

Québec français



# L'enseignement de l'orthographe grammaticale et les cahiers d'exercice

Jean-Guy Milot

Number 27, October 1977

Communication écrite

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/56661ac>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Les Publications Québec français

ISSN

0316-2052 (print)

1923-5119 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Milot, J.-G. (1977). L'enseignement de l'orthographe grammaticale et les cahiers d'exercice. *Québec français*, (27), 24–26.

# L'enseignement de l'orthographe grammaticale et les cahiers d'exercices

L'exercice est une pratique pédagogique d'une valeur incontestable et cela justifie que des milliers d'élèves fassent des milliers d'exercices.

Mais si l'exercice est une pratique incontestablement utile, cela ne garantit pas la valeur des exercices tels qu'ils sont proposés dans les manuels et les cahiers qu'offre le marché de l'édition scolaire.

L'intention de cet article n'est pas de discuter de l'Exercice, mais de proposer des critères qui permettront de faire un meilleur choix des exercices à proposer aux élèves pour l'enseignement de l'orthographe grammaticale.

## Question de contenu

Quand on enseigne aux élèves que le féminin des noms en *eur* est *euse* et que le féminin des noms en *teur* est soit *teuse* soit *trice*, on leur donne une certaine connaissance du fonctionnement de la langue. Cette connaissance, les élèves en ont-ils besoin pour écrire correctement, dans leur composition, le féminin des noms terminés en *eur* et en *teur*? Autrement dit, trouvent-on des élèves qui, dans leur composition, en langue maternelle, écrivent « la tricheur », « la porteur », « la joueur »? Non, car l'oral fournit suffisamment d'indices pour que l'élève écrive « la tricheuse », « la porteuse », « la joueuse », etc. L'exemple est donné pour illustrer la règle suivante: *l'utilité du contenu d'un exercice doit être jugée à partir de ce qui se passerait si l'élève avait à écrire les mots de l'exercice dans un texte personnel.* Voici un exercice tiré des *Nouveaux exercices français* de M. Grevisse<sup>(1)</sup>:

### 267. - Mettez au féminin:

a) Visiteur, *visiteuse*; acteur, *actrice*; voleur, *voleuse*; fondateur, *fondatrice*; coiffeur, *coiffeuse*; consolateur, *consolatrice*; semeur, *semeuse*; pêcheur, *pêcheuse*; lecteur, *lectrice*; flatteur, *flatteuse*; médiateur, *médiatrice*; porteur, *porteuse*.

b) Pécheur, *pêcheresse*; inspecteur, *inspectrice*; enchanteur, *enchanteresse*; acheteur, *acheteuse*; inventeur, *inventrice*; prieur, *prieure*; spectateur, *spectatrice*; ambassadeur, *ambassadrice*; persécuteur, *persécutrice*; empereur, *impératrice*; emprunteur, *emprunteuse*; protecteur, *protectrice*.

De tous ces mots, lesquels un élève *en train d'écrire un texte personnel* serait-il incapable d'écrire au féminin, et cela sans passer par le masculin?

Des 24 mots de l'exercice, l'élève, en train d'écrire un texte personnel, n'a pas besoin d'appliquer la règle de transformation pour écrire correctement *visiteuse, actrice, voleuse, coiffeuse, semeuse, pêcheuse, lectrice, flatteuse, porteuse, acheteuse, spectatrice, emprunteuse, protectrice*. Déjà on peut dire que

l'élève qui fait cet exercice de Grevisse a fait un travail dont 50% était absolument inutile pour la maîtrise de l'orthographe.

Les onze autres mots de l'exercice se classent dans deux catégories:

a) ceux dont l'élève connaît le sens et la forme au masculin mais qu'il illustre tellement rarement qu'il les écrira peut-être incorrectement au féminin (ex. fondateur, consolateur, pêcheur, enchanteur, inventeur, ambassadeur);

b) ceux dont l'élève ignore et le sens et l'existence (ex. médiateur, prieur).

Pour la première catégorie, le problème de l'élève en train d'écrire un texte personnel est un problème d'usage: l'exercice lui apprendra quelque chose mais à certaines conditions. Pour la deuxième catégorie, le problème de l'orthographe ne se pose pas à l'élève. Certains objecteront que c'est l'occasion de lui faire apprendre du vocabulaire. L'objection ne tient pas: l'apprentissage du vocabulaire se fait en contexte significatif et ce n'est pas le cas de l'exercice.

Quand on fait l'examen du contenu des exercices qui ont comme consignes « Mettez au féminin », « Mettez au pluriel » et « Faites accorder », il n'est pas abusif d'affirmer que ces exercices contiennent de 60 à 80 pour cent de cas pertinents pour l'élève.

Certains sont complètement inutiles: l'élève, en les faisant, n'apprend pas à mieux écrire. Voici un exemple<sup>(2)</sup>

### 1. Complétez les groupes de mots et les phrases qui suivent, par la forme d'article défini qui convient:

1. Le chien ... concierge. — 2. L'escalier ... bâtiment. — 3. La baguette ... chef d'orchestre. — 4. Jouer ... cartes. — 5. Arriver ... mauvais moment. — 6. La barque vogue ... milieu du courant. — 7. Ils campent près ... ruisseau. — 8. Le rat de ville et le rat ... champs.

Dans un texte personnel, aucun élève n'écrira *du* à la place d'un ou vice versa, ni *d'u* ni *dun*. On objectera que l'exercice peut consolider chez l'élève la notion d'article défini.

Cela est absolument vrai mais il faut admettre que, dans ce cas, la maîtrise de la notion n'ajoute rien à la maîtrise de l'orthographe des dits articles définis. En effet, un élève pourra écrire « Jouer au cartes » ou encore « Arriver aux mauvais moment » sans que l'exercice lui ait permis d'observer quand il faut écrire *au* ou *aux*. Ce type d'exercice illustre qu'on peut faire une leçon de grammaire sans que cette leçon aide l'enfant à orthographier correctement les mots traités. Il n'est pas question ici de condamner l'enseignement de la grammaire: on souligne seulement qu'un très grand nombre d'exercices servent plus à consolider des connaissances sur la langue qu'à faire maîtriser l'orthographe.



L'important est donc de ne pas s'étonner que tant de leçons de grammaire aient si peu de conséquences dans la maîtrise de l'orthographe.

### Les homophones

Si on cherche un critère certain pour choisir des exercices dont le contenu sera pertinent et utile, il faut choisir ceux qui portent sur les cas d'homophonie. L'observation des textes d'élèves révèle que 90% des erreurs d'orthographe viennent des cas d'homophonie: *ce/se, cet/cette, parlée/parlé/parler/parlez*, etc. Quand on a un exercice comme celui-ci<sup>(3)</sup>:

**6. Écrivez la forme d'adjectif démonstratif qui convient devant les noms suivants:**

1. ... chaise. — 2. ... orage. — 3. ... arrosoir. — 4. ... aventure. — 5. ... haricot. — 6. ... habit. — 7. ... hanneton. — 8. ... habitude. — 9. ... automne. — 10. ... hiver.

on est certain que son contenu est valable.

Si on cherche des instruments qui exploitent de façon intensive les problèmes d'homophonie, il faut consulter les ouvrages des Bled, *Cours d'orthographe* (Éd. Hachette), l'ouvrage de Maury, *À la découverte de l'orthographe*, (Éd. de l'École) et le volume *Cours pratique d'orthographe* de Pelchat, Duprez et Legris (Éd. France-Québec). Tous ces volumes ont des leçons d'orthographe par exemple sur la confusion *on/ont, c'est/s'est, mes/mais*, etc. À ces ouvrages, il faudrait ajouter ceux de Jacques Laurin, *Améliorez votre français* et *Les verbes* (Éd. de l'Homme), bien que ces deux volumes ne contiennent pas d'exercices. Dans tous les autres manuels et cahiers d'exercices, l'exploitation du problème de l'homophonie est ou nulle ou fort occasionnelle.

### Les écrans

L'ignorance des règles et l'homophonie ne sont pas les seules sources des erreurs orthographiques. L'écran est une de ces autres causes. Voici un exemple.

Dans un même test soumis à 27 148 élèves, on demandait de choisir la terminaison qui convenait aux deux verbes soulignés dans les phrases suivantes:

- On *travail*... mieux dans le calme que dans le bruit.
- Ces explorateurs dont parlent les journaux reviennent d'une longue expédition: on les *accueil*... avec enthousiasme.

Les deux verbes ont le même sujet et, à l'oral, se terminent tous deux par le son yod; la seule différence est l'apparition du pronom *les* entre le sujet et le verbe. Voici des résultats. Les chiffres représentent les pourcentages de réussite.

Élèves classés en voie régulière:

NIVEAUX	I	II	III	IV	V
« On travaille »	39.7	45.7	42.4	54.4	67.3
« On les accueille »	15.0	19.0	13.2	20.7	31.5

Élèves classés en voie enrichie:

NIVEAUX	I	II	III	IV	V
« On travaille »	59.6	67.3	75.2	83.5	91.6
« On les accueille »	33.8	39.0	48.1	56.8	70.8

On observe que la seule apparition d'un écran entre le sujet et le verbe provoque une chute importante des scores. Or, il faut le dire, on ne connaît pas de manuels ou de cahiers d'exercices qui traitent d'un tel problème pourtant fréquent.

### Les emprunts

Une autre cause de certaines erreurs d'orthographe est l'influence de la langue orale familière. Un élève qui écrit « *Toute* au bout de la rue », « *Une* été, je m'ai baigné », « *Quand* que... » ne fait qu'emprunter à la langue orale les formes orthographiques qu'elle lui suggère. La correction d'un tel comportement réside avant tout dans une prise de conscience des niveaux de langue et de la spécificité de l'écrit. Pour amener un enfant à reconnaître que en langue familière orale, on entend et on dit certaines choses, et que en langue écrite, on ne puisse les transcrire, il faut un travail à long terme mené à travers les textes des élèves. On comprend que les manuels et les cahiers d'exercices ne peuvent efficacement traiter de ces cas.

### Transition

Que doit-on penser d'un exercice comme celui-ci<sup>(4)</sup>:

**536. Mettez les verbes en italique au futur simple.**

Tu *atteler* le petit âne. — La neige *étinceler* sous le soleil. — Le brouillard *noyer* la campagne. — Tu *boire* de la piquette. — Nous *grincer* des dents. — Les soldats *accourir* de toutes parts quand on *battre* le tambour. — Le maçon *construire* la grange. — Le forgeron *essuyer* la sueur de son front. — La mer *rejeter* des épaves. — J'*acheter* une balle. — Les chiens *aboyer* à la lune. Les fleurs *mourir* aux premiers froids. — Les âmes charitables *secourir* les malheureux. — La tempête *secouer* la vieille bâtisse. — Le mineur *extraire* du charbon. — La ménagère *balayer* la cuisine.

L'exercice comprend deux verbes dont le futur se forme sans modifier l'orthographe de l'infinitif (*grincer, secouer*), et quinze verbes dont le futur se forme en modifiant l'orthographe de l'infinitif, plus particulièrement les verbes en *eler, eter* et *yer*. Un tel contenu est nécessairement très pertinent: ces verbes sont occasion de maintes erreurs chez les élèves. Dans les manuels et les cahiers, les exercices de ce genre sont particulièrement nombreux. La question-clé qui se pose est de savoir à quelles conditions il y a profit à ce qu'un élève « exécute » cet exercice. On soulève ici le problème de la méthodologie de l'enseignement de l'orthographe.

### Question de méthodologie

Quelle méthodologie d'apprentissage sous-tendent les manuels et les cahiers d'exercices?

Quelle application en fait-on dans les classes?

La plupart des instruments <sup>(5)</sup> mis sur le marché présentent le schéma suivant:

- Description théorique du fonctionnement d'un fait de langue.
- Illustration par des exemples choisis.
- Énumération des exceptions.
- Exercices.

La pratique la plus courante de l'enseignement de l'orthographe correspond à ce schéma mais avec certaines nuances:

- Le professeur décrit le fonctionnement théorique d'un fait de langue à partir d'exemples.
- Il vérifie auprès de certains élèves ce qu'ils ont compris, reprend ou non ses explications, demande quelques exemples.
- Il engage ses élèves dans un exercice (dicté ou non) au cours duquel il intervient rarement sinon jamais.



- Il corrige ou fait corriger; le travail est marqué d'un chiffre et est parfois l'occasion d'une reprise des explications données au début de la leçon.

### Premières remarques

En comparant les deux démarches, on reconnaît facilement que celle des professeurs est beaucoup plus individualisée, donc beaucoup plus efficace. Mais cela permet aussi de dire que plus la pratique de l'enseignant se colle à celle que sous-tendent les manuels, moins elle est efficace.

Mais la pratique des enseignants, telle que décrite, présente une sérieuse lacune. L'étape qui consiste à engager les élèves dans un exercice se présente comme *un test* qui sert finalement beaucoup plus à vérifier la capacité des élèves à appliquer une règle qu'à les habiliter effectivement à écrire correctement les faits de langue traités.

Cette façon de faire transforme le premier schéma de la façon suivante:

- Description théorique du fonctionnement d'un fait de langue.
- Illustration par des exemples choisis.
- Énumération d'exceptions.
- Test.

Cela correspond alors à une démarche fort peu pédagogique, donc fort peu efficace, particulièrement pour les élèves faibles et moyens. Dans la mesure où les manuels et les cahiers d'exercices ont incité les enseignants à suivre cette démarche, on peut dire qu'ils ont rendu un mauvais service à l'apprentissage de l'orthographe.

### D'autres critères

La psychologie de l'apprentissage nous fournit des critères certains. Sans les expliciter, en voici quelques-uns.

Nous maîtrisons mieux une idée (lisez « une règle de grammaire »):

- si elle est le résultat d'une expérience personnelle ou si elle vient de notre propre observation des faits;
- si nous avons l'occasion de la formuler nous-mêmes;
- si nous avons l'occasion de l'illustrer d'exemples personnels;
- si nous avons l'occasion de l'expliquer à d'autres;
- si nous avons l'occasion de la mettre en opposition avec d'autres;
- si elle nous est donnée au moment où nous en avons besoin pour mieux faire ou mieux penser.

L'instrument idéal serait celui qui permettrait aux élèves de remplir le plus grand nombre possible de ces conditions. De tous les manuels et cahiers que j'ai eu l'occasion d'examiner, je n'en retiens qu'un seul qui respecte assez bien ces conditions d'apprentissage: c'est l'ouvrage de F. Maury, *À la découverte de l'orthographe*, Éd. de l'École.

Il n'est pas sans défaut et pose certains problèmes (entre autres, les exemples ne sentent pas le pays québécois!), mais il a cette qualité essentielle, celle d'engager sérieusement l'élève dans l'acquisition des règles. On est aux antipodes des manuels comme ceux de Grevisse, de Laurence, de De Bray, de F.M., etc.

### Un problème de fond

Pourquoi tant tenir à ce que l'enseignement de l'orthographe corresponde moins à une démarche où le professeur « donne » des connaissances et plus à une démarche où l'élève « se donne » des connaissances? Pour répondre, il suffit de rappeler l'objectif de l'enseignement de l'orthographe:

**rendre l'élève capable d'écrire correctement des phrases sans s'arrêter à la forme de chaque mot mais tout en étant capable de vérifier inconsciemment l'adéquation entre ce qu'il écrit et les modèles formels de la langue.**

Pour qu'un enfant développe un tel comportement, il faut absolument qu'il assimile en profondeur les modèles verbaux propres au code de l'écrit. Seule cette assimilation en profondeur le rendra capable d'écrire en portant toute son attention au contenu tout en anticipant et surveillant *inconsciemment* la forme de ce qu'il écrit. Les modèles verbaux assimilés en profondeur deviennent le système d'alarme qui fait qu'à certains mots, celui qui écrit détourne subitement son attention du contenu pour la porter à la forme et apporter ou non la correction qui s'impose.

Cette assimilation en profondeur est un impératif; la démarche inductive et l'instruction individualisée (intervention dans le texte de l'élève) constituent les deux voies à privilégier. Partant de ce point de vue, on peut dire que le marché de l'édition scolaire est archi-pauvre.

### Une voie à explorer

Quand on essaie de dépasser les accusations d'ignorance, de paresse et d'inattention pour trouver d'autres explications aux erreurs orthographiques des élèves, on entre dans un champ particulièrement fascinant, celui de la « logique des fautes », ou, selon le point de vue, « le diagnostic des fautes ». Les cas d'écran, d'homophonie, d'emprunt à la langue familière orale sont des exemples déjà mentionnés dans cet article. On pourrait en ajouter d'autres comme l'interférence d'un trait sémantique (ex. *On faisaient de la drave*), le calque de structure (ex. *Nous allons cherché/Nous avons cherché*), etc. En trouvant les modèles verbaux qui influencent inconsciemment l'élève dans sa production d'erreurs, on trouve du même coup un contenu très précis d'enseignement. Ainsi dans un cas de calque de structure comme « *Nous allons cherché* », il faudrait soumettre à la réflexion de l'élève des phrases comme

- Je suis recherché...
- J'ai recherché...
- Je vais rechercher...

Faire comparer les trois phrases serait plus profitable que d'enseigner isolément le passif, le passé composé et la règle des infinitifs complément... Cette façon d'enseigner l'orthographe exige qu'on parte de la production des élèves et non de la langue elle-même. Encore ici, les manuels et les cahiers d'exercices (sauf celui de Maury) ignorent toujours ce point de vue.

**Jean-Guy MILOT**  
Conseiller pédagogique  
en français au secondaire

<sup>(1)</sup> Livre du maître, Ed. Duculot, 1969.

<sup>(2)</sup> *Itinéraire grammatical*, Sec. I, Ed. France-Québec, p. 118.

<sup>(3)</sup> *Itinéraire grammatical*, Secondaire 1, page 118.

<sup>(4)</sup> *Cours d'orthographe, cours moyen*, E. et O. Bled, Éd. Hachette, p. 118.

<sup>(5)</sup> Voir ceux de Grevisse, Laurence, De Bray, etc.