

Québec français



## Maîtriser l'orthographe à 20 ans?

Flore Gervais

Number 69, March 1988

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/45159ac>

[See table of contents](#)

### Publisher(s)

Les Publications Québec français

### ISSN

0316-2052 (print)

1923-5119 (digital)

[Explore this journal](#)

### Cite this article

Gervais, F. (1988). Maîtriser l'orthographe à 20 ans? *Québec français*, (69), 36–38.

- le texte rédigé à partir d'une banque de mots identique pour tous ;
- l'histoire de science-fiction avec quelques consignes de départ (voir exemple 2) ;
- la carte postale : il s'agit de combiner les éléments de deux cartes postales différentes afin d'en tirer une histoire (voir exemple 3) ; on peut aussi utiliser des photos ou des cartes du tarot ;
- les phrases évocatrices : on énonce au groupe quatre segments de phrases différents prélevés dans quatre corpus, et ceci, en laissant environ cinq minutes d'intervalle entre chacun et le suivant, le temps d'écrire quelques lignes (voir exemple 4).

Chaque phrase d'écriture est suivie d'une phase de réécriture où on se critique et où on peaufine son texte. On passe ensuite au vote afin de choisir le ou les textes à publier dans la revue de la classe.

*Q.F. Quelle est la réaction des étudiants face à ces méthodes ? Y a-t-il déblocage ?*

*C.B.* Les résultats surprennent. Certains étudiants sont captivés par le côté « créateur » de la créativité (« On peut délirer », « c'est super trippant », « j'ai découvert la magie de l'écriture »). D'autres améliorent leur image d'eux-mêmes grâce à des résultats qu'ils qualifient d'étonnants. Je vous renvoie à la définition de l'atelier d'écriture donnée par l'un de mes étudiants après un exercice sur la notion même d'atelier (voir exemple 5). Bref, le cours de création correspond à un besoin véritable et s'inscrit de façon étroite dans le cadre d'un processus d'apprentissage centré sur l'étudiant.

## Bibliographie

- BERTRAND, Claudine, *Idole errante*, Montréal, éd. Lèvres urbaines, 1983.
- BERTRAND, Claudine, *Memory*, Montréal, éd. N.B.J., 1985.
- BERTRAND, Claudine, *Fiction-nuit*, Montréal, éd. du Noroît, 1987.
- BERTRAND, Claudine, « L'écriture à l'œuvre ou l'atelier comme voie d'accès au plaisir du texte », *Arcade*, n° 11, 1986, p. 12 à 19.
- DEMAREST, Michel et Marc Druel, *La créativité*, psychopédagogie de l'invention, Paris, Éditions Clé, 1970.
- DEMORY, Bernard, *La créativité en pratique et en action*, Chotard et assoc. éd., 1978.
- KOESTLER, Arthur, *Le cri d'Archimède*, Paris, Calmann-Lévy, 1969.
- LAFLEUR, Normand, *Écriture et créativité*, Montréal, Leméac, 1980.
- ROY, Bruno, *Imaginer pour écrire*, Montréal, éd. Nouvelle Optique, 1984.

# Maîtriser

flore gervais

Le 20 février 1987, le Conseil de la langue française publiait les résultats de notre recherche sur l'orthographe des étudiants universitaires<sup>1</sup>. Si certains observateurs étaient tentés jusque-là de croire que la détérioration de la langue était un faux problème ou que la critique formulée à l'égard de la « jeune génération » était un phénomène cyclique auquel il n'était pas nécessaire d'apporter une attention spéciale, les résultats de notre analyse nous amènent à considérer les choses un peu différemment.

Les remous provoqués par cette publication montrent qu'existent encore non seulement un intérêt pour la qualité de la langue écrite, mais des interrogations sur les causes possibles de la baisse généralisée de la compétence à écrire de nos étudiants.

Dans cet article, j'expliquerai comment ma collègue Colette Noël et moi avons vérifié la détérioration réelle de la capacité en orthographe chez nos futurs maîtres et, après avoir énoncé quelques hypothèses sur les causes de ce phénomène, je décrirai l'action que nous avons entreprise pour améliorer cette compétence.

## Hier et aujourd'hui

Tout d'abord, nous avons comparé, à l'aide de la dictée d'Albert Roberge « *Les fleurs* »<sup>2</sup>, les résultats de nos étudiants inscrits en première année du programme de formation des maîtres de l'Université de Montréal à ceux d'un groupe d'écoliers de septième année de 1961. Cet exercice nous a forcées à reconnaître que nos étudiants faisaient en 1984 deux fois plus d'erreurs dans cette dictée (3,4 en moyenne) que n'en faisaient les écoliers de 1961 (1,6 en moyenne).

Pour ceux qui soupçonneraient une erreur méthodologique d'échantillonnage, nous avons poussé plus loin notre analyse : nous avons répété, dès la rentrée 1987, cette même enquête auprès de 198 nouveaux inscrits. Cet examen ne visait pas d'abord un but statistique. Il se voulait, avant tout, un moyen pédagogique pour aider les étudiants à identifier leurs difficultés et à trouver le plus rapidement possible les moyens de combler leurs lacunes. Quoi qu'il en soit, leur moyenne de 5 erreurs dans cette dictée « *Les fleurs* » nous porte à croire que la diminution de la compétence à écrire correctement constitue un phénomène durable.

Devant ces résultats plutôt décevants, nous nous sommes demandé si cette détérioration ne serait pas imputable, en partie du moins, à l'hétérogénéité des groupes. Car si, de fait, l'échantillon d'Albert Roberge était constitué d'élèves plutôt forts, il nous a semblé pertinent de calculer la moyenne de la médiane supérieure de notre groupe ; force nous fut alors de constater que la moyenne de la moitié supérieure de nos futurs enseignants coïncidait tout à fait avec celle obtenue par les écoliers d'Albert Roberge, c'est-à-dire, 1,6 erreurs.

Comment est-il possible que sept ans de scolarité supplémentaires n'apportent rien de plus au niveau de la performance en écrit des étudiants forts depuis 1961 ? Est-ce que l'hétérogénéité des groupes et le manque de soutien adéquat alourdiraient tant la dynamique enseignants-enseignés, que toute la société tendrait vers la médiocrité ? Est-ce que les idéologies qui ont eu cours du milieu des années 1960 jusqu'à la fin des années 1970 nous auraient donné mauvaise conscience de transmettre nos modèles culturels ? Le programme-cadre de 1969 remplaçait les deux activités traditionnelles de la classe de français par quatre.

# *l'orthographe à 20 ans ?*

## *1. Un tison : la motivation*

À la lecture et l'écriture, il ajoutait l'écoute et la parole. En valorisant l'oral, répondait-on à un besoin de défoulement que la société québécoise vivait après la période de la « grande noirceur » ? Ce besoin d'expression ne rendait-il pas d'autant plus tentante la réduction de 50% des efforts consacrés à l'écrit, dont on jugeait déjà les conventions trop régulatrices, trop contraignantes, trop « symboles de la répression » ? De plus, ce programme cadre au contenu inexistant n'a-t-il pas soumis toute une génération à des apprentissages aléatoires ou trop peu systématiques ?

Enfin, nos résultats nous amèneraient à poser, à côté de ces hypothèses, une foule d'autres questions relatives non seulement aux courants idéologiques ou pédagogiques de la société québécoise, mais aussi à ceux qui ont marqué la civilisation occidentale depuis vingt-cinq ans. Mais il s'agit là d'un autre débat fort intéressant qui devrait faire l'objet d'un autre article. Voyons, maintenant, comment, après avoir identifié chez nos étudiants-maîtres un problème sérieux de compétence orthographique, nous avons tenté d'y apporter une solution.

## *Solution expérimentée*

Ainsi, la lacune identifiée, un choix s'imposait ; « d'une part interdire l'Université aux faibles en orthographe, c'était les pénaliser pour une situation dont ils n'étaient pas responsables. D'autre part, accepter de certifier les faibles en orthographe, c'était perpétuer une situation dont nous ne voulions pas devenir responsables<sup>3</sup> ». La solution pour laquelle nous avons opté, c'est d'accepter temporairement les faibles et d'intégrer un objectif de formation personnelle en orthographe à l'intérieur de leur premier cours de didactique du français. Nous avons donc entrepris une action qui rejoignait plus spécifiquement un groupe de 127 étudiants dont 42% n'avaient pas atteint le seuil arbitraire<sup>4</sup> de 73% à un pré-test en français (une dictée à trous)<sup>5</sup>. Notre intervention se résume ainsi :

Tout d'abord, il nous a semblé important d'impliquer les étudiants dans notre projet, croyant par là renforcer leur motivation à améliorer leur performance écrite.

Pour cela, nous les avons regroupés en trios d'entraide formés d'un fort, d'un moyen et d'un faible en orthographe. Nous avons adapté systématiquement notre enseignement à leurs propres erreurs et nous avons mené auprès d'eux une intervention qui favorisait le développement d'une compétence non seulement personnelle mais aussi professionnelle en orthographe ; par exemple, à partir d'une de leurs erreurs, ils devaient tout d'abord, à l'aide du programme de français, vérifier le niveau scolaire auquel était prescrit l'apprentissage de la notion ou de la règle correspondant à cette erreur ; puis ils étaient amenés à fabriquer une affiche ou à élaborer une stratégie qu'ils pourraient éventuellement utiliser pour enseigner cette notion ou cette règle.

## *2. Une histoire orthographique*

Pour bien aider nos étudiants à améliorer leur performance orthographique, nous avons cru nécessaire de savoir s'ils étaient conscients de leur degré de compétence dans ce domaine. Nous avons donc cherché non seulement à leur fournir le portrait de leur compétence à écrire correctement, mais aussi à identifier leurs perceptions des causes des difficultés ou des réussites orthographiques<sup>6</sup> reliées à leur histoire personnelle.

Ainsi, nous avons demandé à 112 de ces mêmes étudiants, inscrits en première année du programme de formation des maîtres, de répondre à un questionnaire, et ce, après qu'ils aient passé le test d'orthographe, mais avant qu'ils connaissent leur performance à ce test. Nous avons ensuite analysé leurs réponses en fonction de leurs résultats. Ceux-ci nous ont permis de diviser ces étudiants en deux groupes : les forts (64) ayant obtenu plus de 73%, et les faibles (49) ayant eu moins de 73%.

Les questions étaient les suivantes :

1. As-tu un sentiment de compétence vis-à-vis de l'orthographe ?
2. D'après toi, qui ou quoi en est responsable ?
3. Te sens-tu coupable, mal à l'aise, indifférent quand on t'indique une erreur d'orthographe ?
4. Souhaites-tu améliorer ta compétence orthographique ?
5. T'a-t-on enseigné l'orthographe ?

Des réponses à la première question il apparaît que les étudiants forts ont une perception plus juste d'eux-mêmes que les faibles, dont 38% se croient forts ! Après qu'ils aient été informés de leur compétence réelle, plusieurs nous ont même déclaré être très surpris d'apprendre qu'ils avaient des faiblesses orthographiques ! « On ne m'avait jamais dit ça auparavant » nous ont-ils confié.

Des réponses aux questions précédentes, il ressort qu'ils se sentent coupables et responsables, mais que la grande responsable, c'est l'école. Parmi les 107 commentaires qui portent sur l'école, 9 seulement accusent le manque d'intérêt des enseignants et leur incompétence orthographique, 20 se montrent favorables aux professeurs et 78 portent sur l'enseignement en général, ses techniques et méthodes. Parmi les techniques les plus valorisées, on retrouve, dans l'ordre, les dictées et l'apprentissage de la grammaire, puis les exercices et même les pénalités pour les erreurs. Les élèves qui se sentent incompétents estiment que l'apprentissage « au son », le manque d'exercices et de cours de grammaire, ainsi que les programmes donnant prédominance à l'oral, constituent les principales causes de la situation.

Quelles que soient les lacunes et quels qu'en soient les responsables, c'est à l'unanimité que les étudiants interrogés ont affirmé, sans ambages, leur désir d'améliorer leur compétence orthographique. Aucun ne s'est dit indifférent.

D'après les réponses à la dernière question, si l'on compare, cycle par cycle, l'enseignement de l'orthographe, il semble avoir été donné presque également au groupe faible et au groupe fort durant le cours primaire. Par contre, au secondaire, les forts reconnaissent, en plus grand nombre, avoir reçu un enseignement de l'orthographe. Au collégial, un peu plus d'étudiants faibles disent avoir

reçu cet enseignement. Si ces perceptions sont conformes à la réalité, elles nous amènent à supposer que l'enseignement de l'orthographe durant le cours secondaire constituerait un facteur significatif de la performance orthographique ultérieure.

### 3. Un exercice d'objectivation<sup>7</sup>

À partir d'une « dictée à la chaîne »<sup>8</sup>, 48 étudiants de cette même cohorte ont été appelés à justifier plus particulièrement l'orthographe de 20 mots choisis par nous à l'intérieur de cette dictée. Ces mots se sont avérés pouvoir occasionner autant d'erreurs d'orthographe grammaticale que d'orthographe d'usage. Les étudiants devaient spécifier s'ils avaient bien ou mal orthographié chacun des 20 mots et dans l'un ou l'autre cas, nous en expliquer la cause appréhendée.

En conclusion, il est ressorti que, a) dans le cas de l'erreur orthographique, ce ne serait ni l'inattention ni le manque de capacité à appliquer une règle, mais bien, réparties également, la *méconnaissance des règles et celle de l'usage* (dans 75% des cas) qui occasionneraient le plus d'erreurs, et que b) dans le cas de la réussite orthographique, l'automatisme, c'est-à-dire une connaissance appliquée instantanément, sans besoin de réflexion, est considéré par les étudiants comme la principale cause d'une réussite orthographique (dans 69% des cas). Quant aux autres causes de leurs réussites, les étudiants évoquent l'approximation dans 2% des cas, le recours aux moyens extérieurs (dictionnaire, grammaire...) dans 8% des cas, l'utilisation de trucs mnémotechniques dans 3% des cas et enfin, dans 18% des cas, ils mentionnent la connaissance de la règle.

### Conclusion

En résumé, notre étude a démontré que, s'il y avait réelle détérioration de la compétence en orthographe chez nos jeunes futurs maîtres, leur motivation pour bien écrire, elle, n'était pas complètement éteinte. En effet, il a suffi de 45 heures de cours pour qu'elle se ranime et qu'elle fasse sentir ses effets, non seulement sur leurs résultats immédiats mais sur l'amélioration de leurs acquis à long terme, c'est-à-dire 15 mois après notre intervention. Rappelons qu'en septembre 1984, 42% des étudiants n'attei-

gnaient pas le seuil de passage, qu'en décembre 1984, immédiatement à la fin du cours, 9% ne réussissaient pas encore à le faire alors qu'en mars 1986 tous obtenaient 73% et plus. Bien entendu, même si, comme nous l'avons déjà mentionné (voir note 4), ce seuil s'avère trop bas, il rend du moins tout à fait compte de l'importance de la motivation dans l'amélioration de la compétence à écrire de nos étudiants.

Enfin, leur réaction très positive à notre intervention basée sur l'entraide et sur leurs propres erreurs, dans une visée de développement d'une compétence à la fois personnelle et professionnelle en orthographe, nous porte à croire que le facteur le plus déterminant de leur progrès fut celui de la motivation que nos stratégies tentaient de susciter.

De plus, leurs réponses au questionnaire sur leur histoire orthographique montrent que cette motivation — du moins un « tison » de celle-ci — a réussi à perdurer à travers les phénomènes sociaux ou de civilisation auxquels elle a dû se confronter depuis une quinzaine d'années. Nos étudiants affirment que l'incompétence des enseignants, trop souvent objet de blâme dans les médias, est loin de représenter à leurs yeux la première cause de leurs lacunes. Si leur perception est juste, c'est l'école qui en est la responsable. Ils blâment l'enseignement, ses techniques et ses méthodes. Si leurs réponses sont assez explicites sur le plan des techniques et des méthodes, elles le sont moins sur celui de l'enseignement. Il faudra attendre l'exercice d'objectivation pour mieux cerner certaines lacunes de l'enseignement.

En effet, l'exercice d'objectivation nous permet d'identifier avec plus de précision certains faits que l'on pourrait reprocher à l'enseignement. Il ressort de l'analyse des causes des difficultés et des réussites orthographiques de nos étudiants que l'école, d'une part, ne leur a pas suffisamment ou assez systématiquement<sup>9</sup> enseigné les règles de grammaire, ni l'orthographe d'usage, et, d'autre part, ne les a pas soumis de façon adéquate à des activités d'écriture pour qu'ils développent des automatismes. Nous pourrions peut-être ici invoquer entre autres le problème du cloisonnement des disciplines. Car, même si nous arrivions à prouver que l'école fait beaucoup écrire, il reste que le cloisonnement des matières fait de la qualité du français la préoccupation trop exclusive du seul professeur de français.

Bref, quoi qu'il en soit, malgré la complexité des causes de la détérioration de la compétence à orthographier chez nos jeunes, il ressort de notre étude qu'accorder de l'importance à la qualité de la langue écrite peut ranimer les ardeurs à chercher et à découvrir des solutions...

### Notes

1. Cf. Colette NOËL et Flore GERVAIS, *Problèmes orthographiques d'étudiants universitaires*, Gouvernement du Québec, Conseil de la langue française, « Notes et documents », n° 62, 155 pages.
2. Pour plus d'informations, voir : Albert ROBERGE, *Étude comparative sur l'orthographe d'élèves québécois*, Gouvernement du Québec, Conseil de la langue française, « Notes et documents », n° 41, 155 p.
3. Colette Noël et Flore Gervais..., *op. cit.*, 1986, p. 4.
4. Bien entendu, ce seuil s'avère trop bas pour répondre aux exigences réelles que l'institution doit maintenir à l'égard de la compétence orthographique de ses diplômés.
5. Colette Noël et Flore Gervais..., *op. cit.*, 1986, p. 85.
6. Pour plus d'informations, voir : Flore GERVAIS et Colette NOËL, *La perception de l'orthographe chez de futurs enseignants*, *Interface*, vol. 8, n° 1 (janvier-février 1987), p. 22-27.
7. Pour plus d'informations, voir Colette NOËL et Flore GERVAIS, *op. cit.*, p. 62-68.
8. Type de dictée qui exige la participation des étudiants. Elle se déroule comme suit : en équipe de sept (ou moins) chaque étudiant compose une phrase à partir de mots ou de règles qui lui font problème. Pour la corriger, il peut recourir à toute aide extérieure, sauf, bien entendu, à celle de ses coéquipiers à qui il donne ensuite sa phrase en dictée. Chacun souligne ses erreurs en faisant appel à l'entraide pour les corriger. Chaque équipe choisit une phrase parmi les sept (ou moins) produites et la donne au professeur qui après avoir colligé toutes les phrases, les redit à tout le groupe. Pour plus d'informations, voir Bernard TORESSE, *La nouvelle pédagogie du français*, tome 2, « Les activités spécifiques », O.C.D.L., Paris, 1977, p. 114 à 134.
9. Pour plus d'informations, voir Gouvernement du Québec, *Principes directeurs pour l'amélioration du français langue maternelle. Rapport du Comité consultatif sur l'enseignement du français, langue maternelle*, Conseil de la langue française, « Notes et documents », n° 65, 1987, p. 34.
10. *Idem*, p. 45.