



Études de communication

langages, information, médiations

6 | 1985
Bulletin du CERTE n°6

Travailler autrement l'orthographe au collège

Yves Reuter



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/edc/3150>

DOI : 10.4000/edc.3150

ISSN : 2101-0366

Éditeur

Université Lille-3

Édition imprimée

Date de publication : 1 septembre 1985

Pagination : A79-A95

ISSN : 1270-6841

Référence électronique

Yves Reuter, « Travailler autrement l'orthographe au collège », *Études de communication* [En ligne], 6 | 1985, mis en ligne le 01 mars 2012, consulté le 01 mai 2019. URL : <http://journals.openedition.org/edc/3150> ; DOI : 10.4000/edc.3150

Ce document a été généré automatiquement le 1 mai 2019.

© Tous droits réservés

Travailler autrement l'orthographe au collège

Yves Reuter

I - Compte-rendu : améliorer l'orthographe au collège

- 1 Le travail rend compte d'une démarche d'amélioration mise en place en 4^e/3^e et dont un des intérêts essentiels tient à ses résultats (progression nette de 28 élèves sur 30).

I) Présupposés

- 2 1.1 Cette démarche a été construite en fonction de deux constats :
 - Le flou et l'inefficacité des instruments pédagogiques traditionnels en orthographe ;
 - La difficulté de trancher entre les différentes théories orthographiques¹, et l'impression qu'elles sous-estimaient la démarche et les représentations des élèves.
- 3 1.2 Nous nous sommes donc appuyés sur les cinq principes suivants
 - tout élève a son propre système d'erreurs², limité, qu'il s'agit de reconstruire avec lui pour mettre sur pied une stratégie d'amélioration individualisée fondée sur le rôle moteur de l'erreur³ ;
 - la démarche appropriative semble la plus féconde ;
 - on ne peut évacuer les représentations de l'orthographe que chaque apprenant a dans sa tête (types d'erreurs, dictée...) ;
 - on ne peut progresser sans l'accord des intéressés et leur conviction que l'orthographe est utile et que son apprentissage peut être intéressant ;
 - la pratique (savoir écrire "correctement") paraît plus fondamentale. que savoir étiqueter ou réciter une règle...
- 4 1.3 Nous nous sommes attachés au niveau 4^e/3^e en fonction de la sensibilisation" des élèves par rapport à leur cursus ultérieur, en fonction de la durée nécessaire pour un travail d'amélioration long (2 ans) et en même temps limité à une heure chaque semaine.

2) Le déroulement de la première année

- 5 2.1 L'année "commence par une discussion longue sur nos positions en orthographe, sa nécessité sociale, notre mode de travail et l'évaluation employée qui ne mènera "pas de trop nombreux élèves à des notes basses continues. L'enjeu est triple prendre date, "piquer leur curiosité" et déculpabiliser.
- 6 2.2 Puis, nous travaillons selon trois entrées choisies en fonction de leur importance dans la langue et les textes et du nombre de difficultés qu'elles suscitent chez les élèves soit :
- les rapports écrit/oral ;
 - le système verbal ;
 - lexicale et sens.
- 7 2.3 Concernant les rapports écrit/oral, nous ne tranchons pas entre les différentes théories ⁴ accentuant soit leur proximité, soit leur distance. Nous essayons de sensibiliser tant aux convergences qu'aux divergences ; sachant que d'un côté il est certain qu'un sentiment linguistique associe les deux ordres chez le sujet et que les travaux de N. Catach ont démontré l'importance des rapports phonie/graphie en Français, mais que de l'autre d'importantes différences de structuration existent et que ces divergences entraînent des erreurs réelles.
- 8 2.4 Concernant le système des temps nous accentuons les dimensions discursive et textuelle, le fonctionnement interrelationnel des temps en fonction des oppositions énonciation/énoncé, récit/discours, et des typologies textuelles, qui nous semblent sur-déterminantes par rapport au morphologique hors-situation (les conjugaisons).
- 9 2.5 Dans toutes ces entrées nous essayons de tenir compte de plusieurs impératifs. :
- doter d'un métalangage minimal, mais indispensable dans toutes les dimensions du français pour réfléchir sur ses pratiques (opérations, A.P.I....) ;
 - introduire un autre rapport plus ludique au langage et à l'écrit (par un matériel varié : jeux d'écriture, charades, histoires drôles...);
 - effectuer un lien avec l'ensemble des activités du français en dépassant notamment systématiquement le cadre phrastique pour montrer les relations textuelles ;
 - montrer le rapport entre ces domaines et les erreurs pour en démontrer la logique ou, du moins, les justifications.
- 10 2.6 Au cours de cette année, nous avons aussi effectué trois contrôles sous forme de dictées pour sécuriser parents et élèves et constituer un stock minimal de tests conforme à leurs représentations. Ces dictées, issues d'un manuel du BEPC, faisaient l'objet d'un marquage erreurs de lexicale/erreurs de grammaire⁵ indiqué en marge. Nous insistions pendant leur exercice sur deux aspects
- les lectures initiales, finales, de phrases, de paragraphes etc... afin de limiter les erreurs dues à une segmentation excessive ;
 - la relecture finale par les élèves.
- 11 A la remise des copies les élèves relevaient sur un tableau : date de l'exercice, note globale" nombre d'erreurs de lexicale et de grammaire, place des erreurs⁶ et sur une autre feuille les formes erronées et, en face, les formes justes. A ce relevé, j'ajoutais une analyse d'erreurs que j'effectuais moi-même sur des devoirs qui ne passaient pas par une énonciation extérieure et orale.

3) La seconde année

- 12 3.1 La première phase a repris la phase initiale de la première année : discussions sur nos positions, sur le fonctionnement social de l'orthographe, sur son utilité et s'est conclu par
- le vote de la classe pour continuer le travail ;
 - l'engagement de notre part que les élèves progresseraient s'ils effectuaient ce travail.
- 13 3.2 Puis, nous avons constitué notre matériel de départ :
- trois tests (dictées) plus une autre analyse sur un devoir différent ;
 - la précision de notre typologie d'erreurs (voir 3.3) ;
 - l'analyse du système d'erreurs des élèves (voir 3.4) ;
 - la typologie d'exercices (voir 3.5).
- 14 3.3 Notre typologie d'erreurs s'est construite sur la base des représentations des élèves soit au départ erreurs de lexique et de grammaire précisées sous la forme :
- erreurs de grammaire : renvoient à des éléments essentiellement en fin des mots, variant souvent à plusieurs de manière relationnelle et dont on peut retrouver les règles de fonctionnement dans les manuels de grammaire ;
 - erreurs de lexique : renvoient à des éléments en toutes places des mots qui ne sont pas liés de manière relationnelle à des éléments présents et dont les règles sont plus difficiles à retrouver...
- 15 L'"affinement" s'est effectué selon trois principes :
- la multiplication des sous-catégories concernant les classes d'éléments ;
 - la précision des erreurs : quel mécanisme (addition, soustraction...), sur quel(s) élément(s), dans quel contexte précis.. ;
 - la reconnaissance qu'une même erreur pouvait être codée dans des rubriques diverses (phonographique, morphogrammique...) laissant ainsi la porte ouverte à des recoupements ultérieurs...
- 16 Il reste évident que cette grille est floue et critiquable théoriquement. Mais, elle répond à nos principes fondamentaux :
- partir des représentations des élèves ;
 - construire avec eux des instruments opératoires ;
 - reconnaître que les erreurs peuvent se construire en fonction de leurs représentations et non des théories sur l'objet langue.
- 17 3.4 Puis, les élèves et nous-même avons fait l'analyse des tests pour obtenir le système d'erreurs de chacun fondé sur
- les regroupements ;
 - la récurrence.
- 18 Nous obtenons donc une hiérarchie, des priorités nettes dès que l'on a effectué ce travail.
- 19 3.5 Nous avons ensuite construit avec les élèves une typologie des exercices possibles⁷, fondée sur trois axes :
- forme des exercices :
 - d'analyse (ex. savoir analyser tel élément...);
 - de repérage (ex. relever un mot mal orthographié dans une liste...);
 - de mise en rapport (ex. diagrammes, tableaux à double entrée...);

- de manipulation-transformation (ex. : changer de genre, nombre, de temps, de narrateur, ou anagrammes, lipogrammes... sur phrases et textes) ;
 - de production à partir de ses erreurs⁸.
 - construction des exercices : donnés par l'autre ou auto-construits.
 - énonciation : passage de l'oral à l'écrit ou non.
- 20 3.6 La troisième phase, la plus longue, jusqu'à la fin de l'année, commence.
- 21 Les élèves vont travailler en binômes autour de deux principes de constitution :
- le niveau : soit un "bon" avec un "mauvais", soit deux "moyens" ;
 - les affinités : pour lutter contre ennui, angoisse et développer implication et solidarité.
- 22 Chaque élève est pourvu d'un contrat concernant ses objectifs prioritaires : trois erreurs au maximum à travailler.
- 23 Cette tâche durait entre quatre et six semaines avec comme consigne la réalisation d'un dossier comprenant :
- le relevé des erreurs correspondant aux objectifs prioritaires ;
 - les hypothèses pour les expliquer (travail important de réflexion sur ses pratiques et la langue) ;
 - lorsque c'était possible l'énoncé des règles et surtout des parties de règles précises concernant ces erreurs ;
 - lorsque c'était possible les moyens mnémotechniques pour s'en souvenir ;
 - les exercices réalisés les plus nombreux et les plus diversifiés possibles.
- 24 Les élèves réalisaient en classe ce que leur partenaire avaient préparé pour eux à la maison sur la base de tous les instruments possibles : manuels, dictionnaires, inventions, jeux divers...
- 25 Tout dossier complet, corrigé, avec un nombre suffisant d'exercices diversifiés était noté entre 15 et 20.
- 26 3.7 Puis était effectué un nouveau test (dictée) avec les deux modalités suivantes :
- les objectifs à atteindre (prioritaires pour chaque élève) étaient indiqués en haut de la copie ;
 - la relecture était scindée en deux temps : relecture globale, relectures successives sur chaque objectif et relecture sur la partie de la dictée où l'élève commettait le plus d'erreurs .
- 27 Il s'agissait donc d'une lecture "centrée", ciblée. La notation était double :
- globale, traditionnelle, pour que les élèves puissent se situer par rapport aux autres classes, à leurs représentations, à l'institution ;
 - ponctuelle, ne s'occupant que des trois objectifs et ôtant un point par erreur commise, permettant de se situer par rapport aux buts personnels du travail effectué.
- 28 A la fin de cette phase les élèves étaient donc pourvus de trois notes :
- une note concernant le travail effectué, le dossier, généralement positive ;
 - une note correspondant à l'efficacité de ce travail, généralement positive ;
 - une note traditionnelle, variable.
- 29 3.8 L'évaluation collective était ensuite présentée aux élèves sous forme de tableau à double entrée : élèves et objectifs (erreurs prioritaires et place dans la dictée). Un signe marquait si les objectifs avaient été atteints totalement, partiellement ou pas du tout.
- 30 Dans tous les cas existaient, dès la première séquence, des signes de progression dans au moins deux des quatre colonnes.

- 31 Ce moment a été particulièrement important pour la dynamique collective, intégrant les élèves qui n'y croyaient pas et permettant l'investissement massif de la confiance. De fait, des effets d'accélération dans l'amélioration ont pu se constater par la suite.
- 32 3.9 Puis, jusqu'à la fin de l'année, d'autres phases se sont succédées sur le même modèle avec suppression de tel objectif lorsqu'il avait été atteint et remplacement par les erreurs suivantes...

4). Modalisations

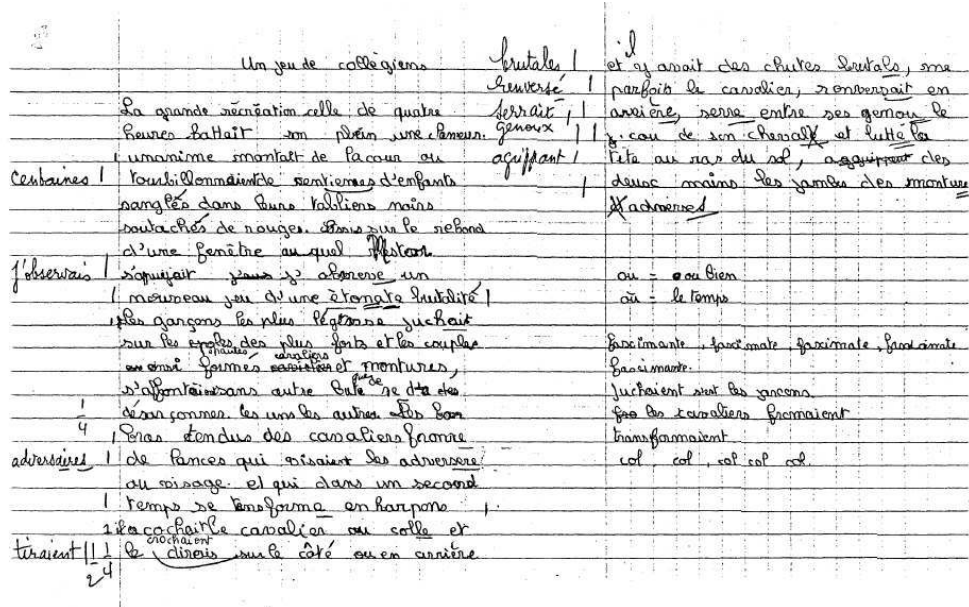
- 33 Signalons néanmoins que d'autres facteurs ont dû jouer pour permettre les progrès des élèves
- les relations professeur/élèves ;
 - les modifications du rapport général à l'écriture et à la lecture correspondant aux pratiques mises en place dans l'ensemble de notre cours ;
 - l'intervention de l'orthographe (par exemple, sous forme de règle de ré-écriture) dans nos autres activités ;
 - l'insertion de nos pratiques d'écriture dans des situations sociales°.

II - Précisions

1) Le système des erreurs

- 34 1.1 Notre démarche se fonde donc sur l'hypothèse d'un système des erreurs propre à chaque élève.
- 35 Cela repose sur plusieurs constats dus à nos analyses répétées de copies d'élèves :
- lorsque l'on se donne la peine de faire un simple relevé la récurrence manifeste un nombre d'erreurs limitées ;
 - ces erreurs ne correspondent pas nécessairement aux partitions théoriques, i.e. reposent parfois sur autre logique que la logique "scientifique" et ses classifications.
- 36 Cela repose aussi sur des hypothèses pédagogiques
- on ne s'améliore que si on est conscient de ces erreurs ;
 - on n'a envie de s'impliquer que si l'on constate des progrès ;
 - progresser sur les erreurs les plus importantes entraîne un effet "boule de neige"¹⁰ qui va permettre de résorber - parfois même sans travail spécifique- les erreurs secondaires.
- 37 1.2 Nous avons été amené au cours de notre travail à confirmer ces hypothèses. Nous les avons aussi précisées en analysant les copies d'élèves en difficulté (trois copies au minimum) selon une grille comprenant : place, type d'élément (catégorie grammaticale), place dans le mot, opération (addition, soustraction, substitution, permutation, segmentation, coagulation...), changement phonique...
- 38 Il est évident que toutes ces désignations sont discutables et parfois difficiles à appliquer, mais elles nous font penser que le système des erreurs pourrait être constitué de la manière suivante :
- noyaux durs (constitués par un rapport opération-élément) ;
 - expansions de ces noyaux (mêmes résultats mais dans un autre rapport) ;
 - erreurs secondaires ponctuelles.

- 39 1.3 Il est difficile de démontrer cela de manière définitive à l'heure actuelle, il est encore plus difficile de le faire dans le cadre de cet article où nous devrions montrer plusieurs copies de plusieurs élèves.
- 40 Nous nous en tiendrons donc à une copie qui n'a valeur que d'exemple limité en faisant appel à la confiance du lecteur.



- 41 1.4 Dans cette copie d'une élève de quatrième¹¹, en difficulté depuis des années et suivie pour "dyslexie", au-delà d'un brouillage dû à la quantité, nous situerions un des noyaux durs autour de la transformation de la terminaison de l'imparfait en "e" : *observe, *forme, *transforme, *lutte, *serre...
- 42 Son expansion, même résultat dans d'autres rapports, pourrait être située dans les formes : *centiennes, *adversere, *me, *colle... Soit un ensemble de neuf erreurs sur vingt quatre que nous avons comptées.
- 43 Marquons que nous portons cette appréciation uniquement parce que les autres copies de la même élève manifestent les mêmes problèmes. Une copie n'est jamais suffisante ; ainsi ici, on ne relève que deux erreurs autour de la finale [al] *chevale, *brutals bien que l'addition ou la soustraction du "e" apparaisse fréquemment dans d'autres copies...
- 44 Précisons encore que cette réalisation laisse apparaître des problèmes de ponctuation, confirmés dans un entretien par cette élève qui nous a dit ne pas en voir l'utilité. Nous traiterons aussi ce point comme un noyau dur.
- 45 1.5 Enfin, dans l'état actuel de nos recherches -très/trop empiriques- nous dirons prudemment qu'outre la récurrence et nos analyses sur les regroupements possibles, un des critères les plus fiables de la validité de nos résultats reste l'efficacité de nos interventions sur le système déterminé.

2) Erreurs collectives

- 46 Nous avons essentiellement réfléchi dans nos classes sur les erreurs individuelles. Un travail mené à l'École Normale sur un corpus de dictées de C.E., nous a permis d'entrevoir l'utilité d'une observation des erreurs collectives sur au moins deux points.

- 47 2.1 Des erreurs collectives sur un même élément peuvent signaler :
- soit des problèmes de structuration dus à l'âge ;
 - soit des problèmes dus à l'histoire commune de l'apprentissage.
- 48 Nous formulons ici l'hypothèse que cela peut être le cas en ce qui concerne les transcriptions fautives répétées du son [ã] qui pourraient être référées à la méfiance de certains maîtres devant l'alphabet phonétique menant à des inscriptions sur des tableaux muraux du type :
- an →an
→en
→aen
- 49 Dans ce cas, l'élève ne distinguant pas entre symbole, convention et graphie réelle sera entraîné vers des confusions...
- 50 Il est évident que cette hypothèse est plus utile pour l'école primaire que pour le collège où arrivent des élèves dotés d'une histoire différente de l'apprentissage...
- 51 2.2 Un second constat nous intéresse plus à tous les niveaux. On peut noter dans les cas d'erreurs collectives, des copies où cela ne se manifeste pas sous forme d'erreur réalisée, mais dans lesquelles le mot fait l'objet de perturbations graphiques soit hésitations, dimensions réduites ou ratures, soit erreur à une autre place. Nous corrélons cela aux situations où un même élève réalise des erreurs répétées, mais dans certains cas ne les réalise pas et laisse place aux mêmes perturbations.
- 52 Cela nous amène à formuler l'hypothèse d'un manque d'assurance (comparable à d'autres faits dans l'ordre oral) graphique et à penser que l'observation et l'analyse des erreurs devraient en tenir compte...

3) La place des erreurs

- 53 3.1 Nous avons insisté dans notre compte-rendu sur cette dimension qui nous apparaît essentielle. En effet, si empiriquement on distingue trois parties dans les copies, on s'aperçoit que nombre d'élèves ont un nombre plus important d'erreurs soit en début, soit en fin de devoir. On peut sans doute retrouver ici des explications "psychologisantes" à l'œuvre dans le discours de certains enseignants : inattention, manque de concentration, étourderie, anxiété, fatigue...
- 54 L'intérêt est ici que ces notions reposent sur un constat précis et deviennent opératoires. A partir de ces relevés, de leur appréhension par l'élève et de la constitution de la place des erreurs comme objectif marqué en début de copie et objet d'une relecture, nous avons observé des améliorations rapides et spectaculaires.
- 55 Signalons que cela impose d'en tenir compte pour le relevé du système des erreurs de l'élève...

4) Les exercices d'appropriation

- 56 Nous avons été amené -en fonction du rôle que nous donnons à l'erreur dans le processus d'apprentissage- à accorder une place importante à deux types d'exercices qui ont pour fonction de sensibiliser à son système d'erreurs, d'entretenir avec lui un rapport plus ludique, de le "domestiquer" en quelque sorte.

- 57 4.1 Il s'agit d'abord des exercices de systématisation¹². Le principe en est simple : on fournit à l'élève un texte où un type de ses propres erreurs est systématisé. Dans le cas de la copie que l'on a vue, on aurait construit un texte dans lequel toutes les terminaisons de l'imparfait sont remplacées par "e". L'élève a donc à corriger. Il apprend à repérer à la fois ses erreurs et les bonnes solutions par une transformation qu'il effectue lui-même et les résultats ne peuvent être que positifs...
- 58 4.2 Le second type d'exercices concerne les productions à partir de ses erreurs. le principe consiste à faire produire un texte où l'erreur de l'élève, systématiser ou autrement organisée, permet de générer des effets intéressants, amusants... Nous en avons donné des exemples dans nos deux articles cités de *Pratiques* ; on peut penser aussi à toutes les histoires drôles fondées sur une confusion phonique. L'intérêt réside tout à la fois dans la sensibilisation à l'erreur, dans sa dédramatisation, dans la perception qu'il n'existe pas d'erreur absolue et que tout dysfonctionnement dans un autre ordre peut se révéler positif et dans la construction ludique et le rapport différent à l'écrit que cela engendre.

5) La place des théories

- 59 La communication de notre travail a pu laisser penser à certains que nous sous-estimions ou négligions les théories.
- 60 Il n'en est rien si l'on tient compte des quelques remarques suivantes :
- 61 5.1 S'il est vrai que nous avons signalé que nous n'étions pas un théoricien de l'orthographe et -en fonction de cela- incapable de "trancher" entre les théories, ce qui est le cas de nombreux enseignants dans de nombreux domaines, cela ne signifie pas que nous prônions l'ignorance de ces mêmes théories au contraire, elles nous servent de repères et de points de départ. Mais il faut parfois travailler sans avoir pris partie ce qui ne dispense pas de continuer ses recherches...
- 62 5.2 Ce qui nous amène à réaffirmer avec d'autres que la pédagogie n'est pas l'application de théorie(s) mais un lieu d'exercice et de réflexion où nombre de théories se croisent, se ré-organisent, sont questionnées, sont déplacées... et finalement (re)construites.
- 63 5.3 Cela signale -entre autres- que la pédagogie implique tout autant des théories de référence sur l'objet, que sur la société, l'institution, les modes de compréhension et d'apprentissage...
- 64 5.4 En d'autres termes, le seul reproche que nous accepterions ici serait d'avoir plus tiré nos références des théories du sujet¹³ que de l'objet. Ce qui pose problème... ce qui en poserait tout autant dans le cas inverse...

BIBLIOGRAPHIE

Catach, N., (1980), *L'orthographe française*, Nathan

Catach, N., Duprez, D. et Legris, M., (1980), *L'enseignement de l'orthographe*, Dossiers didactiques, Nathan.

Charmeux, E., (1979), *L'orthographe à l'école*, CEDIC.

CRDP de Strasbourg et AFEF Haut Rhin, (1983), *Pour enseigner l'orthographe*, CRDP Strasbourg, ainsi que la littérature sur les jeux d'écriture.

Pratiques, (décembre 1982), n° 36, *Travailler en projet*.

Pratiques, (décembre 1984), "Pour une autre pratique de l'erreur", n°44, *L'évaluation*.

Pratiques, (décembre 1984), "L'évaluation dans un travail interdisciplinaire", n° 44, *L'évaluation*.

Smith, Franck, (1979), *La compréhension et l'apprentissage*, H.R.W..

NOTES

1. Essentiellement Catach et Charmeux
2. Voir II.1
3. Voir notre article "Pour une autre pratique de l'erreur", *Pratiques*, n°44, décembre 1984, *L'évaluation*
4. Voir notamment N. Catach, *L'orthographe française*, Nathan, 1980 et E. Charmeux, *L'orthographe à l'école*, CEDIC.
5. voir 3.3
6. voir II.3
7. Voir à ce sujet : E. Charmeux, *L'orthographe à l'école*, CEDIC ; N. Catach, D. Duprez et M. Legris, *L'enseignement de l'orthographe*, Dossiers didactiques, Nathan, 1980 et CRDP de Strasbourg et AFEF Haut Rhin, *Pour enseigner l'orthographe*, CRDP Strasbourg 1983, ainsi que la littérature sur les jeux d'écriture.
8. voir II.4
9. Voir *Pratiques*, n° 36, *Travailler en projet*, décembre 1982 et notre article "L'évaluation dans un travail interdisciplinaire", *Pratiques*, n° 44, *L'évaluation*, décembre 1984
10. De ré-assurance ?
11. Les corrections sont de son professeur et d'elle.
12. Nous sommes ici redevable à Jean Ricardou : "L'ordre des choses ou une expérience de la description méthodique" *Pratiques*, n° spécial, colloque de Cerisy, qui développe ce procédé à partir des problèmes concernant la description,
13. Voir notamment, Franck Smith, *La compréhension et l'apprentissage*, H.R.W., 1979.

RÉSUMÉS

Cet article est le compte-rendu d'une communication effectuée le jeudi 18 avril 1985 dans le cadre du CERTE à Lille. Nous avons choisi de le réaliser en deux temps. Nous présenterons d'abord rapidement, de façon résumée, notre communication. Pour plus de précisions le lecteur pourra se reporter à notre article intégral, "Améliorer l'orthographe au collège", paru dans le numéro 46, de la revue *Pratiques, Orthographe*. Puis nous reviendrons sur quelques points qui ont

fait l'objet de recherches ultérieures de notre part ou de précisions à la suite de notre communication.

INDEX

Mots-clés : orthographe, élève, erreur, langage, pédagogie, enseignement secondaire

Keywords : spelling, pupil, mistake, language, education, secondary education

AUTEUR

YVES REUTER

Yves Reuter, Faculté de Clermont-Ferrand II – *Pratiques*