

Observations de la langue dans des activités de correction au lycée

Noëlle Cordary

Lycée Godart Roger, Epernay

*« Et c'est une folie à nulle autre seconde
que vouloir se mêler de corriger tout le monde. »
Molière, *Le Misanthrope**

L'étude de la langue est théoriquement une activité de la classe de français au lycée puisqu'elle y figure comme objet d'enseignement. L'expression de « maîtrise de la langue » a cependant l'inconvénient de donner à penser que les professeurs forment des experts, alors qu'en fait elle désigne le but assigné à l'étude de la langue : tendre vers la maîtrise des discours.

Sa mise en œuvre est préconisée en liaison avec les activités de lecture et d'écriture : il s'agit d'étudier la langue non pas comme une fin en soi, mais pour améliorer la maîtrise de l'expression orale et écrite. Plus largement, sa mise en œuvre se fait au sein d'une conception renouvelée de la séquence où le décloisonnement des activités modifie les pratiques.

L'objectif est énoncé, mais comment y parvenir ?

Dans un numéro consacré à la maîtrise de langue, parler de la place de la langue dans les activités de correction au lycée induit inévitablement le lecteur à penser à la correction de l'orthographe. Pratique courante, banale, traditionnelle : chaque professeur aborde un point de langue à l'occasion des corrigés de devoirs. Activité isolée qui n'est qu'une réponse ponctuelle à une difficulté d'écriture manifestée.

A première vue, la question de l'enseignement de la langue au lycée semblerait se réduire à des activités ponctuelles de remédiation lors de corrigés de devoir, ou sous forme d'activités décrochées en séances de modules.

Mais si on regarde de plus près ce que disent *Instructions Officielles* et documents d'accompagnement, si on interroge les travaux « linguistico-pédagi-

ques »⁽¹⁾ à propos des pratiques des scripteurs, on constate que ce n'est pas une simple activité de remédiation qui est préconisée. Je voudrais donc, ici, recenser en quoi et comment les activités de correction de la langue peuvent contribuer à « une maîtrise sans cesse accrue de la langue », et montrer que corriger l'écriture au lycée en se centrant sur la langue peut être tout autre chose que la remédiation orthographique ou syntaxique.

1. Ce que disent les *Instructions Officielles*

En 1987, les *Instructions Officielles* ancrent l'étude de la langue dans le texte. Toutefois, les problèmes de morphosyntaxe sont occultés, avec l'idée que l'étude de la textualité parviendra à réguler la maîtrise de la phrase. En 2000, les *Instructions Officielles* restaurent, aux côtés du discours et du texte, le cadre de la phrase. L'apprentissage continué de la langue au lycée a été reconnu comme nécessaire : « l'apprentissage de la langue est continu, progressif et ininterrompu, depuis l'école élémentaire jusqu'à la fin des études secondaires »⁽²⁾. L'orientation retenue intègre les trois cadres : phrase, texte, discours. Le retour de la phrase s'impose en raison des difficultés morphosyntaxiques des élèves, difficultés que le travail mené autrefois en latin ne prend plus en charge. Il ne s'agit pas pour autant de nier les deux autres grammaires ou de réduire la grammaire de phrase à une affaire de remédiation. Mais surtout, l'orientation adjoint au support habituel que sont les œuvres et les textes étudiés, **les productions orales et écrites des élèves**. Ce point me paraît essentiel parce qu'il dessine une véritable reconfiguration de la classe de français à partir d'un ancrage effectif dans l'étude de la langue et implique de faire de la grammaire autrement en mettant l'accent sur les productions des élèves

Il faut inventer une grammaire de la **production** qui prenne pour objet d'étude les écrits des élèves.

Dans l'esprit de Piaget pour qui l'enfant est l'architecte de son savoir, de la psycholinguiste E. Ferreiro qui déplore que l'écrit à l'école soit objet de contemplation et non un objet sur lequel on peut agir pour le transformer, ou encore, plus proche de nous, dans l'esprit de la « Main à la pâte », il s'agit alors de manipuler, d'expérimenter, de retravailler les écrits produits pour que les représentations des élèves émergent et que les savoirs demandés s'élucident et se construisent par l'activité des sujets.

2. Les pratiques

Par tradition la langue au lycée est peu considérée comme un objet d'enseignement explicite qui viserait à faire acquérir des savoirs. On y a l'idée que la langue et son apprentissage relèvent d'un amont dévolu à l'école et au collège

(1) J'emprunte l'expression à Daniel Bessonnat : Bessonnat, D., (2000), « Deux ou trois choses que je sais de la réécriture », *Pratiques* n° 105/106, p. 16.

(2) (2001), *Accompagnement des programmes, Français, classes de seconde et de première*, MEN, Direction de l'enseignement scolaire, p. 63.

mais non au lycée. L'insuffisance des acquis de collège est déplorée, et quand on aborde la question, c'est à des fins de remédiation, en module ou en aide individualisée (AI).

On y étudie des notions relevant de la grammaire du texte, pour les besoins en lecture (réception). Les notions étudiées sont donc **pilotées par les textes retenus pour la lecture** : Il s'agit des temps verbaux, à l'occasion du récit ; des modalisateurs, du lexique mélioratif et péjoratif à l'occasion de l'argumentation, par exemple.

Jean Jordy, dans son rapport ⁽³⁾ sur l'enseignement du français au lycée attribue à la grande hétérogénéité des lycéens de seconde les problèmes que pose la mise en œuvre de l'étude de la langue. Hétérogénéité à la fois dans le niveau global des compétences, et dans les domaines de compétences. Cela a des répercussions sur les pratiques qui oscillent « entre des mises au point ponctuelles et des séances décrochées composées d'un cours magistral et d'exercices d'application... que les élèves dans leur grande majorité réussissent » ⁽⁴⁾. Le plus souvent les questions de langue sont abordées au cours de lectures analytiques, elle sont intégrées à l'étude littéraire et accompagnent les besoins de lecture et d'interprétation des textes étudiés. Mais elles font également l'objet de traitement spécifique lors de séances de remédiation au cours de laquelle sont rappelées les règles d'orthographe et où sont corrigées des erreurs morphosyntaxiques des devoirs (aide individualisée ou module). Toutefois « ces activités, isolées, ne construisent pas un apprentissage planifié et maîtrisé mais restent les réponses ponctuelles apportées par le professeur à une difficulté d'écriture constatée, une notion mal maîtrisée » ⁽⁵⁾.

Pourtant, « l'appellation même du cours de français suppose qu'il s'occupe au moins pour partie de la dimension linguistique de cette "matière", compte tenu des objectifs qui sont les siens » ⁽⁶⁾. Mais au lycée, le professeur de français est souvent défini comme un professeur de lettres, ce qui lui donne une identité de littéraire plus que de linguiste. Littéraires par goût et par formation, les professeurs sont surtout ouverts à ce qui relève de la littérature, et ils s'avouent souvent démunis face aux difficultés linguistiques des élèves.

En somme, la question de l'étude de la langue peut se décliner en termes de tensions : tension entre littéraires et linguistes, entre littérature et langue ; tensions qui recouvrent la vieille dichotomie entre le fond et la forme, entre l'inspiration et le métier de l'écriture.

Mais aussi, chacun sait que si « ce qui se conçoit bien s'énonce clairement », le professeur de français ne peut pas ignorer les techniques de l'écriture, et son apprentissage ; c'est-à-dire les outils de la langue, les matériaux nécessaires à son élaboration, à sa construction, et qui permettront au locuteur d'être également scripteur après avoir ciselé la langue de l'oral pour en faire une langue de l'écrit.

(3) Ce rapport peut être lu sur le site www.education.gouv.fr, sous le titre : « la mise en œuvre du programme de français en classe de seconde ».

(4) Jordy, J., (2003), « La mise en œuvre du programme de français en classe de seconde », p. 16.

(5) *Ibid.* p. 16.

(6) *Ibid.* p. 16.

3. La place de la langue dans l'écriture : une place redéfinie

Dans les années quatre-vingts, les didacticiens de l'écriture ont montré que les élèves, sujets par définition non experts, ne peuvent pas gérer en même temps, ou même successivement, les processus de mise en mots et ceux de planification. Dans les modèles de description des processus rédactionnels, l'orthographe apparaît comme une composante de l'écriture parmi toutes les autres, et l'écriture ne se réduit pas à l'orthographe. Le modèle de Hayes et Flower (1980) dissocie la compétence orthographique de la compétence scripturale. Même si ce modèle, comme tout modèle, est une représentation simplifiée et donc réductrice du réel, même s'il comporte des angles aveugles, il a cependant le mérite de questionner la complexité de l'acte d'écrire, de situer l'orthographe au sein de cet acte éminemment complexe, et de montrer que l'activité d'écriture mobilise un espace mémoriel important et que le temps passé à écrire un mot consomme de l'énergie.

De nombreux témoignages d'élèves montrant qu'ils relèguent les questions relatives à la langue au second plan parce qu'ils sont préoccupés du sens à délivrer, sont à cet égard éclairants.

4. Ce que les scripteurs disent de la langue

Dans les deux exemples qui suivent, les paroles d'élèves enregistrées lors d'entretiens au cours desquels ils avaient à expliciter les difficultés d'écriture rencontrées, sont une fenêtre ouverte sur les préoccupations qui sont les leurs au moment où ils écrivent :

Samarcande et la solidité de <i>c'est</i> remparts	Tu as corrigé et tu as mis la forme juste, « ses », <u>s-e-s</u> , explique moi comment tu t'y es pris. – J'ai écrit ça parce que quand j'écris , je cherche à rédiger, donc j'ai pas cherché l'orthographe.
le français est inculqué par de nombreux programmes que la télé <i>diffusent</i>	Il rectifie l'accord verbal : – J'ai pas fait attention. Je lui montre beaucoup d'erreurs de ce type sur sa copie. – Quand j'écris , je pense à la phrase, je vois que la formulation ne va pas, j'arrive pas à dire exactement ce que je veux, alors je change pour mettre une formulation qui me paraît meilleure, mais en faisant ça, je ne pense plus à ce que j'ai dit avant, mais seulement à ce que je suis en train de dire.

Dans l'entretien suivant, Dimitri, Florent et Cédric s'étonnent des erreurs qu'ils retrouvent lors d'une situation de révision de texte :

Dimitri corrige une faute de syntaxe et s'exclame :

– J'ai dû continuer ma phrase dans ma tête, j'sais pas. Il faudrait relire un quart d'heure après et là on verrait que ça veut rien dire.

Florent :

– Là on vient tout juste d'écrire le truc, et généralement c'est ce qu'on avait dans la tête

Cédric :

– On lit pas, c'est pratiquement de la récitation.

Dimitri :

– Les idées sont encore là. Des fois je me relis, mais ça va vite, je fais pas gaffe aux fautes parce que je sais ce que j'ai écrit. Des fois je relis deux ou trois fois la phrase, des fois on est parti et puis on se dit : « tiens au fait, j'étais en train de corriger des fautes. »

– Tu veux dire que quand tu relis, tu penses au sujet, mais tu ne cherches plus les fautes qu'il peut y avoir pour les corriger ?

Dimitri :

– Faut vraiment que je me dise que je cherche les fautes tout le temps.

On voit bien ici que le contrôle orthographique échappe à la phase de mise en mots, de même que la correction de la syntaxe parce que la pensée va plus vite que l'écriture, et au moment où il écrit, l'élève pense déjà à ce qui vient après. Le scripteur est à la recherche d'un texte conforme au projet qu'il a au départ en tête. L'activité de mise en mots semble extrêmement coûteuse et ne peut pas être gérée en même temps que le contrôle orthographique. Interrogé sur une écriture d'invention ⁽⁷⁾, Florent commente sa stratégie d'écriture :

– Moi je rédige directement, je vois au début dans ma tête l'histoire comment elle va se dérouler à peu près et puis après au brouillon j'écris ce qui me vient, et puis si jamais ça va pas, je gomme ou bien il y a des ratures. Je fais des fois au brouillon, et des fois au propre, ça dépend du temps que j'ai.

– [...] Une fois qu'on est parti, qu'on a le contexte, qu'on a une idée, après c'est de savoir si on développe beaucoup, si on a beaucoup d'arguments, on va développer moins, si on a peu d'arguments, on va développer, on va tartiner.

Il faut inventer une grammaire qui propose une **modélisation des difficultés** rencontrées par les élèves. Pour cela, nous avons besoin d'études s'inscrivant dans la tradition de la grammaire des fautes. Répertorier les erreurs des élèves, tenter d'en mettre en évidence le mécanisme sous-jacent, établir une typologie des infractions fréquentes dans la langue (à partir d'un corpus authentique d'erreurs relevées chez les élèves, dans la presse...), chercher des explications sur l'origine de ces erreurs récurrentes. L'analyse des erreurs impose un découpage autre que celui des grammaires et également de revenir souvent sur les mêmes questions. Il faut ainsi revoir des notions de plusieurs manières différentes.

(7) Après avoir observé le dessin ci-dessous, vous traiterez le sujet suivant :
En trois arguments, l'animal développe une critique qu'il adresse au savant et qu'il achève par : « Tel est pris qui croyait prendre ! »
Consigne d'écriture : l'animal s'exprime dans un registre de langue que évitera la vulgarité. Son cerveau subtil lui permet de varier les arguments et les exemples puisés dans le monde animal (cobayes de laboratoire, animaux d'élevage, faune sauvage...) et le monde humain. Pour rendre son discours persuasif, il utilise des procédés variés : il interroge, interpelle, s'exclame, répète, énumère, etc. Le savant surpris ou complètement terrorisé, reste muet. Votre texte sera d'au moins trente lignes.
(2000) *Evaluations nationales 2^{nde}, français*.

5. Quelles difficultés de langue sont récurrentes ?

5.1. La phrase des lycéens

Dans le cadre du processus rédactionnel, la phrase de l'élève n'est pas cette unité complète et autonome, fondée sur des critères syntaxiques que le lecteur attend de lire. Dans leurs écrits, les lycéens emploient presque exclusivement des phrases complexes, longues et qui se confondent avec le paragraphe. Leurs phrases se déploient selon une dynamique linéaire qui suit l'ordre des mots, et procède de gauche à droite par expansion et adjonctions successives. Les coordonnants assurent la continuité de la phrase qui fait aussi l'économie des marques de ponctuation interne⁽⁸⁾. Selon C. Masseron, il y a dans la phrase lycéenne un déficit syntaxique qui s'exerce au profit d'un enchaînement énonciatif pas à pas⁽⁹⁾. Même le scripteur expert « ne pense pas par phrase »⁽¹⁰⁾. B. Combettes⁽¹¹⁾, en se situant dans une perspective historique, explique que l'unité syntaxique appelée « phrase » est récente : au XVII^e siècle, il n'existe que deux unités, la proposition et la période qui peut compter des indépendantes juxtaposées, des phrases complexes. J.-M. Adam⁽¹²⁾ rappelle que la période est comme une phrase complexe dont l'ensemble forme un sens complet et dont chaque proposition constitue un membre, la dernière formant une chute ou clausule. De cette définition, il faut retenir l'idée que le mouvement de raisonnement est complet et autonome du point de vue sémantique. La période a ainsi permis de définir l'organisation des unités de l'oral : on ne parle pas par phrase. « Un chien dort devant la porte » n'existe pas à l'oral. On dira : « Y'a un chien qui dort devant la porte » ou encore : « j'ai mon chien qui dort devant la porte ». En fait l'oral subordonne là où l'écrit veut du simple (sujet-verbe-complément). De tout cela il faut retenir que l'écrit demande un effort considérable : là où l'oral développe en décomposant (y'a un chien / qui dort), l'écrit demande d'identifier un référent auquel on ne s'attend pas (le chien) et dans le même mouvement de phrase, il faut présenter ce qu'il fait (le chien dort).

Les phrases suivantes ont été recueillies dans des copies d'élèves et soumises à leur regard critique, au moyen du rétroprojecteur au cours d'une séance de correction. On y reconnaîtra des erreurs d'emploi des mots subordonnants, des enchaînements qui procèdent par simple juxtaposition linéaire, l'absence de marques internes de ponctuation. Peut-être même, le correcteur se laissera-t-il gagner par la tentation du non sens.

Ce livre nous raconte la manipulation dont les Kanaks ont vécu.

(8) Voir à ce sujet l'article de M.-F. Chanfrault, « La phrase au lycée : enjeux didactiques », *Le Français Aujourd'hui*, n° 135.

(9) Masseron, C., (2001), « Note critique sur les exercices de grammaire », *Pratiques* n° 111/112.

(10) Caroline Masseron (2003), *Le déficit syntaxique dans les copies argumentatives : hypothèses et propositions de travail*, cite M. Matthey qui a travaillé sur les écrits de scripteurs experts, les journalistes. Dans un corpus de presse, elle relève majuscules et points qui assurent à la phrase sa segmentation visuelle, mais ruptures et subordonnées, nombreuses, en bouleversent l'ordre canonique que la grammaire enseigne.

(11) Conférence prononcée le 20 janvier 1998 lors du Plan National de Formation consacré à l'enseignement de l'orthographe.

(12) Adam, J.-M., (2002), *Dictionnaire d'analyse du discours*, article « Période ».

Leur changement de caractère qui celui-ci s'est endurci.

La deuxième partie le vieux raconte sa vie.

La découverte du personnage le vieux est intéressante.

Au cours de ce livre le vieux raconte sa vie par partie il va lire des romans d'amour en ne sachant écrire je suppose qu'il a appris à lire tout seul.

Pour moi ce livre montre différents intérêts selon les personnage qui le lit, pour ma part moi j'ai bien aimé malgré que le livre ne soit pas très passionnant.

Puis l'homme vint les voir (le chef du père du garçon) dit que son père (du garçon) est mort, un accident de chantier.

Après ça Antonio fréquenta les indiens Shuars qui grâce à eux, il connaîtra la forêt, la chasse, construire des cabanes résistant aux pluies.

De mémoire, je veux évoquer ici la discussion qu'a suscitée une phrase écrite par David lors de cet atelier de « gammes syntaxiques » : les différentes phrases prélevées dans les écrits des élèves étaient proposées à leur relecture critique ; ils avaient à les commenter et à les corriger.

Pour moi ce livre montre différents intérêts selon les personnage qui le lit, pour ma part moi j'ai bien aimé malgré que le livre ne soit pas très passionnant.

Un élève de la classe réagit à la phrase en disant qu'elle n'a pas de sens parce qu'elle se contredit. A cela David répond qu'il est l'auteur de cette phrase et que pour lui le sens de la phrase est parfaitement clair : « ce livre ne peut pas plaire à tous le monde, et même si certains peuvent penser que l'ouvrage n'est pas passionnant, lui, pour sa part, a trouvé un intérêt à sa lecture ». Le reproche de non sens tombe de fait, le discours de David est donc cohérent, mais il est incomplètement formé. Il y a bien « déficit syntaxique », et celui-ci s'est exercé au profit d'un enchaînement énonciatif pas à pas.

On constate bien ici, avec l'exemple de David, que la cohérence sémantique l'emporte sur la cohérence phrastique : au cours du processus d'écriture, ce ne sont pas des phrases que rédigent les scripteurs, mais la chaîne de mots s'organise en fonction de ce qui précède et de ce qui suit. Ainsi, d'un point de vue didactique, le travail d'explicitation fourni par David est-il intéressant : il faut commencer par interpréter le sens de l'énoncé ; on peut ensuite procéder à la structuration syntaxique nécessaire. C'est un type de travail que je conduis à l'oral avec la classe quand je propose une collection d'énoncés à problèmes.

5.2. Gestion des temps dans le récit

C'est un autre problème d'écriture, récurrent, qui se pose aux élèves et dont les phrases suivantes⁽¹³⁾ donnent un aperçu :

(13) Il s'agit du livre de V. Hugo, *Quatre-vingt-treize*.

Consigne :

Racontez, en résumant, ce qu'il advient de Michèle Flécharde et de ses enfants. Votre texte est destiné à être lu par quelqu'un qui ne connaît pas l'histoire, et vous voulez émouvoir votre destinataire en lui racontant cette histoire.

Appuyez-vous sur les passages suivants :

Quatre-vingt-treize, 1^{re} partie, I, IV, 6, 7. Et 3^e partie, II, 6, 8, 10 ; III, 1 à 7 ; IV, 1 ; V.

Les soldats du bataillon de Santerre ramenèrent Michèle Flécharde dans un village voisin. Malheureusement quelques jours plus tard, des royalistes attaquent ce même village et les républicains qui composaient le fameux bataillon ont tous été fusillés y compris Michèle Flécharde, mais miraculeusement, un mendiant qui recherchait des survivants retrouva la pauvre femme étendue sur le sol et blessée. Michèle réussit à s'enfuir avec ses enfants mais son mari perdit la vie, il a été fusillé.

La mère cherchait ses petits toujours droit devant elle, en ne sachant pas comment elle allait vivre. Elle marchait des jours et des nuits en se nourrissant d'herbe ou en mendiant. Elle coucha à terre, en plein air, dans les broussailles et quelques fois sous la pluie.

Un jour, Michèle eut un peu d'espoir : un paysan avait entendu qu'un seigneur avait récupéré trois enfants. C'était à la Tourgue. La femme y alla tout de suite. Quand elle y arrive, elle n'était pas au bout de ses surprises.

Construire un récit au passé pose le problème du choix des temps parmi la palette des temps qui représentent le passé dans notre langue : passé composé, passé simple, imparfait ; mais également présent puisqu'il apparaît plus d'une fois au détour d'une phrase...

Soit le texte suivant⁽¹⁴⁾ écrit par Guillaume :

Je parlais le 9 mai 1944, dans un train en partance pour Auschwitz, le camp d'extermination le dur et le plus réputé d'Allemagne. Le wagon était rempli de mes compagnons juifs, je discutais avec un des deux prisonniers qui étaient à côté de moi il me disait que là haut les allemands étaient inhumains.

Nous arrivions dans le camp et quand nous sortions du wagon, les allemands séparaient les hommes, les femmes, les enfants et les vieillards. Je sentais une odeur très désagréable, je voyais une grande cheminée où de la fumée constamment et je me demandais bien sûr ce qu'ils faisaient dedans. Nous arrivions dans nos dortoirs, les lits étaient empilés sur au moins trois mètres on nous sonna des vêtements et un code inscrit sur la chemise. Le soir je fis la connaissance de David et depuis nous sommes devenus inséparables.

Un petit groupe de trois élèves relit les copies rendues avec des indications de correction. Il est demandé à Guillaume de revoir les choix des temps du passé⁽¹⁵⁾, les élèves échangent à ce sujet dans le groupe.

Je demande à Guillaume de lire son texte à voix haute. Il s'interrompt après avoir lu : « on nous donna des vêtements » en demandant s'il peut corriger ses fautes parce qu'il pense que « on nous donna », ça ne va pas, parce qu'il faudrait mettre « donnait ». La discussion s'enclenche sur cette question dans le groupe avec Guillaume, Robin, Bryan.

Je demande

– Quel est le temps dominant dans le texte de Guillaume ?

Guillaume :

– L'imparfait

(14) Le début seulement du texte est retranscrit et reprend la forme propre du texte telle que Guillaume l'a écrite.

(15) Annotation qui figure sur la copie.

- Oui, tu sembles bien avoir choisi ce temps parce qu'en lisant « donna » qui est au passé simple, tu t'es interrompu pour rectifier et mettre le verbe à l'imparfait. Qu'est-ce qui fait que tu as choisi l'imparfait ?
- Ça dépend si les actions sont longues ou brèves.

J'explique l'alternance passé simple imparfait dans le récit comme celle du premier plan et de l'arrière plan dans un tableau. Puis je demande à Guillaume de relire son texte en installant cette alternance.

– Je pars le 9 mai 1944 dans un train en partance pour Auschwitz, le camp d'extermination le plus dur et le plus réputé d'Allemagne. Le wagon rempli de mes compagnons juifs, je discute avec un des deux prisonniers qui sont à côté de moi. Il me dit que là haut les Allemands sont inhumains. Nous arrivons dans le camp et quand nous sortons du wagon, les Allemands séparent les hommes des femmes, les enfants et les vieillards.

– Arrête toi là. Sur ton texte, tu avais écrit : « le wagon était rempli... » et en lisant, tu as dit : « le wagon rempli ».

Robin propose :

- « le wagon est rempli ».
- Alors est-ce que cette lecture au présent vous paraît aller ?
- Oui.
- Maintenant tu vas relire ton texte à l'imparfait comme tu l'as écrit initialement.

Il relit, je demande :

– Est-ce que ça va à l'imparfait ?

Robin :

- moyen.
- Bon, je vais te demander de relire ton texte au passé, en démarrant avec « je partis » au passé simple, et en adaptant les temps au fur et à mesure, pour rester dans le passé mais gérer un premier plan et un arrière plan.
- Je partis le 9 mai 1944 dans un train en partance pour Auschwitz, le camp d'extermination le plus dur et le plus réputé d'Allemagne. Le wagon fut rempli de mes compagnons juifs, je discutais avec un des deux prisonniers qui était à côté de moi. Il me dit que là haut les Allemands étaient inhumains. Nous arrivâmes...*

Ici, il s'interrompt :

- Non.
- Si, continue comme ça.

Nous arrivâmes dans le camp et quand nous sortâmes...

Il hésite.

Je dis :

- « sortîmes ».
- Sortîmes du wagon, les Allemands séparèrent les hommes des femmes, les enfants et les vieillards. Je sentas... non, je sentais une odeur très désagréable, je voyais une grande cheminée, de la fumée sortait constamment et je me demandais ce qu'ils faisaient dedans. Nous arrivâmes dans nos dortoirs, les lits étaient empilés sur trois mètres. On nous donnait des vêtements...*

– Stop, je t’arrête, tu as dit « les lits étaient empilés », OK, mais si tu passes à l’imparfait après, ça ne va pas : c’est pas de l’arrière plan ça, c’est du premier plan ça, ça se passe devant toi, ne le mets pas à l’imparfait. Quand tu dis « les lits étaient empilés », tu brosses l’arrière plan, tu fais la perspective de ton tableau, OK. Mais quand tu dis : « on nous donne... », ça, c’est du premier plan. Vas y, reprends.

– *On nous donna des vêtements et un code inscrit sur la chemise. Le soir, je fis la connaissance de David et depuis nous sommes devenus inséparables.*

– Oui, là tu es obligé de rester au présent. Continue.

– *Nous travaillions ensemble, nous mangions ensemble, on était vraiment de bons amis. Quatre mois après ma détention, je savais à quoi servait cette cheminée...*

– Là j’ai mis du futur antérieur, alors...

– Lis ce que tu as mis, on va écouter.

– *Je n’aurais jamais voulu le savoir.*

– Oui, ça va.

Pratique de correction dans la classe. Celle-ci s’est faite en petits groupes ; je vais de groupe en groupe ; je pose une question, je donne une explication, je réponds à une demande... Dans l’exemple ci-dessus, je suis passée par le canal de l’oral pour utiliser l’oreille du locuteur natif : à l’oral, dans le feu de la conversation, il est rare que l’on se pose la question du choix du temps verbal, celui-ci s’impose comme « un prêt à parler », il est mobilisé sur la base de l’intuition. Se fier à cette grammaire intuitive est un recours pour l’écrit : ce n’est pas en référence à des règles de concordance des temps que les scripteurs peuvent décider de choisir tel temps plutôt que tel autre, mais plutôt à l’oreille et en convoquant leur expérience de locuteur.

Loin de nier l’expérience spontanée du langage, il faut au contraire la convoquer dans la réflexion linguistique, la connaître et la mesurer par rapport aux besoins de l’écrit. Cette démarche ne doit toutefois pas occulter un rapport réflexif au langage.

6. Pratique de la langue et rapport au langage

Il semble bien que le rapport fondamental au langage soit un rapport sémantique : le langage sert à dire le monde, à exprimer sa pensée et ses sentiments. C. Vargas ⁽¹⁶⁾ ajoute que l’enfant a également un rapport pragmatique au langage : il sert à établir des relations avec l’autre, à agir sur lui, à se situer par rapport à lui.

Le rapport réflexif au langage n’est pas spontané. En effet, un locuteur qui produit un discours n’a pas conscience de la manière dont il produit son discours. Il a recours à un « prêt à porter » du langage, un déjà là. Un enfant ne parle pas selon les schémas que propose la grammaire, mais il parle avec des formules et des parties du système de la langue qu’il a intégrées. Mais cela ne suffit pas à l’écrit. En effet, G. Haas et D. Lorrot affirment que

(16) Vargas, C., (1999), *Grammaire pour enseigner/I*, introduction, pp. 9-19.

La moindre production d'écrit réclame **une grammaire en action, et une pratique de la réflexion presque constante** (avant la mise en place des automatismes qui vont s'installer peu à peu).⁽¹⁷⁾.

L'approche grammaticale de la langue institue un rapport nouveau à la langue et au langage et c'est à l'école que se met en place ce nouveau rapport à la langue. C. Vargas⁽¹⁸⁾ explique l'action de l'école. Au plan de la communication, elle doit faire passer l'enfant d'une communication orale où l'utilisation linguistique est réduite par rapport aux autres ressources communicationnelles, à une communication et une expression écrite qui utilisent au maximum des ressources purement linguistiques. Ces acquisitions ne se font pas progressivement, mais plutôt par sauts ; il s'agit moins d'acquisition des compétences que de modifications de pratiques. Ce qui est demandé à l'enfant c'est de s'efforcer vers la mise en mots totale du message, quand l'oral ne réclamait qu'une mise en mots partielle. Mais une mise en mots plus complète réclame une utilisation plus large des ressources de la langue.

Au plan de l'énonciation, [il faut] faire passer l'enfant d'un usage massif des discours ou bribes de discours déjà-là à une utilisation plus importante des ressources de la langue. Ce qui ne veut pas dire que l'enfant doit désormais se débrouiller seul avec la langue pour tenter de réaliser des créations originales. Cela serait totalement absurde. Il continue à avoir besoin de « patrons » linguistiques à différents niveaux. Mais cette fois, ce sont les écrits sociaux diversifiés (dont les récits littéraires et poétiques) qui vont devenir fournisseurs, grâce aux activités de lecture dont l'importance reste primordiale jusqu'à la fin de l'enseignement élémentaire. En outre, l'enfant va avoir à maîtriser progressivement les cadres courants de la mise en mots des discours longs (description, conduite de récit, de l'argumentation... Le conte, la recette de cuisine, le fait divers, etc.) et pour cela, il devra « démonter » les discours déjà-là, et accéder à une grammaire de texte.⁽¹⁹⁾

La grammaire doit donc faciliter l'accès de l'enfant aux potentialités qu'offre la langue pour l'aider dans sa conquête de l'écrit.

7. Le rapport réflexif au langage est nécessaire pour la maîtrise de l'orthographe

Soit l'entretien suivant avec Jean-Pierre, Vincent et Florent, à propos de l'orthographe :

je trouve cette décision irresponsable car privé un enfant*

– « je trouve cette décision irresponsable car privé un enfant » : ici j'ai corrigé « privé », il faut e, j'ai remplacé par un autre verbe.

– Comment ce fait-il que tu as laissé tant d'erreurs de ce type alors que tu sais traiter cela ?

– L'habitude.

(17) Haas, G., Lorrot, D., (1996), « De la grammaire à la linguistique par une pratique réflexive de l'orthographe », *Repères* n° 14, p. 162.

(18) Vargas, C., (1999), *Grammaire pour enseigner/I, op. cit.*, introduction, pp. 9-19.

(19) *Ibid.* pp. 11-12.

- Comment peux-tu faire pour éviter les erreurs ?
- P'têt que j'écrive déjà tout au brouillon ?
- En quoi ça changera d'écrire directement au brouillon ?
- Comme ça je me corrigerai directement les fautes dessus.
- Ca te gêne de les corriger sur la copie ?
- Non, pas forcément.
- Un brouillon, ça sert à quoi ?

Florent :

- On met ses idées et après on peut écrire.
- Ca veut dire quoi relire ?

Florent :

- On relit la syntaxe au début et après il faut essayer de reprendre phrase par phrase, les accords, et quand il y a un é, mettre un verbe du troisième groupe, voir si c'est é ou non, et si c'est é voir si il ne doit pas s'accorder avec le mot avant.

Ici, Jean-Pierre invoque l'habitude pour expliquer le résidu d'erreurs dans son texte. Il envisage le recours au brouillon pour corriger, mais sans conviction puisqu'il peut tout aussi bien corriger les erreurs sur sa copie. D'ailleurs, quand l'observateur relance le groupe sur le rôle du brouillon, la fonction qui vient à ce moment-là est celle de recherche d'idée : il n'apparaît pas comme le lieu où se corrige l'orthographe ou la syntaxe, la langue en somme. Cette activité est dévolue à la relecture. Relire, pour Florent, c'est chercher les erreurs. Toutefois, si on se réfère à un entretien avec Dimitri et al., ces derniers stipulaient que relire en se détachant du sens pour rechercher les erreurs portant sur la langue, était extrêmement difficile.

Comment prendre en charge la question de l'orthographe ?

Avec les élèves de lycée, cinq codes suffisent pour rendre compte de l'essentiel des types d'erreurs orthographiques⁽²⁰⁾ : un temps de révision de texte qui suit le temps de production est donné, pendant lequel les élèves travaillent seuls ou en petit groupe (groupe de trois le plus souvent) à la révision orthographique de leur texte. Cette révision peut être aléatoire, cela signifie qu'aucune indication de correction ne figure sur le texte de l'élève, ou alors la révision est orientée, cela signifie qu'elle peut comporter des indices qui aident l'élève à orienter son regard lorsqu'il relit.

Lorsque des indications figurent sur le texte de l'élève, elles correspondent au codage d'une typologie des erreurs qui a été établie avec les élèves. Les erreurs recensées et codées sont les suivantes :

Lexique
Homophone grammatical
Finale verbale
Chaîne d'accord
Participe passé
/E/

(20) Alors que bien souvent les professeurs ont le sentiment que les élèves ne maîtrisent « pas du tout » l'orthographe.

Les erreurs recensées sont signalées dans la marge de la copie, et il incombe alors à l'élève de les identifier et de les corriger en justifiant sa correction. Travail qu'il accomplit seul, ou en petit groupe.

En effet, dans une démarche d'apprentissage, la verbalisation a toute son importance : corriger, chercher, savoir dire pourquoi, savoir expliquer ce qu'on fait. La qualité des connaissances dépend de la capacité à les expliquer. Un savoir n'existe que quand il peut être dit. D'où le rôle des échanges oraux dans la classe, de l'interaction orale⁽²¹⁾ dans la construction des connaissances. L'activité de correction devient un temps de construction de savoir quand elle donne lieu à ces échanges, quand elle favorise l'émergence des représentations qui ont été à la source de l'erreur.

8. L'activité de correction

Adressée à toute la classe en compte rendu de devoir, elle devient très rapidement ennuyeuse : du fait de l'hétérogénéité des compétences, certains élèves attendent que cela passe, d'autres qui pourtant manifestent des déficits, n'écoutent pas les rappels orthographiques maintes fois entendus et sans effet...

Que faire ? Se voir condamné parce que l'on est enseignant à être, tel Sisyphe, enchaîné à la même tâche éternellement recommencée ? se voir également condamné en tant qu'élève à la faute originelle qui fait que l'on est né « mauvais scripteur » ?

Faut-il ne pas corriger ?

L'idée que l'orthographe, la conjugaison, se pratiquent dans l'écriture a fait son chemin, et les ateliers d'écriture dans lesquels les élèves se sont engagés ont fleuri. L'idée, encore, selon laquelle il faut partir de situations fonctionnelles et travailler l'orthographe dans des conditions authentiques de production a conduit à concevoir l'apprentissage de l'orthographe selon une approche intégrée où l'étude des faits de langue est subordonnée à la maîtrise des discours. Le cadre où se pratique cette approche intégrée de l'orthographe est la « séquence », définie dans les *Instructions Officielles* de 1995 pour le collège, comme un ensemble de séances successives et continues ciblées autour d'un objectif commun, préconisé par les objets d'étude du programme. L'approche intégrée ne va pas sans poser des difficultés, notamment en ce qui concerne la progression des notions et l'exhaustivité des points orthographiques à traiter pour assurer aux élèves une compétence orthographique.

G. Haas envisage la compétence orthographique selon un point de vue qui se détourne résolument de l'exercice en tant que tel, c'est-à-dire en tant qu'embème d'une discipline. Pour l'équipe d'enseignants-chercheurs de l'université de Bourgogne avec qui elle travaille, il s'agit de mettre en place des démarches avec les élèves qui installent le raisonnement orthographique au sein de la classe :

(21) Baudry, M., Bessonnat, D., Laparra, M., Tourigny, F., (1998), « Parler et écrire pour apprendre, c'est apprendre à parler et à écrire », *Maitrise de la langue au collège*, CNDP, chap. V.

Déplacer le centre d'attention du produit sur le processus : ce n'est pas le résultat final qui compte, et dans le domaine de l'orthographe, cela signifie que ce n'est pas la bonne orthographe qui compte (cela ne veut pas dire que l'on s'en désintéresse !), mais le raisonnement qui a permis d'y parvenir. ⁽²²⁾

La recherche s'ancre dans l'idée que les élèves ont besoin de porter un « regard distancié sur le fonctionnement de leur propre écriture » ⁽²³⁾. Cette idée a des conséquences : il faut travailler l'orthographe avec les élèves en leur faisant comprendre la structure et le fonctionnement de l'orthographe. Ainsi, les activités proposées aux élèves respectent le principe suivant : les élèves doivent avoir une vue d'ensemble de ce qu'ils font.

Faire en sorte que les élèves aient toujours une vue d'ensemble de ce qu'ils font, ou de ce qu'on leur présente : dans le cas de l'orthographe, nous essayons de faire en sorte que l'enfant ait une vue d'ensemble du plurisystème, plutôt qu'une suite d'informations morcelées. ⁽²⁴⁾

A ces activités linguistiques dont G. Haas préconise la régularité, elle ajoute une activité réflexive à partir des erreurs produites par les élèves ainsi que la pratique régulière de l'écriture au cours de séances qui ont été nommées par son équipe les Ateliers de Négociation Graphique (ANG). Il s'agit d'un temps consacré à une activité spécifiquement orthographique où les élèves en interaction avec leur enseignant et leurs pairs élaborent une réflexion sur leurs erreurs et « cheminent » vers la recherche des solutions orthographiques.

L'activité que nous proposons est une activité spécifiquement orthographique. [...] Elle est extrêmement différente de tous les exercices ou activités qui peuvent être proposés actuellement dans la pédagogie du français. C'est une activité autonome qui présente la même autonomie que la dictée. Ce n'est pas un exercice d'application. Elle a enfin l'avantage de se présenter comme un dispositif dont les étapes ont été soigneusement pesées, élaborées, avec un protocole qui la rend opérationnelle.

Autrement dit, elle est le résultat d'une longue recherche didactique : il nous a fallu plusieurs années de va-et-vient entre la pratique et la réflexion théorique pour la mettre au point, pour définir précisément la place de l'élève et le rôle de l'enseignant. C'est d'autre part une activité adaptable à tous les niveaux (nous l'avons pratiquée essentiellement en cycle 3 et en 6^e, mais nous l'avons introduite également en CE1 et en 4^e-3^e). ⁽²⁵⁾

L'exposé du protocole de l'ANG est tout à fait clair quant à l'objectif recherché ; il s'agit de débattre de l'orthographe dans les productions des élèves :

L'enseignante aura précisé auparavant que l'objectif principal de l'atelier n'est

(22) Haas, G., (2002), « Une nouvelle activité orthographique : l'atelier de négociation graphique », *Apprendre, comprendre l'orthographe autrement, de la maternelle au lycée*, G. Haas, dir., Documents, actes et rapports pour l'éducation, CRDP de Bourgogne, p. 61.

(23) *Ibid.* p. 59.

(24) *Ibid.* p. 60.

(25) Haas, G., (2002), « Une nouvelle activité orthographique : l'atelier de négociation graphique », *in Apprendre, comprendre l'orthographe autrement, de la maternelle au lycée, op. cit.*, pp. 61-62.

pas de trouver la bonne orthographe, mais d'exposer les raisonnements qui ont permis de choisir la graphie retenue (bonne ou mauvaise !). Le déplacement est donc bien souligné : on ne cherche pas la solution, mais comment y arriver.⁽²⁶⁾

L'ANG se fonde en fait sur un « rapport nouveau au langage qu'il importe avant toute chose d'installer chez les élèves »⁽²⁷⁾. G. Haas et D. Lorrot expliquent en effet que

Travailler en orthographe, c'est inévitablement soulever tous les problèmes d'entrée dans la langue écrite, et en particulier le problème pour un très grand nombre d'élèves, d'établir avec cette langue écrite un rapport tout à fait différent de celui qu'ils ont l'habitude d'entretenir avec la langue orale.⁽²⁸⁾

On peut qualifier la voie ouverte par G. Haas de troisième voie. En effet, elle n'est pas à proprement parler une démarche que l'on qualifie d'« intégrée », ni non plus une démarche « spécifique » dans le sens où ce n'est pas la bonne orthographe qui constitue le but du travail, mais l'explicitation des raisonnements auxquels les élèves ont recours.

On peut noter que cette idée fondamentale à l'origine des ANG fait son chemin et commence à être exploité dans les classes, principalement semble-t-il, du primaire. En témoigne un récent article des *Dossiers des Sciences de l'Éducation* où D. Cogis et M. Ros rendent compte de pratiques « réflexives » menées sur l'orthographe avec des élèves à l'école primaire : il s'agit pour M. Ros d'ateliers de révision dans lesquels se met en place « une attitude réflexive sur le système graphique » ; D. Cogis évoque, pour sa part, un dispositif qu'elle nomme « la phrase dictée du jour » et qu'elle inscrit dans la lignée des travaux de G. Haas et A. Angoujard :

Pourtant, même si l'on est convaincu de son peu d'utilité, le poids symbolique de la dictée est tel qu'il est difficile d'y échapper. C'est pourquoi l'idée de détourner l'exercice a pu germer : malgré son appellation, l'objectif de la dictée sans faute (Angoujard, 1994) n'est pas tant de ne pas faire de faute que de faire travailler les élèves sur leurs raisonnements. Espace de discussion, l'"atelier de négociation graphique" constitue la version la plus formalisée de cette activité métalinguistique (Haas et Lorrot, 1996). La *phrase dictée du jour* relève des mêmes options, mais en modifie le dispositif : l'activité est collective et la périodicité plus fréquente⁽²⁹⁾.

On le voit bien, ces activités se fondent sur le principe du tâtonnement du sujet dans la construction des connaissances et sur le rôle des interactions langagières dans la construction des concepts. Avec cette approche qui fait des verbalisations métagraphiques le pivot des activités orthographiques,

l'enjeu se déplace : s'il s'agit toujours de viser à terme la norme linguistique, il

(26) *Ibid.* p. 63.

(27) Haas, G., Lorrot, D., (1996), « De la grammaire à la linguistique par une pratique réflexive de l'orthographe », *Repères*, n° 14, p. 161.

(28) *Ibid.* p. 161.

(29) Cogis, D., Ros, M., (2003), « L'orthographe, une construction cognitive et sociale », *Les Dossiers de Sciences de l'Éducation* n° 9, p. 91.

s'agit avant tout *d'établir* l'orthographe plutôt que de la *rétablir*. [...] L'apprentissage de l'orthographe ne se réduit pas à une chasse aux fautes obsessionnelle, mais cherche à favoriser la construction de tous les savoirs, procéduraux autant que déclaratifs⁽³⁰⁾.

9. Réflexion sur les procédures des élèves

Intéressons-nous à ce que pensent les élèves et à leurs démarches lorsqu'ils orthographient en analysant des commentaires recueillis juste après leurs productions.

La gestion des marques grammaticales dans la phrase est indissociable de calculs et s'accompagne d'une décentration par rapport au mot saisi comme entité autonome. Dans le domaine de la morphologie verbale, on ne peut pas décider de mettre ou ne pas mettre *-t* sans savoir explicitement ce que l'on fait, sous peine d'erreur. Les décisions reposent sur du calcul (*vs* intuition seulement), l'intuition étant mauvaise conseillère. Charles, par exemple, écrit **il a périt*, et explique qu'il « sent » qu'il faut un *t*, mais il ne sait pas l'expliquer.

Les élèves peuvent être amenés à écrire des formes variables marquées comme s'il s'agissait d'entités données et autonomes, c'est-à-dire indépendantes des rapports syntaxiques. Il s'agit là d'une procédure à l'œuvre lorsque les enfants emmagasinent un grand nombre de mots du lexique et qu'on trouve encore à l'œuvre chez des scripteurs plus âgés. Cette procédure se présente pendant l'écriture lorsque les scripteurs écrivent un mot dont ils ne maîtrisent pas la variation : à ce moment-là, ils convoquent une forme fléchie, attestée et donc plausible, mais erronée. Par exemple, Damien qui a écrit *Dieu a *voulus* explique qu'il a toujours vu la participe comme ça, avec *-s*.

Les commentaires sur les productions qui exposent des décisions fondées sur une intuition reposant sur la construction d'une image de mots, sont généralement laconiques (parce que c'est comme ça ; je l'ai déjà vu ; *bu* tout seul, ça fait drôle ; c'est mieux comme ça...). Alors que la morphographie étant dépendante de calculs sur la langue doit pouvoir être expliquée, elle ne peut pas faire l'économie d'un travail raisonné sur la langue, elle doit se fonder sur des raisonnements explicites, et il faut entraîner les élèves à raisonner sur leurs propres pratiques.

Conclusion : nécessité de développer une posture linguistique

La langue des lycéens (prisonnière du parler) est différente de la langue-cible de référence (celle de l'écrit).

Il faut poser la langue des lycéens en objet d'analyse. Ce geste permet d'instaurer une distance propice à la réflexion sur la langue. Au lieu de faire des exercices décontextualisés et tournant à vide, au lieu de proscrire la langue de l'oral, il faut construire une véritable culture grammaticale en impliquant l'élève dans

(30) *Ibid.*, p. 96.

des questionnements portant sur la relation entre sa production et la langue de référence qu'il cherche à construire. Il faut entraîner les élèves à porter un regard sur leur propre pratique, en mettant à distance leur écriture pour en regarder le fonctionnement : les élèves expliquent leurs décisions orthographiques, disent leurs indécisions, justifient leurs choix... Au bout du compte, ils verbalisent les représentations qu'ils ont élaborées.

De cette façon, on peut repenser la remédiation : il s'agira de faire une « grammaire » de l'erreur, c'est-à-dire de retrouver l'origine et le fonctionnement de l'erreur derrière ce qui peut apparaître comme multiple. L'élève apprendra à savoir expliquer ce qu'il fait.

On est ici dans le domaine de la métacognition, c'est-à-dire de la prise de conscience de son propre fonctionnement mental. Les stratégies d'apprentissage se dévoilent, et les démarches effectuées pour apprendre deviennent explicites.

Faire venir au grand jour les connaissances des élèves sur la langue, c'est aussi travailler sur les représentations qui sont un écran face au savoir. Or, apprendre, c'est toujours substituer une représentation à une autre ; mais encore faut-il que les représentations à l'œuvre soient exprimées, d'où la nécessité de construire des activités au sein de la classe où, par l'interaction orale, la connaissance se construit en se réorganisant.