

L'ORTHOGRAPHE ET LE TEMPS AU LYCÉE
Exercices vieux comme le monde et bricolages impensés
recyclés en stratégie d'action efficace

Clémence Coget
Lycée Henri Darras, Liévin

Journal d'un clone

Gudule

Aujourd'hui, Yannick ma battu. Sa mère, qui nous regardais par la fenêtre de la cuisine pendant qu'on jouait au jardin, a crié sévèrement :

« Arrête, voyons ! Tu va le démolir !

— Ben quoi ? a répondu Yannick en m'envoyant un grand coup de pied dans la mâchoire. Vaut mieux que je me défoules sur mes jouets que sur ma petite sœur, non ? »

Se n'était pas faux madame Delmotte a bien été forcée de l'admettre. D'ailleurs, le vendeur des Grands Magasins réunis a insisté sur ce point en remplissant le bordereau d'achat. Je connais l'histoire par cœur, les Delmotte l'ont raconté à tous leurs amis : « *Le HD 22 est recommandé pour les enfants nerveux par de nombreux pédopsychiatres, leur a-t-il affirmé. s'est un modèle très résistent, d'une passivité exemplaire.* »

Et comme madame Delmotte hésitait à cause du prix somme toute assez élevé il a précisé que je jouissais du label de conformité délivré par la CCCUD (Commission de contrôle des clones à usage domestique). « *L'agressivité du HD 22 est inhibée par la laserisation de certaines zones cervicales. Quel que soit son mode d'utilisation, se joue ne présente donc aucun danger. Une telle sécurité ne justifie-t-elle pas un petit effort financier ?* »

Ce dernier argument a décidé monsieur Delmotte. Depuis quelques années, les accidents dus aux rébellions de clones maltraités défraient régulièrement la

chronique, ce qui, malgré l'engouement des jeunes pour ce « compagnon de jeu idéal » (comme dit la pub !) fait encore hésiter certain parent.

Yannick était fou de joie. « Un HD 22 ? Pour moi ? Wah, le taube du taube ! Tout mes copains vont en être verts de jalousie ! » Malgré sa nature remuante, il c'est soumit sans broncher aux prélèvements nécessaires à la duplication. Et s'est ainsi que je me suis retrouvé, au Noël suivant, devant leur sapin.

UN EXERCICE, UN JOUR

Il y a quelques années, je réfléchissais à une activité à faire en aide individualisée¹ pour travailler l'orthographe avec mes élèves de seconde. Forte de l'idée que l'essentiel pour des lycéens n'est pas d'acquiescer les règles orthographiques et grammaticales mais de savoir se relire et corriger leurs erreurs, voici l'exercice que j'ai produit alors.

Nous travaillions cette année-là sur le thème du clonage dans le cadre d'une séquence sur l'argumentation² et je m'apprêtais à faire lire « Le journal d'un clone³ » de Gudule, courte nouvelle édifiante dans laquelle un clone raconte l'atroce vie de jouet qu'il mène au service du jeune garçon cruel dont il est le clone. J'ai ajouté au début de ce texte, assez frappant en lui-même, de nombreuses erreurs orthographiques en essayant d'introduire les erreurs les plus fréquemment commises dans les copies : homophonies en tout genre (participe passé/infinitif ; a/à ; et/est ; etc.), fautes d'accord, orthographe lexicale (consonnes doubles, c/k), etc.

Le déroulement de la séance est le suivant :

Je donne le texte photocopié sans commentaire.

Les élèves remarquent très vite qu'il y a des erreurs mais ne soupçonnent pas toujours à quel point⁴. Ils comprennent de toute façon qu'il va falloir les corriger.

1. Pour une définition de ce qu'est l'heure d'aide individualisée en français en classe de seconde, je cite la note de service du 18 juin 1999 dans le BO n° 25 du 24 juin 1999 : « Depuis la rentrée 1999, cette aide est prévue dans l'emploi du temps réglementaire de la classe de seconde. Elle est organisée en groupes de huit élèves maximum. L'horaire des élèves qui en bénéficient est de 2 heures, dont une heure en français et une heure en mathématiques. En plus de ces deux heures, des établissements sélectionnés par les autorités académiques en fonction de critères sociaux et scolaires, reçoivent une dotation complémentaire de deux heures. Ce volant d'aide supplémentaire peut être utilisé pour créer, soit davantage de groupes dans les deux disciplines précitées, soit dans d'autres disciplines en fonction des besoins des élèves. »
2. Pour une description de cette séquence et du projet qu'elle contenait cf. mon article dans la revue *Recherches* n° 37 « Mesdames, messieurs les députés, je vous ai réunis en ce jour pour débattre sur le sujet du clonage », p. 75 à 96.
3. Cette nouvelle a été publiée en 2001 aux éditions Mango Jeunesse dans le recueil *Les visages de l'humain*, anthologie dirigée par D. Guiot. Elle est également disponible intégralement sur Internet à l'adresse suivante : http://www.noosfere.com/autres-mondes/concours-2001/journal_d_un_clone.htm
4. À ce moment de la découverte, il y a régulièrement un élève qui demande qui est l'abruti qui a écrit ce texte, souvent, et paradoxalement d'ailleurs, un élève qui a lui-même des difficultés orthographiques. Je précise alors que j'ai moi-même inclus ces erreurs mais que, personnellement, je ne vois pas les erreurs orthographiques comme un symptôme d'idiotie et qu'en la matière tout est relatif. Évidence pour moi mais qui vaut toujours le coup d'être dite.

Ils essaient de le lire silencieusement, puis un élève volontaire lit à voix haute les premiers paragraphes et je lis la fin du texte. La lecture d'un texte mal orthographié à voix haute est généralement difficile et c'est la raison pour laquelle je demande à un élève de s'y essayer, pour mettre au jour cette difficulté et l'intérêt d'écrire sans erreur ; dans le même temps, je lis la plus grosse partie du texte pour qu'il soit bien compris et que la correction soit de ce fait plus facile. Je précise bien sûr que si ma lecture est fluide, c'est parce que je connais le texte, au contraire de l'élève qui a dû lire les premières lignes.

Les élèves ont 10 mn pour corriger individuellement les erreurs au stylo.

Ils le posent ensuite, changent de couleur et nous corrigeons ensemble. Ils doivent arrêter ma lecture par un son (« biiiiip ! » en général) à chaque fois qu'il y a une erreur. Nous corrigeons ainsi la cinquantaine d'erreurs introduites.

Dans la marge, ils marquent alors d'un bâton toutes les erreurs qu'ils n'avaient pas vues puis comptent le nombre de ces erreurs manquées. Nous échangeons ces chiffres, généralement supérieurs à 20, ce qui ne manque pas de créer une ambiance d'échec ludique – comme il n'y a quasiment aucun élève qui s'en sort, personne ne prend son échec trop à cœur – et l'on conclut collectivement que la relecture est une compétence qu'ils devraient perfectionner même si, bien sûr, leurs copies sont très rarement aussi mal orthographiées.

Puis les élèves doivent classer les erreurs manquées. Nous mettons les confusions récurrentes au tableau puis essayons de les classer en quelques catégories. L'important pour moi est que l'on arrive à de grandes catégories (nom/verbe/autres) mais aussi que soient indiquées des sous-catégories qui concernent les erreurs fréquentes que l'on peut cependant éviter grâce à des « trucs » que je rappelle au passage en faisant appel à leurs souvenirs.

Exemple :

- | |
|---|
| <ol style="list-style-type: none">1. erreurs sur les verbes :<ul style="list-style-type: none">– accords avec le sujet > qui fait l'action– confusion pp et infinitif é/er > remplacer par un verbe du 3^e groupe comme mordre– etc.2. erreurs sur les noms :<ul style="list-style-type: none">– confusion s/ss > il suffit d'une consonne à côté d'un s pour produire le son [s]– etc.3. autres<ul style="list-style-type: none">– confusion a/à > avait/ X– confusion et/est > et puis/était– ses/ces > etc. |
|---|

Après avoir copié ce tableau sur une fiche intitulée « premier jalon d'une stratégie d'autocorrection », ils mettent ensuite des bâtons à côté des catégories auxquelles appartiennent les erreurs qu'ils n'avaient pas vues. On doit souvent ajouter des catégories au tableau lors de ce classement parce qu'il y a aussi dans le texte des erreurs sur la segmentation des mots, la ponctuation et que certaines

erreurs sont difficiles à classer⁵. Les discussions autour de la typologie collective ou du classement des erreurs individuellement non corrigées me permettent d'effectuer une évaluation sommaire mais non négligeable de leurs connaissances métalinguistiques.

Une fois ce classement fait, les élèves notent sur la fiche les types d'erreurs qu'ils ont le plus manquées (ceux où il y a le plus de bâtons) – « lorsque je me relis, je dois faire particulièrement attention aux erreurs du type : [...] » – puis ils échangent leur feuille avec le voisin.

Chacun repère alors *un* type d'erreur apparemment invisible à son voisin et tente de produire des phrases qui contiennent ce type d'erreurs. Il s'agit donc de produire consciemment des énoncés mal orthographiés. La difficulté est alors généralement double : d'une part, trouver des phrases dans lesquelles ce type d'erreurs est susceptible de se multiplier et, d'autre part, ne produire que *ce* type d'erreurs (le fait d'autoriser les élèves à mal orthographier entraîne parfois pendant un court temps un effet de « lâchage » qu'il faut ensuite contrôler). Le voisin doit alors corriger ces énoncés et je passe vérifier les corrections finales.

La séance étant d'une durée d'une heure, elle se termine généralement lors de cette correction finale.

UN EXERCICE QUI N'A EN FAIT AUCUN EFFET

Cette activité a toujours beaucoup de succès sur le coup. Les élèves viennent en trainant les pieds à l'idée de travailler l'orthographe et repartent amusés et réveillés. C'est souvent l'occasion de discuter de leurs représentations de l'erreur orthographique en général et de leurs difficultés individuelles. Bref, lorsque je l'ai inventée, j'étais ravie de cette activité.

Le problème, c'est qu'elle n'avait que peu d'effets à long terme. Les élèves avaient beau partir de la séance avec une belle fiche sur laquelle ils avaient noté quels types d'erreurs ils devaient surveiller plus particulièrement, cette fiche, rangée en fin de classeur, était bien vite oubliée.

Lecture, intuitions, pari et recyclage : inclure le facteur temps

C'est en m'inspirant d'un article fondateur pour moi comme pour tant d'autres de Y. Reuter⁶ que j'ai tenté d'améliorer l'efficacité de cet exercice. Cet article décrit une véritable stratégie à long terme d'amélioration orthographique. Y. Reuter accompagne ses élèves sur deux ans en 4^e et en 3^e dans cette stratégie et ce qui m'a frappée tout d'abord est le caractère extrêmement volontariste et explicite de cette

5. Je précise aux élèves que ces difficultés de classement sont légitimes et ont pu faire l'objet de recherches longues et de disputes didactiques dont l'issue est encore discutée et que notre classement est un accord entre nous qui vaudra pour nous et à ce moment de l'année. Pour un aperçu de ces différends au sujet des typologies d'erreurs, je renvoie à l'article de Y. Reuter qui suit mon article dans ce numéro.

6. Cet article a été republié avec l'aimable autorisation de son auteur dans ce numéro et je remercie chaleureusement ce dernier.

démarche. Il annonce aux élèves ses objectifs et s'engage solennellement devant eux à obtenir des résultats. Cela m'a confirmée dans l'idée qu'il fallait inclure cet exercice dans une démarche à long terme et en faire part aux élèves.

Un collègue m'avait par ailleurs fait part de la conviction qu'il avait que les élèves progressent naturellement du collège au lycée en orthographe par le seul fait que l'orthographe est moins au cœur des enseignements. J'avais envie de faire le pari de croire à cette idée paradoxale et de l'inclure dans une stratégie affichée. L'article de Y. Reuter m'ayant rappelé l'importance de la conviction de l'enseignant et des représentations des élèves dans l'amélioration de la langue, je me suis dit que j'allais tenter une forme de bluff bien intentionné.

Dorénavant, je réalise en tout début d'année une séance d'AI avec cette activité⁷. Tous les élèves de la classe par groupe de 6 à 8 chaque semaine selon le nombre d'élèves de la classe participent à cette séance, ce qui fait que sur un mois tout le monde est passé. Je leur dis en début de séance que l'activité que nous allons faire est importante, que nous allons travailler de manière pointue sur l'orthographe. En fin de séance, je leur dis aussi qu'il faudra garder cette fiche précieusement parce que nous nous en resservirons à la rentrée des vacances de la Toussaint. J'annonce alors que je ne sanctionnerai aucune faute d'orthographe jusqu'à cette date (soupir de soulagement de la part des élèves et amusement à l'idée que tout serait permis de ce fait : « Vous allez vous amuser, Madame ») mais qu'ensuite, sur la base de cette fiche ainsi que d'autres travaux, nous nous mettrons d'accord sur un certain nombre d'erreurs récurrentes et que ce sont ces erreurs que je sanctionnerai. Je leur déclare faire le pari que, naturellement, par le fait même de relâcher un peu la pression, ils vont faire des progrès mais je leur demande aussi de se préparer à analyser leurs copies pour progresser. À la rentrée des vacances, nous nous engagerons ensemble à débarrasser leurs copies des erreurs qui peuvent plus ou moins les entacher.

Contractualisation

À partir de la rentrée des vacances de Toussaint donc, nous effectuons des contrats individuels pour tous les élèves sur la base de quelques erreurs que j'ai repérées dans les copies⁸ depuis le début de l'année (le fait de ne pas tenir compte de l'orthographe dans l'évaluation des copies ne m'a pas empêchée de noter scrupuleusement à chaque devoir les 2 ou 3 erreurs récurrentes de chacun). Chaque

7. Oui, je continue à réaliser l'activité sur ce texte – *Journal d'un clone* – même s'il n'est pas en lien avec ce qu'on étudie parce que c'est pour moi une espèce de rituel qui me permet aussi de découvrir les élèves. C'est un exercice que j'ai déjà fait faire et par là même la spécificité et la nouveauté des réactions des élèves m'apparaissent d'autant plus nettement que l'exercice, lui, n'est pas neuf pour moi. Même si je revendique le caractère décroché d'une activité à laquelle j'assigne officiellement devant mes élèves une importance particulière, il faut par ailleurs reconnaître que c'est tout simplement plus pratique parce que l'activité est déjà prête. Après tout, la facilité est aussi dans la pratique du métier d'enseignant un facteur de choix qui n'est pas infamant.

8. Je ne me livre donc pas à la construction d'une typologie avec la classe ni au travail pourtant fort riche sur les représentations que l'on peut trouver dans cet autre article magistral qu'est l'article de Marylène Constant « Je n'innove pas, je n'invente pas, je recycle : l'orthographe quand même... » dans le n° 40 de *Recherches*, p. 71 à 104. Je reviendrai en fin d'article sur le fait qu'on n'applique pas toujours les bonnes idées qu'on lit, voire même celles que l'on admire.

élève a donc une fiche avec ces types d'erreurs récurrentes qu'il doit corriger en particulier dans chacun des devoirs écrits.

Dans tous les devoirs écrits notés, je sanctionne l'orthographe sur la base de ces erreurs à éviter mais aussi sur un passage donné. Les élèves doivent marquer dans la marge, par une accolade rouge, un passage de 5 à 10 lignes selon les devoirs dans lequel il ne doit y avoir strictement aucune erreur (même étrangère aux erreurs récurrentes). Ils ont de 1 à 2 points en plus s'ils parviennent à écrire sans faute ce passage. L'objectif de cette contrainte est de compléter la démarche d'autocorrection sélective par une volonté préalable de ne pas commettre d'erreur. Dans le même temps, je ne demande cette démarche que sur un passage donné et limité, choisi par l'élève qui plus est, ce qui, je trouve, ne contraint l'écriture que dans les limites du raisonnable. Le fait de donner des bonus est en général motivant.

Encore un peu d'AI

Avec les élèves dont les difficultés orthographiques sont les plus lourdes et ne diminuent pas, je complète par un travail en aide individualisée à nouveau. Il m'arrive alors de faire avec les élèves dans ce cadre une autre activité qui n'a, comme la première, d'autre valeur que superficielle mais qui peut servir de jalon pour un rappel de ce que peut être une fonction ou une nature grammaticale : le cadavre exquis grammatical.

Cadavre exquis grammatical

Il s'agit donc de faire faire à un petit groupe d'élèves des cadavres exquis mais avec des contraintes spécifiques. Exemple : un nom commun masculin + un adjectif qualificatif masculin + un verbe conjugué transitif au futur de l'indicatif + un nom propre + un complément circonstanciel de lieu. Comme dans les cadavres exquis traditionnels, les élèves passent à leur voisin leur feuille à chaque élément ajouté sans faire voir ce qu'ils ont écrit – ils ont replié vers l'arrière la partie de feuille qui contient le mot qu'ils viennent d'écrire – et ne savent pas ce qui précède, ce qui donne traditionnellement des phrases cocasses (et généralement graveleuses). Cela permet selon les besoins et les contraintes données de rappeler par exemple la différence entre un nom propre et un nom commun ou qu'après le modal « pouvoir » le verbe qui suit est à l'infinitif (il suffit ainsi de demander : un nom au pluriel + le verbe « pouvoir » conjugué au futur + un verbe intransitif + « un jour »). L'élève doit alors réfléchir pour savoir comment orthographier le mot qu'il choisit en fonction des contraintes préalables : on note au tableau les phrases obtenues et on écrit, à la suite de la fiche initiée en début d'année avec l'activité qui fait l'objet du début de cet article, les règles que ces contraintes nous ont rappelées ou les définitions des catégories grammaticales qu'il a fallu préciser pour comprendre ces mêmes contraintes.

Dictées dialoguées

Dans le cadre de ces séances, je donne également des dictées dialoguées⁹ en essayant de respecter dans les textes choisis pour ces dictées une certaine cohérence avec ce qui se fait par ailleurs en cours de français à ce moment là : un texte en lien avec la thématique de la séquence, avec l'œuvre étudiée ou un corrigé de commentaire ou de dissertation si l'on est en train de travailler sur ce type d'exercice.

Logiciels de correction automatique

De manière générale et en classe complète, j'essaie de ne pas perdre de vue tout au long de l'année cet objectif de progrès orthographique. Ainsi, lorsque je fais écrire une nouvelle, je demande toujours aux élèves une version informatisée et j'en profite pour préciser, avec ceux qui me semblent en avoir l'utilité la plus grande, l'usage que l'on peut faire (mais aussi les limites) de la correction automatique que proposent les logiciels de traitement de texte courants¹⁰.

Je n'ai parlé ici que du travail sur l'orthographe, le travail sur la langue est bien sûr plus complexe et divers, du travail sur la langue des élèves au travail sur la langue des auteurs¹¹.

DES STRATÉGIES DE SECONDE MAIN ET DES ARTICLES QUI FONT PEUR AVANT D'ÊTRE APPRIVOISÉS

Toutes ces idées ne viennent pas de nulle part mais je pense qu'il est parfois bon de dire que les idées en didactique prennent souvent des chemins détournés avant d'être mises en pratique.

J'oserais donc avouer que l'idée du cadavre exquis grammatical m'est ainsi venue de l'évocation d'un article de P. Heems dans un ancien numéro de *Recherches* lors d'une discussion au comité de rédaction. Cet exercice avait apparemment pour objectif de faire appréhender par des élèves de primaire en grande difficulté les notions de nature et de fonction grammaticales. J'ai donc adapté cet exercice pour des élèves de seconde sans avoir lu le dit article. Ayant trouvé dans sa seule

9. Pour une description du déroulement d'une dictée dialoguée, je renvoie aux pages 92 à 96 de l'article de Denis Fabé dans le n° 22 de *Recherches*, « "Gaël, c'est quoi un antonyme ?" Quelques réflexions autour de la parole des élèves en classe » qui cite lui-même Marc Arabyan dans *L'École des Lettres-Collèges* n° 12, p. 79. Je renvoie encore à la page consacrée à cette activité dans le site créé également par Denis Fabé : <http://classe.provin.free.fr/sequence1/dictee.htm>, page claire et utile comme de nombreuses autres de ce site.

10. D'un point de vue plus pratique et plus trivial – mais la revendication d'une certaine trivialité est un des *credo* de cet article – il m'est par ailleurs plus facile de publier ces textes lorsqu'ils sont déjà tapés.

11. Pour un aperçu d'un travail possible sur la langue au lycée, je renvoie à l'article de Catherine Mercier dans ce numéro.

évocation tout ce que je cherchais à l'époque, je ne suis même pas alors allée vérifier son existence¹².

De même oserai-je dire également que si j'ai lu l'article de Y. Reuter évoqué plus haut, c'est parce qu'un ami m'avait dit y avoir trouvé de nombreux trucs pratiques, comme les contrats de relecture spécifique, mais aussi le principe de l'accolade. En réalité, cette dernière idée ne figure pas du tout dans cet article. Mon ami l'y a trouvée cependant...

Puisque j'en suis aux aveux didactiques, j'oserai dire aussi que cet article m'a d'abord renvoyée à l'impression que je n'arriverais jamais à faire progresser mes élèves parce que je n'avais manifestement pas lu les auteurs dont Y. Reuter parlait et que les stratégies qu'il présentait me paraissaient former un tout que je ne pourrais jamais adapter à mes classes. Je l'assume aujourd'hui : il faut bien reconnaître qu'on n'utilise d'abord de certains articles que la rumeur de leur existence et le fantasme de leur contenu et que, lorsque l'on y a enfin réellement accès, on ne peut dans un premier temps y utiliser que ce qui vient confirmer des intuitions et des pratiques que l'on avait déjà. C'est ainsi peut-être dans une note au bas de la p. 8 que mon ami a dû trouver ou imaginer l'idée d'accolade et ce n'est avant tout que l'approche psychologique des représentations sur l'orthographe des élèves que j'ai d'abord retirée de ce même article.

Il faut enfin reconnaître qu'avant de me livrer, pour la documentation de cet article, à des recherches *a posteriori*, je ne savais même plus d'où je tenais le principe de la dictée dialoguée – même si j'avais la sensation assez nette d'avoir lu un article dans *Recherches* à ce sujet et que j'associais déjà à l'exercice le nom de Denis Fabé. J'avais fait mien ce mode d'emploi au point d'en oublier la source précise. Il s'agit donc là encore d'une stratégie de seconde main aux origines diffuses que j'utilise pourtant régulièrement.

UN EXERCICE VIEUX COMME LE MONDE ET DISCUTABLE THÉORIEMENT : LA CACOGRAPHIE, C'EST MAL

Revenons enfin à l'activité qui était au point de départ de notre article. Bien après avoir fièrement inventé cette activité de texte fautif à corriger et de production de textes volontairement fautifs, j'ai découvert que cet exercice, qui n'est autre que de la « cacographie », était au cœur de l'enseignement du début du XIX^e siècle. A. Chervel, dans sa magistrale *Histoire de l'enseignement du français du XVII^e au XX^e siècle*¹³, explique ainsi comment cette méthode cacographique a dominé dans les manuels du début du XIX^e siècle avant d'être concurrencée puis écrasée par la dictée.

12. Je le fais aujourd'hui pour vous : oui, cet article, écrit par P. Heems en collaboration avec S. Dupuis-Cafarel, existe bel et bien et figure dans le n° 24 de *Recherches* sous le titre « Une mission impossible : préparer un exercice », p. 115-122.

13. A. Chervel, *Histoire de l'enseignement du français du XVII^e au XX^e siècle*, éditions Retz, Paris, 2006, 5^e partie « L'école aux prises avec l'orthographe », 4^e sous-partie « La cacographie et les exercices d'orthographe », p. 307 à 319.

[...] c'est Boinvilliers qui lance l'exercice en 1803. [...] Ses *Leçons d'orthographe française et de ponctuation, ou cacographie* sont couplées avec un corrigé, « à l'usage des instituteurs », c'est-à-dire des chefs d'institutions. Le corrigé n'est autre que le texte correctement orthographié [...] L'ouvrage connaît rapidement le succès et pénètre jusque dans certains collèges communaux [...] Il suscite quelques émules au cours des années suivantes [...] La cacographie est dès lors adoptée comme l'exercice d'orthographe par excellence.

Aux élèves, Boinvilliers offre des phrases où les fautes ont été semées à profusion et d'une façon largement aléatoire : « L'ignorance peu être appelé la nuit de l'esprit, et cette nuit na ny lune ny étoille. » Pourquoi tel mot est-il fautif et pas le suivant ? Aucune réponse de l'auteur, qui cherche tout au plus la cohérence dans la faute (*nuit, ny*), mais pour le reste, laisse libre cours à sa fantaisie¹⁴.

Dès son apparition, cette méthode a rencontré de sévères critiques :

On relève d'abord le caractère exceptionnel en pédagogie d'un exercice qui prétend enseigner le vrai à partir du faux, la connaissance à partir de l'erreur, du monstrueux : songerait-on à enseigner le latin à partir des solécismes et des barbarismes ? L'observation psychologique prend ensuite le relais. Si enseigner des formes graphiques, c'est d'abord les montrer à l'élève pour qu'il s'imprègne de leur image, alors l'exercice cacographique est contre-productif, puisque l'élève qui ignore l'orthographe des mots risque, au lieu de réagir correctement contre les fautes, de retenir les formes imprimées que le recueil d'exercices lui met sous les yeux¹⁵.

Très vite, les exercices de cacographie ont été sérieusement adaptés pour faire face à ces critiques et, par ces diverses adaptations, on peut dire qu'ils sont à l'origine de l'exercice de grammaire tel qu'on le connaît aujourd'hui puisqu'au lieu de semer les fautes au gré de la « fantaisie » en accentuant les sources les plus fréquentes d'erreurs, comme le faisait initialement Boinvilliers dans le premier manuel français de cacographie, les manuels de ses émules ont opéré certains aménagements : un seul type de faute était par exemple présent dans les textes, précédés du point de grammaire sur lequel portaient les fautes ; ou bien on pouvait mettre en italique le mot fautif ; ou encore on ne retirait que la fin des mots afin de donner l'impression que le mot était inachevé et de ne pas imprégner la vision de l'élève d'un barbarisme ; etc.

Je me suis donc aperçue à la lecture d'A. Chervel que, non seulement je pensais avoir inventé un exercice en réalité ancestral, mais qu'en plus cet exercice avait été abandonné pratiquement dès son origine sous la forme dans laquelle je le pratiquais. Qu'avais-je fait subir en effet à mon texte d'origine sinon y semer des fautes « à profusion et d'une façon largement aléatoire » ou presque, en laissant « libre cours à [ma] fantaisie » ?

Sachant cela, pourquoi avoir continué à pratiquer cet exercice désuet et discutable ?

14. *Ibid*, p. 308.

15. *Ibid*, p. 309 sq.

Il y a d'abord cette même raison pour laquelle, malgré les critiques initiales, les exercices de cacographie ont si longtemps perduré au XIX^e siècle et font encore quelques percées au XX^e siècle :

L'énorme succès qu'elle connaît, la cacographie le doit à l'intérêt qu'elle suscite chez les élèves. C'est elle qui, pour la première fois, permet à l'enfant d'avoir le sentiment d'être créatif en écrivant les formes correctes. [...] Il ne fait guère de doute que, comme le disent les auteurs d'une méthode, la cacographie n'ait eu l'énorme avantage de « piquer la curiosité des élèves »¹⁶.

Je le confirme, corriger des erreurs qu'ils n'ont pas commises est encore un plaisir pour les élèves.

D'autre part, il y a évidemment un changement d'époque didactique dans la vision de l'erreur. Aujourd'hui, l'erreur est reconnue comme un outil pour enseigner (c'est d'ailleurs le titre d'un des premiers ouvrages de pédagogie que j'aie lus¹⁷) et la peur du monstre est moins forte qu'au XIX^e siècle, même si elle semble regagner du terrain aujourd'hui, ce que je vis comme une régression profonde.

Le niveau de mes élèves est encore un des facteurs d'innocuité de cet exercice. Mes secondes n'en sont pas au moment où il s'agit de les imprégner de l'image de mots qu'ils n'ont jamais vus. Comme le disait un périodique pédagogique au XIX^e au sujet des cacographies de Boinvilliers et Le Tellier :

« Ces ouvrages remis entre les mains d'élèves sachant déjà assez bien l'orthographe leur donnent une fermeté et une assurance qu'ils n'acquerront que difficilement par tout autre procédé ». Il ne fait guère de doute [C'est A. Chervel qui reprend la parole, *nda*] que, dans les écoles normales par exemple, l'exercice a pu dégrossir rapidement les premiers élèves maîtres au cours des années 1830-1840¹⁸.

D'ailleurs, à l'âge de mes élèves – et sans doute depuis un âge précoce, si les mots n'avaient qu'à apparaître pour s'imprégner *illico* dans la mémoire visuelle des élèves, l'orthographe d'usage tout au moins serait facile à enseigner. Les élèves d'aujourd'hui sont de plus inondés de mots qu'ils ne voient pas parce qu'il y en a une infinité sous leurs yeux. Ce n'était vraiment pas la problématique de l'époque où les tableaux noirs étaient une innovation.

Le dernier facteur d'innocuité de cet exercice, et sans doute le plus important, est bien sûr sa fréquence, ou plutôt son absence de fréquence puisqu'il reste un exercice ponctuel bien que régulier dans ma pratique et que je ne souille pas à chaque cours de barbarismes et de solécismes les yeux innocents de mes élèves.

Bref, certes pas de quoi fouetter un chat. Il n'en reste pas moins que le fait de découvrir au détour d'un exercice anodin l'étendue de notre amnésie didactique n'a pas manqué de me donner le tournis. Lorsque l'on a une fois « inventé » un exercice répudié par l'éducation nationale depuis un siècle, on se prend forcément à se demander à quelle époque chacun des exercices que l'on fait pratiquer quotidiennement a été l'objet d'une condamnation des plus hautes instances.

16. *Ibid*, p. 312.

17. J.-P. Astolfi, *L'erreur, un outil pour enseigner*, éditions ESF.

18. *Ibid*, p. 317.

FAIRE, REFAIRE OU NE PAS FAIRE

Ainsi donc je continue chaque année à pratiquer la cacographie alors même que c'est un exercice discutable et éculé et je double cette pratique d'exercices et de trucs de seconde main, que je tire d'articles riches dont je n'extrais que des détails et des convictions alors même qu'ils reposaient sur des recherches précises et étayées.

Il est en effet des démarches que l'on trouve essentielles et opportunes et que l'on ne fait pas parce qu'on ne s'estime pas prêt à le faire ou parce qu'on a l'impression que l'on n'aura pas le temps ou parce que, ne se sentant pas prêt, on se donne comme prétexte que l'on n'aura pas le temps.

Il est des démarches que l'on sait bonnes et que l'on ne fait pas et il y a des démarches que l'on sait douteuses et superficielles mais que l'on fait quand même parce qu'on en a besoin à tel moment de sa pratique ou du rituel scolaire.

Parce qu'en orthographe comme dans d'autres domaines de l'enseignement du français, les progrès sont dus tout autant à des représentations qu'à des stratégies actives et pensées, représentations des élèves mais aussi représentations de l'enseignant aux prises avec sa pratique quotidienne et avec l'histoire de sa discipline.