



Travailler l'orthographe en classe

Gérard MEDIONI

40

Ce travail présente une organisation de l'enseignement de l'orthographe dans une classe de Cours Moyen. J'ai pu transférer ce travail en classe de CE1 en adaptant les activités à l'âge des élèves. Certaines des situations présentées ont aussi pu servir à alimenter le travail dans les stages de formation d'enseignants que j'anime, au titre du GFEN (Groupe français d'éducation nouvelle), en particulier dans le cadre du Plan Académique de Formation de l'Académie de Lyon.

L'orthographe

Un des éléments les plus discriminants à l'École est l'orthographe. Depuis toujours, les enseignants tentent avec opiniâtreté d'inculquer aux élèves les règles qui quand elles auront été apprises, devraient leur permettre de réduire le nombre de "fautes" commises, signes apparents de leur inaptitude à maîtriser l'écrit. Parallèlement, le travail d'écriture se limite encore souvent, à la rédaction de courtes phrases, voire pour les plus grands de l'école élémentaire, à la "rédaction" qui permettra, du moins l'espère-t-on, d'obtenir un écrit acceptable, tant du point de vue de la syntaxe que de celui de l'orthographe. Traditionnellement, - mais en sommes-nous vraiment sortis ? - le travail consiste en une succession d'apprentissages de règles simples à apprendre, souvent "par cœur", puis à réinvestir dans des exercices d'application, dont les fameux exercices à trous sont le modèle. C'est ainsi que le Bled¹, ce petit manuel paru en 1947, a conservé longtemps une quasi-exclusivité comme support de l'apprentissage et les principes qui le guidaient, quoique "modernisés", demeurent encore des références pour un grand nombre d'enseignants.

Ce travail d'explicitation et d'application des règles s'articule de façon logique avec la dictée, exercice qui vise à mettre l'élève en face des pièges posés par la complexité de la langue dans l'écriture d'un texte qu'il n'a pas produit mais qu'il doit transcrire, en se montrant capable d'opérer un transfert des connaissances acquises précédemment. Ce travail lui permettra - c'est l'hypothèse implicite - d'orthographier correctement, plus tard, les textes qu'il aura à écrire. On pense ici pouvoir vérifier et faire construire la capacité à écrire par la capacité à transcrire sous la dictée de l'enseignant, le texte d'un auteur avec le moins de « fautes » possible, un zéro pouvant alors sanctionner l'élève en cas d'incapacité à réussir cet exercice.

Lorsque la rédaction de textes originaux par les élèves devient un objectif explicite de l'école, la juxtaposition des anciennes stratégies d'apprentissage avec la réussite de "textes libres" ou de rédactions se révèle inopérante, la multiplication d'erreurs dans les textes produits se révélant un obstacle à leur compréhension par un lecteur extérieur. À la nécessité d'exprimer sa pensée dans la narration d'une histoire, d'un conte, d'un résumé scientifique, s'ajoute la difficulté à bien orthographier : le travail devient insurmontable pour beaucoup d'élèves. C'est ainsi que les enseignants, dont l'ambition de développer les capacités d'écriture des élèves reste entière, se trouvent plongés dans des textes d'élèves difficilement compréhensibles.

Car la maîtrise de l'orthographe nécessite la mise en place d'un comportement incorporé où la mise en œuvre des connaissances nécessite une attitude réflexive

¹ Le "Bled" (du nom de son auteur) est le livre d'orthographe bien connu dans lequel on trouve des exercices systématiques, mécaniques, structuraux, à trous, etc., coupés de tout contexte.

permanente, de lucidité, de questionnement et de vigilance de l'élève, ce qui passe nécessairement par des activités réflexives sur la langue. Sans cela, l'enseignant s'épuise à multiplier des codes de signalisation des erreurs dans les textes des élèves, de multiplier ses aides, de demander à ces élèves de corriger leurs brouillons successifs jusqu'à l'obtention d'une mouture acceptable, ou de finir le travail à sa place. L'alternance de ce travail avec les leçons d'orthographe et les dictées préparées ou non n'est pas opératoire car la compétence orthographique d'un individu se caractérise par sa capacité à gérer des problèmes en situation de production écrite, et cela s'apprend en écrivant souvent, à tous les moments de la vie de la classe, mais en travaillant de façon globale les différents stades de cette activité complexe qu'est l'écriture.

Une analyse des difficultés des élèves montre que les difficultés qu'ils rencontrent se situent essentiellement au niveau de la cohérence de leurs textes, qu'ils peinent à articuler leur pensée, à s'interroger sur le lien qui existe entre leur intention et les moyens qu'ils mettent en œuvre pour traduire cette intention. Ils ignorent que cette écriture transforme la nature et l'organisation de cette pensée. Pour les aider, l'enseignant doit passer du souci, toujours prématuré, de correction orthographique, à celui de la construction du sens en les faisant s'interroger sur le sens de ce qu'ils écrivent. C'est ce que j'ai pu constater à maintes reprises : au fur et à mesure que les élèves s'interrogent sur la logique de ce qu'ils souhaitent écrire, ces textes se transforment en des écrits de meilleure qualité, dans lesquels la ponctuation se précise, les majuscules reprennent toute leur place et, finalement, les erreurs orthographiques se raréfient. Car la mise en œuvre d'une orthographe correcte est intimement liée à l'écriture. Il ne s'agit pas de deux activités distinctes mais d'une seule et même activité : écrire, c'est aussi forcément intégrer l'orthographe. Et rendre plus cohérent le texte, c'est aussi mieux l'orthographier.

La mise en œuvre d'ateliers d'écriture prend une place centrale dans cette nouvelle approche de l'écrit. L'écriture de textes libres, de rédactions à sujet libre ou imposé, montre les limites de ces travaux, la pauvreté des textes produits, pour beaucoup d'entre eux. Elle révèle leur méconnaissance de l'écrit, leur difficulté à enrichir tant leur vocabulaire que leur style mais aussi leur difficulté à orthographier correctement. La multiplication de situations d'écriture articulant étroitement création, intégration de références littéraires, contraintes proposées aux élèves, le travail d'amélioration en groupe leur permet alors de libérer leurs forces créatrices et de créer des textes personnels de qualité.

Le chantier d'amélioration de textes

Plutôt que l'alternance écriture de l'élève - correction du maître, les chantiers d'amélioration deviennent alors un facteur indispensable du travail d'écriture. Un des dispositifs utilisés peut être la "table de lecture". Les élèves disposent sur une table leur texte puis circulent de texte en texte en lisant ceux de leurs camarades, en les annotant, en faisant des critiques, des observations, mais surtout en proposant des améliorations. Cette courte phase leur permet de jeter un regard critique sur les textes de leurs pairs, de repérer leurs insuffisances, de constater qu'ils ne sont pas les seuls à éprouver des difficultés. Ils prennent conscience de la nécessité d'être plus précis, mais aussi qu'une orthographe défaillante est un frein à la lecture, une gêne qui peut devenir insupportable et qui nécessite une vigilance permanente de leur part. Ils deviennent alors formateurs de leurs pairs dans une logique d'entraide qui les oblige à réfléchir vraiment sur les difficultés rencontrées, à mettre de l'ordre dans leurs connaissances, à les synthétiser et les affiner pour les transmettre tout en aidant leurs camarades.

41

Chacun, ensuite, reprend son texte - écrire c'est réécrire - et utilise, selon ses choix personnels, les conseils de ses pairs. Il est souvent utile de souligner les passages particulièrement intéressants ou beaux afin d'éviter leur disparition. L'enseignant qui intervient comme les élèves doit y veiller. Ces textes, textes longs, nouvelles, récits divers, textes fonctionnels... souvent destinés à la rédaction d'un journal de classe, courriers, synthèses de travaux scientifiques, etc., sont ensuite mis au propre, en utilisant le traitement de texte dont le correcteur orthographique peut devenir un outil efficace d'apprentissage de l'orthographe : lorsqu'un élève se voit proposer plusieurs corrections, il doit d'abord se demander s'il y a bien erreur et, dans ce cas, choisir entre plusieurs suggestions du correcteur, préalablement paramétré pour eux. Il se trouve alors devant des choix qu'il tranche alors, seul, avec l'aide d'un camarade (la seule obligation est que toute proposition d'amélioration doit être argumentée) ou de l'enseignant. Celui-ci intervient, à sa demande pour le pousser à se questionner et pour trouver une réponse adéquate à la question qui lui est posée.

On rencontre des erreurs, mais c'est l'occasion d'y mettre de l'ordre. On y aborde les accords, dont les marques orthographiques du genre, du pluriel et les terminaisons des verbes, l'orthographe d'usage dont les correspondances phonies-graphies, les lettres muettes et les homonymies. Lorsqu'une difficulté spécifique apparaît, l'enseignant interrompt la séance et profite de l'occasion pour mettre en œuvre un travail collectif de la classe. Une photocopie d'extraits des textes ou un transparent

permet à toute la classe d'aborder de façon réflexive la difficulté, de l'analyser, de débattre, de faire des typologies des difficultés rencontrées, de réinvestir ses connaissances, de construire ensemble certaines réponses, ... Parfois, devant une difficulté nouvelle, l'enseignant propose aux élèves un chantier d'orthographe, un jour suivant.

L'usage du dictionnaire est, à tout moment de la vie de la classe, une possibilité offerte aux élèves, même s'il est parfois réglementé - au début de l'année scolaire - pour éviter des recherches excessives et inutiles et préparer les élèves à une utilisation efficace.

Le chantier d'orthographe

Les élèves entament alors un nouveau travail à partir d'un corpus constitué des éléments repérés précédemment que l'enseignant élargit. Il doit comporter la plupart des difficultés, ainsi que des contre-exemples s'ils existent. Il sert de matériaux à une réflexion orthographique, à un travail d'analyse, d'invention et d'élaboration des règles de fonctionnement concernant le phénomène linguistique qui fait difficulté. Les élèves sont incités à porter un regard nouveau sur les difficultés de la langue qui ne sont plus le résultat de la compréhension ou de l'application de règles - avec leurs exceptions - mais qui s'expliquent plutôt par l'histoire, l'évolution. Cette situation favorise par ailleurs la remise en question de la liaison oral-écrit qui est une des causes des difficultés rencontrées par les élèves tant ils ont été conditionnés à la recherche d'une transcription écrite de "ce qu'ils entendent". Beaucoup d'ailleurs utilisent une petite feuille sur laquelle ils écrivent un mot douteux de plusieurs façons et choisissent, par comparaison, l'orthographe correcte en ayant recours à un canal visuel, souvent ignoré.

Dans une étroite articulation entre recherche individuelle et travail de groupe, la classe est donc conduite à réfléchir à élaborer collectivement une règle de fonctionnement assez générale pour servir d'éclairage chaque fois que cette difficulté se présentera. On peut alors consulter les règles rédigées dans les livres de grammaire pour les comparer à celle qu'on vient d'inventer et constater que parfois elles sont semblables, mais que parfois, celle qu'on a trouvée permet de s'émanciper de celle du livre, formelle et inadaptée.

C'est ainsi qu'on peut aisément construire en classe, avec les élèves, une règle de l'accord du participe passé, aisément utilisable, qui s'appuie sur la constitution historique de la règle d'accord² et qui se substitue à celles du manuel qui souvent fait obstacle à une utilisation

efficace par les élèves. Les règles sont alors affichées sur les murs de la classe et reproduites dans le cahier de règles que possède chaque élève. De plus, c'est l'occasion de poser la question de la nature de la langue qui en fait un produit si complexe qu'il nécessite tant d'effort pour la maîtriser. Ils peuvent consulter des documents qui montrent que cette langue est le produit d'une longue évolution historique faite de la volonté de développer la diffusion des idées en même temps que du souci pour ceux qui sont dotés de ce capital culturel d'en restreindre l'accès au peuple. A-t-on vraiment changé de perspective ? Cette réflexion permet d'inscrire le travail de la classe dans le vaste mouvement des contradictions sociales que vivent les enfants et participe à la quête du sens de l'activité scolaire.

Ils peuvent aussi construire un tableau de conjugaison tel que celui qui suit, aisément réalisable, outil pertinent pour les élèves, car valable quels que soient le verbe et le temps.

je ==>	e - s - x - ai
tu ==>	s - x
il ==>	e - t - d
nous ==>	ns - ^mes
vous ==>	ez - ^tes
ils ==>	nt

Le rôle de l'enseignant est important même s'il veille à ne pas rester la ressource unique de la classe. Son action est médiatisée par un dispositif constitué d'une succession de consignes de travail organisant la réflexion des élèves, la succession de phases individuelles, de groupes, collectifs, leur proposant des contraintes qui permettent aux élèves d'agir dans une grande liberté. C'est la condition pour qu'ils construisent, ensemble, les savoirs qui les mobilisent et donnent envie de poursuivre.

La dictée

Je ne reviendrai pas sur les critiques généralement admises aujourd'hui qui remettent en cause la dictée. Le débat oscille entre le refus absolu de son usage et sa possible utilisation comme exercice d'évaluation en omettant souvent des pistes pourtant préconisées officiellement.

Je propose néanmoins de faire de cet exercice une occasion pour les élèves de travailler vraiment la question de l'orthographe en leur permettant de se confronter à la transcription de textes dont l'apprenant n'est pas l'auteur, situation dans laquelle il se trouvera quand il aura à prendre des notes lors d'une conférence ou - ça

2 GFEN, *Construire ses savoirs - Construire sa citoyenneté - De l'école à la cité*, Chronique Sociale, Lyon, 1996.

existe - lors d'un cours. Cet exercice peut aussi permettre l'instauration d'un travail collectif sur un objet commun. De plus, l'usage de la dictée perdurant dans notre système, l'ignorer et ne pas préparer ses élèves à la réussir serait les mettre en danger.

Je propose donc une dictée mais en adaptant la difficulté, en particulier la longueur, aux capacités du moment des élèves. Ils sont donc répartis en groupes constitués à partir de leur pourcentage de réussite. Les groupes arrêtent donc d'écrire de façon échelonnée et chaque élève écrit alors, seul, sa dictée, au crayon (pour pouvoir corriger), puis relit et améliore. Lorsque tous les élèves du groupe ont terminé cette phase individuelle, ils entreprennent une réflexion collective dans chaque groupe. La seule contrainte qui leur est donnée est l'obligation de l'argumentation. Quand il y a désaccord, il peut y avoir intervention de l'enseignant qui ne va pas corriger mais lancer des pistes de réflexion. En dernier ressort, chaque élève est responsable de ses choix et il peut donc y avoir quelques variantes dans les dictées présentées par les élèves d'un même groupe.

Chaque groupe peut ensuite faire part à la classe d'une difficulté qui fait débat et tous les élèves sont alors conduits à échanger sous forme de rappels de règles, d'hypothèses, de débats. L'usage du "débat scientifique" est alors bien utile³. Lorsqu'il n'y a pas d'accord sur une solution, toutes les propositions sont notées au tableau, les élèves argumentent puis votent. S'il n'y a pas de consensus, les échanges reprennent et les arguments se précisent puis on passe au vote, chacun pouvant changer son choix. Le travail s'arrête quand toute la classe se met d'accord. Je ne connais pas d'exemple où la solution trouvée collectivement n'ait pas été exacte car il permet de mettre en débat les opinions de départ pour les déconstruire et construire collectivement, de façon raisonnée une réponse pertinente à la question qui était posée. Ce dispositif permet un véritable travail de consensuation orthographique.

L'enseignant corrige alors en notant le nombre de mots exacts sans les souligner. Lorsqu'il récupère son cahier, chaque élève corrige sa dictée, selon le cas, sommairement (il corrige ses erreurs en s'appuyant sur une photocopie du texte fourni par l'enseignant) ou de façon plus poussée. Il remplit alors une nouvelle colonne du graphique de réussite en dictée qu'il possède, en y cochant le pourcentage de réussite (nombre de mots exacts par rapport au nombre de mots du texte), en s'appuyant sur une table des pourcentages qui lui a été remise par l'enseignant. Il peut ainsi suivre son évolution dans cet exercice sans être gêné par les longueurs variables des textes dictés. L'élève du groupe qui a obtenu le meilleur pourcentage glisse alors dans un groupe qui se trouvera

confronté la fois suivante à une dictée plus longue et celui qui a obtenu le texte le moins exact sera invité à travailler sur un texte plus court qui lui permettra de mieux prendre son temps pour pouvoir avancer. Lors de la prochaine dictée, les groupes de 4 élèves auront donc changé la moitié de leur effectif. Le brassage ainsi réalisé permet à certains élèves de reprendre confiance en eux et d'évoluer très vite.

En conclusion

Pour conclure, je voudrais reprendre un extrait d'un article rédigé par Eveline Charmeux :

"L'orthographe est un savoir... qui se décompose en six formes de savoir :

1. savoir à quoi sert l'orthographe et être convaincu de son utilité.
2. avoir, par des activités de « démontage », découvert et clarifié les divers niveaux et modes de son fonctionnement.
3. avoir intériorisé cette connaissance et l'avoir transformée en moyen d'écriture
4. pouvoir l'utiliser spontanément et automatiquement dans toute activité de production écrite.
5. être physiquement gêné par une erreur d'orthographe.
6. en cas de doute, savoir où se trouve la solution et savoir la trouver en moins de 20 secondes. »

Je pense que les dispositifs décrits répondent aux préoccupations énoncées. Le travail de l'enseignant doit permettre à l'élève de construire la nécessité d'écrire "sans fautes" un texte parce qu'il accepte les normes internes à la langue mais aussi de construire sa vigilance orthographique. À lui de proposer aux élèves des situations exigeantes et non-démobilisatrices : exigeantes parce qu'il faut amener les élèves à adopter des postures adaptées à une vraie difficulté de la langue française ; non-démobilisatrices pour permettre aux élèves d'avancer et de se voir avancer sur un chemin pour le moins ardu et trouver dans la maîtrise de la langue qu'ils construisent une occasion d'y trouver de l'intérêt, de la passion. ■

3 Marc Legrand IREM de Grenoble, « Le principe du "débat scientifique" dans nos classes et nos amphis, pourquoi et comment ? Etat de nos recherches », déc. 2006, www-iremujf-grenoble.fr/irem/Debat_scientifique.

En terme d'enseignement proprement dit, la justification de « ce temps que l'on va accepter de perdre » à débattre scientifiquement pendant le moment central de l'étude - le cours - est la suivante : pour que les savoirs scientifiques que nous enseignons aujourd'hui n'aient pas comme durée de vie le temps de l'étude, ils doivent éclairer et transformer suffisamment nos interlocuteurs pour demeurer encore vivants chez eux demain hors de cette étude propre.

L'expérience montre que cette façon de faire saisir la théorie à bras le corps par nos élèves/étudiants, de les placer en position d'auteurs de théories (non pour leur faire croire qu'ils les inventent mais pour leur permettre d'en comprendre la philosophie) semble permettre à beaucoup par la suite (dans d'autres cours ou hors de l'école) de penser et d'agir en exploitant davantage ce qu'il y a de pertinent et de fécond dans les résultats et les pratiques de la communauté scientifique (résultats et pratiques que la communauté a mis des millénaires à élaborer erratiquement et que l'école croit traditionnellement pouvoir léguer en héritage en quelques instants par voie d'enseignement frontal).