

## CHERCHEZ LA FAUTE

Marie-Michèle Cauterman  
Collège de Marquette.

### *Histoire assez ancienne*

Il y a 5 ans, dans le numéro 6 de *Recherches* consacré à l'évaluation, a été publié un article de Jean-Michel Ooghe, alors enseignant dans mon collège, intitulé: «L'évaluation en orthographe: une autre méthode au service d'autres pratiques». Il s'agissait de la présentation d'un outil (une grille d'auto-évaluation), permettant à l'élève et à l'enseignant de repérer les types de fautes de chacun, de manière à engager de manière individuelle ou collective (pour les problèmes concernant une majorité d'élèves de la classe) des activités de «remédiation». Pour les lecteurs qui n'avaient pas la chance d'être abonnés à *Recherches* en 87, et pour ceux qui n'étaient pas encore des nôtres (professionnellement parlant), la grille est reproduite en annexe ; distribuée en début d'année, elle se complète verticalement (ajouts de nouveaux types de fautes, qui peuvent être différents selon les élèves) et horizontalement (références des travaux écrits). Elle permet à l'élève de cibler ses efforts et de prendre conscience de ses progrès.

### *Nouvelles questions*

En mettant en oeuvre cette démarche, nous nous sommes trouvés confrontés à de nouvelles questions, les deux premières étant surtout techniques (ce qui ne signifie pas sans importance, j'en veux pour preuve les nombreuses interventions dont elles font l'objet en stage), les deux autres renvoyant à des problèmes cognitifs.

1. L'individualisation des tâches liée à l'utilisation de la fiche pose des problèmes de gestion du temps, de suivi des élèves.
2. Il devient très vite indispensable d'élargir l'éventail des explications, règles, «trucs» et exercices mis à la disposition des élèves.

3. Les élèves ont souvent beaucoup de mal à classer les fautes dans la grille (Madame, et ça, ça se met où?). Bien sûr, nous expliquons, nous réexpliquons, collectivement, individuellement... Mais s'ils ne parviennent pas par eux-mêmes à nommer leurs difficultés, comment peuvent-ils les maîtriser? On constate très souvent que les élèves s'y prennent très mal lorsqu'on leur demande de «relire la dictée»: ils ne savent sur quoi porter leur attention. Comment faire pour qu'ils s'approprient les «types de fautes»?

4. Les élèves peuvent très bien réussir des exercices sur l'accord sujet-verbe, sur les homophones... et recommencer les mêmes erreurs dans les dictées ou les rédactions. C'est tout le problème du passage des tâches simples aux tâches complexes, où se produit une «surcharge cognitive».

\*  
\* \*

### *Quelques réponses?*

1. Deux heures en quinzaine me semblent préférables à une heure hebdomadaire, si l'on veut, en partant d'une dictée - par exemple- remplir la grille et mettre les élèves au travail sur leurs types de fautes. En 6<sup>e</sup>-5<sup>e</sup>, l'heure de soutien est précieuse car elle permet de contrôler les exercices, de voir avec chaque élève où il en est, de lui faire expliquer ses erreurs.

- Pourquoi as-tu écrit ce dans «elles se parlent»?
- Parce qu'on montre qu'elles se parlent...
- Et pourquoi coucher dans «il s'est couché»?
- Parce qu'il y a déjà le verbe être, et que quand deux verbes se suivent, le deuxième se met à l'infinitif.

De tels raisonnements sont fréquents... Il y en a même de plus «tordus», mais que les élèves font fonctionner avec une logique implacable. Aucun manuel d'orthographe ne pourra quoi que ce soit contre cela... au contraire. Seul un échange maître-élève (ou élève-élève) peut rectifier ces erreurs, nées souvent d'une mauvaise interprétation des règles ou des «trucs».

Plus de soutien en 4<sup>e</sup>... Il faut s'appuyer davantage sur les «plus forts» (dans une classe hétérogène, c'est possible! Mais c'est un autre débat).

2. L'enrichissement du matériel mis à la disposition des élèves a été pris en charge dans le collège par l'ensemble des professeurs de français. Nous sommes en train de mettre au point des classeurs comprenant une partie «Règles», une partie «Exercices» et une partie «Corrigés». Nous veillons dans la première partie à présenter chaque règle de plusieurs manières différentes (avec plus ou

moins d'exemples, avec des schémas...) de manière que chaque élève s'empare de ce qui lui convient le mieux. Pour les corrigés, les «usagers» sont mis à contribution. Le travail commun a servi essentiellement à se mettre d'accord sur un classement des règles, sur la répartition des tâches, sur un mode de présentation homogène, avec le souci que l'élève puisse «entrer» dans l'outil de plusieurs façons (sommaire, index). C'est un projet qui a redonné sens à une concertation qui s'étiolait quelque peu...

3. Pour avancer vers une appropriation des types de fautes par les élèves, je procède de la manière suivante.

En début d'année, après une dictée, le texte est immédiatement distribué aux élèves: ils corrigent. Puis chaque élève cite l'une des erreurs qu'il a faites: «J'ai écrit *arrivait* au lieu de *arriver*». Je les note au tableau (oui, je sais, on m'a dit jadis qu'il ne fallait pas écrire de choses fausses au tableau, parce que les élèves risquent de les retenir, mais je ne vois pas comment faire autrement pour travailler les erreurs).

Cela donne par exemple, dans une classe de 6<sup>e</sup>:

- |                           |                              |
|---------------------------|------------------------------|
| 1. dis pour d'y (monter)  | 2.*balanceoire/balançoire    |
| 3.*fouétez/fouetterez     | 4.*admiration/admiration     |
| 5.*recolé/recollé         | 6.*s'y/si (vous voulez)      |
| 7.*seulement/seulement    | 8. quelques fois/quelquefois |
| 9. Jouaient/ (pour) jouer | 10. laissé/laissez           |
| 11. mais/m'est (défendu)  | 12 privais/priver            |
| 13 mètre/mettre           | 14. recoller/recollé         |
| 15.privé/priver           | 16.*ege/ai-je                |
| 17.*suije/suis-je         | 18.*trapèse/trapèze          |
| 19. est-je/ai-je          | 20. étais/ (ai-je) été       |
| 21.*brivait/priver        | 22. viens/vient              |
| 23. dont/donc             | 24.*salladier/saladier       |
| 25*lesait/laissait.       |                              |

Après avoir fait remarquer (tout de même) que certains de ces mots n'existaient pas (au tableau, je les barre sans les rendre illisibles), je demande aux élèves de classer ces fautes:

«Faites des paquets, mettez ensemble les erreurs qui vont ensemble». A un temps de travail individuel succède la confrontation par petits groupes. Dans la classe de 6<sup>e</sup> mentionnée ci-dessus, on obtient des choses du genre:

1. Les verbes: fautes 1, 3, 5, 9, 10 etc
2. Les adjectifs: tout le reste!

J'interviens dans les groupes:

- Vous êtes sûrs que «admiration» c'est un adjectif?

- Ah non, c'est un nom. Bon alors on met 1/ Verbes et 2/ Noms etc.

Ca m'apprend au moins que dans leur tête, il y a deux «catégories grammaticales» à peu près construites: les verbes, et le reste. Il vaut mieux le savoir, avant d'aborder les cours de grammaire... Moment d'angoisse: je pense à tout ce que j'ai pu «expliquer» les années précédentes et qui ne pouvait que passer bien loin au-dessus de la tête de gamins comme ceux-là... et les profs de langue vivante qui disent ne rien pouvoir faire «s'ils n'ont pas le niveau en grammaire» (je vous assure, il y en a encore! Je connais même un établissement où, dès la rentrée, les élèves de 6e sont en groupes de niveau en anglais, au vu des résultats en grammaire au CM2!)

En passant d'un groupe à l'autre, en m'appuyant sur le classement de ceux qui y voient un peu plus clair, j'en arrive à une première liste. Dans ma 6e, cela a donné:

- fautes quand on entend [e] / [e] à la fin d'un verbe.
- consonnes simples ou doubles
- cédille
- y (si/s'y ; dis/d'y)

Il s'agit d'un classement sommaire mais juste, qui est reporté dans la grille et sera affiné tout au long de l'année ; en utilisant des textes à trous ou des dictées à choix multiples, il est possible de faire apparaître les types de fautes que l'on veut traiter. Petit à petit, les élèves se familiarisent avec cette catégorisation, et on peut introduire de nouveaux items sans passer à chaque fois par tout ce cheminement. Mais il faut accepter, pendant un temps plus ou moins long, de travailler avec une grille très incomplète.

4. Je n'ai pour le moment que quelques pistes pour avancer sur le dernier point:

- Demander aux élèves d'avoir leur grille sous les yeux au moment de la dictée, et de s'en servir lors de la relecture.
- Leur faire fabriquer de petits aide-mémoire (un schéma, un exemple, un moyen mnémotechnique...) à propos des règles qu'ils ont dû travailler, et leur permettre de les utiliser pour les dictées, jusqu'au jour où ils pourront s'en passer.

Je tiens à souligner que ces pistes de travail ont été élaborées grâce aux échanges que j'ai pu avoir avec des collègues qui ne sont pas inconnus à *Recherches*: Jean-François Inisan, qui nous a beaucoup aidés pour la constitution de notre fichier (notamment en fournissant une grille d'analyse des erreurs), Denis Fabé, Elizabeth Vlieghe.

