

ORTHOGRAPHE : TRAVAILLER EN ATELIERS

Séverine Piot,
Séverine Pollet,
École Marcel Pagnol, Marcq-en-Barœul

INTRODUCTION À DEUX VOIX

L'enseignement de l'orthographe constitue très vraisemblablement une des problématiques d'enseignement majeures des enseignants de français. Quelles démarches concevoir ? Voilà une question qui revient assez régulièrement, sous-tendue par le désir de trouver LA méthode qui permettrait à nos élèves d'améliorer leur orthographe.

Nous nous retrouvons parfois dans cette position critiquable de rendre l'élève responsable de ses erreurs, *comme s'il ne faisait décidément pas assez d'efforts*. Or l'apprentissage de l'orthographe est un processus qui peut se révéler parfois long et douloureux pour l'élève qui serait tenté de renoncer, comme si cela était une fatalité. Combien de fois avons-nous pu entendre cette phrase : « De toute façon, je suis nul en orthographe ! »

Plusieurs années d'enseignement en classe de CM2 nous ont amenées à ces quelques considérations :

– en CM2, la somme des difficultés de nos élèves est corrélée au nombre important de notions travaillées depuis le début de leur entrée à l'école élémentaire ;

– les situations de production d’écrits (dictées, rédactions) sont de plus en plus complexes, l’éventail des problèmes orthographiques que nos élèves peuvent rencontrer est très ouvert en cette fin de scolarité élémentaire ;

– les besoins de nos élèves en termes d’apprentissage de notions orthographiques sont très différents d’un élève à l’autre et nécessitent donc un enseignement différencié ;

– par ailleurs, la matière « orthographe » ne provoque que très rarement l’enthousiasme des élèves. La courbe de progression est très lente pour certains. De ce fait, les « petits » progrès passent relativement inaperçus dans la globalité de la production écrite.

Un principe dont nous sommes convaincues est que l’apprentissage de l’orthographe doit se faire dans des allers-retours constants entre situations de contextualisation telle que la production d’écrits et des situations décontextualisées qui permettent aux élèves de systématiser une notion. Mais des questions se posent alors : comment adapter ces situations décontextualisées à chacun de nos élèves ? Comment les évaluer ? Comment améliorer de façon pérenne leurs compétences en orthographe ?

Il n’est pas possible de répondre à cette dernière question, bien évidemment, mais nous tenterons d’expliquer une démarche qui met en œuvre le principe que nous défendons : aussi allons-nous, dans les lignes qui suivent, présenter quelques situations décontextualisées que nous avons mises en place¹.

Nous avons deux classes de CM2 de 24 élèves. Une classe découvre pour la première fois cette pratique (celle de Séverine Piot) tandis que les élèves de l’autre classe (celle de Séverine Pollet), pour la majorité, étaient dans la classe de S. Piot en CM1 et sont donc plutôt dans une continuité. Cela explique sans doute en partie que, sans que nous l’ayons anticipé, la mise en place des ateliers a pris des formes différentes dans les deux classes. Nous exposerons donc la démarche générale de ces ateliers en intégrant les variantes observées.

APPRENDRE À CATÉGORISER LES ERREURS, S’APPROPRIER LA TYPOLOGIE

En début d’année, nous (enseignantes) avons réalisé une dictée diagnostique dans notre classe. Nous avons sélectionné dans les dictées corrigées, les erreurs fréquentes et faciles à catégoriser :

1. La démarche a fait l’objet d’un article plus général autour de la différenciation en orthographe : Piot Séverine (2019), « Différencier en orthographe au cycle 3 », *Recherches* n° 71, p. 123-136.

- les homophones (confusion a/as, ont/on, et/est...);
- les accords dans les groupes nominaux (oublis d'accord au pluriel ou au féminin);
- les erreurs sur le verbe (accords avec le sujet, terminaisons des verbes);
- le lexique (erreurs de sons, doublement de consonne...);
- la ponctuation (oublis de majuscules).

Ensuite, avec les élèves, collectivement, nous avons analysé ces erreurs à partir des phrases relevées par l'enseignante et écrites au tableau. Les élèves les ont classées et leur ont donné un nom et une abréviation (H, N, V, L).

Les catégories d'erreurs ont été identifiées assez facilement par les élèves, notamment pour ceux déjà habitués à manipuler ce codage. L'autre classe a eu davantage besoin de l'intervention de l'enseignante mais a réussi, elle aussi, à analyser et nommer les types d'erreurs, sans doute parce que les élèves, quand ils arrivent au CM2, ont déjà étudié un grand nombre de notions orthographiques.

Ensuite les types d'erreurs et leur code associé ont été affichés dans la classe et collés dans le cahier outil. Chaque dictée est corrigée en fonction de cette catégorisation. L'erreur est entourée par l'enseignante qui indique également sa catégorie (N, V, L, H, P). L'élève se corrige seul et/ou avec l'aide de l'enseignante.

La dictée diagnostique nous a permis de lister toutes les erreurs à travailler en priorité dans chaque catégorie. Nous avons créé et photocopié toute une batterie d'exercices en plus de ceux que nous possédions déjà les années précédentes². Ils constituent le support de travail pour les ateliers. Une fois par semaine environ, pendant 45 minutes, les élèves choisissent une notion à travailler parmi celles proposées et travaillent en autonomie.

CHOISIR UN OBJECTIF

Pour la classe découvrant les ateliers, lors de la deuxième séance, il a été nécessaire de refaire une dictée, afin que chaque élève prenne conscience du type d'erreurs qu'il faisait. Une fois la dictée corrigée avec le code, ils ont noté le nombre d'erreurs qu'ils avaient faites dans chaque catégorie. Ils ont choisi et surligné ce qu'ils pensaient devoir travailler en priorité. Parfois, ils ont eu à préciser leurs choix : par exemple, pour les homophones, la difficulté est différente pour chacun d'entre eux.

2. *Ibid.* p. 134 à 136 : quelques exemples d'exercices sont présentés.