plus fort.
LE CHIEN. – Et qu'est-ce qu'**il a dit** ?
BÉBÉ. – Lui ? Rien. **Il est resté** la bouche ouverte, et puis **il m'a reposé** comme si **je le brûlais**, comme si **j'étais je ne sais** pas quoi...
LE CHIEN. – **Il n'a rien dit** à ta mère ?
BÉBÉ. – Non. **Il n'a pas osé**. **J'ai eu** de la chance !
LE CHIEN. – Pourquoi ?
BÉBÉ. – Voyons, **tu** ne les **connais** pas ? S'**ils savaient** que je parle, **ils me colleraient** tout de suite au boulot ! **J'ai** intérêt à ne parler que le plus tard possible !
LE CHIEN. – **Tu as** bien raison ! Moi-même, **tiens, ils ne savent** pas que **je parle**, mais **ils ont deviné, je ne sais** trop comment, que **je comprends** certains mots. Eh bien, depuis ce temps-là, **ils en profitent** pour m'embêter.
BÉBÉ. – **Je m'en suis aperçu**. (Il « **pousse** ») – Hhhhan !

Consigne 2 : Regroupe les « je », les « tu », les « il ou elle », les « ils ou elles » dans un tableau.

Personnes	Je	Tu	Il/elle	Ils/elles
Formes verbales	Je vois Je veux dire Je l'ai fait J'avais Je (lui) ai dit Je brûlais Etc.	Dis-moi Tu n'es pas tenté Tu (ne les) connais (pas) Etc.	On peut On est obligés Mon père a pris Il a fait Il a dit Il est resté Etc	Ils savaient Ils (me) colleraient etc

Consigne 3 : Dans l'exercice suivant, il manque soit le pronom, soit la terminaison verbale, soit la forme verbale. Puis complète le tableau élaboré à l'exercice 2.

LE CHIEN. – Qu'est-ce qui t' **arriv...** ? Je te **trouv...** bien sérieux, tout d'un coup...

BÉBÉ. – Une seconde, **veu...**-tu ? C'est cette couche neuve et sèche qui me (**gratter**), qui me gêne... (Il « pousse » encore.) – Hhhhan! Voilà ! Cette fois-ci, ça y est !

LE CHIEN. – Ça va mieux ?

BÉBÉ. – Beaucoup mieux. Maintenant ! c'est bien chaud, bien humide, confortable...

LE CHIEN. – (**devoir**)-je comprendre que tu viens à l'instant de... ?

BÉBÉ. – Eh bien oui, naturellement.

LE CHIEN. – Mais **di...**-moi : vont te battre ?

BÉBÉ. – Me battre ? Pourquoi ?

LE CHIEN. – Moi, quand je **fai...** ça ici, dans la maison, je suis battu.

BÉBÉ. – Où le **fais-...** , alors ?

LE CHIEN. – Où on me (**dire**) de le faire. Dans la rue, dehors.

BÉBÉ. – Et eux ? Ils le (**faire**) dans la rue ?

LE CHIEN. – Eux ? Ah ! non ! font ça dans l'appartement, mais pas n'importe où. Ils ont une petite pièce exprès pour.

BÉBÉ. – Pas possible !

LE CHIEN. – Si, si !y suis entré, un jour. Une petite pièce étroite avec un siège en porcelaine, et qui (**sentir**) très mauvais !

BÉBÉ. – Tiens ! Tu **trouv.....** que ça sent mauvais ?

LE CHIEN. – Non, non, ce n'est pas ce quecrois ! Ça sentirait bon, au contraire ! Mais ça (**sentir**) l'eau de Javel, l'ammoniaque, la rose, la violette, le lilas... C'est dégoûtant !

BÉBÉ. – Eh bien, dis donc ! Heureusement que je n'y (**aller**) pas !

LE CHIEN. – Pas encore, mais tu ne (**perdre**) rien pour attendre ! D'ici quelques années, ils t' y **obliger.....** !

BÉBÉ. – Tu **croi...** ?

LE CHIEN. – J'en suis sûr ! Ta grande sueur y va déjà. Et si elle (avoir)
le malheur de faire autrement...
BÉBÉ. – Eh bien ?
LE CHIEN. – On la **ba.....**. Comme moi.
BÉBÉ. – Tu me **coup.....** l'appétit ! (Il laisse tomber le biberon.)

Consigne 4 : Le bébé et le chien se vouvoient : fais les transformations nécessaires et élabore un tableau avec « vous ». Complète le tableau élaboré dans l'exercice 2.

LE CHIEN. (Il s'en approche en reniflant) – Dis-moi donc, à propos...
BÉBÉ. – Oui ?
LE CHIEN. – C'est bon, ce truc-là ?
BÉBÉ. – Quoi donc ?
LE CHIEN. – Ça, ce qu'elle t'a donné...
BÉBÉ. – C'est de mon biberon que tu veux parler ? Moi, tu sais, je n'ai aucun point de comparaison, c'est toujours la même chose... Tout ce que je peux dire, c'est que c'est nourrissant. Et ton truc, à toi ? Ton os ?
LE CHIEN. – Eh bien, mon os, c'est tout le contraire ! Ça sent très bon, ça a du goût, mais comme valeur nutritive, c'est zéro ! Ça excite l'appétit, mais pas plus. On pourrait crever de faim à côté !
BÉBÉ. – Elle prétend cependant que tu aimes les os.
LE CHIEN. – Penses-tu ! Ils font semblant de croire ça parce que ça les arrange ! C'est une astuce qu'ils ont trouvée pour nous donner moins de viande ! Parce que la bonne viande, ils la gardent pour eux !
BÉBÉ. – Mais alors, de quoi te nourris-tu ?
LE CHIEN. – Des morceaux dont ils ne veulent pas... Par bonheur, ils n'ont aucun goût, de sorte qu'il y a encore là-dedans quelques très bonnes choses... Malheureusement ils ont la sale manie d'y mélanger tout un tas de saletés : du riz, du pain, des pommes de terre, des carottes, des navets...
BÉBÉ. – Dis-moi, j'y goûterais bien un peu, à ton os... Je le trouve appétissant !
LE CHIEN. – Oh, ça ! Pour être appétissant ! Il n'est même rien d'autre !
BÉBÉ. – Je pourrais y goûter ?
LE CHIEN (faisant le sourd). – D'ailleurs je ne dis pas que je crache dessus... Ça vaut mieux qu'un coup de pied au derrière...
BÉBÉ. – Dis-moi, tu comprends le français ?

PROPOSITION 6 : JOUER AVEC LA LANGUE : DES TEXTOS À QUENEAU...

Bob KanCro è surprì a min8 avk 1 sac poubel rempli 2 mégo. La poliss le surveillè 2pui dê moa pr savoar s'il avè aréT 2 méfu. Au bou 2 24h 2 gardà-vu, Bob ne montre ok1n Dpendance 2 la 6garettè. Lè keufs on lè nRRRR ! Le komisR Mafoin engAg le Dtektive JWB (John Wilson Bred) pr grilé à peti feu le susP, 24h sup'. Bob KanCro pRdra-t-il la 100T face à 1 acharneMen Trapeutik 2 rud épreuv ?¹⁸
« Tanpi si ta pa kapté !!! »

Le texte que vous venez de lire n'est pas le fruit du délire de l'auteur de cet article ; il s'agit simplement du premier roman écrit en langage « texto ». Certes les écrits a-scolaires peuvent faire hurler les gardiens du temple orthographe mais si l'on en croit Jacques Anis¹⁹, il n'y a pas à s'inquiéter outre mesure de ces dérapages orthographiques. Il y voit plutôt une attitude ludique, la recherche de l'expressivité (par l'usage des smileys, d'une ponctuation débridée) et une forme de contestation de la norme propre aux adolescents.

Dans un louable souci pédagogique, Phil Marso, ex-collectionneur de zéros en dictée, propose au lecteur, à la fin de son roman (dont il existe, rassurez-vous une version en français normé), de le traduire. C'est une bonne occasion de montrer les avantages d'une orthographe conventionnelle qui permet une lecture plus rapide.

On peut aussi y voir un thème possible d'argumentation : texto et orthographe (voir annexe 3).

On peut aussi faire repérer dans les publicités l'essaimage de cette forme d'écrit et proposer une collecte sur un temps donné.

C'est aussi l'occasion, puisque les procédés utilisés ne sont pas nouveaux, d'en revisiter un certain nombre. On peut introduire ainsi un rapport ludique à la langue pour dédramatiser les échecs en orthographe et déculpabiliser l'erreur en montrant qu'un dysfonctionnement peut être source d'effets et explorer plus avant la fonction poétique du langage. On peut par là même montrer l'importance de l'orthographe dans l'écrit, son rôle dans la structuration et la compréhension des énoncés.

Je citerai rapidement quelques exercices d'écriture possible dont l'orthographe texto s'est emparée :

- Autour des acronymes : dresser la liste des sigles et abréviations connues, la revisiter afin d'aboutir à une nouvelle définition ;

18. Traduction : « Bob Cancéro est surpris à minuit avec un sac poubelle rempli de mégots. La police le surveillait depuis des mois pour savoir s'il avait arrêté de fumer. Au bout de 24 heures de garde à vue, Bob ne montre aucune dépendance de la cigarette. Les flics ont les nerfs ! Le commissaire Mafoin engage le détective John Wilson Bred pour griller à petit feu le suspect, 24 heures supplémentaires. Bob Cancéro perdra-t-il la santé face à un acharnement thérapeutique qui le soumet à rude épreuve ? » Phil Marso, *Pas sage a taba*, éditions mégacom-ik.

19. Anis J., *Parlez-vous texto*, Éditions du cherche midi, 2002. Pour une analyse des formes linguistiques utilisées, consulter le site de Jacques Anis.

- Créer des phrases codées (GACOBIALN²⁰) : se plonger alors dans le livre de Yak Rivais, *LFHĚ* (École des loisirs), ou proposer au décodage la chanson de Michel polnareff « LNHO » (alpha beta / alpha BB / LNA LNA HO / LNA AOT CO / GAP LNA HO/ etc.) ;
- Créer des rébus²¹ ;
- Création de lipogrammes à la manière de Georges Pérec dans *La disparition* ;
- Faire écrire en Fonétic à la manière d'Alphonse Allais (« la kestion de la réform de lortograf est sur le tapi. Naturelman, il ya des jan qui se voil la fass kom sil sajicé de kelk onteu sacrilej »).

Ce peut être aussi l'occasion de s'initier à des systèmes d'écriture différents (aztèques, hiéroglyphes, etc.²²)

La bibliographie (annexe 4) donnera des pistes complémentaires afin d'éviter de telles mésaventures :

troubles dyslexiques (conte bref)
 Elle est si faible en orthographe
 qu'un vendredi 1^o avril toute sa famille
 mourut d'avoir ingurgité un plat de poisson
 par elle préparé²³.

PROPOSITION 7 : QUAND LA DICTÉE DEVIENT UNE SITUATION PROBLÈME

Je ne reviendrai sur les multiples critiques dont la dictée a fait l'objet depuis son avènement à la fin du 19^{ème} siècle²⁴. À la question « Que pensez-vous de la dictée ? », que croyez-vous cependant que répondit Nina Catach²⁵ ?

Pourquoi s'en priver ? Elle permet d'écrire, d'utiliser sa main, plaît à beaucoup d'enfants et à beaucoup de maîtres. Mais elle mérite quelques précautions, qu'on ne prend pas toujours.

Bien choisie, fondée sur des textes courants, accessibles, amusants, à la portée des élèves, elle n'est pas désagréable, ni inutile. Mais ce n'est pas la panacée, et pas vraiment un exercice d'apprentissage. Tout au plus, parmi d'autres, de vérification d'acquis. Encore faut-il qu'elle soit conçue comme telle (préparée, calibrée, ciblée, notée uniquement sur items d'après une leçon, les mots difficiles écrits au tableau, suivie de commentaires, d'une discussion, etc.) Ainsi conçue, elle devient l'exercice central de la semaine.

20. J'ai assez obéi à Hélène.

21. Anne-Marie Adda, *Rébus proverbes*, Éditions Thierry Magnier, 2002.

22. Guylaine Haas, *Les systèmes d'écriture*, CRDP de Bourgogne.

23. *Les cahiers de l'imaginaire* n°9, 1983.

24. Voir Chervel et Manesse, (déjà cité) pour une histoire de l'exercice, considéré à une certaine époque très innovant ! Et Jaffré, *Didactiques de l'orthographe*, Hachette Éducation, 1992 pour une analyse critique.

25. *L'orthographe, comment ça marche ?* in « Je vous écris sans faute, colloques et conférences sur l'orthographe », avril 1997, CRDP de Lorraine.

Parmi les précautions à prendre, il faut savoir que l'enfant peut difficilement centrer son attention sur plusieurs choses à la fois, et faire plusieurs efforts *en même temps*. Or, c'est ce qu'on lui demande : comprendre (ou deviner ?) les mots, écrire (et bien écrire), graphier correctement, mettre la ponctuation, les accents, etc. Il faut donc le préparer au mieux à la dictée comme à une compétition, et même, pourquoi pas, l'habituer à la consultation des dictionnaires et sur ordinateur des logiciels d'orthographe, comme nous le faisons nous-mêmes. La dictée n'est pas un traquenard. L'essentiel, c'est que l'enfant perçoive l'intérêt de la recherche.

De plus, l'échec ne fait pas et ne peut pas faire partie de la panoplie de l'éducation. On ne doit pas faire une dictée dont on sait qu'elle attirera des zéros comme des mouches. Rappelons-nous les bons conseils de F. Ters (faire en toutes circonstances) : constamment en sorte d'atteindre dans la classe 75% de réussite pour 75% des élèves et préparons-nous en conséquence.

Enfin, faisons pour la dictée comme pour les questions, ou les diverses parties d'un problème : comptons non les mots erronés, mais ce qui est bon. Une dictée de cent mots qui a cinq mots erronés est non seulement une dictée normale (c'est la performance adulte moyenne) mais vaut 95 points sur 100. »

Après ces mots, on se sent autorisé à faire une incursion dans ce symbole de l'enseignement du Français et proposer une activité dont le point de départ est une dictée.

Une chanson de Maxime le Forestier *Fontenay aux roses* se prête assez aisément à l'objectif visé, puisqu'il s'agit de répondre un tant soit peu aux principes énoncés dans les documents d'accompagnement du cycle central qui recommandent de « privilégier dans les apprentissages tous les exercices montrant que l'orthographe est constitutive du sens et d'inventer des situations où les marques orthographiques font nettement sens » (*Programmes et accompagnements, cycle central*, p. 125).

C'est aussi répondre de manière détournée aux élèves qui claironnent : « De toutes façons, vous me comprenez quand même » quand on fait état de nos principes à propos de la correction orthographique.

Aussi, proposons-nous de mettre les élèves face à une situation où ils prendront conscience de l'intérêt de ne pas sacrifier l'orthographe au mépris du sens.

Dans cette chanson, aucune marque orale ne permet de déterminer le nombre grammatical, voire même le genre et ce jusqu'à sa chute.

Il s'agit dans l'exercice de procéder à une petite manipulation. Nous avons amputé le texte de sa dernière phrase « C'est la première fois, que je suis amoureux de tout un pensionnat. »

Le texte est dicté. Puis, après une première relecture, nous ajoutons la dernière phrase, feignant l'oubli, la distraction d'un professeur fatigué.

On peut attendre les réactions des élèves ou encore poser la question suivante si aucun élève ne manifeste un embryon de désapprobation face à notre « malhonnêteté » pédagogique : « qu'est-ce que cela change ? »

Le texte est révisé individuellement ou pourquoi pas sous la forme d'un atelier de négociation graphique par petits groupes de 3 ou 4 élèves qui doivent décider des modifications à apporter²⁶.

26. On trouvera une description précise de ce protocole dans *Enjeux* n° 34, « L'orthographe autrement ». L'article s'intitule « les ateliers de négociation graphique », d'Aline NICOLLE, Collège de

La mise en commun des solutions se terminera par une autre question de ce type : « Dispositions-nous de repères pour décider de l'orthographe juste avant la chute ? » Ainsi les élèves prendront conscience qu'aucune variation à l'oral ne permettait de saisir le sens et d'autre part de la supériorité de l'écrit sur l'oral dans ce cas de figure.

Maxime Le Forestier, Fontenay-aux-Roses
Paroles : Kernea. Musique : Maxime Le Forestier 1973²⁷

<p>Vous êtes si jolies Quand vous passez le soir À l'angle de ma rue, Parfumées, si fleuries Avec un ruban noir, Toutes de bleu vêtues. Quand je vous vois passer, J'imagine parfois Des choses insensées, Les rendez-vous secrets Au fond d'un jardin froid, Des serments murmurés. Le soir, dans votre lit, Je vous devine nues. Un roman à la main, Monsieur Audiberti Vous parle d'inconnu. Vous êtes déjà loin. Vos rêves, cette nuit,</p>	<p>De quoi parleront-ils ? Le soleil fut si lourd. Demain, c'est samedi. Je guetterai fébrile Votre sortie du cours. Dimanche sera gris. Je ne vous verrai pas, Pas avant lundi soir. Où serez-vous parties ? Qui vous tiendra le bras Que vous fera-t-on croire ? Je crois que je vous dois De vous faire un aveu Petites, écoutez-moi. [C'est la première fois Que je suis amoureux De tout un pensionnat.]</p>
---	---

Plusieurs prolongements sont possibles à partir de cette activité. On peut, si l'on veut, prolonger la réflexion autour des rapports oral/écrit, proposer des énoncés ambigus tels que ceux-ci (on peut se référer avec profit à l'ouvrage de Catherine Fuchs, *Les Ambiguïtés du français*, Ophrys).

On écrira ces énoncés en alphabet phonétique international pour les soumettre aux élèves. La deuxième étape possible du travail sera de faire produire un contexte qui permettra de lever l'ambiguïté.

1. Leur livre était ouvert / Leur livre était tout vert / Leurs livres étaient ouverts / Leurs livres étaient tout verts.
2. Cet homme est énorme et m'embête / Cet homme est énormément bête / Cet homme est ténor mais m'embête.
3. Voici celle qu'il aime / Voici celle qui l'aime.
4. Passe-moi la fiche / l'affiche.
5. Devant la faire / l'affaire, il s'interroge.
6. La morale de l'histoire / l'amorale(e), c'est que...
7. La demi-ration / l'admiration est de mise.

Sombemon, Christine PEKSYN, Collège Montpezat, Sens, Marie-Claude TAPIN, Patrick TAPIN, Collège de Saint-Florentin.

27. <http://www.paroles.net> – Texte soumis aux Droits d'Auteur – Réservé à un usage privé ou éducatif.

8. Je préfère la Rome Antique / la romantique.
9. Ils mangèrent les fruits confits trempés dans du rhum / qu'on fit tremper dans du rhum.
10. Ils étaient treize amis / très amis.
11. Ce qu'il faut, c'est être rentier / être entier.
12. Il est bien trop heureux / trop peureux.
13. C'est là un désavantage / un des avantages.
14. Voilà ce que j'appelle des informations / désinformation.
15. Ce jeune tennisman est un des espoirs du tennis français / Ce jeune tennisman est un désespoir pour le tennis français.
16. Les vis / vices sont caché(e)s.
17. Ce soir, nous arrivons à sept / à Sète.
18. Il est tout près / prêt.
19. On va à la pêche, toi tu apportes les vers / les verres.
20. Il sort de la vie comme un vieillard en sort / Il sort de la vie comme un vieil hareng saur.

Il est aussi possible d'engager un travail sur le genre grammatical et notamment la variation de l'adjectif dont on peut rappeler parfois l'invariabilité pour faire un pied de nez à la règle « l'adjectif s'accorde en genre et en nombre avec le nom qu'il complète »²⁸.

Et complétons l'activité en faisant écrire aux élèves des textes qui auront l'amabilité de ne pas laisser entrevoir l'appartenance en genre ou qui laisseront planer le doute le plus longtemps possible. Ainsi ce texte produit en classe de 3^{ème}.

Cher ami,
 Fatiguée de vos éternels soupirs, lassée de vos retards incessants et de vos bouderies continues, je vous dispenserai à l'avenir de vous considérer comme mon obligé. Vous que je pensais si assidu, si fidèle à vos engagements, vous m'avez déçue, blessée, découragée. Fermeté et constance vous font défaut, dès que l'on vous connaît. Ainsi donc, vous voilà congédié.
 Soyez assuré que je ne serai tranquillisé que par votre silence.
 Plus sereine désormais, votre ancienne amie.

J'arrêterai là ce parcours propositionnel qui est ni complet ni hiérarchisé ni programmatique. Ce sont des bricolages, sans prétention d'innovation. Et j'aurais pu parler davantage d'autres de mes tentatives autour des ateliers de négociation graphique, de la difficulté de mener avec des élèves des entretiens autour de leurs erreurs. ... Je renvoie à ceux que j'ai cités au long de cet article afin qu'à votre tour, vous les recycliez tout comme moi... Il reste de nombreuses piste à explorer : l'histoire de la langue, l'évaluation, les règles d'orthographe, la mémorisation, la place de l'orthographe dans les séquences, les homophones, les finales en [E], le pluriel, la réforme, etc.

S'il est une innovation possible dans le domaine de l'enseignement de l'orthographe, je crois qu'elle se situe davantage dans la place qu'on accorde à

28. Ducard, Honvault, Jaffré, déjà cité, page 61 « Le morphogramme e du féminin, fonction et limite ».

l'élève qui apprend à écrire. Son savoir orthographique se constituera à partir de ce qu'il sait et non pas dans une morne répétition de règles qu'on n'applique jamais ou qu'on n'active jamais quand il faut.

ANNEXES

ANNEXE 1 : L'ENSEIGNEMENT DE L'ORTHOGRAPHE

L'apprentissage de l'orthographe est insuffisant selon le constat des IPR ; il est problématique, selon les professeurs, qui se sentent désarmés dans ce domaine. Certes la dictée hebdomadaire a le plus souvent disparu, mais elle n'a pas été remplacée par des moments spécifiques consacrés à un apprentissage raisonné de l'orthographe.

On peut cerner trois aspects différents dans les questions posées par cet enseignement.

Un problème de clarté dans l'organisation de l'enseignement.

Lorsqu'on soumet aux enseignants la liste des entrées des programmes de chaque classe concernant l'orthographe (voir annexe 4) en leur demandant si cette liste les aide à structurer leur enseignement, leurs réponses sont évasives. Par exemple, on pourrait se fonder sur les items du programme de sixième pour décider de centrer l'évaluation sur les six points du programme et non sur d'autres ; mais, devant cette proposition, les professeurs reconnaissent qu'ils ne pourraient pas vérifier la bonne connaissance des « mots appartenant au vocabulaire étudié » (item 5) parce qu'ils n'en ont pas une claire idée. Il y a donc à réfléchir sur un apprentissage raisonné du lexique, le point sans doute le plus faible aujourd'hui des pratiques en matière de maîtrise de la langue.

La progression est donc à chercher – elle n'est pas donnée – dans les types d'exercices, la nature des textes supports (état de la langue ; genre du texte, type de texte ; longueur) et dans les types de gestion de l'erreur (relecture d'un texte écrit sous la dictée, utilisation du dictionnaire, d'un manuel de grammaire, du correcteur orthographique, grammatical...)

Un problème de représentation

Devant la quantité de fautes commises par les élèves, les professeurs se sentent découragés à l'idée de devoir « tout » reprendre ou « tout » faire apprendre ». Pour éviter d'être écrasé par la surcharge de ce « tout », il est bon de réfléchir aux points suivants :

– Comme le rappellent les documents d'accompagnement, il est rare d'avoir à orthographier le texte d'autrui en dehors du contexte scolaire de la dictée de contrôle. Il s'agit donc d'apprendre aux élèves à orthographier leur propre texte, ce qui limite les problèmes : un élève qui ne sait pas orthographier un mot a le choix de le remplacer par un autre (d'où la nécessité de travailler les acquisitions lexicales) et / ou de vérifier dans des usuels l'orthographe du mot retenu (d'où la nécessité d'apprendre en classe à utiliser les dictionnaires, les usuels, cf. « lectures documentaires »).

– Lorsqu'il s'agit d'orthographier le texte d'autrui, quelle vertu y a-t-il à choisir (sauf dans le cas de la dictée de Bernard Pivot) un texte relevant d'un état de la

langue, d'un genre, d'un univers de référence éloignés de celui de l'élève ? La compétence « moyenne » de l'ensemble des élèves de troisième ne serait-elle pas d'orthographier un texte d'autrui contemporain et relevant de leur univers de référence ?

– Même lorsque le choix de la dictée du Brevet est plus traditionnel, les difficultés à résoudre sont très généralement beaucoup plus simples que le croient les professeurs. On peut par exemple les conduire à observer l'évaluation d'orthographe proposée dans l'épreuve de Brevet des collèges. C'est en effet à partir d'exemples concrets des exigences finales qu'on pourrait posément engager une réflexion sur l'apprentissage de l'orthographe, en montrant ce qui correspond exactement aux entrées du programme.

Un problème de choix pédagogiques

Les professeurs posent souvent la question : a-t-on le droit de consacrer des séances (de grands moments de séances) à l'orthographe ?

Pour construire avec eux une réponse, on peut tirer parti du commentaire proposé dans le programme du cycle central : « On propose aux élèves des exercices brefs, nombreux et variés, distinguant l'apprentissage (dictées guidées ou préparées, exercices à trous, réécritures diverses) et l'évaluation (dictée de contrôle). Les réalisations écrites des élèves (qu'il s'agisse de leurs propres textes ou de textes d'autrui) donnent lieu à observation, interrogation sur les causes d'erreur, et mise en place de remédiation. Dans tous les cas, l'évaluation cherche à valoriser les graphies correctes plutôt qu'à sanctionner les erreurs. »

Cependant, dans l'énumération « observation, interrogation, remédiation », un terme manque, dont l'absence pose question : qu'en est-il de la mémorisation du code ?

Les programmes définissent clairement les objectifs de l'enseignement de l'orthographe : « faire maîtriser les outils lexicaux et grammaticaux nécessaires à la narration et à la description, et permettre le simple repérage de l'argumentation » (classe de sixième). On voit bien comment les connaissances mentionnées dans la rubrique « Orthographe » sont repérées, mobilisées, réutilisées (donc évaluées *de facto*) dans les exercices d'expression écrite, ou dans les exercices de lecture. Mais il faut veiller à stabiliser dans la mémoire les observations, les manipulations, les réponses aux questions, pour en faire des connaissances disponibles au moment de l'écriture.

« Le français au collège », rapport de l'inspection générale,
consultable sur www.education.gouv.fr

ANNEXE 2 : QUELQUES TEXTES QUI PARLENT D'ORTHOGRAPHE

Miguel Torga, *La création du monde*, Paris, GF-Flammarion, p. 13-14

– Prenez une feuille de trente-cinq lignes. Dictée !

À ces mots, le silence se faisait dans la salle. Chacun de nous, petits et grands, avait un respect sacré pour la dictée et pour les élèves qui faisaient cet exercice. Tant qu'il durait, bien entendu.

M. l'Instituteur toussait, en grattant sa gorge encombrée de fumeur, puis il commençait, après avoir redit à haute voix : Dictée :

– La chaleur dilate les corps [...].

Nous étions en nage. Mais nous essuyions précipitamment nos mains à nos chemises, pour ne pas salir la copie qui devait être lue et notée par M. L'Inspecteur, ainsi que nous en avions été solennellement avertis.

Et ce, jusqu'à ce que tombât de la bouche du maître le tant désiré point-final-j'ai dit point-final, accompagné d'un retentissant soupir de soulagement de toute la classe.

Alors commençait la correction, avec son lot de coups de baguette, d'oreilles tirées et de larmes.

Colette, *Claudine à l'école*, 1900

Roubaud circule, distribuant de grandes feuilles timbrées de bleu au coin gauche, et des pains à cacheter. Nous connaissons toutes la manœuvre : il faut écrire au coin son nom, avec celui de l'école où nous avons fait nos études, puis replier et cacheter le coin. (Histoire de rassurer tout le monde sur l'impartialité des appréciations).

Cette petite formalité remplie, nous attendons qu'on veuille bien nous dicter quelque chose. Je regarde autour de moi les petites figures inconnues, dont plusieurs me font pitié, tant elles sont déjà tendues et anxieuses.

On sursaute, Roubaud a parlé dans le silence : Épreuve d'orthographe, Mesdemoiselles, veuillez écrire : je ne répète qu'une seule fois la phrase que je dicte. Il commence la dictée en se promenant dans la classe [...].

Ils ont fourré des participes, tendu des embûches de pluriels équivoques, dans cette dictée qui arrive à n'avoir plus aucun sens, tant ils ont tortillé et hérissé toutes les phrases. C'est enfantin !

– Un point, c'est tout. Je relis.

Je crois bien ne pas avoir de fautes ; je n'ai qu'à veiller aux accents, car ils vous comptent des demi-fautes, des quarts de fautes, pour des velléités d'accents qui traînent mal à propos au-dessus des mots.

François Cavanna, *Mignonne, allons voir si la rose*, Livre de Poche

Quand, à l'horizon du cours de français, se lève pour la première fois, nuage lourd de menaces, le participe passé conjugué avec l'auxiliaire « avoir », l'enfant comprend que ses belles années sont à jamais enfuies et que sa vie sera désormais un combat féroce et déloyal des éléments acharnés à sa perte.

L'apparition, dans une phrase que l'on croyait innocente, du perfide participe passé déclenche, chez l'adulte le plus coriace, une épouvante que le fil des ans n'atténuera pas. Et, bien sûr, persuadé d'avance de son indignité et de l'inutilité du combat, l'infortuné qu'un implacable destin fit naître sur une terre francophone perd ses moyens et commet la faute. À tous les coups.

Daniel Pennac, *Au bonheur des ogres*, Folio

C'est finalement Jérémie qui rétablit l'ordre naturel des choses en demandant
– Dis voir, Ben, est-ce que tu pourrais me dire pourquoi cette saloperie de participe passé s'accorde avec ce connard de C.O.D. quand il est placé avant cet enfoiré d'auxiliaire être ?

– « Avoir », Jérémie, devant l'auxiliaire « avoir ».

– Si tu préfères. Théo est pas foutu de m'expliquer.

– Moi, la mécanique... fait Théo avec un geste évasif.

Et j'explique, j'explique la bonne vieille règle en déposant un paternel baiser sur chaque front. C'est que, voyez-vous, jadis, le participe s'accordait avec le C.O.D., que celui-ci fût placé avant ou après l'auxiliaire avoir. Mais les gens rataient si souvent l'accord quand il était placé après, que le législateur grammatical mua cette faute en règle. Voilà. C'est ainsi. Les langues évoluent dans le sens de la paresse. Oui, oui, « déplorable ».

Jean-Pierre, *Mémoires de maîtres, paroles d'élèves*, Librio, 2001

Vous m'avez appris à aimer les dictées, autant que les leçons de choses, et nous effeuillions les mots avec ce même amour, cette même curiosité qui nous poussait à disséquer le cœur des fleurs. Vos yeux brillaient quand vous vous appliquiez à prononcer les consonnes finales, et vous saviez très bien que cette petite tricherie qui n'échappait qu'aux étourdis nous inciterait toute notre vie à ne pas oublier d'écrire ces lettres muettes, au seul souvenir de votre sourire en coin de lèvres [...].

Je la ressens, je la prononce parfois comme une consonne muette en fin de mot, afin de ne jamais en oublier la trace.

Richard, *Mémoires de maîtres, paroles d'élèves*, Librio, 2001

La dissertation est le moment pour l'élève de montrer ses capacités : une grande suée de plusieurs heures où il faut tenir la montre, pour finalement rendre un devoir propre, d'écriture agréable, et avec le moins de fautes d'orthographe possible. C'est ce dernier point qui est l'objet de notre malentendu. Au lycée, il est loin, le temps des dictées, et pourtant, ils sont nombreux, et encore aujourd'hui, les lycéens qui font des fautes d'orthographe. La nature humaine est ainsi faite : pour certains, l'orthographe est un jeu d'enfant, alors que pour d'autres elle a du mal à passer. Bien entendu, je faisais partie de ces derniers, à mon grand désespoir.

Vos premiers cours de français, j'y croyais : le patronat qui exploite les petits, c'est pas bien et j'étais d'accord avec vous. J'allais donc essayer de tout donner dès la première dissertation... et à la remise des copies, ce fut un 4/20 dévastateur. Vous enleviez un point ou deux par faute d'orthographe, et comme j'avais fait l'effort d'écrire pas mal de lignes, mon véritable travail de rédaction n'avait été noté que sur cinq ou quelque chose comme ça.

Je ne pouvais pas aligner des 4 et des 5 pendant deux ans : il fallait que je m'organise ! J'étais en état de siège ; tels ces pauvres Tchétchènes cernés par l'Armée rouge, j'allais devoir vivre d'expédients. Cela ne vous rappelle-t-il pas *L'Archipel du goulag*, monsieur le professeur de français ? Mon instinct de survie scolaire m'a donc amené à réduire drastiquement le nombre de fautes

d'orthographe dans mes rédactions. L'artifice consistait alors à écrire le moins de mots possible, en agrandissant l'écriture pour couvrir un plus grand nombre de pages.

Cela ne suffisait pas, il fallait aussi que je réduise mon vocabulaire à des mots simples où le risque de la faute d'orthographe était grandement réduit. C'est ainsi que j'ai vu mon univers d'écriture rapetisser. Tel ce malheureux tigre dans sa cage, loin de sa jungle, je faisais des allers-retours sur un vocabulaire simpliste, mon écriture tournait en rond et ne me permettait plus de livrer le fond de mes pensées. Au prix de ces grands sacrifices, j'avais péniblement réussi à élever ma moyenne de deux ou trois misérables points. Dire que j'avais choisi d'étudier la forêt pour avoir de l'espace, j'étais bel et bien prisonnier dans un de vos cachots.

Je découvre à l'instant, en écrivant ces lignes, la gravité de vos actes. Puis-je vraiment vous haïr ? Votre comportement, en quelque sorte monstrueux, ne me paraît pas correspondre à un esprit équilibré : vous avez des circonstances atténuantes, monsieur le professeur de français.

Je vous plains ! Je vous plains ! Je vous plains ! Monsieur le professeur de français.

Et puis le temps a passé, j'ai quitté le lycée avec mon brevet de technicien en poche. Oh non, pas grâce à vous ! Mon devoir de français m'avait rapporté un 7/20, et c'était mérité car il était aussi insignifiant que ceux que vous m'aviez contraint à réaliser pendant deux années.

Le service militaire est venu (vous m'aviez habitué à l'humiliation) , et puis enfin un travail sain dans la recherche forestière, ainsi qu'une petite mais belle famille heureuse et équilibrée.

Mes rapports à l'écriture se sont grandement améliorés depuis notre dernière entrevue. À vrai dire, je me demande même si la frustration que vous m'avez inoculée il y a une vingtaine d'années n'a pas contribué à développer ultérieurement en moi un besoin d'écrire, de communiquer par la plume, en essayant de faire passer mes sentiments avec un vocabulaire sans retenue. Je ne me fais pas d'illusion, mon français n'a rien d'académique ; si je fais moins de fautes d'orthographe, c'est grâce au correcteur du logiciel de traitement de texte et à ma chère épouse qui me relit.

Jean-Paul Sartre, *Les mots*, Folio

J'étais le premier, l'incomparable dans mon île aérienne ; je tombai au dernier rang quand on me soumit aux règles communes.

Mon grand-père avait décidé de m'inscrire au Lycée Montaigne. Un matin, il m'emmena chez le proviseur et lui vanta mes mérites : je n'avais que le défaut d'être trop avancé pour mon âge. Le proviseur donna les mains à tout : on me fit entrer en huitième et je pus croire que j'allais fréquenter les enfants de mon âge. Mais non : après la première dictée, mon grand-père fut convoqué en hâte par l'administration ; il revint enragé, tira de sa serviette un méchant papier couvert de gribouillis, de taches et le jeta sur la table : c'était la copie que j'avais remise. On avait attiré son attention sur l'orthographe – « le lapen çovache ême le ten » – et tenté de lui faire comprendre que ma place était en dixième préparatoire. Devant « lapen çovache » ma mère prit le fou rire ; mon grand-père l'arrêta d'un regard terrible. Il commença par m'accuser de mauvaise volonté et par me gronder pour la première fois de ma vie, puis il déclara qu'on m'avait méconnu ; dès le lendemain, il me retirait du lycée et se brouillait avec le proviseur.

Les deux témoignages suivants sont extraits de Bernard Traimond, *Une cause nationale, l'orthographe française*, Ethnologies, PUF.

Témoignage 1

D... : « Une grande partie de ma vie, quand même, je dirai personnelle, quotidienne, familiale, universitaire, est organisée autour de ce, je dirais, de ce problème d'orthographe et de stratégies pour éviter que ça se sache, que ça se voie. Et je dirai que j'en ai, j'en ai, je m'y suis adapté mais il m'a fallu beaucoup d'années.

Et je me souviens très bien, devant aller écrire au tableau et j'ai commencé à écrire un mot d'abord de droite à gauche et de manière inversée, « miroir », et en écrivant « miroir », j'avoue que j'ai été moi-même surpris devant mon propre résultat, c'est-à-dire qu'il y avait quelque chose d'un peu stupéfiant pour moi, de voir ce que j'étais capable de faire, qui ne ressemblait pas à ce que faisaient les autres. Mais ce qui a été le plus dur sur le moment, ça a été l'humiliation du groupe de la classe, l'institutrice... j'ai passé une bonne partie de la matinée derrière le tableau, j'ai été puni et, le soir, ma mère a été convoquée. Et il y a donc eu tout... tout un montage du drame que je positionne, moi, dans ma mémoire, à ce moment-là, quoi.

On m'a fait recopier la dictée, on me faisait recopier les mots, ça servait jamais... jamais à rien [...].

J'avais une relation amoureuse avec une fille de Bordeaux qui comptait beaucoup pour moi, et donc j'ai commencé à lui réécrire comme ça et j'étais assez coincé, toujours assez coincé par rapport à cette lettre notamment, j'avais un style je pourrais pas relire mes lettres du moment. Je tournais autour de quelques formulations que je maîtrisais à peu près...

Puis, j'ai été formateur durant quelques années et jamais aucun étudiant ne m'a fait remarquer que je faisais une faute. Finalement c'était le meilleur moyen de me passer de la critique des autres.

Témoignage 2

L... : « L'instituteur m'avait dit : Regarde ta dictée recopiée, il y a plus de fautes que dans l'autre. C'était au cours élémentaire deuxième année. Donc, j'avais fait des fautes et je m'étais fait sévèrement gronder avec punition avec punition, la règle sur les doigts...

Q : On t'avait tapé ?

L... : Oui et...

Q : Punition ? Recopier ?

L... : Faire des lignes, recopier le mot plusieurs fois, cent fois écrire le même mot.

Q : Cent fois ?

L... : Oui, ça allait jusqu'à la centaine. Maintenant les souvenirs, ça a pas...

Q : Bien sûr. Et tu as été malheureuse ?

L... : Ah oui, j'avais été malheureuse parce qu'en fait, parce qu'en fait, je n'étais pas habituée à me faire gronder comme ça, et puis voilà, quoi.

ANNEXE 3

Les nouvelles technologies nous pousseraient à renouer avec l'écrit. Contre toute attente, l'avènement des courriels et autres SMS remettrait même au goût du jour la bonne vieille correspondance.

Le retour de l'écrit

Nous n'avons jamais autant écrit que depuis que nous avons des ordinateurs et des téléphones mobiles sous la main ! Chaque jour, en France, trois millions de courriels transitent sur le réseau Internet, et cinq millions de mini-messages (ou SMS, textos) s'affichent sur les téléphones. Mais souvent, les profanes qui jettent un oeil aux forums de discussion sur le Net ou aux écrans des mobiles se récrient face à l'étrange sabir utilisé par les initiés. Et s'inquiètent des dangers que pourrait faire courir au français cette « novlangue » déroutante...

Parlez-vous le SMS ?

Précisons d'emblée qu'il ne s'agit pas vraiment d'un « néo-français », tempère le linguiste Jacques Anis mais « d'une série de procédés qui ne peuvent pas être utilisés de manière systématique car les repères de lecture et d'écriture seraient alors totalement perdus ». Ces procédés sont empruntés à « divers modes d'écriture de différentes civilisations parmi les plus anciennes et les plus fertiles intellectuellement ». On y trouve pêle-mêle l'art du rébus (NRV pour « énervé »), les abréviations qui suppriment les voyelles (bjr pour « bonjour »), usitées par les langues sémitiques et le latin, et les sigles (MDR pour « mort de rire ») qui abondent déjà dans notre langue.

Les SMS étant limités à 160 caractères, leurs auteurs doivent faire court. Mais ces artifices codés ne visent pas seulement à gagner de la place. Ils insufflent aussi, selon Jacques Anis²⁹, du vécu, des *émotions et des sentiments* dans la communication des réseaux, qui ne contient « aucune trace de la personne : la chaleur de la voix, l'originalité de la calligraphie, le parfum de l'être aimé, le clignement d'œil ou le sourire qui nuancent une phrase un peu brutale ». D'où aussi l'emploi de formules expressives (« oua » à la place de la graphie traditionnelle « oi »), les répétitions de lettres (« ahhhhhh ») ou la prolifération de « frimousses » (« smileys » en anglais), ces visages souriants que l'on doit lire la tête penchée à gauche.

Le lien à la langue renforcé

Loin de menacer le français, La mode des courriels et des SMS pourrait revaloriser l'écrit chez des personnes qui n'écrivaient plus ou qui, comme certains jeunes, communiquaient par la voix, la musique, le geste. « *Le lien à la langue s'en trouve renforcé, auprès de ceux qui ne couchaient jamais deux mots sur le papier auparavant*, explique Alain Rey, directeur de la rédaction du *Petit Robert*. *Même si par endroits, ils écorchent le français* ». Pour les 15-24 ans, qui représentent 80% des utilisateurs de SMS, rédiger un message est autant une marque d'attention – les messages d'amour échangés sur le réseau remplacent les bouts de papier d'autrefois – qu'un exercice ludique avec la langue. En

29. *Parlez-vous texto ?*, le cherche midi Éditeur.

venant chahuter le langage, les nouvelles technologies réduiraient ainsi les inhibitions vis-à-vis de l'écriture.

Les courriers électroniques, qui renvoient, selon Thierry Leterre, docteur en philosophie, à l'usage du pneumatique, n'iraient-ils pas jusqu'à relancer le goût pour l'échange de lettres ? Ainsi, avec quelque six millions de plis distribués chaque jour, le courrier entre particuliers résiste à l'explosion des messageries. Et l'intérêt pour la correspondance n'a jamais été aussi fort. Pas moins de 460 ouvrages spécialisés, recueils ou romans épistolaires ont été recensés sur une année par la Fondation La Poste, qui propose par ailleurs aux internautes de recevoir des lettres d'information par courriels... sur la correspondance.

Katia Vilarasau, Publication extraite du journal d'informations de la MGEN.

ANNEXE 4 : BIBLIOGRAPHIE : POUR JOUER AVEC LES MOTS...

- Drôles de poèmes pour les yeux et les oreilles*, Malineau, Albin Michel jeunesse (plein d'idée d'activités : rébus, mots dessinés, idéogrammes, tautogrammes, etc.)
- Les charades*, Malineau, Albin Michel jeunesse (à utiliser quand on parle d'homophonie, de découpage de mots, etc.)
- Messieurs Poubelle, Sandwich et Cie*, Prache et Claveloux, Albin Michel jeunesse (histoire de noms propres devenus noms communs).
- L'eau des mares, l'art des mots*, Joël Martin, Albin Michel jeunesse.
- L'ami des mots, l'ami des veaux*, Joël Martin, Albin Michel jeunesse.
- Contrepétrines*, Joël Martin, Albin Michel jeunesse.
- Contrepétrades, I*, Joël Martin, Petits Points jeux.
- L'atelier des mots*, Coppens, Lemaître, Casterman (créer des mots, des phrases, des textes, des livres).
- L'atelier de poésie*, Coran, Lemaître, Casterman.
- J'ai un mot sur la langue*, Gremaud et Pinchon, Gallimard Jeunesse (histoires des expressions très utilisées : se tourner les pouces).
- Les curiosités du français, les poules du couvent couvent*, Thierry Legay, Mots et Cie.
- Dans quel état j'erre, trésors de l'homophonie*, Thierry Legay, Mots et Cie.
- Le nyctalope et les phylactères, dictées subtiles et malicieuses*, Courrot, Mots et Cie.
- Dictionnaire des mots perdus*, Duschène, Legay, L'obsolète, Larousse.
- Le dico dingue*, Raoul Lambert, Rouergue.
- Mots cachés à deviner, mots polissons pour attraper les sons*, Mots rimés pour lire sans trébucher, Mots et pitreries pour lire sans ennuis, « Les grands bonheurs », Actes Sud Junior.
- Mots-clés pour réussir ses dictées*, Benoit Marchon, Actes Sud Junior.
- Le français au bout de la langue*, Éditions le moutard n°21, BP 8483 Lyon cedex 08.
- Petite histoire des langues*, S. Saussier et M. Angeli, Syros Jeunesse.
- Petite fabrique de littérature*, Duchesne et Leguay, Magnard (un « must »).
- Lettres en folie*, Duchesne et Leguay, Magnard.
- Petits papiers*, Duchesne et Leguay, Magnard.

Petites histoires de mots, Géraldine Faes et Ronan Badel, Flammarion, 2003 (origine, parfois surprenante, de 100 mots du vocabulaire courant, non pas classés par ordre alphabétique mais par associations d'idées. Illustrations rigolotes).

Petite histoire des langues, Sylvie Baussierr et May Angeli, Syros jeunesse, 2002.

Petite histoire des écritures, Sylvie Baussier et Daniel Maja, Syros jeunesse, 2003.

Jeux de mots et modes de jeux, fiches de pédagogie concrète, oral, écrit, Bernard Loesel, CDDP de Seine Maritime (une véritable mine).