

L'ÉVALUATION EN ORTHOGRAPHE
UNE AUTRE METHODE AU SERVICE D'AUTRES PRATIQUES (1).

Jean-Michel OOGHE

Collège de MARQUETTE.

Dans un collège ordinaire, une salle des professeurs tout aussi ordinaire, où surgit un professeur de français qui n'est pas le moins ordinaire des trois :

"Ah ! J'ai fait la dictée de leur bouquin, [jãnakɾwakjõlamwajɛn]! Si, pour beaucoup d'enseignants, l'orthographe est un problème, pour beaucoup d'enseignants de français, le résoudre constitue un second problème, nombre d'entre eux ayant souvent le sentiment d'accomplir des efforts inutiles. Sans doute est-ce une des raisons pour lesquelles, s'agissant de tous les "aspects" de la classe de français, c'est à propos de l'orthographe que s'élèvent les cris les plus perçants quant à la supposée baisse de niveau de nos élèves.

Cette insatisfaction, sinon générale, du moins largement majoritaire, ne s'explique-t-elle pas en grande partie par une inadéquation entre les besoins réels de nos élèves - assez peu souvent bien évalués - et les méthodes employées : dictée classique, dictée aménagée, auto-dictée, para-dictée, dictée nouvelle vague, nouvelle dictée, bref, autant de sauces différentes pour accommoder le même produit, qui, certes, a eu son heure de gloire et ses effets positifs lorsqu'il était appliqué dans des conditions précises à un public scolaire donné, mais qu'il serait peut-être souhaitable de remettre en question, le monde ayant largement changé depuis, et nos élèves aussi.

(1) ou encore : une autre pratique au service d'autres méthodes.

Il n'est pas inutile, à ce sujet, de rappeler ce que disait, voilà déjà quelques années, Louis LEGRAND, à l'occasion d'une conférence portant sur la pédagogie différenciée:

"Si l'on prend l'exemple d'une dictée, où les résultats sont très mauvais : tant d'élèves ont zéro ; et si l'on analyse, élève par élève, quelles ont été les difficultés, on arrive à une sorte d'échelle des difficultés où l'on se rend compte que, devant une ou deux principales d'entre elles, tous les élèves sont démunis, et par conséquent, la dictée était mal choisie. Il nous appartient alors de baser notre travail là-dessus, et non sur une note relative à une norme abstraite où, de toute façon, on ne prend en compte que l'erreur, et jamais la réussite".

Sans que le mot lui-même ne soit prononcé, le problème en fait est déjà posé : c'est bien d'évaluation qu'il s'agit. Ce que proposait là, en effet, Louis LEGRAND, c'était bien de pratiquer une évaluation initiale formative, base de départ pour la suite du travail.

C'est dans cette optique qu'a été accompli, lors du premier trimestre de l'année 1986-87, avec une classe de 5ème du collège de Marquette, le travail dont on va lire le compte rendu. Précisons d'emblée que la classe concernée est une classe "ordinaire" (ce n'est pas, par exemple, une classe de "germanistes"), parfaitement hétérogène.

La première séance d'orthographe de l'année est consacrée à un travail méthodologique portant sur le principal outil dont disposent les élèves : le livre "Leçons d'orthographe appliquée - 6e 5e" de Jacques MICHEL ; Editions Magnard. (Voir en annexe le document n° 1 "Utilisation du livre ..." et se reporter aux travaux de M.M. CAUTERMAN et B. GRACZYK, notamment dans "Innovations" n° 2/3. CRDP Lille Juin 1986).

On le verra par la suite, ce préalable se révélera a posteriori indispensable. Ce travail mené à bien, on peut alors procéder à l'exercice qui établira l'évaluation initiale : ici, une dictée à trous et choix multiples, préparée à partir d'un passage du "Grand Meaulnes", où l'on a pris soin

de glisser des possibilités d'erreurs très variées (homophones divers, mots non fournis pouvant présenter une difficulté : portail - étang - écureuil - etc ...) mais aussi très courantes telles que :

- accord déterminant/nom
 - accord sujet/verbe
 - finale en é (é, er, ez, ait etc ...)
 - homophones a/à, ou/où, se/ce, ces/ses.
- (voir doc. 2)

Ce test est exécuté et corrigé immédiatement en classe, chaque élève corrigeant, sous la direction du professeur, la copie de son voisin, que ce dernier vérifiera ensuite, prenant alors une première connaissance, superficielle, des fautes qu'il a commises.

L'auto-évaluation est au programme de la séance suivante : chaque élève est invité à réfléchir à ses fautes, la consigne étant la suivante : *Essaie de classer tes fautes en types de fautes ; est-ce une faute d'accord ? (et quel genre d'accord ?), une faute portant sur des homophones ? etc ...*

Après que chacun se soit essayé à cet exercice, on procède collectivement à une relecture du test de départ en établissant, à chaque difficulté, de quel type de faute il s'agit. On arrive alors à une liste des types de fautes possibles, notée au tableau au fur et à mesure par le professeur, et que chaque élève recopie sur son cahier.

Les élèves se voient ensuite remettre une grille (voir document 3). Sur celle-ci, tout au long de l'année, ils reporteront :

- . sur l'axe horizontal, la référence des travaux écrits ayant donné lieu à une observation orthographique,
- . sur l'axe vertical, les types de fautes commises.

Des croix tracées aux intersections permettront de savoir dans quel devoir l'élève a fait telle faute.

Par exemple, si, lors du test de départ, un élève a choisi "les taillis ou les lièvres détale", il écrira dans la première case de l'axe horizontal "Le Grand Meaulnes" et

sur les deux premières lignes "verticales", respectivement : homophones ou/où ; et Accord sujet/verbe ; inscrivant ensuite des croix aux deux intersections. Si, dans le courant de l'année, il venait à refaire une faute d'accord sujet/verbe, une autre croix apparaîtrait sur la même ligne, mais dans une autre colonne.

Le professeur remplit parallèlement pour chaque élève un double de la grille, qu'il conservera lui aussi toute l'année, afin d'avoir en permanence un tableau de la situation et de suivre l'évolution de ses élèves [en fait, bien que présenté aux élèves après, le double a bien évidemment été rempli avant, au moment où le professeur a relevé les notes du test de départ].

Pour le moment, chaque élève se contente de reporter sur sa grille les indications de ses fautes personnelles dans le test de départ. C'est le constat des carences ainsi repérées qui va dicter le travail à venir.

Le professeur pose le problème suivant : *Vous avez commis des fautes diverses, que faut-il faire pour éviter de les commettre à nouveau ? Y-a-t-il des règles à appliquer, des "trucs" qui permettent d'éviter les pièges ? Où trouver des exercices d'entraînement ?*

Bien évidemment, la réponse fuse : "Dans le livre d'orthographe". Les élèves en possèdent un, ils ont bien compris que c'était ici qu'il allait servir à quelque chose. Encore faut-il savoir l'utiliser, le modèle dont ils disposent ne figurant pas parmi les plus maniables. On mesure ici l'importance du travail méthodologique préliminaire : au moment où ils doivent l'utiliser pour un apprentissage concret, les élèves savent déjà se servir de leur livre, et ce n'est pas rien.

Chacun fouille alors le livre (en fait, tout le monde sait bien qu'il faut commencer par la table des matières) en quête d'une réponse à SES problèmes, d'un remède applicable aux fautes qu'il a, LUI, commises

Dans la plupart des cas, on trouve assez rapidement. Cependant, certaines difficultés ne sont pas traitées :

c'est le cas notamment de l'accord déterminant/nom (le problème se pose en effet lorsque le pluriel du déterminant ne s'entend pas : ici leurs blouses) et surtout de la finale en é : il n'y a que deux (courts) exercices sur é ou er, rien sur la confusion possible avec l'imparfait, une véritable honte !

Il appartient alors au professeur de fournir le complément nécessaire en apportant d'autres livres qu'il prêtera aux élèves le temps nécessaire, on pense notamment à la série des O.R.T.H. ou au "bon vieux Bled des familles" (certes, son vocabulaire suranné fait davantage penser à une Histoire de la France rurale qu'à un manuel d'orthographe moderne, mais il a sur ses concurrents un sérieux avantage, c'est qu'il traite de très nombreux problèmes et propose beaucoup d'exercices).

Lorsque chaque élève a trouvé ce qui lui convient (explication de la règle et exercices d'application) le professeur distribue le travail à faire sur le cahier pour la semaine suivante. Il aura donc à corriger une somme de travaux individuels, plus ou moins fournis selon les "performances" des élèves au test de départ.

Quand tout ceci est terminé, le travail peut se poursuivre suivant deux directions :

1 - Une direction individualisée, lorsque le travail donné à titre personnel n'a pas été suffisamment rentable (tel élève commet encore trop de fautes dans les exercices donnés). Il est alors souhaitable de reprendre avec les élèves concernés les difficultés qu'ils maîtrisent mal, notamment grâce à l'heure "de soutien", et/ou en donnant un autre travail spécifique à faire à la maison.

2 - Une direction collective, lorsque le même type de faute a été commis par un nombre important d'élèves, ce qui a été le cas ici pour la finale en é.

On a alors procédé de la façon suivante : la difficulté a fait l'objet d'un cours "classique", avec explication des règles, exercices d'application et annonce d'un contrôle la semaine suivante. Celle-ci venue, le contrôle a été

effectué (sous la forme d'une suite de phrases comportant 20 mots à finale en é), corrigé immédiatement par les élèves eux-mêmes (chacun jugeant la copie du voisin) et a donné lieu à un étalonnage : tant d'élèves ont 20, tant ont 19 etc ... Celui-ci a montré que seuls trois élèves avaient encore sur ce point des difficultés (tous les autres ayant eu 16 ou plus. On a donc envisagé avec eux une démarche individualisée, selon les modalités indiquées plus haut : ils ont retravaillé le problème en soutien, à l'issue duquel un nouveau contrôle a donné des résultats satisfaisants.

Arrivé à ce stade, on aurait pu prévoir un second test, comportant d'autres difficultés, plus compliquées. Il s'est trouvé que la demande est venue des élèves. Lors du cours consacré à la finale en é, au moment du recensement des élèves ayant trébuché sur ce point, l'un d'eux a déclaré :

"C'est une faute que je fais souvent. Ça et le participe passé". et un autre d'ajouter : "Ah oui, les participes passés, on sait jamais si c'est devant ou si c'est derrière ...". Après une demande d'explicitation, il a alors été décidé en commun que la prochaine étape de la démarche collective porterait sur l'accord du participe passé.

Le travail s'est fait selon les principes exposés plus haut, à savoir :

a) Cours : le participe passé employé avec être - exercices d'application.

b) Contrôle - Etalonnage —> Soutien avec trois élèves.

c) Cours : le participe passé employé avec avoir - exercices d'application.

d) Contrôle - Etalonnage —> Travail spécifique à la maison pour cinq élèves

e) Séance consacrée à des exercices où pour la première fois, les auxiliaires étaient mélangés

f) Contrôle avec auxiliaires mélangés. Etalonnage —> il reste trois élèves en difficulté pour lesquels il faudrait prévoir quelque chose.

Mais nous étions arrivés là à la fin du trimestre. Les objectifs fixés pour l'avenir sont les suivants :

* Au plan collectif : - faire en sorte que les difficultés traitées ce trimestre (finale en é, accord du p.p. avec les 2 auxiliaires) n'apparaissent plus, y compris en dehors des travaux orthographiques (rédactions, fiches de lecture, etc ...) ;

- passer, lors des séances d'orthographe, à plus ambitieux (accord du p. passé des verbes pronominaux par exemple), mais toujours après avoir jaugé les capacités de chacun par un nouveau test.

* Au plan individuel : en plus du soutien ponctuel de la démarche collective, se baser sur la grille pour voir si, pour un même élève, le même type de faute ne revient pas au fil des travaux et en déduire le travail à mener avec lui.

Ce travail pourra surprendre, notamment les collègues non familiarisés avec la pédagogie différenciée. Il pourra (de même d'ailleurs que cet article) sembler fastidieux. Il n'en est rien (pour le travail du moins). Il n'est pas plus fastidieux de corriger trente travaux différents que trente fois le même, au contraire.

Surtout, il a l'avantage de mettre les élèves aux prises avec leurs difficultés personnelles, de les faire réfléchir aux moyens qu'ils peuvent employer eux-mêmes pour y remédier, de les faire progresser et d'éviter "les notes relatives à une norme abstraite où l'on ne prend en compte que l'erreur" ; l'important étant de pratiquer une évaluation initiale formative, de jalonner l'apprentissage d'évaluations intermédiaires permettant de ne laisser aucun élève sur le côté, seul moyen d'obtenir en fin de course, au moment de l'évaluation finale terminant cet apprentissage spécifique, des résultats satisfaisants.

L'honnêteté me commande d'ajouter que, s'il me revient d'avoir mis en pratique cette stratégie globale autour de la grille des difficultés rencontrées par rapport aux travaux effectués, l'idée originale de cette grille revient à

mon excellent camarade Didier PECQUEUR, aujourd'hui au collège de Saint-Venant.

Merci également à Marie-Michèle CAUTERMAN, qui a eu l'idée de cet article.

DOCUMENT n° 1.

Utilisation du livre

"leçons d'orthographe appliquée 6e - 5e".

Où se trouve la table des matières ? Page

Je ne connais pas la conjugaison du verbe "finir" au conditionnel présent. Quelle page dois-je consulter pour obtenir ce renseignement ? Page

Même question pour "vaincre" à l'indicatif passé simple.
Page

A quelle page se trouvent successivement les mots suivants :
gravure - grenier - grenouille - grès ? Page

A quelle page se trouve la liste des difficultés étudiées en
vocabulaire usuel ? Pages

Quelle leçon faut-il consulter pour se renseigner sur les
noms féminins terminés par le son (i) ?

Quelle partie de la leçon traite plus particulièrement de ce
problème ?

Que contiennent les pages 5 à 12 ?

A quelle page est expliquée la formation des adjectifs ?.....

A quelle page se trouve la leçon sur le genre du nom ? Pa-
ge

On y explique comment former

Un élève ne sait pas comment écrire "festival" au pluriel.
Quelle leçon doit-il consulter ? Réponse : des fes-
ti.....

Dans quelle leçon se trouve l'exercice suivant ? "Recherchez dans votre livre de lecture des phrases contenant : quelque, chaque. Apprenez-les. Ecrivez-les de mémoire".

Leçon

Quelle est la leçon consacrée à l'accord du participe passé avec "avoir" ?

Chacune des phrases suivantes comporte une erreur soulignée par le professeur. Indique quelle leçon il faut consulter pour pouvoir la rectifier, puis corrige-la.

	<u>Leçon n°</u>	<u>Correction</u>
<u>Se</u> malade est fatigué.
<u>Ont</u> leur apporte à boire.
L'aviateur voit la piste et <u>si</u> pose.
Voilà la classe <u>ou</u> je travaille
Il <u>sans</u> moque.

DOCUMENT n° 2.

Le quatrième jour fut un des plus de cet/cette hiver-la/là. De grand matin, les premiers arriver/arrivés/arrivaient/arrivé dans la cour/courre/court/cours se réchauffaient/réchauffait en glissant autour du puis/puits. Ils attendait/attendaient que le poêle fût allumait/allumer/allumé dans l'école pour si/s'y précipiter/précipité.

Derrière le , nous étions plusieurs a/à guetter l'avenue/la venue des gars de la campagne. Ils arrivaient tout ébloiu/éblouis/éblouie encore d'avoir traverser/traversé des paysages de givre, d'avoir vu/vue les glacés/glaçaient, les taillis ou/où les lièvres détale/détalent.

Il y avait dans leur/leurs blouses un de foin et d'écurie qui alourdissait/alourdissaient l'air de la classe, quand/quant ils ce/se autour du poêle rouge. Et, ce matin-la/là, l'un deux/d'eux avait apporté/avaient apporté dans un panier un gelé qu'il avait/qui l'avait découvert en route. Il , je me souviens, d'accrocher/accroché par ces/ses griffes, au poteau du préau, la longue bête raidie/ready.

Puis la pesante/pesente classe divers/d'hiver commença/commençat.

tiré du "Grand Meaulnes" d'Alain-Fournier

(Chapitre 6 : On frappe au carreau)

Mots dictés : froids - portail - étangs - goût - pressaient
écureuil - essayait.

