

L'apprentissage de l'orthographe grammaticale au secondaire

Guy Simard et Marcel Côté

Numéro 54, mai 1984

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/46448ac>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Les Publications Québec français

ISSN

0316-2052 (imprimé)

1923-5119 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Simard, G. & Côté, M. (1984). L'apprentissage de l'orthographe grammaticale au secondaire. *Québec français*, (54), 107–113.

L'apprentissage de l'orthographe grammaticale au secondaire

Apprendre l'orthographe grammaticale n'est pas une sinécure, même au secondaire. Mais c'est une chose possible, comme le montrent les résultats d'une recherche que nous * avons effectuée de septembre 1980 à juin 1982 à l'École polyvalente de Cabano. Cette recherche ¹ nous permet en effet de conclure que les élèves du secondaire peuvent améliorer considérablement leurs performances en orthographe grammaticale et, ce qui n'est pas négligeable, que cet apprentissage peut même devenir une activité des plus intéressante en français.

LES RÉSULTATS

Pour fonder notre démarche sur une observation scientifique des performances des élèves du secondaire, nous avons, en septembre 1980, demandé à 324 élèves de l'École polyvalente de Cabano de produire un texte d'une page. Nous avons fait la même démarche en mai 1981, avec 280 élèves cette fois. Dans les deux cas, les élèves ont été placés en situation libre d'écriture pour limiter les contraintes. Les erreurs d'orthographe grammaticale ont été compilées et analysées...!

En septembre 1980, sans tenir compte de l'orthographe d'usage, nous avons relevé 6 493 erreurs sur les 324 copies d'élèves des cinq niveaux du secondaire. Ceux-ci ont fait en moyenne 19,97 erreurs dans une production d'une page. Certaines copies comportaient jusqu'à 62 erreurs; quelques-unes ne présentaient qu'une, deux ou trois erreurs. En mai 1981, nous avons relevé 2 662 erreurs sur 280 copies, soit en moyenne 9,50 erreurs par page.

guy simard et marcel côté



Photo: Francine Girard

TABLEAU I					
Taux d'amélioration selon les catégories de cas					
Catégories de cas	SEPTEMBRE 1980		MAI 1981		Taux d'amélioration *
	nombre d'erreurs	moyenne (324 copies)	nombre d'erreurs	moyenne (280 copies)	
Verbe	1554	4,79	774	2,76	1,73
Virgule	1412	4,35	527	1,88	2,31
Nom	924	2,85	424	1,51	1,88
Homo-phones	895	2,76	374	1,33	2,07
Adjectif	460	1,49	280	1,00	1,49
Participe passé avec « être »	377	1,16	109	0,38	3,05
Participe passé avec « avoir »	292	0,90	75	0,26	3,46
Ponctuation moins virgule	411	1,26	57	0,20	6,30
Accents, majuscules, cas divers	168	0,51	42	0,15	3,4
TOTAL	6493	19,97	2662	9,50	2,10

Le taux d'amélioration est la moyenne des erreurs de septembre divisée par la moyenne des erreurs de mai. Il y a amélioration si le taux est supérieur à 1. La comparaison entre le nombre d'erreurs en septembre et en mai est significative elle aussi, mais elle ne tient pas compte de la différence dans le nombre de copies (324 en septembre et 280 en mai).

Comme on le voit à la lecture du *Tableau I*, il y a eu une amélioration considérable dans la performance des élèves entre septembre et mai. En divisant la moyenne d'erreurs par élève en septembre par la moyenne d'erreurs en mai, on obtient, pour l'ensemble, un taux d'amélioration de 2,10. De plus, on constate que l'amélioration varie selon les catégories de cas mais qu'elle demeure constante pour toutes les catégories grammaticales.

La distribution des erreurs

Par-delà ces résultats bruts, il est très intéressant, d'un point de vue didactique,

d'analyser la distribution des erreurs selon diverses catégories de cas grammaticaux. Cela permet de corriger bien des préjugés. Ainsi, si nous demandions quelle est la plus grande source d'erreurs d'orthographe grammaticale, plusieurs penseraient spontanément aux fameux participes passés. Eh bien, non ! Comme on le voit dans le *Tableau II, Distribution des erreurs par catégorie de cas*, les participes ne comptent que pour 10,3% des erreurs dans le relevé de septembre et 6,9% dans celui de mai. La grande coupable, c'est la virgule. À elle seule, elle est responsable de 1 412 erreurs en septembre, soit 21,75%, contre 527 en mai, soit 19,80% de l'ensemble des erreurs relevées.



Photo: Francine Girard

TABLEAU II

Distribution des erreurs par catégorie de cas

CATÉGORIES DE CAS	Septembre 1980			Mai 1981		
	Sur 6 493 erreurs	Moyenne (324 copies)	%	Sur 2662 erreurs	Moyenne (280 copies)	%
VERBE, incluant les participes passés	2223	6,86	34,2	958	3,42	35,9
VERBE, sans les participes passés	1554	4,79	23,9	774	2,76	29
PONCTUATION, ACCENTS MAJUSCULES, DIVERS	1991	6,14	30,6	626	2,23	23,5
PONCTUATION	1823	5,62	28,0	602	2,15	22,6
VIRGULE SEULEMENT	1412	4,35	21,7	527	1,88	19,7
PONCTUATION, sans la virgule	411	1,26	6,3	57	0,20	2,1
ACCENTS, MAJUSCULES et ERREURS DIVERSES	168	0,51	2,58	42	0,15	1,5
NOM	924	2,85	14,2	424	1,51	15,9
NOMBRE DU NOM	748	2,3	11,5	329	1,17	12,3
HOMOPHONES	895	2,76	13,7	374	1,33	14,0
PARTICIPES PASSÉS	669	2,06	10,3	184	0,65	6,9
PART. PASSÉS « être »	377	1,16	6,0	109	0,38	4,0
PART. PASSÉS « avoir »	292	0,90	4,4	75	0,26	2,8
ADJECTIF	460	1,49	7,0	280	1,00	10,5
NOMBRE DE L'ADJECTIF	169	0,52	2,6	114	0,40	4,2



Photo : Francine Girard

Le verbe

Le même tableau montre que c'est le verbe, en y incluant les participes passés, qui constitue le principal foyer d'erreurs. Plus du tiers des erreurs (34,2% en septembre et 35,9% en mai) portent sur les marques du verbe. Faut-il s'en étonner quand on sait que le verbe est à la fois le noyau de la phrase et l'élément le plus complexe de la langue, lui qui varie selon le mode, le temps, la voix, la personne et le nombre? Même si l'on exclut les participes passés, le verbe compte encore pour le quart des erreurs d'orthographe grammaticale.

La ponctuation

Si l'on regroupe les erreurs qui concernent la ponctuation, les accents ainsi que l'emploi des majuscules et des autres marques graphiques, cela représente 30,6% des erreurs en septembre et 23,5% en mai. La ponctuation, à elle seule, est la cause de 28% des erreurs en septembre et de 22,6% en mai.

Le nom

La troisième catégorie d'erreurs concerne le nom (14,2% et 15,5%) et, en particulier, les marques du nombre (11,5% et 12,3%). C'est dire que l'on pourrait améliorer l'orthographe des élèves d'environ 10% si l'on donnait priorité à ce genre d'erreurs.

Les homophones

Une autre catégorie importante d'erreurs regroupe les homophones (c'est-à-dire les séries comme « mes / mets / mais / ces / ses / sait, etc.), qui sont à la source d'environ une erreur sur sept (13,7% en septembre et 14% en mai). Les cas de ce genre peuvent être réglés assez rapidement, car ils reposent sur des oppositions grammaticales simples, telles les oppositions possessif / démonstratif, « on » pronom / « ont » verbe, etc. L'élève n'a pas à faire une longue analyse pour résoudre ce genre de problème. Mais il faut d'abord qu'il en prenne conscience.

Les adjectifs

Nous ne revenons pas sur les participes passés dont nous avons parlé avec la catégorie du verbe. Signalons seulement que les adjectifs, avec 7% des erreurs en septembre et 10,5% en mai, sont une source d'erreurs à peine moins importante que lesdits participes passés, de sinistre réputation.

Nous croyons que ces données sur la distribution des erreurs peuvent aider les enseignantes et les enseignants à mieux planifier leurs interventions, en les orientant vers les difficultés réelles des élèves.

UNE RÉPONSE À LA DIVERSITÉ : LA GRILLE D'OBSERVATION INDIVIDUELLE

L'analyse des résultats a fait ressortir des variations importantes dans les performances des élèves. En fait, nous avons constaté que chaque élève présentait son propre profil en orthographe grammaticale. Ces observations nous ont incité à rechercher un mode d'intervention qui permettrait à chaque élève :

- de savoir sur quel cas grammatical il fait des erreurs ;
- d'objectiver ses erreurs ;
- et de tenir compte de ses découvertes lors de productions subséquentes.

Le moyen que nous avons trouvé pour répondre à ces exigences, c'est la grille d'observation individuelle, dont nous nous ne reproduisons ici qu'une partie.

Description de la grille

La grille d'observation se présente comme une liste de cas d'orthographe grammaticale. Chaque « cas » est associé à un indicateur numérique (de 00 à 99) et placé sous une catégorie générale correspondant aux « parties du discours ». Cette grille a été construite de façon empirique, à partir des erreurs relevées sur les copies des élèves. Cela signifie que la grille contient les cas les plus usuels.

Il faut aussi remarquer qu'un certain nombre de « cases » ne sont pas occupées et que la grille peut être adaptée à chaque groupe ou à chaque niveau d'enseignement, en fonction des difficultés réellement observées et en tenant compte des contenus suggérés par les programmes d'études. Le principe d'utilisation de la grille demeure le même pour chaque niveau même si les cas traités peuvent varier.

La Grille d'observation individuelle

NOM: _____

GRILLE D'OBSERVATION INDIVIDUELLE

		Date du travail :								
		Nombre de lignes :								
Noms, pronoms, déterminatifs	genre	00								00
	nombre	01								01
	genre et nombre	02								02
	noms en -al, -ou, etc.	03								03
	choix du pronom	04								04
		05								05
		06								06
	noms composés	07								07
	noms propres	08								08
		09								09
Adjectifs	genre	10								10
	nombre	11								11
	genre et nombre	12								12
	participe-adjectif	13								13
	tout	14								14
		15								15
		16								16
	adjectifs de couleur	17								17
	demi	18								18
adjectifs composés	19								19	

--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

Utilisation de la grille par l'enseignant

Après chaque production de texte par les élèves, l'enseignant signale les erreurs sur chaque copie en inscrivant, près du mot concerné, l'indice numérique correspondant à ce « cas » dans la grille d'observation. Diverses modalités sont possibles : on peut placer l'indice immédiatement au-dessus de l'erreur, le mettre dans la marge, etc. L'important, c'est de permettre à l'élève d'identifier chaque erreur et de la mettre en relation avec une règle de grammaire particulière.

L'utilisation de la grille par l'élève

Après une première production, l'élève a une bonne idée de sa performance de scripteur. Sa grille, sur laquelle ont été inscrits tous les cas relevés dans sa copie, lui présente son propre profil de scripteur. Nous ne décrivons pas ici la partie d'objectivation et de réflexion qui a été faite par l'élève lors de sa première production en début d'année scolaire. Nous parlerons surtout des productions subséquentes. Ainsi, l'élève, après avoir terminé sa première production et après avoir constaté, par exemple, qu'il ne tient aucunement compte du « nombre » dans ses productions, saura sur quoi il devra porter son attention lors de sa prochaine production.

Ceci s'explique par le fait que, lors d'une seconde production, l'observation de sa grille lui rappelle, en l'occurrence, de surveiller le cas « nombre ». Il sera plus facile pour lui de faire l'objectivation

et de vérifier s'il a respecté le nombre. Il en sera de même pour les autres cas, non maîtrisés.

Nous avons constaté que, d'une production à l'autre, l'élève se compare à lui-même et s'encourage à améliorer sa performance, parce qu'il est toujours en relation avec ses productions antérieures, qu'il peut consulter et comparer avec celle en cours, surtout si un doute survient sur tel arrangement de mots dans sa phrase.

Il nous apparaît intéressant de signaler un autre effet positif de la grille. Si l'élève en arrive à connaître son profil, quasi par cœur, le professeur lui aussi arrive rapidement à connaître le profil de chacun de ses élèves. On dira que c'est utopique, mais c'est réellement ce qui se produit dans la pratique. Ainsi, fort de ces indices, le maître peut accorder l'appui et le renforcement nécessaires à l'élève au moment pertinent. Le maître s'en réjouit et l'élève aussi.

Cette démarche respecte l'esprit des programmes officiels, en ce qu'elle met l'accent sur l'apprentissage plutôt que sur l'enseignement, sur l'individu plutôt que sur le groupe. Elle fait de l'enseignant un guide qui accompagne des individus au lieu d'en faire un « maître » face au groupe.

ET L'ENSEIGNEMENT MAGISTRAL ?

Avec cette démarche, on le voit, l'enseignement magistral est réduit à sa portion congrue. Au lieu de tenir le même discours pour tout le monde, l'enseignant devient un organisateur

d'activité, un animateur, un guide et une personne-ressource au service de l'élève qui apprend.

Les exercices systématiques cessent du même coup d'être proposés comme moyen privilégié d'apprentissage. Puisque les besoins de chacun sont différents, il ne saurait être question de proposer à tous le même remède, c'est-à-dire, des exercices préfabriqués.

Les exercices seront considérés comme des moyens « ad hoc » d'apprentissage, une fois qu'une difficulté spécifique aura été reconnue par l'élève dans une de ses productions. Le recours à des exercices spécifiques sera un moyen parmi d'autres à la disposition de l'étudiant, qui pourra aussi consulter des ouvrages de référence, son professeur ou un autre élève qui a peut-être le « bon truc » pour résoudre telle difficulté particulière.

Conclusion

Parce qu'elle donne de bons résultats, parce qu'elle est adaptée aux besoins individuels des élèves, parce qu'elle colle aux programmes officiels de français, la démarche que nous avons expérimentée constitue une réponse adaptée aux besoins des enseignants et des enseignantes du secondaire, qui travaillent à mettre en œuvre efficacement les nouveaux programmes de français.

L'avantage inespéré de notre démarche, croyons-nous, c'est qu'elle intéresse les élèves, en leur permettant de travailler à partir de leurs propres difficultés : la vie dans nos classes en a été changée fort agréablement.

Enfin, cette démarche rend, à travers les pratiques du discours, l'apprentissage de l'orthographe grammaticale intéressant, tant pour les élèves que pour les enseignants. Ce n'est pas un résultat négligeable quand on sait l'inquiétude que soulèvent généralement les problèmes reliés à l'orthographe.

¹ On trouvera un compte rendu détaillé de cette recherche dans SIMARD, G. et coll. *Apprendre l'orthographe grammaticale au secondaire, Guide didactique*, Rimouski, P.P.M.F., U.Q.A.R., 1983, 118 p.

* Guy Simard est professeur de linguistique à l'Université du Québec à Rimouski. Marcel Côté est agent multiplicateur et professeur de français à l'École polyvalente de Cabano. Quatre autres enseignantes de cette école — Jeannine Bélanger, Gemma Lebrun, Julienne Ouellet et Gratia Plourde — ont participé à cette recherche subventionnée par le M.E.Q. dans le cadre du P.P.M.F.

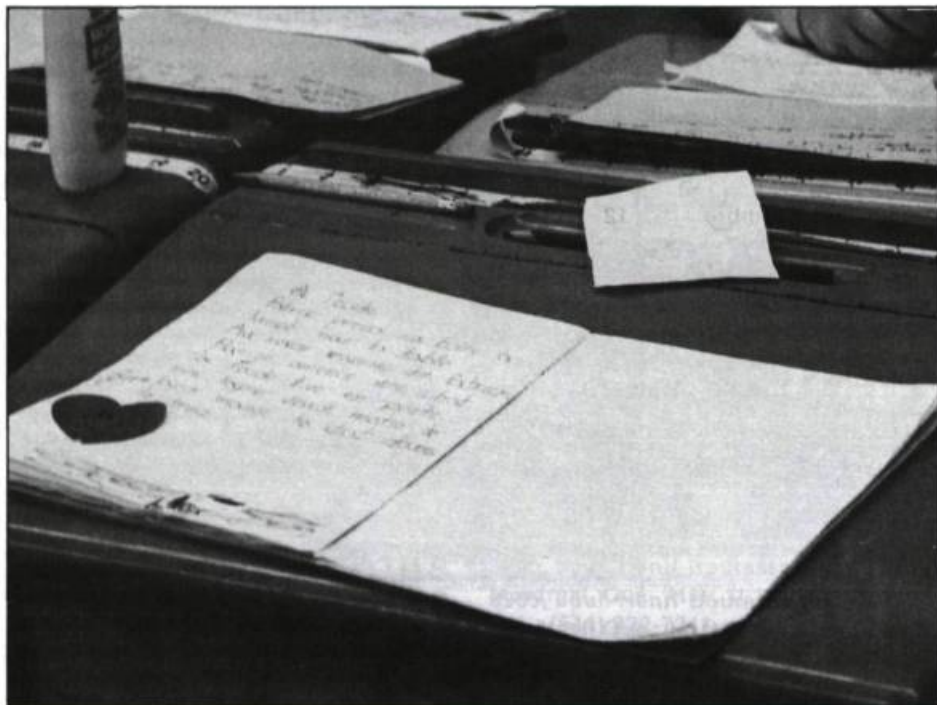


Photo : Francine Girard