

Orthographe : idées pures et pratique impure

Le problème de l'orthographe est très complexe : de multiples facteurs entrent certainement en jeu dans l'explication des difficultés que nous constatons chez les enfants. On pourrait en particulier s'interroger sur l'incidence des méthodes de lecture (méthode syllabique ou méthode utilisant la «phonétique»).

Poursuivant le travail de réflexion sur l'erreur, nous avons constaté que les enfants, contrairement à l'idée communément répandue, utilisaient souvent des démarches logiques pour orthographier.

La simplification de l'orthographe, qui permettrait de supprimer quelques subtilités et aberrations dont l'étude réclame beaucoup trop de temps, n'est plus à l'ordre du jour.

Que faire alors, ici et maintenant, concrètement, pour aider les enfants ?

Jany Gibert

Michel Olié

Exploitation multilatérale : recherche dans le dictionnaire.



Une dictée sans faute: technique impure ?

Les contraintes institutionnelles et la force du milieu nous ont conduits, comme tout le monde, à faire des dictées (que celui qui n'a jamais fait de dictée jette...).

Après moultes moutures de ce sympathique exercice, nous avons essayé d'en diminuer les mauvais effets et le caractère pervers. (La dictée est quand même prévue pour que ceux qui la font fassent des fautes, non !)

En utilisant l'idée de la dictée à l'adulte, nous proposons aux enfants, dans le cadre d'un entraînement à l'orthographe, de la pratiquer sous la forme suivante.

La règle du jeu

A la suite d'une lecture, d'une étude de texte, on fait une « dictée » dont voici la consigne :

« Tu écriras uniquement les mots dont tu es absolument certain de connaître l'orthographe. Pour les autres, tu traceras un trait de la longueur correspondante. Il s'agit d'avoir le moins d'erreurs possible, même s'il y a beaucoup de traits. »

Les productions des enfants vont donc comporter des traits correspondant aux graphies inconnues et des erreurs « profondes » pour lesquelles ils sont persuadés d'avoir utilisé la bonne logique orthographique.

En principe, on ne doit plus

trouver de graphies obtenues au hasard.

Les objectifs de l'exercice

Ils sont multiples, ainsi que les variantes de l'exploitation ultérieure.

Il s'agit d'abord d'amener les enfants à s'interroger sur ce qu'ils savent et sur ce qu'ils ignorent.

Il s'agit aussi de les habituer à réfléchir sur la justification orthographique et d'éviter l'écriture de graphies erronées. Il s'agit enfin de diminuer l'anxiété par rapport à la « faute » et de faire prendre conscience que l'écrit peut se retravailler orthographiquement à l'aide d'outils (dictionnaires, mémentos orthographiques, etc.).

Et après ?

En observant les traits, l'enseignant peut décider d'exploitations d'ordre individuel ou collectif.

- **D'ordre individuel** : on demandera aux enfants de remplacer les traits par les mots en utilisant le dictionnaire (orthographe d'usage). On pourra aussi le renvoyer à des fiches d'orthographe en fonction des manques constatés (conjugaison, accords grammaticaux).

- **D'ordre collectif** : on pourra organiser une séance de réflexion avec propositions, discussion et justification orthographique des mots manquants. Après les échanges dans le groupe,

l'utilisation du dictionnaire, le rappel des règles orthographiques, il sera possible de remplacer collectivement ou individuellement les traits.

On pourra organiser une activité orthographique ciblée en fonction d'un manque général (une leçon, quoi !)

Mais il serait étonnant que les dictées ne comportassent aucune erreur, car l'erreur est le propre de l'homme.

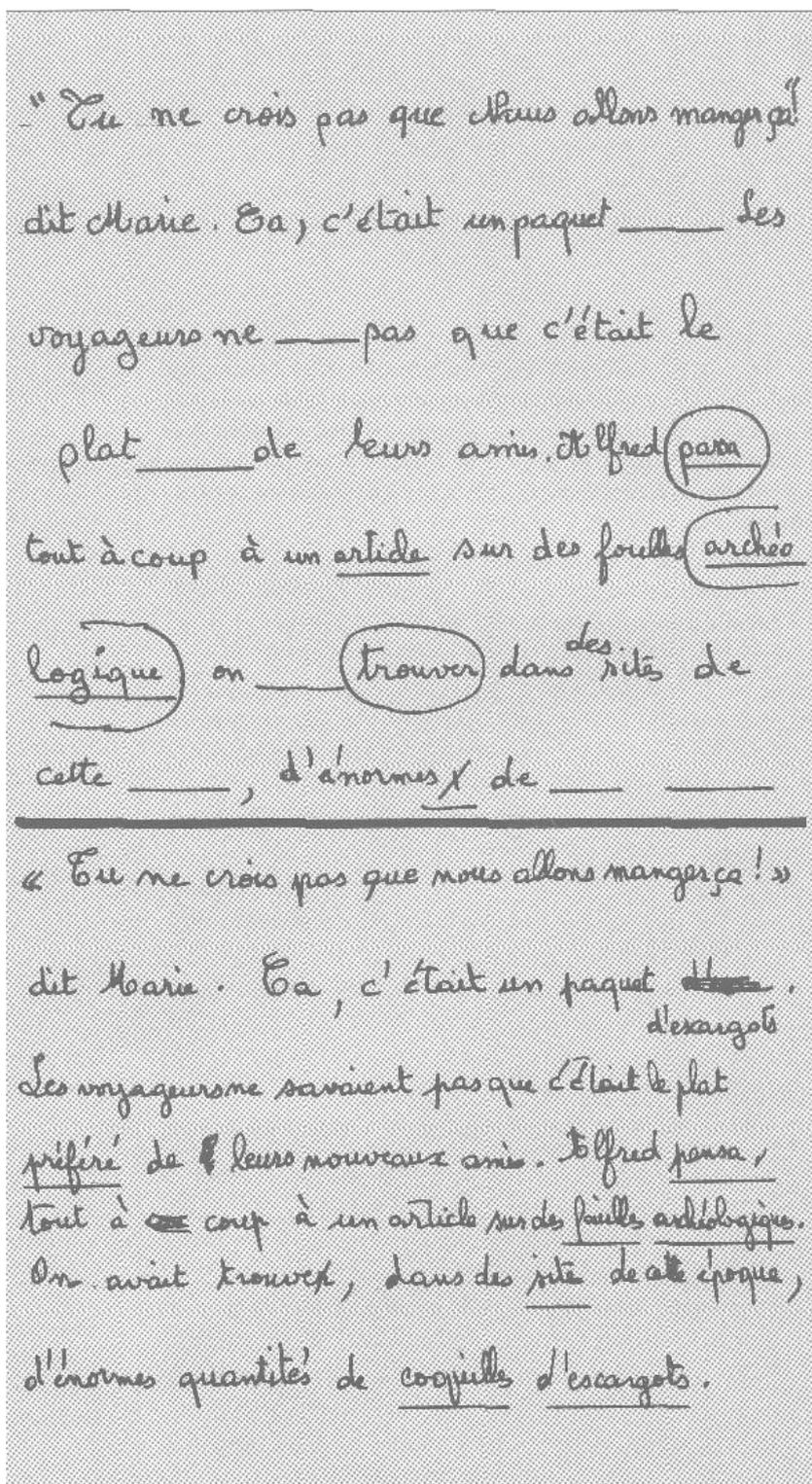
Etourderies ou erreurs profondes ?

... Ou les deux ? Le phénomène de l'erreur est très complexe. Il sera donc très utile d'observer et d'analyser très finement les graphies erronées. En effet, même en relativisant le respect de la consigne de départ (n'écrire que des mots dont on est sûr de connaître l'orthographe), **ces erreurs sont le fruit d'une mémoire déficiente ou d'un raisonnement de l'enfant, d'une règle personnelle qu'il s'est construite ou d'une règle enseignée qu'il transfère indûment**

L'étude de ces erreurs et des raisonnements qui les sous-tendent pourra faire l'objet de séances en groupe réduit, au cours desquelles les enfants s'interrogeront sur la façon dont ils raisonnent, sur le « comment » et le « pourquoi » de l'orthographe: la métacognition.

Cette pratique fait l'objet de nombreuses recherches et les explications théoriques inhérentes à celle-ci demanderaient un long développement (voir l'article sur l'erreur dans le numéro 41 du Nouvel Educateur)(1).

On peut aussi faire référence à la théorie de la clarté cognitive (2).



Les documents qui illustrent cet article concernent une activité conduite dans une classe de CMI de 22 enfants en ZEP. Cet entraînement ne fait l'objet d'aucune évaluation classique: pas de note, seul compte l'aspect « entraînement » et la réflexion sur le code orthographique.

Réflexion en petit groupe

Cinq enfants et l'enseignant sont autour de la « table des leçons ». Chacun a sa dictée sous les yeux. Les autres enfants sont en travail individuel.

On regarde ensemble les erreurs constatées et on essaie de comprendre comment on s'y est pris et pourquoi on s'est trompé.

Voici un bref compte-rendu de la séance

1. savez

Le maître : *pourquoi as-tu écrit avec « z » ?*

- Leï la : *je ne sais pas.* Elle cherche un moment mais ne trouve pas.

- *Es-tu sûre de ton choix ?*

- Aurélie et Boufelja : *il faut « aient » parce que les voyageurs, c'est « ils ».*

2. nouveaux

Aurélie : *on écrit s parce qu'ils sont beaucoup,*

Nicolas et Leï la : *non, il faut un x avec eau.*

3. passa

Aziza : *je me suis trompée, j'ai mal entendu (à la relecture collective). C'était pensa.*

Le maître : *il y en a qui ont laissé un blanc.*

Nicolas : *moi, je ne savais pas s'il fallait ss ou s ou ç. Puis je me suis souvenu d'avoir vu le mot écrit.*

Leï la : *moi j'en étais sûre, c'est comme penser.*

Aurélie : *je savais pas s'il fallait mettre un t à la fin.*

Boufelja : *non, on ne peut pas dire pensate.*



Réflexion en petit groupe autour de la « table des leçons »

4. archéologiques

Aziza : *je ne savais pas l'écrire, je l'ai trouvé dans le dictionnaire.* (Elle a oublié le s.)

Le maître : *c'est un adjectif, il faut ici le mettre au pluriel.*

Aurélie, Nicolas : *je l'avais laissé parce que je ne savais fallait c, qu, k...puis j'ai trouvé dans le dictionnaire.*

Leï la : *moi, j'en étais sûre.*

5. trouver (au lieu de trouvé)

Ziza : *c'est l'infinitif.*

Aurélie : *c'est le futur proche.*

Boufelja : *ce n'est pas le passé composé parce que avait c'est à l'imparfait.*

Nicolas : *ah non, ce n'est pas le futur proche, on a confondu avait avec allait.*

Le maître : *ce n'est pas le passé composé, mais ça fonctionne de la même manière.*

Nicolas : *alors il fallait un é ?*

Remarque : c'est court, ça « discute ». Ce n'est pas une leçon, il n'y aura pas de trace ni d'exercice d'application. Et pourtant, on a vraiment travaillé sur l'orthographe !

Exploitation collective

Pour le petit texte présenté ici, nous avons constaté la prédominance d'erreurs de type homonymique (c'était, leurs...)

Ces « homophones grammaticaux hétérographes » posent problème. Ils feront l'objet d'une séance de réflexion en demi classe au cours de laquelle nous inviterons les enfants à vérifier les raisonnements qu'ils utilisent.

Jany Gibert

Michel Olié

ZEP de Lodève (Hérault)

(1) S'adresser aux PEMF.

(2) Lire et raisonner de Downing et Fijalkov. Éditions Privat 1990.