

Pour une réconciliation avec l'orthographe

Date de mise ligne :	05 mai 2010
Auteur :	Jacqueline Gérard, professeure de français Lycée Mistral - 94260 Fresnes

Des recherches ont été faites, des articles passionnants¹ ont été écrits sur l'apprentissage de l'orthographe. Mais la majeure partie de ces publications concerne l'école ou le collège, il faut donc inventer pour le lycée des pratiques qui reprennent celles des années antérieures mais qui tiennent compte aussi du passé des élèves, passé douloureux qui a entraîné un fatalisme terrible. On n'y peut rien !! C'est ce que pensent aussi leurs professeurs d'autant que beaucoup d'adolescents ont intégré la nécessité du respect du code et comme l'orthographe est toujours constatée en production de texte, la version finale de leur travaux est souvent acceptable, surtout quand on les invite à la relire sur un temps spécifique dédié à cela. Alors, quand, pour quelques uns, les confusions restent très nombreuses, l'impression que tout a été déjà tenté fait baisser les bras aux enseignants les plus valeureux, les élèves connaissent les règles mais ne savent les appliquer. Plus personne ne croit à une énième leçon sur le « cod du participe passé-simple » ! « Mais madame, j'y comprends rien quand vous parlez de grammaire » me répond toujours Laetitia. L'année dernière, j'ai eu une classe de première STG de 31 élèves dans laquelle la proportion de dysorthographiques était énorme : au moins 10 élèves écrivaient avec tant de fautes (plus de 40 fautes par copie double) que la lecture de leurs textes était vraiment très difficile. De là plusieurs questions :

- ❖ Quel est le nombre de fautes au delà duquel il n'est plus possible de fermer les yeux ? Est-ce que le nombre est le seul critère, est-ce que la nature des fautes joue un rôle ? Pourquoi les collègues des autres disciplines ne hurlent-ils pas avec le professeur de français ? Quelle est la part du « liseur » dans l'évaluation des mauvaises orthographe ?
- ❖ Certes, nous n'avons que trois heures de cours avec les élèves de STG (deux heures en classe entière et une heure de module) pour faire un programme lourd, avec le bac à la fin de l'année, mais est-il possible de laisser des élèves quitter le cursus de français avec ce handicap ? Déontologiquement, quelle est la mission la plus importante ?
- ❖ Enfin, comment prétendre à plus d'efficacité que les professeurs des années antérieures???

Première piste : l'antisèche lexicale

Une lecture plus attentive des copies montre que certaines fautes lexicales sont récurrentes, à la fois diachroniquement : tous les ans, nous lisons les mêmes et synchroniquement en fonction du travail en cours. Ainsi du *comte phylosophique, de la *méthaphore, ou du *quatin...Les soulignages dans la marge n'ont guère d'effet, noyés dans l'océan du rouge professoral et balayés par le « de toutes les façons, madame, je suis nul en orthographe, ne vous fatiguez pas, moi-même j'ai compris que c'était fini et donc je n'y fais plus attention ». Il faut CONVAINCRE les élèves qu'on peut faire quelque chose. Je leur demande donc instamment de faire des « antisèches d'orthographe » qu'ils auront le droit- voire le devoir!- de consulter à chaque travail de français. Et nous listons les mots des objets d'étude qui posent problème, en les classant ensemble. Pour exemple, à propos du travail sur le roman, nous avons écrit *réalité* pour éviter *réalité, et *réellement, imaginaire*.

¹ Voir la bibliographie sur le site du CARMAL

Cet article n'est pas un travail de recherche aussi tous les chiffres ne sont que des exemples, mais écrire *philosophique* sans Y a allégé certaines copies de 8 à 10 fautes, ce qui souligne d'ailleurs l'absence de retour des lycéens scripteurs sur leurs textes écrits et la chasse à la faute d'orthographe peut alors constituer un levier pour une amélioration de la langue en général. La nécessité de limiter les répétitions et d'employer des substituts s'impose dès qu'un texte est relu ...

Première impasse...

La technique semble profitable et peu chronophage puisqu'elle se fonde, dans une certaine mesure, avec le travail pour le baccalauréat, elle n'est donc pas pénalisante pour les 2/3 des élèves qui n'ont pas de problèmes patents. J'invite les élèves en difficulté à poursuivre, seuls, ce travail de réflexion sur LEURS fautes.

Je crois les aider en mobilisant des techniques mnémotechniques du type

Le « tu » tient toujours son S en laisse, sauf dans les verbes X

Nous essayons même de construire des slogans qui permettraient de retenir les graphies du G, pour éviter de lire *language

La langue, le langage et la conjugaison restent dans la gorge des gamins ! dit Georges...

Le bilan me déçoit cependant. Pour le devoir de 4 heures, je leur rappelle qu'ils peuvent avoir leurs antisèches : Ils ne sont que 3 sur 8 à y avoir pensé. Certes *quatrain* a son A dans toutes les copies mais j'avais d'autres ambitions...

Si certaines pistes doivent être gardées, il est sûr que je dois leur confier l'élaboration de ces formules (que je me suis amusée bâtir pour gagner du temps...) et qu'il faut trouver **des temps d'assimilation**.

Un dispositif d'expérimentation

Le projet d'établissement du lycée accorde, aux classes de STG, ½ heure d'aide, du type Aide individualisée en seconde, c'est-à-dire travail avec un petit groupe d'élèves pressenti par le professeur mais dont l'adhésion au projet est essentielle pour qu'il y ait progrès. Nous globalisons ce temps sur la fin de l'année, dans l'optique d'un entraînement à l'oral mais là, je décide de l'employer à travailler l'orthographe. J'ai lu et entendu Danièle Cogis et c'est forte de son « on ne risque rien à essayer autre chose puisque c'est catastrophique pour certains » que je me lance dans des « ateliers de négociations graphiques » mais encore engluée dans ma certitude que l'étourderie, la négligence, voire la désinvolture est la cause de la plupart des fautes que font ces élèves de 18 ans.

Ainsi, je prépare ma première séance avec un petit florilège de fautes rencontrées dans leurs copies et leur dicte avec comme consigne de se mettre d'accord sur l'orthographe à me proposer. Je leur propose **plus de 20 fautes à revoir**. Evidemment, nous nous perdons dans le nombre, le texte est très long, je demande même, pour ceux qui auraient fini avant les autres et qui seraient très sûrs d'eux, de reprendre la construction d'une phrase...Bref, je n'ai anticipé aucune de leurs réactions.

La séance a été profitable... au professeur. Mettre un S, c'est vraiment une affaire délicate en français...Je crois bien faire en leur proposant la semaine suivante un travail inventé par Monique Gautheron, professeure dans l'académie de Créteil : classer les emplois du S en français. Le jeu leur plait mais là encore, c'est moi qui suggère des principes de classement et je n'ai pas le temps de faire le lien entre cette activité et leurs énormes difficultés. Je sens leur bonne volonté faiblir.

Heureusement, j'ai la chance d'écouter une nouvelle fois Danièle Cogis et je me sens alors un peu plus capable d'ENTENDRE les élèves quand ils justifient leurs graphies, sûrement parce que je me suis maintenant vraiment trompée. Les professeurs aussi doivent faire des erreurs pour progresser ! Je propose ENFIN la fois suivante une réflexion qui « bouge » quelques représentations. Une toute petite phrase, à mettre au pluriel : *il est épuisé ; il lui a donné toute son énergie*. Je visais la distinction : lui/leur pronom ; son/leur déterminant ; nous avons « seulement » **débatu**. Ils se sont interrogés sur la notion de pluriel : peut-on avoir plusieurs énergies quand on est plusieurs ? Mais peut-on mettre un S à énergie et pas à LEUR pour arriver au compromis idéal : chacun n'a qu'une énergie mais ils sont plusieurs. Je ne suis pas contente de moi et pourtant Valentin, en sortant, me dit que là, c'était intéressant...

Les séances d'aide dédiées à l'orthographe s'arrêtent ; les autres élèves veulent aussi leur quota d'accompagnement.

Je ne sais pas faire le bilan de ce travail de l'année. L'appel aux collègues des autres disciplines a été entendu ; ils soulignent quelques fautes mais je ne leur ai donné aucune piste pour aider les élèves et pour faciliter le transfert des méthodes.

Quant aux élèves, je ne leur ai renvoyé comme indices de progrès que ceux qu'ils ont réalisés en orthographe lexicale. Outre les mots des objets d'étude, *malgré, parmi* n'ont plus de S mais *certes* en a toujours.

Le bilan de cette première année d'effort me paraît mince POUR LES ELEVES que j'ai eus, en dépit des affirmations convaincues de Romain ou Eddy, revus un an après, qui m'assurent que ça les a « grave aidés » puisque maintenant ils pensent à relire leurs copies !

Mais MES progrès sont énormes, si j'en juge par l'efficacité de mon aide auprès des élèves que j'ai cette année.

Une pratique plus experte

Pour une pratique plus experte, trois principes sont à respecter

1. Eviter tout travail inutile qui fait écran à celui que nous devons mener

Je suis frappée par le temps que nous mettons à souligner les fautes dans les écrits que nous lisons **sans en faire un objet de travail**... J'ai donc décidé de ne plus le faire. Je rends des copies sur lesquelles il est clairement noté ORTH NC, c'est à dire orthographe non prise en compte, ou bien des copies dans lesquelles **un paragraphe seulement** est encadré et objet d'un travail sur l'orthographe. Mais alors, je laisse un temps d'autocorrection, évalué qui me permet d'avoir quelques pistes d'aide.

2. Ecouter les élèves : quelques exemples

Lors d'un temps d'autocorrection, en classe entière, je passe dans les rangs pour repérer ce qui résistait, et ce qui se fait, au contraire, dans une évidence rassurante. Comme seule Madeleine est encore sur son texte, je la brusque un peu sur la faute « les textes écrits ». Je lui donne la réponse en l'assurant qu'avec quelques minutes de plus, elle aurait bien compris que puisque écrit/écrite, le t était indispensable. Mais elle s'indigne : « t + s, ça, je ne pourrai jamais, ce n'est pas possible »

C'est donc l'objet de la séance d'aide orthographe suivante. Même scénario que l'année précédente : 6 à 8 élèves qui débattent et se font « chercheurs ». Forte de mon expérience, je prévois une phrase dans laquelle je sais qu'il n'y aura que deux points de débat : l'accord de « écrits » et de connus » puis, le problème de « tous » et je sais que l'heure suffira à peine. J'ai choisi cette phrase parce que la formule se retrouve dans beaucoup de devoirs de français.

Les poèmes écrits par la Fontaine sont connus de tous les français

Je m'installe dans le fond de la classe. J'ai prévu une phrase d'évaluation pour l'heure suivante, sur le même modèle, pour m'assurer des acquis et pour rassurer les élèves.

Les textes dits par les acteurs sont appris et revus de nombreuses fois.

Mais mon scénario va être quelque peu modifié...

Les élèves écrivent tous la phrase puis Niouma (N) « joue à la prof », va au tableau et note toutes les graphies choisies par le groupe, soit, au début de la phrase (et nous ne traiterons pas les autres points..) écrits/écrits/écrit. Le débat s'engage. Valentin défend sa version, la bonne, entraîne les 4 autres élèves du groupe mais Madeleine (M) résiste. Elle ne se souvient pas de sa faute lors de la séance en classe entière, et elle soutient, qu'*écrit* n'a pas de S ou à la rigueur pas de T. Je comprends alors qu'elle a mémorisé la conjugaison : j'écris/tu écris/il écrit, et qu'il n'est pas question pour elle d'imaginer d'autres formes.

V : C'est pas un verbe normal ; tu le conjugues avec les poèmes, alors tu mets un S

M : Mais comment on sait que c'est pas un verbe normal ?

V : Si tu dis La Fontaine écris, ça peut pas le faire.

M : Mais écritS, ça existe !

N : Remplace avec mélodies, tu dirais écrites ! Comment ça s'appelle, ça, poèmes, c'est pas le sujet ?

V : Je vais inventer une autre phrase, les élèves suivis par le professeur, et bien si ça aurait été (sic) féminin, on aurait mis suiviEs

M : Moi, je vois rien

Je laisse se dérouler le débat, j'essaie de comprendre ce qui se passe. Valentin a bien noté la double nature du participe, forme verbale mais qui fonctionne comme un adjectif. Les étiquettes grammaticales ne les aident pas, ils peinent à les mobiliser, comme Niouma qui hésite sur le terme sujet...Je regrette que mon expérience de collègue soit lointaine, je suis sûre qu'une pratique plus fréquente de l'observation de la langue m'aiderait à les guider... Je repère cependant que les élèves ont acquis des réflexes, la substitution et la manipulation que c'est donc l'outil que je DOIS choisir pour les faire progresser sans les bloquer. Lorsque je sens que les échanges n'avancent plus et qu'au vote, à main levée, Madeleine, très en confiance pour oser s'opposer au groupe, vote encore pour la graphie ECRIS, je donne un autre exemple :

Les vers inscrits sur cette tombe sont superbes que je transforme immédiatement puisque le groupe m'interrompt : non madame, on dit super pas superbes, et que je me rends compte qu'un adjectif épïcène va me poser d'autres problèmes...

Les vers inscrits sur cette tombe sont beaux

Madeline se laisse alors convaincre pour *inscrits* mais la controverse qui suit n'était pas du tout prévue...**Les élèves se mettent d'accord pour ne pas mettre beaux au pluriel**

- ✧ on accorde les adjectifs quand ils sont à côté du nom, comme s'ils sortaient ensemble avec le nom, mais là ils sont loin, alors ça ne s'accorde pas
- ✧ mais il y a le verbe être
- ✧ moi, je sais depuis hier que *sont* c'est le verbe être, C'est Stéphanie qui me l'a expliqué !(confiance, stupéfiante, d'une élève cultivée, passionnée par le français mais qui n'a pas eu son passage en L, à cause de l'orthographe..)
- ✧ alors on n'accorde pas beaux

La classe triomphante me donne son verdict. Niouma ajoute « on n'a qu'à dire que c'est invariable », façon ironique de me rappeler que le métalangage peut être détourné...Je reste silencieuse et impassible (un peu difficilement) Je leur dicte alors :

Cette maison est belle, ces maisons sont belles

- ✧ là on met le féminin, donc on met aussi un S
- ✧ pourtant c'est pareil
- ✧ non, dans *les vers inscrits*, il y a un verbe principal, c'est *inscrits* et l'autre c'est comme une subordonnée ou je sais pas comment on dit...

Je ne fais surtout pas de commentaires sur les subordonnées, mais je comprends que je dois suivre le schéma nom+pp+cc+verbe+attribut, que je dois séparer le nom sujet du verbe.

Les maisons, construites sur la colline, sont belles

- là madame, on n'y comprend rien, faut que vous nous disiez !

Leur désarroi me ravit. Ils vont retenir ce que vais leur dire, à condition que ce soit simple et facile d'utilisation... Je propose donc un « truc », celui des flèches. Qu'est-ce qui est *construites* ? les maisons, donc la flèche qui relie les deux mots va vers la gauche et il y a accord. En revanche lorsque la flèche va vers la droite, je n'accorde pas ! *J'ai mangé les pommes.*

J'ai bien conscience des exceptions, de la pauvreté de ma formalisation, mais les élèves sont partis avec une béquille qu'ils ont construite avec moi. L'heure aurait dû se terminer sur la distinction entre conjuguer un verbe et accorder un nom avec un participe ou un adjectif. Mais je sais que le métalangage va les bloquer à nouveau. Je suis convaincue que nous devons faire notre maximum, au lycée, en classe de première, avec très peu de temps (4 heures seulement dédiées à cette aide orthographique en petit groupe), pour éviter tout métalangage et pour pallier les fautes les plus fréquentes. Tant pis pour l'accord des participes passés ou des adjectifs qui ouvrent les phrases!

Confuse, elle reconnut que son système de flèche trouvait là une exception.

3. Donner aux élèves le temps du détour

C'est avec le même mode de travail que nous avons établi notre règle d'accord de LEUR, c'est-à-dire une règle vraie mais dont les termes ont été inventés et validés par le groupe au bout de deux heures, et de nombreux rires parce que les élèves ont dû se trouver des métaphores pour remplacer le métalangage grammatical (indispensable pour travailler l'orthographe mais dont ils ne veulent vraiment pas). Ainsi leur a deux « statuts », comme sur facebook : « célibataire », lorsqu'il est pronom, et « en couple » lorsqu'il est déterminant. Ce qui nous permet le tableau suivant

	« célibataire »	« en couple »
singulier	lui	leur
pluriel	leur	leurs

Et par un jeu de substitutions, nous avons établi que leur, quand il était « en couple », indiquait une possession, donc

	1 possesseur	Plusieurs possesseurs
1 objet possédé	Son/sa	leur
Plusieurs objets possédés	ses	leurs

Les élèves, venus en aide d'orthographe, ont expliqué cela au reste de la classe et se sont étonnés : « les autres ont compris tout de suite alors que nous, on a mis 2 heures »...mais quelle est la part du langage – élève dans cette assimilation sans heurts ? Et surtout, y a-t-il eu assimilation en si peu de temps ? C'est ce que je vais essayer d'évaluer dans le petit contrôle que je donnerai la semaine prochaine.

Conclusion

Le titre que j'ai choisi pour cet article concerne à la fois le professeur et les élèves, qui ont à se réconcilier avec l'orthographe pour les mêmes raisons : si huit ans passés sur les bancs de l'école n'ont pas permis d'écrire à peu près correctement le français, à quoi vont servir les quelques heures d'aide en classe de première ???

Ma seule certitude, à ce moment de mes expériences, est le plaisir que nous avons pris à regarder la langue, à jouer avec, à réfléchir, à trouver des mots, des images pour décrire son fonctionnement. Les six élèves concernés n'auraient manqué ce cours pour rien au monde (ou presque), et pourtant c'était leur 5^{ème} heure de cours du mercredi matin ! Pour la professeure que je suis, professeure de lycée depuis 20 ans, c'était un nouveau regard, comme si je découvrais des élèves pour la première fois...en quelque sorte un lifting pédagogique qui donne envie de poursuivre.