

DES DIFFICULTÉS DE LA REMÉDIATION ORTHOGRAPHIQUE CHEZ DES ÉLÈVES AVANCÉS

Hélène Le Levier
Lycée Gaston Berger, Lille
Université Grenoble Alpes, Lidilem, (ÉA 609)

J'enseigne depuis onze ans la « culture générale et expression » dans des sections de technicien supérieur tertiaires. Et, depuis onze ans, mes collègues de matières professionnelles me demandent la même chose : « Comment aider les élèves à écrire un français plus correct ? » Cette question s'est même construite comme un problème à l'échelle de l'établissement avec la multiplication des élèves issus de filières professionnelles sous l'effet de la mise en place de quotas de bacheliers professionnels dans les sections de technicien supérieur. Il a en effet fallu réfléchir à l'aménagement des formations assurées par l'établissement pour permettre la réussite d'élèves plus proches du monde professionnel mais dont la formation générale est moins poussée que celle des bacheliers généraux et technologiques. Cette adaptation s'est traduite par un effort de diagnostic et d'accompagnement personnalisés¹. L'une des compétences générales les plus souvent identifiées

1. Concrètement, les sections accueillant une forte proportion de bacheliers professionnels mettent en place des « heures de réussite » ayant pour but d'accompagner les élèves

par les responsables des sections de technicien supérieur comme nécessitant un renforcement est la maîtrise de la langue française. Trouver quelques heures à consacrer à de la remédiation linguistique en français n'a de ce fait jamais posé problème et j'ai eu l'occasion de tenter de mettre en place ces remédiations. Mais comment faire ? Ces difficultés ne concernant pas la totalité des élèves et ces heures ne pouvant s'adresser qu'à des volontaires, mes interventions se sont concentrées sur des questions orthographiques car il s'agissait de la demande des élèves. Le fait est, comme je le montrerai plus loin, que ces difficultés orthographiques existent, même si je ne suis pas certaine qu'elles soient plus aigües, ou plus fondamentales, que les problèmes liés à la syntaxe ou à la logique textuelle. Mais, disposant de peu de temps, j'ai décidé d'accepter de me concentrer sur ces erreurs plus facilement identifiées comme telles par les élèves dans ces temps de remédiation. Malheureusement, j'avoue que les résultats de ces expériences pédagogiques n'ont jamais été très probants à mes yeux. Avant d'exercer dans mon établissement actuel, j'ai été titulaire sur zone de remplacement et je suis souvent intervenue dans des collèges. J'en étais ressortie convaincue de l'efficacité de la dictée dialoguée (Arabyan, 1990 ; Habi, 2011). Quel que soit le point de départ, une dictée, un exercice, une simple phrase, les séances que j'ai organisées en STS² avaient toujours pour but d'expliciter les raisonnements des élèves afin de tenter de déconstruire ceux qui ne fonctionnent pas au profit de ceux qui fonctionnent. En soi, ces séances ont toujours plutôt bien fonctionné : menées avec des élèves volontaires, elles ont toujours permis de construire un véritable dialogue autour des points linguistiques abordés. Mais le problème est ailleurs : si ce genre de remédiation peut aider efficacement des élèves peu surs d'eux mais ne rencontrant pas de difficultés majeures, elles semblent presque vaines à ceux dont les difficultés sont telles qu'ils ont l'impression d'avoir tout à réapprendre.

Il y a quelque chose de l'ordre du supplice de Sisyphe ou du puits sans fond chez l'enseignant de lycée qui cherche à répondre à l'une des demandes les plus explicites des élèves et du reste de la société : diminuer le nombre de « fautes » d'orthographe dans les écrits de ses élèves. Non seulement chaque cohorte amène son lot de difficultés mais même le travail entamé avec ceux qui ont eu le courage de s'y attaquer donne l'impression de tenter d'écoper un bateau avec une cuillère à café. Cette impression d'impuissance a joué un

rencontrant des difficultés. Il faut noter que ces heures ne sont pas réservées aux bacheliers professionnels mais leur mise en place a été justifiée par la présence de ces bacheliers professionnels et est réservée aux sections où les quotas sont élevés.

2. Sections de technicien supérieur : il s'agit des classes qui préparent en deux ans au Brevet de technicien supérieur.

grand rôle dans ma décision de changer d'approche et d'aborder cette question avec un regard de chercheuse. C'est pourquoi j'ai consacré une thèse à la mise en œuvre et à la perception de l'orthographe par des élèves de collège et de sections de technicien supérieur. Dans cet article, je vais tenter d'expliquer en quoi ce travail de recherche me permet de répondre partiellement à la question : pourquoi mettre en place une remédiation orthographique efficace chez des élèves avancés peut sembler aussi difficile ? J'explorerai successivement deux hypothèses possibles : est-ce un problème de motivation des élèves ou est-ce un problème de compétences linguistiques ? Je tenterai en conclusion d'esquisser quelques pistes didactiques.

1. EST-CE UN PROBLÈME DE MOTIVATION ?

1.1. Une conscience aigüe du rôle social de l'orthographe

Pour mener mon enquête, j'ai été accueillie par différents collègues sur leur temps de cours. Je leur ai donc proposé, si cela les intéressait, d'en profiter pour parler d'orthographe avec leurs élèves. J'ai le souvenir très net de la vive réaction d'un élève quand l'un de mes collègues a énoncé l'idée que les jeunes d'aujourd'hui se désintéressaient peut-être de l'orthographe. Son élève s'est alors élevé vivement contre ce cliché dans lequel il ne se reconnaissait pas. Il n'a pas été contredit par le reste de la classe. De fait, aucun des travaux récents s'intéressant au rapport des jeunes à l'orthographe (Joannidès, 2014, Martin Lacroux, 2015) n'a révélé un sous-investissement des jeunes générations vis-à-vis de la valeur de la correction orthographique. Ce serait même plutôt le contraire. Martin Lacroux a ainsi soumis des CV et lettres de motivation comportant des erreurs orthographiques à des recruteurs et à de jeunes candidats. Elle a ainsi prouvé que les erreurs orthographiques avaient, de fait, un effet sur le jugement des recruteurs sur les candidats mais cet effet s'est révélé encore plus fort chez les candidats eux-mêmes qui se sont montrés particulièrement intransigeants dans la condamnation des dossiers fautifs (Martin Lacroux, p. 324).

Mes données rejoignent ces résultats : loin de sous-estimer l'importance sociale de l'orthographe, les jeunes ayant fait leur scolarité en France semblent très conscients de cette importance. J'exploite dans ma thèse deux enquêtes : une enquête auprès de 131 élèves de troisième de l'académie de Grenoble et une enquête auprès de 178 étudiants de STS de l'académie de Lille. Tous ces enquêtés ont été interrogés sur l'importance qu'ils accordaient à l'orthographe dans leurs écrits extrascolaires. Quelle que soit la réalité de leurs pratiques, l'immense majorité des élèves interrogés déclare faire attention à son orthographe hors de l'école, au moins dans certaines

circonstances (Le Levier, à paraître). Il apparaît en effet que les élèves déclarant ne jamais faire attention à l'orthographe sont extrêmement minoritaires dans les deux enquêtes. Plus ou moins le tiers d'entre eux déclare par contre faire attention à l'orthographe dans toutes les situations d'écriture, même les messages téléphoniques. Enfin, que ce soit en troisième ou en STS, la majorité des élèves déclare varier leur attention en fonction du destinataire. Chez les collégiens, l'attention est plus forte si le destinataire est adulte, même si cet adulte est un membre de leur famille. Chez les étudiants, eux-mêmes jeunes adultes, cette distinction entre adulte et adolescent est remplacée par une opposition entre cercle privé, amical ou familial, et cercle scolaire et professionnel. Ils se montrent parfaitement conscients des variations de formalité du message oral exigées par les variations de contexte social. L'importance sociale de l'orthographe est donc clairement identifiée par ces jeunes francophones.

1.2. Le rôle des interactions sociales

Les 131 élèves de troisième et 65 étudiants de STS ont participé à un entretien qui a notamment permis de préciser certaines réponses écrites. Certains de ces entretiens contiennent des récits de la manière dont cette conscience de l'importance sociale de l'orthographe s'est construite chez l'enquêté. Il est notable que ces récits circonstanciés, minoritaires³, renvoient systématiquement à des expériences extrascolaires.

Certaines pratiques d'écriture extrascolaires sont en effet clairement identifiées comme des déclencheurs par les enquêtés. C'est en particulier le cas des forums RPG⁴. Une élève de collège cite cette pratique en la mettant en lien avec son attention pour l'orthographe⁵ :

Généralement, sur les forums RPG, ils aiment pas que les gens il fassent des fautes d'orthographe, du coup [...] il faut faire attention.

Trois étudiants en STS évoquent le même type de phénomène. L'un d'entre eux explique comment cette attention à l'orthographe lui a permis de progresser :

-
3. La majorité des enquêtés ne raconte pas précisément comment s'est construit leur rapport à l'orthographe.
 4. Role Play Game. Il s'agit de forums de jeux de rôle sur internet au sein desquels les joueurs créent leurs personnages et les font exister par l'intermédiaire de textes.
 5. Les commentaires insérés dans cet article sont des réponses orales. En ce qui concerne la transcription, le choix a été fait de conserver autant que possible les mots utilisés par l'enquêté, sans ajouter de mot qui n'ait pas été prononcé, mais d'effacer les répétitions qui ne semblaient pas significatives.

C'est souvent les corrections parce que quand on crée ses personnages on doit faire une fiche pour expliquer le contexte du personnage, tout ça, son histoire, son caractère. Et en gros des fois les gens, les modérateurs, les administrateurs, ils nous font remarquer nos fautes pour éviter qu'on les reproduise dans les RP.

Ces cas demeurent rares à l'échelle du corpus mais ils montrent l'importance de l'interaction non seulement pour prendre conscience du rôle social de l'orthographe mais aussi dans le processus d'acquisition des réflexes orthographiques. Une autre étudiante raconte ainsi comment les échanges par SMS avec une amie a changé son rapport à l'orthographe :

C'est que quand j'ai eu mon premier portable, au début je commençais les abréviations et j'avais une amie qui, elle, c'était la première de la classe depuis que je la connaissais, elle écrivait sans faute, enfin en tous cas moi je voyais aucune faute. Et donc j'ai essayé de reprendre comment elle écrivait de comprendre pourquoi là elle mettait, *c-'-e-s-t*, *s-'-e-s-t* et à force d'envoyer des messages avec elle, j'ai compris certaines choses et y a d'autres choses que j'ai compris par moi-même.

C'est ici l'interaction régulière et bienveillante avec une amie respectant la norme qui a permis à l'étudiante d'apprendre à respecter cette norme.

Cependant, avoir conscience des problèmes que peut poser une orthographe défaillante ne suffit pas à enclencher un processus de prise en charge de ces défaillances si cette prise en charge n'est pas à la portée du scripteur. Ce phénomène apparaît très nettement dans un entretien mené avec une étudiante qui raconte les problèmes qu'a posés son manque de maîtrise de l'orthographe lors d'un stage dans un cabinet d'avocats. Elle s'exclame en effet en évoquant sa maîtresse de stage : « Oh ! J'avais des fautes, hein ! Elle était choquée. » Le souvenir de cette réaction semble vif et elle le répète d'ailleurs par la suite. Mais, interrogée sur les mesures qu'elle a prises pour essayer de ne pas se retrouver à nouveau dans cette situation, elle déclare : « Je sais pas. Ça vient pas. Je sais pas. » On voit chez cette étudiante, engagée dans une filière où elle doit écrire, un sentiment d'impuissance qui semble bloquer tout processus d'amélioration alors même qu'elle a conscience des effets potentiels de ses problèmes linguistiques.

Les interactions sociales, privées, scolaires ou professionnelles, semblent construire chez les élèves auprès desquels j'ai enquêté une représentation de l'orthographe conforme aux attentes sociales. Dans une certaine mesure, mon enquête montre que cette attente sociale se construit chez les francophones dès l'école et ne fait que se renforcer avec l'entrée dans le monde professionnel. Cependant, si ces interactions semblent toujours suffire à construire l'idée suivant laquelle il faudrait écrire conformément à la norme dans certaines circonstances, elles ne permettent

pas toujours de construire les compétences qui permettent de se conformer à cette exigence sociale.

2. LE POIDS DES DIFFICULTÉS LINGUISTIQUES

2.1. L'orthographe grammaticale comme difficulté majeure

En effet, l'orthographe française est telle qu'il ne suffit pas de faire attention pour écrire conformément à la norme. Les études qui ont mis en évidence le recul du niveau orthographique moyen des élèves français ces trente dernières années ont également montré que les difficultés se concentrent sur l'orthographe dite grammaticale, en particulier la morphographie du verbe et de l'adjectif (Andreu & Steinmetz, 2016, Manesse *et al.*, 2007). Ce point s'explique par la structure même du français écrit. En effet, il s'agit d'une langue peu transparente : il est difficile de deviner comment un mot s'écrit à partir de sa prononciation et vice-versa. Mais, en plus, une partie importante des flexions du verbe et de l'adjectif sont muettes, comme le *e* à la fin du féminin de certains adjectifs (*joli / jolie*), ou homophoniques. De ce point de vue, l'exemple le plus emblématique concerne les finales en [e] des verbes du premier groupe. Dans les régions où la distinction entre le [e] fermé et le [ɛ] ouvert est neutralisée en français (notamment l'académie de Lille et celle de Grenoble où ont eu lieu mes enquêtes), la finale de ces verbes peut prendre dix formes différentes homophoniques : *-er, -é, -ée, -és, -ées, -ez, -ai, -ais, -ait, -aient*. Orthographier correctement les finales verbales et adjectivales en français exige donc un raisonnement morphosyntaxique.

Or c'est sur ce point que les enquêtés expriment les difficultés les plus importantes, parfois en les distinguant de l'orthographe, souvent assimilée à l'orthographe lexicale. Ainsi un étudiant raconte que l'orthographe ne lui a jamais posé de gros problème mais la grammaire lui a toujours semblé incompréhensible même lorsqu'il en a fait à l'université à l'occasion d'une année de LEA⁶ :

Parce que en fait je pense que dès le début, pour moi, c'était très compliqué. La grammaire, de retenir toutes les formes, tout ça, y avait plein de choses et, du coup, j'avais beau relire plusieurs fois, régulièrement, j'avais du mal, ça avait du mal à rester dans ma tête, même à la fac j'ai eu des cours de grammaire, c'était une catastrophe.

6. Langues étrangères appliquées. Il évoquait explicitement un cours de grammaire française.

Une autre étudiante avoue que, face au vocabulaire grammatical, elle a l'habitude de faire semblant de comprendre :

a-i-s je sais que c'est de l'imparfait parce qu'on l'a vu beaucoup ce temps-là mais tout ce qui est passé simple, passé antérieur, je sais pas, quand je regarde un truc je me dis c'est du passé, je me dis pas... et c'est la même chose pour les pronoms nominaux ou des choses comme ça. Par exemple, oui regardez là c'est un COI ou pronom nominal, je suis là ah oui d'accord, je fais semblant que je le sais mais... [...] je le sais pas.

Les explications grammaticales, pourtant censées aider à dépasser les difficultés de l'orthographe grammaticale française, apparaissent chez ces deux élèves comme ce qui pose problème, le véritable obstacle. La dernière étudiante citée ajoute d'ailleurs concernant les corrections de dictée à l'école :

En fait je me dis que les dictées, je voyais plus ça comme un calvaire quand on le faisait, voir ma copie rouge je me disais, voilà... mais quand la prof parlait en classe, je suis sûre que la moitié des élèves ne comprenait rien. Moi, en fait, je ne comprenais rien.

On ne peut savoir si le sentiment de cette étudiante correspondait à une réalité au-delà de son cas personnel. On verra cependant dans les paragraphes suivants qu'on ne peut exclure cette hypothèse. En effet, notre enseignement de la grammaire, fondé sur un corpus de règles, ne semblant pas toujours remplir ses objectifs, il n'est pas impossible qu'une grande partie des élèves ne comprenne pas réellement les explications formulées en cours même si, comme l'étudiante citée ci-dessus, ils font semblant de les comprendre. Cette hypothèse interroge la pertinence du matériel didactique que constituent ces règles de grammaire, dont Chervel (1977) a montré qu'elles avaient été formulées pour rendre notre orthographe enseignable, notamment en ce qui concerne l'accord des participes passés.

2.2. Une règle qui ne passe pas : l'accord du participe passé avec le COD antéposé

En effet, certains savoirs scolaires semblent en grande partie lettre morte à la lumière des entretiens recueillis. À cet égard, l'exemple le plus frappant est celui de l'accord du participe passé. La dictée utilisée avec les étudiants de STS était élaborée pour tester la maîtrise de ce point emblématique de l'orthographe française par les étudiants. Ce choix peut sembler manquer d'originalité tant il s'agit de LA difficulté emblématique de la langue française. Mais justement : c'est un savoir scolaire bien identifié et très présent dans les programmes de collège. Je me demandais donc ce qu'il en restait chez des élèves de fin de collège ou du début de l'enseignement

supérieur. La réponse n'est pas « rien », ce serait plutôt « pas grand-chose d'utilisable » faute d'une assimilation efficace des savoirs étudiés au collège.

Les résultats de cette dictée, réalisée par 178 élèves de STS, confirme la difficulté de l'accord au participe passé⁷. Elle comportait sept formes de participe passé en emploi verbal. Ces formes sont les formes verbales les moins bien réussies de la dictée⁸ avec des taux de réussite allant de 69% pour la mieux réussie (*organisé* dans *chacune a organisé ses affaires*) à 29% pour la moins bien réussie (*choisis* dans *les vêtements qu'elle avait choisis la veille*). Les différences de réussite entre participes sont assez prévisibles : les mieux réussies sont les formes non variables accompagnées d'un auxiliaire *avoir* tandis que les moins bien réussies sont les formes censées s'accorder avec un COD antéposé au verbe⁹.

L'analyse des entretiens consacrés aux deux formes d'accord du participe passé avec COD antéposé pose des questions aigües en termes de transfert des savoirs déclaratifs scolaires. En effet, ces deux formes (*choisis* dans *les vêtements qu'elle avait choisis la veille* et *préparée/és* dans *la liste de papiers règlementaires qu'elles avaient soigneusement préparée/és*) relèvent de la règle canonique, encore explicitement présente au programme de cycle 4 (MÉN, 2018, p. 23), de l'accord du participe passé avec le COD antéposé. Parmi les 25 élèves qui réussissent l'accord de *choisis* au terme de l'entretien¹⁰, seuls trois identifient explicitement un COD, ce qui montre que la réussite de la forme repose rarement sur un réinvestissement explicite de la règle canonique. À contrario, la présence de bribes de cette règle dans le discours de l'enquêté ne garantit en rien la réussite de la forme. Ainsi, un élève identifie bien le COD mais ne semble pas pouvoir aller jusqu'à l'accord : « Après le verbe, enfin le COD comme il est avant le verbe. Qu'est-ce qu'elles ont choisi ? Les vêtements donc *choisi*, on... enfin c'est *choisi i*. » Un autre, qui avait formulé la règle intégralement au début de l'entretien explique ainsi pourquoi il n'a pas réalisé l'accord sur cette forme : « Si par exemple, elles avaient dit qu'elles euh, qu'elles pardon, euh (hésitation) non pas *qu'elles, elles les avaient choisis*, j'aurais mis le *i-s*. » La représentation de cet élève semble assimiler le COD à une configuration syntaxique où le COD est exprimé par un pronom intercalé entre le sujet et le verbe. Une autre élève dit choisir la forme *préparées* dans *la liste des*

7. Voir annexes 1 et 2.

8. Seul *goutait* est un peu mieux réussie que le mieux réussi des participes passés. Mais cette forme est peu fréquente et homophonique des formes beaucoup plus fréquentes *gouter* et *gouté*.

9. Voir annexe 2.

10. Sur les 65 élèves ayant participé à l'entretien et pour lesquels je dispose donc d'un commentaire de cette forme.

papiers règlementaires qu'elles avaient préparés/ée parce que le COD, qu'elle identifie de fait correctement, est situé avant le verbe et qu'elle pense, dans ce cas, devoir accorder avec le sujet. Ces trois exemples sont intéressants parce qu'ils constituent des traces de souvenirs explicites des formulations scolaires assez élaborées mais montrent que ces traces ne permettent pas une résolution efficace des problèmes d'accords. Cette impossibilité de mettre en œuvre l'accord théorique est probablement en lien avec les difficultés documentées des scripteurs experts en français à ne pas accorder avec le sujet (Brissaud et Cogis, 2008).

À contrario, certains élèves, plus nombreux quoique minoritaires, proposent des analyses linguistiquement pertinentes et efficaces de la forme. Ils mettent en œuvre des raisonnements assez proches de la règle d'accord du participe passé formulée par Wilmet (1999) en proposant une réponse à la question « Qu'est ce qui est choisi ? » : « *Choisi, i*, ben là, ce qu'elles ont choisi, c'est les vêtements donc j'aurais... là aujourd'hui j'aurais mis un *s* aussi. » Un autre élève corrige une forme en *-ies* en témoignant à la fois de la prégnance de l'accord avec le sujet et d'un bon sens linguistique :

Chercheuse : *Le jour du départ, elles ont enfilé les vêtements qu'elles avaient choisies, i-e-s.*

Élève : C'est elles qui l'ont choisi, c'est les vêtements qui ont été choisis par elles.

Chercheuse : Excusez-moi, du coup j'ai pas bien compris, vous l'accordez avec quoi en fait ?

Élève : Je l'accorde avec *elles*.

Chercheuse : C'est elles qui ont choisi les vêtements d'où le *i-e-s*... Vous hésitez quand même.

Élève : Ben oui parce que c'est les vêtements qui ont été choisis mais c'est par elles. Mais le sujet c'est *les vêtements*.

Chercheuse : Le sujet c'est *les vêtements*.

Élève : C'est les vêtements qui ont été choisis. [hésite] Je retirerais bien le *e* mais je suis pas sûr.

Chercheuse : Vous auriez envie de retirer le *e* parce que vous sentez que c'est plutôt sur *les vêtements* que ça porte.

Élève : C'est les vêtements qui ont été choisis c'est pas elles qui ont été choisies.

Chercheuse : C'est elles qui ont choisi les vêtements mais c'est les vêtements qui ont été choisis. Vous avez raison.

Élève : Je retirerais bien le *e*.

L'élève interrogé propose ici un raisonnement conforme à la logique de la langue mais le fait au prix d'un usage grammaticalement faux du terme *sujet*. Cet exemple pose de vraies questions didactiques puisqu'il montre qu'un locuteur capable de sentir la logique linguistique d'un phénomène risquerait d'être égaré par la formulation scolaire canonique de ce même

phénomène du fait de la mauvaise compréhension de la notion de sujet grammatical, pourtant présent dans les programmes scolaires dès l'école primaire.

2.3. Des problèmes conceptuels

De fait, les deux enquêtes ont révélé des problèmes conceptuels souvent problématiques pour la réalisation des accords grammaticaux, surtout si les élèves essayent de se référer aux règles apprises en classe et formulées en ces termes. L'utilisation à faux du terme *sujet* n'est pas isolée. Elle est apparue à plusieurs reprises en STS et en troisième (Le Levier & Brissaud, 2020). Ainsi dans le syntagme *deux étudiantes en commerce international parties étudier dans un pays étranger*, trois étudiants déclarent explicitement que *étudiantes* est *sujet* de *parties*. Comme dans le cas cité ci-dessus, cette analyse est efficace en pratique puisqu'elle leur permet de réaliser correctement l'accord. Tout se passe comme si le mot *sujet* était utilisé par ces étudiants pour désigner ce que les Canadiens¹¹ appellent le « donneur d'accord » c'est à dire le mot qu'il faut identifier pour choisir une flexion. Elle souligne néanmoins qu'une notion comme le sujet, très polysémique en langue, peut être à l'origine de malentendus didactiques puisqu'il est régulièrement utilisé par des élèves dans un sens qui n'est pas son sens grammatical strict.

Mais, au-delà du vocabulaire, c'est parfois la construction du concept elle-même qui semble poser problème. Le terme *participe passé* est ainsi peu utilisé par les étudiants ayant participé aux entretiens. Néanmoins, certains produisent des analyses pertinentes, passant notamment par des reformulations du type *ce sont les vêtements qui sont choisis* pour le syntagme *les vêtements qu'elle a choisis la veille* sans avoir recours à cette notion. Elle n'est donc pas nécessaire sous une forme explicite. Mais on peut supposer que les élèves qui parviennent à produire ces analyses ont construit une notion, qu'ils ne savent peut-être pas nommer, qui leur permet, notamment, de traiter de la même manière les participes passés en [i] et les participes passés en [e]. Car l'enquête a révélé que ce n'était pas le cas de tous et que certains étudiants, plutôt à l'aise avec les formes en [e], se trouvaient bloqués face aux formes en [i], faute d'avoir compris qu'il s'agissait du même phénomène linguistique. Certains expriment clairement cette différence de traitements :

11. Voir par exemple le vocabulaire utilisé dans l'application *Un Cadavre dans un entrepôt*, développé par le CCDMD (Centre collégial de matériel de développement didactique), organisme public canadien qui produit des ressources en libre accès dédiées au développement des compétences en langue française.

Parce que les formes en [e], je les ai beaucoup plus travaillées, les [i] j'ai pas l'impression de les avoir vraiment vues.

Dans l'extrait suivant, l'enquêtrice tente de changer le verbe utilisé pour tester la réaction linguistique de l'étudiant :

Élève : Je pense que c'est le fait que ce soit *choisi* et pas une forme en [e]. À chaque fois je sais jamais. Sur ces verbes-là. Du coup, j'ai laissé comme ça, neutre et...

Chercheuse : Et imaginons, si j'avais mis *les vêtements qu'elles avaient arrangés la veille*.

Élève : Je pense que j'aurais laissé *é* tout court. Même si je pense que du coup, vu que les vêtements c'est avant, on aurait dû mettre *arrangés, é-s*.

Chercheuse : Donc *arrangés*, vous le mettriez... si je vous mets *arrangés* à la place de *choisis*...

Élève : J'aurais mis *é-s*.

Chercheuse : Mais *choisi*, vous laissez un *i*.

Élève : Ben, c'est la forme en fait qui me pose problème. Je voyais pas un *i-s* ou ... donc du coup je l'ai laissé comme ça.

Chercheuse : Et donc le fait que ce soit un participe passé qui soit pas en *é*, finalement ça vous...

Élève : Ben, en fait, j'ai l'impression qu'avec les verbes en [e], enfin du premier groupe, ça passe beaucoup plus facilement au niveau de la conjugaison que d'autres verbes donc... enfin c'est les premiers verbes qu'on apprend, donc je pense qu'on est beaucoup plus à l'aise avec ça. Donc c'est pour ça, enfin je pense que ça vient aussi de là donc... Donc oui, j'ai beaucoup de problèmes avec ces verbes-là, donc généralement je laisse comme ça ou je vois ce qui passe le mieux au niveau de l'écriture, enfin, ça dépend.

On voit bien ici que l'étudiant n'envisage pas que les accords impliqués dans *les vêtements qu'elle avait choisis* et *les vêtements qu'elle avait arrangés* puissent fonctionner de la même manière. C'est bien ici la notion même de *participe passé*¹² qui n'est pas construite et qui ne lui permet pas de transférer des compétences efficaces sur les formes en [e] vers les formes en [i]. L'enquêté fait ici explicitement référence à son expérience d'élève en expliquant qu'il a l'impression que les formes en [e] sont beaucoup plus travaillées que les formes en [i]. De fait, l'identification des difficultés particulièrement aigües autour de l'homophonie des finales en [e] des verbes du premier groupe a construit cette zone comme une difficulté

12. L'usage du terme *participe passé* de la part de l'enquêtrice est d'ailleurs ici une erreur puisque l'étudiant ne l'utilise jamais lui-même et que les entretiens étaient menés de sorte à ne pas suggérer de termes linguistiques particuliers aux enquêtés.

orthographique souvent traitée en tant que telle dans les manuels du secondaire. Mais l'enquête auprès des élèves de STS a révélé que les finales variables en [i] semblaient faire encore plus obstacle chez des étudiants actuels. En effet, *choisis* est la forme verbale la moins réussie et *parties* la forme adjectivale la moins réussie. Ce résultat, auquel je ne m'attendais pas, peut conduire à s'interroger sur des présentations didactiques qui cernent ce qui semble poser le plus problème mais, souvent faute de temps, ne s'attaquent pas aux difficultés conceptuelles liées à la représentation du système linguistique lui-même.

EN GUISE DE CONCLUSION : QUELQUES CONSIDÉRATIONS DIDACTIQUES

Les enquêtes que j'ai menées en thèse ont invalidé l'hypothèse suivant laquelle les élèves et étudiants feraient des fautes d'orthographe parce qu'ils pensent que ce n'est pas important. En effet, ces enquêtes ont montré que les élèves interrogés étaient conscients de l'importance sociale de l'orthographe. Même si leurs déclarations ne signifient pas nécessairement qu'ils y accordent autant d'importance qu'ils le disent, elles montrent qu'ils pensent devoir déclarer que c'est important, ce qui témoigne de leur connaissance de la place sociale de l'orthographe.

Ces enquêtes révèlent par contre des problèmes de conceptualisation grammaticale qui expliquent au moins pour partie les difficultés que peut représenter la remédiation orthographique chez des élèves avancés. Ces difficultés de conceptualisation se manifestent parfois par l'utilisation erronée du vocabulaire grammatical. Mais l'absence d'utilisation de ce vocabulaire n'empêche pas nécessairement une bonne compréhension du fonctionnement linguistique de la phrase permettant la mise en place de stratégies personnelles de résolution de problèmes orthographiques efficaces. En revanche, elle met en péril l'efficacité de rappels de règles fondés sur un vocabulaire qui n'est pas solide chez la totalité des élèves.

Ceci étant, au-delà du vocabulaire grammatical lui-même, c'est parfois les concepts grammaticaux qui ne sont pas véritablement construits chez tous les élèves. Or toute tentative de remédiation se fait en temps limité. Ce phénomène explique probablement le succès de certaines approches didactiques centrées sur la forme du mot et non sur son fonctionnement systématique, comme les nombreux exercices sur les formes en [e] ou les homophones en [se]. De fait, une partie des étudiants interrogés semble s'être approprié ces outils sans nécessairement être capables de transférer leurs connaissances à l'échelle du système comme l'a montré la présence d'élèves qui traitent efficacement les participes passés en -é mais pas ceux en -i. Il ne s'agit pas ici de conclure sur l'efficacité ou l'inefficacité de tels

exercices mais d'en pointer les limites. Ces difficultés de transfert ne se posent cependant pas dans toute technique d'apprentissage évitant le vocabulaire métalinguistique. Ainsi, la règle Wilmet (1999) d'accord du participe passé évite les notions de sujet et de COD en proposant une formulation valable à l'échelle de l'ensemble du système linguistique. Elle implique cependant que le scripteur identifie un participe passé.

En effet, un traitement efficace de l'ensemble des phénomènes orthographiques peut difficilement se penser indépendamment d'un outillage grammatical minimal tant la morphographie du français est fondée sur son fonctionnement syntaxique. Mais ce dont ont besoin les scripteurs pour parvenir à des graphies correctes, ce n'est pas tant de l'étiquette représenté par le terme grammatical que du concept qui leur permet d'identifier le fonctionnement d'un mot. Se pose alors la question des méthodes d'acquisition des concepts. Je n'ai pas étudié ces aspects dans ma thèse mais je tente depuis plusieurs années de mettre en place des démarches inductives, notamment en m'inspirant de la « Grammaire en couleurs » (Laurent, 2004) dont les méthodes ont été adaptées pour adultes par le Lidilem (Boch, 2018). Il s'agit d'amener les apprenants à construire les concepts à partir de leur pratique de la langue et non à partir de définitions abstraites. De fait, un enfant n'apprend pas ce qu'est une vache à partir d'une définition de la vache. Il finit par construire le concept de vache à force de voir des vaches. La « grammaire en couleurs » fonctionne de cette manière pour les natures grammaticales. Pour l'avoir expérimentée avec une classe de STS, je peux dire que cela fonctionne très bien mais prend trop de temps pour être viable à l'échelle de formations qui n'accordent qu'une place périphérique aux savoirs grammaticaux. Néanmoins, j'ai pu observer, face à des élèves de lycée se disant incapables de reconnaître un nom, qu'il était plus efficace de leur fournir un corpus et de leur demander ensuite de retrouver les noms dans un texte que de tenter de définir le nom. Privilégier les démarches inductives face aux problèmes de conceptualisation grammaticale semble donc une stratégie payante.

Pour autant, face à la diversité des problèmes rencontrés par les élèves, il paraît difficile de trouver une solution satisfaisante hors d'une approche totalement personnalisée. De ce point de vue, les outils numériques peuvent offrir une aide précieuse même si leur efficacité suppose une autonomie qui pose souvent problème. Apprendre aux élèves et étudiants à utiliser des outils qui resteront disponibles après la fin de l'année, c'est leur donner des chances de prendre en charge eux-mêmes leurs propres difficultés quand ils en éprouveront réellement le besoin. Depuis quelques années, j'ai donc pris le parti de présenter à mes élèves des outils libres d'accès qui leur permettent d'améliorer leur orthographe et de corriger leurs textes. Pour ce qui est des outils pédagogiques, je les oriente principalement vers les productions du

CCDMD, souvent bien faites et efficaces même si elles empruntent le vocabulaire de la nouvelle grammaire canadienne. Mais je consacre également du temps à leur apprendre à utiliser des correcteurs orthographiques en ligne¹³ plus performants que les correcteurs des traitements de texte les plus utilisés que sont LibreOffice ou Word. Ce travail sur les correcteurs a pour but de leur apprendre à toiletter leurs propres textes mais aussi de les faire réfléchir sur l'orthographe puisque les correcteurs en question proposent des explications qu'il est nécessaire de prendre en compte pour ne pas choisir de formes aberrantes.

Enfin, les témoignages d'étudiants racontant leurs progrès orthographiques grâce à des relations sociales passant par l'écrit m'interpellent. En effet, la classe constitue une forme de réseau social. Mais les échanges écrits avec les enseignants ne suffisent manifestement pas toujours à enclencher un processus d'apprentissage de l'orthographe dont les résultats suffisent à répondre à la demande sociale. On peut donc se demander comment remotiver l'attention orthographique à l'intérieur des écrits produits en cadre scolaire. Tenter d'importer directement des pratiques extrascolaires comme les forums RPG est probablement vain dans la mesure où le succès de ces pratiques tient au fait qu'elles ne sont pas obligatoires et scolarisées. Mais produire des textes dont le seul lecteur ne sera pas l'enseignant, voire des textes qui sortent du cadre de la classe, donne plus de sens au soin porté à la production de ces textes, entre autres d'un point de vue orthographique.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Andreu S., & Steinmetz C. (2016). *Les performances en orthographe des élèves en fin d'école primaire (1987-2007-2015)*. DEPP. <http://www.education.gouv.fr/cid23433/les-performances-en-orthographe-des-eleves-en-fin-d-ecole-primaire-1987-2007-2015.html>
- Arabyan M, (1990), La dictée dialoguée, *L'École des Lettres collèges*, n° 12, 59-80.
- Boch F. (2018). *Rénovation du BTS SAM -6- Les éléments transversaux du référentiel : La maîtrise de la langue française*. <https://www.canal->

13. J'utilise généralement les correcteurs de Reverso (<https://www.reverso.net/orthographe/correcteur-francais/>), BonPatron (<https://bonpatron.com/fr/>) et Cordial (<https://www.cordial.fr/enligne.php>).

- u.tv/video/eduscol/renovation_du_bts_sam_6_les_elements_transversaux_du_referentiel_la_maitrise_de_la_langue_francaise.40819
- Brissaud C., et Cogis D. (2008). L'accord du participe passé. Reconsidération d'un problème ancien à la lumière de données récentes sur l'acquisition. *Congrès Mondial de Linguistique française*, 413-424. DOI : 10.1051/cmlf08105
- CCDMD (Centre collégial de matériel de développement didactique), *Un cadavre dans l'entrepôt*, <https://accords.ccdmd.qc.ca/>, consulté le 12 janvier 2021.
- Chervel A., (1977). *Et il fallut apprendre à écrire à tous les petits Français. Histoire de la grammaire scolaire*, Paris : Payot.
- Habi M. (2011), Un dialogue sans fin, la dictée dialoguée encore et toujours..., *Recherches*, n° 54, *Oral, Écrit*, 41-53.
- Joannidès R. (2014). *L'écriture électronique des collégiens : Quelles questions pour la didactique du français ?* Thèse de doctorat, Université de Rouen.
- Laurent M. (2004). *Les jeunes, la langue, la grammaire*. Larnod : UEPD.
- Le Levier H., (à paraître), Le rapport à l'orthographe d'élèves de troisième et d'étudiants de sections de technicien supérieur, *Pratiques*, n° 189-190.
- Le Levier H., & Brissaud, C. (2020). Utilisation du vocabulaire grammatical dans les entretiens métagraphiques d'élèves de troisième. *Revue canadienne de linguistique appliquée*, n° 23/1, 1-22. <https://journals.lib.unb.ca/index.php/CJAL/article/view/26448>
- Manesse D., Cogis D., & Dorgans-Robineau M. (2007). *Orthographe à qui la faute ?* Issy-les-Moulineaux : ESF éditions.
- Martin Lacroux C. (2015). *L'appréciation des compétences orthographiques en phase de présélection des dossiers de candidature pratiques, perceptions et implications pour la GRH*. Thèse de doctorat, Université de Toulouse. <http://www.theses.fr/2015TOUL2009/document>
- Ministère de l'Éducation Nationale (2018), *Bulletin officiel*, n° 30 (26 juillet 2018).
- Wilmet M. (1999). *Le participe passé autrement protocole d'accord, exercices et corrigés*. Bruxelles : De Boeck/Duculot.

ANNEXES

Annexe 1. Dictée utilisée lors de l'enquête en STS

Je vais vous parler de deux étudiantes en commerce international parties étudier dans un pays éloigné. Elles ont préparé leur voyage avec beaucoup

de soin et chacune a organisé ses affaires pour être prête le 20 aout. Ces deux jeunes filles ne manquaient pas d'amis/ies : elles ont consacré un weekend entier à faire leurs adieux à tout le monde. Le jour du départ, elles ont enfilé les vêtements qu'elles avaient choisis la veille et vérifié la liste de papiers règlementaires qu'elles avaient soigneusement préparée/és. Ces préparatifs achevés, la première s'est dépêchée de saluer une dernière fois ses parents, tandis que la seconde goutait ces tout derniers instants avant l'aventure. Quel évènement !

Annexe 2. Réussite des formes verbales de la dictée de STS

Forme	Occurrences mot entier réussi	Pourcentage mot entier réussi	Occurrences finale réussie	Pourcentage finale réussie
choisis	51	29%	51	29%
préparée / és	48	27%	60	34%
dépêchée	62	35%	102	57%
enfilé	98	55%	102	57%
préparé	98	55%	103	58%
consacré	105	59%	105	59%
goutait	103	58%	108	61%
organisé	123	69%	123	69%
manquaient	134	75%	134	75%
étudier	134	75%	142	80%
parler	147	83%	147	83%
saluer	168	94%	169	95%
être	170	96%	174	98%
faire	177	99%	177	99%
vais	178	100%	178	100%
Toutes formes	1796	67%	1892	70%

Formes verbales de la dictée de STS classées de la moins réussie à la plus réussie (N = 178)