

Master of Advanced Studies HEP Vaud en enseignement pour le degré secondaire II

**L'orthographe en Maturité professionnelle :
Quelles pistes pour continuer à faire progresser les élèves ?**

Mémoire professionnel

Travail de : **Julien Besuchet**
 Laura Imhof

Sous la direction de : **Florence Epars**
Membre du jury : **Séverine Annen**

Remerciements

Nous exprimons ici notre sincère reconnaissance à Madame Florence Epars, qui a supervisé ce travail et apporté son soutien à chaque étape de son élaboration.

Nous remercions également les enseignant·e·s et chef·fe·s de file de nos établissements respectifs pour le temps qu'il·elle·s nous ont si généreusement accordé, ainsi que pour l'intérêt dont il·elle·s ont fait preuve lors des entretiens réalisés.

Nos remerciements vont également aux élèves pour leurs réponses à nos questions, ce qui nous a permis de valider l'intérêt de notre démarche.

Tables des matières

1. Introduction.....	4
2. Vers un dispositif didactique pour l’enseignement de l’orthographe en Maturité professionnelle	5
2.1 Modèles didactiques : vers une approche mixte de l’orthographe.....	5
2.2. Le pluri-système de Nina Catach : une grille typologique des erreurs d’orthographe ...	6
3. Méthode : questionnaires aux élèves et aux enseignant·e·s	9
3.1 Populations.....	9
3.2 Questionnaires.....	10
4. Analyse des résultats.....	11
4.1 Elèves	11
4.2 Enseignant·e·s	13
4.3 Apports et limites du dispositif proposé	14
5. Conclusion	15
6. Bibliographie.....	18
7. Annexes.....	19
7.1 Grille typologique des erreurs d’orthographe (Nina Catach, 2016)	19
7.2 Grille typologique des erreurs d’orthographe (Florence Epars, 2020)	20
7.3 Notre grille typologique des erreurs d’orthographe.....	21
7.4 Questionnaire aux élèves	22
7.5 Questionnaire aux enseignant·e·s	24
7.6 Résultats élèves.....	25
7.7 Résultats enseignant·e·s	28
8. Résumé.....	44

1. Introduction

Nul ne peut ignorer la nécessité de la maîtrise orthographique dans notre société de l'écrit. Nous l'utilisons quotidiennement sur les réseaux sociaux, où l'expression d'une opinion sur un sujet peut être décrédibilisée en raison du manque de soin quant à la forme (Hoedt & Piron, 2019). Dans le monde professionnel, l'orthographe reste un outil de sélection lors des candidatures et le niveau d'orthographe des cadres et des employé·e·s importe lors des échanges de courriels et dans toute présentation orale, agrémentée d'un support visuel (Fayol & Jaffré, 2014). Alors qu'on ne fait qu'en souligner l'importance, une baisse du niveau d'orthographe dans la société est constatée depuis plusieurs années (Chervel, 2008).

Dans les classes de Maturité professionnelle, où nous enseignons, l'orthographe apparaît dans le plan d'études de cette formation¹, ainsi que dans les critères d'évaluation². Néanmoins, l'orthographe étant considérée comme acquise à ce niveau d'études, nous avons pu remarquer lors de nos stages respectifs que l'orthographe était peu – voire pas du tout – enseignée dans nos classes, bien qu'elle soit évaluée dans les productions écrites³. Fort·e·s de ce constat, nous aimerions soumettre aux enseignant·e·s un dispositif pour l'enseignement de l'orthographe au Secondaire II abordé en cours et en séminaire de didactique du Français à la HEP Vaud (Epars & Ticon, 2020). Le dispositif choisi, inspiré des travaux de Nina Catach, nous paraît particulièrement pertinent, car il permet d'évaluer les compétences orthographiques des élèves, tout en leur donnant l'opportunité de progresser et de s'améliorer.

Notre travail a pour souci de mettre en œuvre sur le terrain les outils pédagogiques proposés dans nos cours, ou du moins de les confronter aux réalités des enseignant·e·s de Français dans les classes de maturité professionnelle. Notre démarche consiste tout d'abord à soumettre un questionnaire écrit sur le rapport à l'orthographe des élèves de trois classes de Maturité professionnelle commerciale.⁴ Après dépouillement et analyse de leurs réponses, il s'agira de

¹ Plan d'études romand – Maturité professionnelle, en ligne : <https://www.per-mp.ch>. Quelques extraits :

« 6.1.2 Objectifs généraux : L'enseignement dans la première langue nationale vise une maîtrise de la langue supérieure à la moyenne par les personnes en formation, afin que ces dernières puissent s'épanouir sur le plan professionnel, non professionnel et scientifique. »

« 2. Communication écrite (100 périodes d'enseignement) ; 2.1 Lecture et écriture : Les personnes en formation sont en mesure de : - écrire dans des textes usuels, correctement du point de vue grammatical, en utilisant un vocabulaire différencié et sous la forme appropriée »

² « Les examens portent sur la grammaire, l'histoire de la littérature, le style, l'explication de termes spécifiques ou sur la compréhension écrite. Par ailleurs, ils demandent aux personnes en formation de rédiger des textes. Lors de l'évaluation des productions personnelles, les enseignants notent non seulement le contenu, mais aussi la grammaire et le style » (<https://www.per-mp.ch>).

³ Nous constatons par ailleurs qu'elle n'est pas évaluée de la même manière dans nos classes respectives : alors que dans l'une les élèves perdent un demi-point à la note dès dix fautes d'orthographe, dans l'autre l'orthographe ne compte que pour trois points sur une trentaine.

⁴ Classes de Maturité Professionnelle post-CFC de type Economie et Services, à l'Ecole professionnelle commerciale de Lausanne (EPCL), ainsi qu'à l'Ecole professionnelle commerciale d'Aigle (EPCA).

nous entretenir oralement avec chacun·e des enseignant·e·s de Français de ces trois classes ainsi qu'avec les chef·fe·s de file des deux établissements dans lesquels nous pratiquons. Cette démarche sera qualitative et nous formulons l'hypothèse que le dispositif proposé offrira une piste d'action didactique adaptée au public et facilement réalisable en tenant compte des contraintes de temps et de plan d'études inhérentes à la Maturité professionnelle.

2. Vers un dispositif didactique pour l'enseignement de l'orthographe en Maturité professionnelle

2.1 Modèles didactiques : vers une approche mixte de l'orthographe

Selon Catherine Brissaud et Daniel Bessonnat, il existe trois types d'approches pour enseigner l'orthographe : l'approche spécifique, intégrative ou mixte (Brissaud & Bessonnat, 2001). La première, qui consiste en une succession de rubriques, sépare les points d'orthographe en espérant que les élèves les appliquent dans leurs productions. Très bien illustrée par un manuel comme le BLED, où chaque chapitre porte sur un sujet grammatical ou orthographique avec des exercices ciblés, cette approche permet à l'élève de travailler un fait de langue sans la surcharge cognitive générée par une tâche de production de texte lui demandant de soigner l'orthographe en même temps que le contenu (Bousquet, Cogis, Ducard, Massonnet & Jaffre, 1999). Cependant, cette absence de lien direct avec le travail de lecture-écriture fait difficilement sens pour l'élève et ne garantit pas une amélioration de son orthographe dans une tâche de production écrite donnée. Par opposition, la deuxième approche dite « intégrative » inclut l'étude des faits de langue dans une production de texte considérée comme authentique. Elle a l'avantage de donner du sens à l'élève qui comprend ainsi mieux la mesure de l'utilité de l'orthographe. Cette approche risque cependant de rendre difficile la progression des apprentissages et génère une charge cognitive importante chez l'élève qui doit produire un texte et soigner l'orthographe en même temps.

Par conséquent, Brissaud et Bessonnat encouragent les enseignant·e·s à favoriser une approche mixte qui réunirait les avantages des deux approches précédemment exposées. Cela suppose dans la pratique d'envisager la production écrite de l'élève comme le point de départ et le point d'arrivée des apprentissages orthographiques :

[La démarche] part du complexe, passe par des travaux ciblés sur l'orthographe au travers d'activités différées (à chaud, en pointant simplement les difficultés dans l'urgence de la rencontre) ou d'activités décrochées (à froid, en prenant le temps d'envisager les tenants et les aboutissants des difficultés rencontrées en amont, et qu'on aura collectées pour les soumettre à examen) et où on remonte au complexe pour finir. (Brissaud & Cogis, 2001)

La phase entre le premier jet du texte et le retour sur celui-ci nécessite alors la création d'outils pour assurer le bon déroulement des activités de structuration et permettre à l'élève de

pouvoir revoir sa production. Les outils ne font alors sens que s'ils correspondent aux raisonnements des élèves.

Le dispositif que nous souhaitons soumettre aux enseignant·e·s de Maturité professionnelle se rattache plutôt à cette approche mixte, pour deux raisons principales : tout d'abord, nos élèves ont déjà passablement travaillé l'orthographe, notamment de manière spécifique, tout au long de leur scolarité obligatoire et post-obligatoire, ce qui nous amène à favoriser une approche qui permettrait de s'appuyer sur les acquis des élèves. La deuxième explication est plus pragmatique : la Maturité professionnelle étant un parcours temporellement très restreint, il nous paraît important de privilégier un dispositif orthographique peu chronophage et rattaché aux productions écrites des élèves, lesquelles sont le plus souvent en lien avec l'analyse de texte et la dissertation. Afin d'accompagner les élèves et de leur permettre de retravailler leur orthographe lors d'activités différées, nous aimerions à présent nous focaliser sur un outil de traitement sous forme de grille typologique d'erreurs.

2.2. Le pluri-système de Nina Catach : une grille typologique des erreurs d'orthographe

Le pluri-système orthographique, proposé par Nina Catach, permet de travailler sur la typologie des erreurs commises par les élèves. Celui-ci invite premièrement à distinguer la lettre, qui constitue la plus petite unité visuelle distinctive et/ou significative de la chaîne écrite, du graphème, qui se définit comme « la plus petite unité (lettre ou groupe de lettres) de la chaîne écrite ayant une référence phonique et/ou sémique dans la langue parlée », c'est-à-dire que le graphème va permettre de transcrire un son et/ou du sens (Catach, 2016). Il existe quatre grandes catégories de graphèmes : les phonogrammes⁵ (qui transcrivent du son), les morphogrammes⁶ grammaticaux et lexicaux (qui transcrivent du sens), les logogrammes⁷ (homophones), ainsi que les graphèmes hors-système⁸ (Catach, 2011).

⁵ Bien que les élèves aient cinq périodes de Français hebdomadaires, la Maturité professionnelle post-CFC ne dure que deux semestres.

⁶ Les phonogrammes sont composés de 36 phonèmes pour 130 graphèmes. Exemple : le phonème /s/ est constitué de plusieurs graphèmes (s, ss, sc, c, ç, t, x).

⁷ Les morphogrammes grammaticaux sont constitués d'aspects tels que le genre, le nombre et les terminaisons verbales, par exemple dans « je chanterai » où le « r » marque le futur. Les morphogrammes lexicaux concernent l'appartenance à une famille de mots, par exemple dans le mot « lent », le « t » est un graphème avec une fonction de morphogramme lexical puisqu'il indique que ce mot fait partie de la même famille que le mot « lenteur ».

⁸ Les homophones se définissent comme des mots qui se prononcent de la même façon mais qui s'écrivent différemment et qui n'ont pas le même sens. Il existe des homophones lexicaux, par exemple « le saut » et « le sceau » et des homophones grammaticaux, par exemple « le soutien » et « il soutient ».

⁹ Les graphèmes hors-système concernent toutes les lettres qui sont le reliquat historique de l'évolution de la langue et qui ne font pas système à proprement parler. Ce sont des lettres qui peuvent être expliquées par leur origine mais qui ne présentent pas de logique au sein du système de la langue française.

Nina Catach propose donc d'analyser les erreurs orthographiques des élèves en fonction de ces différentes catégories qu'elle regroupe dans une « grille typologique des erreurs d'orthographe » (cf. annexe 7.1) (Catach, 2016). La connaissance de ce pluri-système permet à l'enseignant·e d'aider plus efficacement les élèves, en analysant leurs erreurs et en les classant, de manière à pouvoir utiliser ces erreurs dans un but d'amélioration de leur pratique de l'orthographe. En effet, dans la mesure où nous considérons l'erreur comme une trace d'un raisonnement (Chiss & David, 2011), connaître ce pluri-système peut nous aider à faire des hypothèses sur l'origine des erreurs des élèves et nous permettre de leur expliquer de manière argumentée pourquoi il·elle·s ont fait telle ou telle erreur. Le statut de l'erreur change alors complètement avec cette manière de procéder. Au lieu de stigmatiser la faute, nous la justifions, ce qui lui donne un statut, certes, plus constructif, mais aussi foncièrement bénéfique pour les élèves (Reuter, 2013). Néanmoins, si la typologie de Nina Catach est très utile pour les enseignant·e·s, elle serait totalement incompréhensible pour les élèves. C'est pourquoi nous avons choisi de nous baser sur une reprise de cette grille, effectuée par Florence Epars (cf. annexe 7.2).

Étant donné qu'au Secondaire II, les élèves doivent fréquemment effectuer des travaux écrits, l'intérêt du dispositif que nous proposons est de mettre à profit ces productions individuelles pour que les élèves aient l'opportunité de s'améliorer orthographiquement, tout en leur permettant d'acquérir des stratégies en matière de contrôle de leurs propres textes et qu'il·elle·s deviennent autonomes dans cette pratique (Vygotski, 1985). En effet, la principale caractéristique de la grille proposée par Florence Epars est d'être modulable en fonction de chaque élève, en étant constituée de catégories principales où l'enseignant·e peut y insérer des sous-catégories, en fonction des erreurs fréquentes des élèves (Epars, 2020). Par exemple, si l'élève a fait une erreur de *concordance des temps*, nous pourrions ajouter cette sous-catégorie en-dessous de la catégorie principale nommée *conjugaison*. Le deuxième aspect significatif de cette typologie est qu'elle est réutilisable indéfiniment, l'objectif étant que les élèves voient une progression dans leur pratique de l'orthographe (Epars, 2020). Effectivement, cette grille permet également d'y inscrire les dates de chaque production écrite, dans un but de comparaison du chemin parcouru depuis le début de l'année jusqu'à la fin (Epars, 2020). L'idée serait donc que chaque élève possède une grille avec des catégories générales, que nous ajusterions en fonction des différentes erreurs présentes dans leurs productions écrites. De plus, il pourrait d'ailleurs être judicieux de les guider aussi vers des références théoriques quand cela est nécessaire, notamment quand un type d'erreur est fréquent.

En tant qu'enseignant·e, il s'agirait donc de pratiquer une pédagogie différenciée, afin de prendre en compte les différences entre les élèves (Leroux & Paré, 2016). Dans le cadre de l'enseignement de l'orthographe, nous souhaitons favoriser un dispositif didactique qui permette de traiter les erreurs en fonction de chacun·e, car tou·te·s les élèves n'ont pas les

mêmes difficultés. Il s'agit de créer une typologie propre à chaque élève, afin de provoquer la conscientisation de chacun·e face à ses propres types d'erreurs. De plus, ce qui est plutôt novateur dans cette démarche, c'est l'importance de séquencer les productions de textes des élèves et leurs révisions orthographiques, par la mise en place d'un temps de relecture, après chaque production écrite. La première étape serait alors de produire un texte, en se préoccupant principalement du contenu, puis, dans un deuxième temps (à savoir qu'il est bien de prévoir une semaine d'intervalle pendant laquelle l'enseignant·e procède à une première correction), leur proposer une relecture où il·elle·s corrigent uniquement leurs fautes d'orthographe, à l'aide de la grille qui aura été remplie par l'enseignant·e et des commentaires inscrits directement sur le texte. En effet, séquencer ainsi chaque production de texte permet aux élèves de mieux distinguer leurs procédures mentales.¹⁰ La première note pour le contenu du travail n'inclurait donc pas l'orthographe, laquelle serait évaluée dans un second temps. Nous aurions alors deux notes pour chaque évaluation de production écrite, dont une deuxième assimilée (TA) concernant uniquement l'évaluation de l'orthographe après relecture par l'élève. À la fin de l'année, la moyenne des notes d'orthographe des productions écrites pourrait alors constituer une note entière (TS). Pour que cela fasse sens pour les élèves et qu'il·elle·s perçoivent l'utilité d'écrire correctement dans toute situation, il s'agirait également d'évaluer n'importe quelle forme de production écrite et pas uniquement les dissertations par exemple.

Pour que ce dispositif fonctionne, nous proposons que l'enseignant·e ne corrige pas directement les erreurs des élèves mais qu'il·elle leur indique uniquement l'endroit où elles se trouvent. Il nous semble important, dans le cadre de la Maturité professionnelle, d'encourager les élèves à se corriger eux·elles-mêmes autant que possible. Il est toutefois nécessaire de choisir le niveau de signalement de l'erreur, qui pourra d'ailleurs varier au fil de l'année et en fonction des progrès de chacun·e. Par exemple, l'enseignant·e peut pointer l'erreur au niveau du mot, c'est-à-dire en soulignant le mot qui est faux. Puis, nous pourrions imaginer d'évoluer progressivement cette pratique, en pointant ensuite l'erreur au niveau du syntagme, en soulignant un groupe de mots. Nous pourrions passer ensuite à un pointage de la ligne où l'erreur figure, en y insérant une coche dans la marge, ou encore mentionner le nombre d'erreurs par paragraphe, dans le but d'augmenter progressivement la difficulté. Cela pourrait même nous amener à un comptage des erreurs dans le texte entier, en notant simplement le nombre d'erreurs à la fin du texte (Drouard, 2009). En signalant l'existence d'erreurs orthographiques que l'élève peut corriger, l'enseignant·e lui apporte une « aide directe » (Drouard, 2009). Quant à la grille de lecture proposée et le temps mis à disposition pour travailler la relecture orthographique, ils peuvent alors participer à une amélioration du climat

¹⁰ Catherine Brissaud et Danièle Cogis invoquent la « surcharge cognitive » que les multiples tâches de la production écrite peuvent générer chez les élèves (Brissaud, C. & Cogis, D. (2011). *Comment enseigner l'orthographe aujourd'hui ?* Paris : Hatier).

de classe et de la relation pédagogique entre enseignant·e et élèves. Cette méthode de travail et cette « attitude à la fois encourageante et exigeante vis-à-vis des élèves et des progrès attendus » apporte, cette fois-ci, une « aide indirecte » aux élèves (Drouard, 2009).

En outre, une évaluation positive se prêterait bien à ce dispositif (Brissaud & Bessonnat, 2001), puisque nous pourrions envisager de compter le nombre de mots présents dans le texte de chaque élève, ainsi que de compter ceux qui sont écrits de manière incorrecte, dans le but de faire un pourcentage (Epars, 2020). Cela permettrait également d'être juste en termes de longueur du texte, car certain·e·s élèves écrivent beaucoup plus que d'autres, tout en les motivant par la vue de leur évolution au fil du temps.

En somme, ce dispositif nous semble particulièrement pertinent pour des classes de Maturité professionnelle, car il propose une analyse différenciée des erreurs des élèves, une acquisition de stratégies d'autocorrection par les élèves, un séquençage entre production et relecture des textes et une éventuelle évaluation positive. Nous estimons en effet qu'un tel travail à partir de leurs productions permet d'impliquer les élèves dans leur apprentissage de l'orthographe en y apportant du sens. Par ce dispositif, notre défi consiste donc à leur montrer qu'il·elle·s peuvent encore faire des progrès en orthographe, bien qu'elle ne soit plus enseignée en Maturité professionnelle et qu'elle soit généralement considérée comme acquise.

3. Méthode : questionnaires aux élèves et aux enseignant·e·s

3.1 Populations

Notre étude qualitative est constituée d'un échantillon de 28 élèves réparti·e·s dans trois classes de Maturité professionnelle commerciale de type Economie et Services. Deux de ces classes se trouvent à l'Ecole professionnelle commerciale d'Aigle (EPCA) et une à l'Ecole professionnelle commerciale de Lausanne (EPCL).

De plus, il nous semblait primordial de prendre en compte également la perspective d'enseignant·e·s de Français dans notre étude. C'est pourquoi nous avons également inclus les deux enseignant·e·s des classes mentionnées plus haut et les chef·fe·s de file de Français de nos établissements. L'enseignant·e à l'EPCA ayant aussi un statut de chef·fe de file, nous avons choisi d'approcher un·e autre enseignant·e de Français en Maturité professionnelle. Ainsi, notre échantillon d'enseignant·e·s englobe quatre personnes. Le·la premier·ère enseigne le Français à l'EPCL depuis trente ans et donne cours cette année à une classe de Maturité professionnelle post-CFC d'une année (M1E). Il·elle travaille aussi dans une classe de libraires, deux classes de gestionnaires du commerce de détail (GCD), une classe

d'employé·e·s de commerce (FCE) et une classe d'assistant·e·s en pharmacie (APH). Le·la second·e est chef·fe de file de Français pour les classes de Maturité professionnelles à l'EPCL et enseigne également notamment dans ces classes. Le·la troisième enseignant·e à participer à notre étude travaille à l'EPCA depuis vingt-cinq ans et enseigne cette année dans deux classes de Maturité professionnelle. L'une suit le modèle intégré (MP-Ee2) et l'autre est post-CFC à plein temps (MP-Se1). Il·elle est aussi doyen·ne des élèves de deuxième année et de la certification pour adultes, ainsi que chef·fe de file de Français. Enfin, le·la dernière enseignant·e interrogé·e enseigne le Français à l'EPCA depuis quinze ans. Il·elle enseigne bien évidemment dans des classes de Maturité professionnelle mais également dans des classes d'employé·e·s de commerce (FCB/E) et de gestionnaires du commerce de détail (GCD).

3.2 Questionnaires

Il convient tout d'abord de rappeler que nous avons confectionné deux questionnaires : l'un s'adresse aux élèves (cf. annexe 7.4) et l'autre aux enseignant·e·s et chef·fe·s de file (cf. annexe 7.5).

Le questionnaire aux élèves concerne le rapport à l'orthographe de ces dernier·e·s. Il se compose tout d'abord de trois parties avec des questions pensées selon l'échelle de Likert. La première partie s'intéresse à leur usage de l'orthographe au quotidien visant à révéler le degré d'importance que les élèves accordent à l'orthographe. La deuxième partie cible leur ressenti quant à leur maîtrise orthographique, afin d'identifier des lacunes éventuelles. La troisième partie nous amène à questionner le traitement de l'orthographe dans les cours de Français actuels dans le but d'obtenir leur avis sur la façon de pratiquer l'orthographe en Maturité professionnelle.

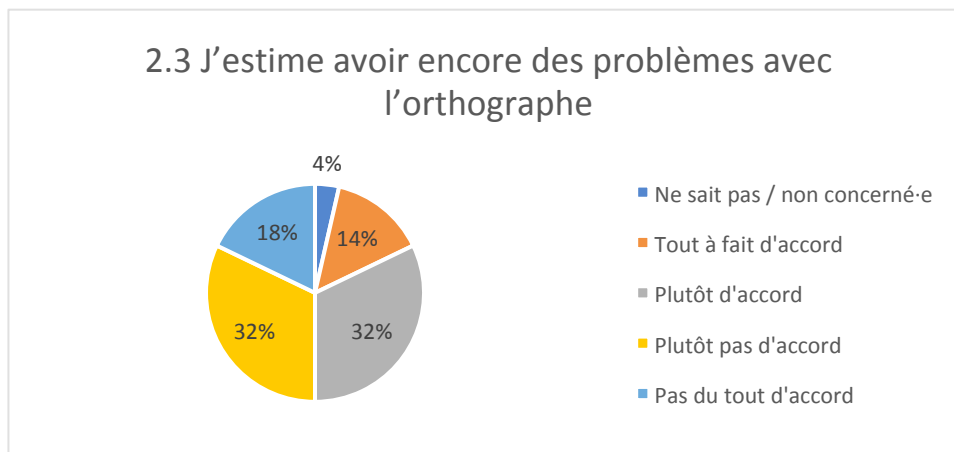
Nous avons ajouté à cela deux questions ouvertes. La première permet aux élèves qui en ressentent le besoin d'exprimer des idées pour pallier à leurs difficultés éventuelles dans le cadre des cours de Français actuels. La dernière question donne la possibilité aux élèves d'ajouter librement des remarques éventuelles.

Le questionnaire pour les enseignant·e·s est quant à lui constitué d'une série de questions ouvertes pensées pour un entretien oral d'une vingtaine de minutes. Deux premières questions nous permettent rapidement de traiter du rapport à l'orthographe de nos interlocuteur·rice·s. Ensuite, nous les interrogeons sur leur manière de traiter l'orthographe en Maturité professionnelle pour identifier leurs pratiques actuelles. Finalement, et c'est là la véritable finalité de ce questionnaire, nous leur soumettons le dispositif précédemment décrit afin de recueillir leur opinion et leurs commentaires.

4. Analyse des résultats

4.1 Elèves

Le questionnaire que nous avons soumis aux élèves des trois classes de Maturité professionnelle dans lesquelles nous enseignons, nous a permis de confirmer deux hypothèses préalables¹¹. Premièrement, nous remarquons que les réponses sont plutôt unanimes quant à la nécessité de maîtriser l'orthographe dans notre société actuelle (cf. question 1.1). Bien plus qu'un outil professionnel, c'est aussi une question d'image et les élèves semblent y être sensibles. En effet, seulement un·e élève a répondu qu'il·elle n'était « plutôt pas d'accord ». Dans un deuxième temps, ce questionnaire a également confirmé le grand écart entre les difficultés des élèves, puisque les réponses aux questions concernant leur maîtrise orthographique actuelle (cf. questions 2.2 et 2.3) sont plutôt mitigées :



Ces premiers constats montrent que l'orthographe n'est donc bel et bien pas acquise par tou·te·s à l'arrivée en Maturité professionnelle. De plus, leurs réponses tendent à être partagées lors de la question concernant l'amélioration possible de leurs compétences orthographiques dans les cours de Français actuels (cf. question 2.4). Si nous laissons de côté les huit élèves qui ne se sentent pas concerné·e·s par la question (et donc qui estiment maîtriser l'orthographe), nous remarquons que neuf élèves sont plutôt en accord contre onze qui sont plutôt en désaccord.

Ces réponses sont donc en adéquation avec notre dispositif, puisqu'il propose une pédagogie différenciée, qui ne consacre pas de temps spécifique à l'enseignement ou à la révision de l'orthographe en classe et qui, au vu des réponses aux questionnaires, ne serait pas nécessaire pour tou·te·s les élèves. En effet, nous remarquons que les avis divergent quant à la nécessité de travailler l'orthographe en Maturité professionnelle : certain·e·s désirent s'améliorer et offrent des propositions intéressantes, d'autres estiment que cet apprentissage est acquis et

¹¹ Les résultats des questionnaires adressés aux élèves figurent en annexe 7.6.

qu'il n'y a plus besoin de l'étudier (cf. questions 4 et 5). Quatre élèves relèvent qu'il n'y a pas besoin d'outils supplémentaires alors que trois pensent qu'il faudrait « revoir la théorie », cinq trouvent qu'il serait judicieux de faire des exercices d'orthographe et deux mentionnent le fait que les dictées seraient utiles. Nous percevons aussi ces différences dans les points à revoir qu'il·elle·s ont cités. Trois élèves mentionnent qu'il faudrait travailler la conjugaison, dont l'un·e ajoute qu'il serait nécessaire d'apprendre les homonymes/antonymes. Un·e autre élève pense qu'il serait important de « revoir les classiques », tels que les participes passés, par exemple. À nouveau, cela confirme que notre dispositif est pertinent, car il propose un apprentissage différencié et autonome. En outre, sept élèves soulignent l'importance de la lecture, ce qui se pratique déjà beaucoup en Maturité professionnelle, l'un·e d'eux évoquant même qu'il faudrait proposer plus de livres à lire. Enfin, les réponses de trois élèves sont directement en lien avec notre proposition de dispositif, étant donné que le besoin d'un temps de relecture supplémentaire, lors des travaux écrits, y figure.

D'ailleurs, la majorité des élèves semblent avoir besoin d'un temps de relecture pour améliorer leur orthographe (cf. question 3.3). En effet, sur vingt-huit élèves interrogé·e·s, dix-neuf élèves estiment qu'un temps de relecture est nécessaire alors que neuf ne semblent pas en avoir réellement besoin. Cela va donc à nouveau dans le sens du dispositif que nous proposons, étant donné qu'il offre un temps de relecture aux élèves, temps qui est parfois utilisé pour d'autres aspects lorsqu'il est compté directement dans l'évaluation en classe et non après. De plus, bien que leurs réponses soient partagées quant au fait que le classement de leurs erreurs orthographiques leur permettrait de s'améliorer (cf. question 3.6), nous remarquons qu'une majorité a répondu par la positive – treize apparaissent comme « pour » là où huit semblent plutôt « contre ». Néanmoins, sept personnes ont tout de même répondu qu'il·elle·s ne savaient pas ou n'étaient pas concerné·e·s. Nous émettons l'hypothèse qu'il·elle·s ne sont pas forcément tou·te·s familiar·ère·s avec les grilles typologiques ou du moins qu'il·elle·s n'ont jamais réellement dû en utiliser pour corriger un quelconque travail et n'ont donc pas pu en voir l'utilité. Les réponses mitigées concernant l'efficacité des corrections effectuées par l'enseignant·e (cf. question 3.5) vont dans le même sens. Certain·e·s trouvent cela bénéfique, d'autres non. C'est pourquoi notre dispositif semble particulièrement adéquat ; l'enseignant·e, en signalant les erreurs sans les corriger, invite les élèves à corriger eux·elles-mêmes et à chercher pourquoi il·elle·s ont fait telle ou telle erreur. Nous nous éloignons clairement d'une correction stricte de l'enseignant·e que les élèves ne lisent parfois même pas.

Enfin, il est donc un leurre de croire que les compétences orthographiques des élèves sont complètement acquises en Maturité professionnelle. Les difficultés sont diverses et il est rare, osons le dire, de voir des travaux écrits d'élèves sans aucune erreur d'orthographe, même si certain·e·s estiment n'avoir plus besoin de la travailler. Le temps et le programme ne nous

permettant pas d'y insérer des cours d'orthographe à proprement parler, nous pensons cependant qu'il est tout à fait possible d'améliorer leurs compétences en orthographe, et ce, de manière différenciée, autonome et positive.

4.2 Enseignant·e·s

Nous avons émis quatre hypothèses avant de nous entretenir avec les enseignant·e·s¹². Premièrement, nous nous attendions à ce que la nécessité de maîtriser l'orthographe dans notre société fasse l'unanimité. Deuxièmement, fort·e·s du bilan tiré des questionnaires soumis aux élèves, nous pouvions prévoir que nos quatre interlocuteur·rice·s constateraient de leur côté aussi des différences quant au niveau de difficulté des élèves en orthographe et aux types d'erreurs commises. Troisièmement, nous nous attendions à ce que l'orthographe soit un critère d'évaluation dans les travaux des élèves. Finalement, nous pouvions également nous attendre à ce que le dispositif présenté soit considéré comme chronophage.

Dans un premier temps, la phase d'analyse de ces entretiens confirme l'importance accordée à l'orthographe de façon similaire à ce que nous avons observé dans les réponses des élèves. Elle confirme aussi les différences quant à l'aisance en orthographe déjà observée plus haut. En effet, nos quatre interlocuteur·rice·s constatent que l'orthographe n'est pas totalement acquise chez tou·te·s les élèves. Nous relevons que leurs compétences en la matière « ne sont pas toujours à niveau, de façon un peu surprenante après un cursus complet », que « c'est très mitigé » ou encore que les élèves « ont beaucoup de lacunes sur les règles de base »¹³. Par « règles de base », entendons notamment erreurs d'homophones ou d'accords. Bien qu'il·elle·s constatent des différences de niveau, aucun·e des quatre enseignant·e·s ne dresse un constat alarmiste : « je ne partage pas complètement le constat alarmiste qui me semble faux ». Un·e autre enseignant·e explique également voir les mêmes erreurs depuis vingt-cinq ans.

Puis, sans surprise, les quatre enseignant·e·s évaluent l'orthographe en Maturité professionnelle. Un·e enseignant·e enlève un demi-point à la note finale de chaque travail écrit dès dix erreurs et un point dès quinze erreurs, tout en se disant ouvert·e à un assouplissement de ce système en fonction des circonstances. Un·e autre enseignant·e se base sur la grille critériée de l'examen final de dissertation, où figure une partie « expression et orthographe ». Il·elle dit faire preuve de souplesse : il·elle met quand même tous les points s'il y a quelques erreurs, enlève quelques points « dès que ça devient un peu compliqué » et enlève tous les points « dès que ça devient clairement illisible, en précisant toutefois que « la pondération reste minime à la base ». Il·elle ajoute que l'orthographe n'est évaluée que pour les

¹² Les résultats des questionnaires adressés aux élèves figurent en annexe 7.7.

¹³ Sauf indication contraire, toutes les citations de cette partie sont issues des réponses au questionnaire enseignant·e·s, transcrites dans l'annexe (?) en page (?).

dissertations, « parce que leur examen final est un écrit semblable ». En revanche, il-elle n'évalue pas les analyses de texte écrites, car l'examen final se fait oralement. Un·e troisième enseignant·e se base également sur un barème : s'il-elle attribue par exemple cinq points sur vingt à l'orthographe, il-elle va enlever un demi-point par erreur dans un texte de deux cents mots. Dans le cas où il-elle constate qu'un·e élève a de grosses difficultés, il-elle identifie les différents types d'erreurs et demande à l'élève de travailler dessus.

Fort·e·s de ces constats, les quatre enseignant·e·s que nous avons interrogé·e·s soulèvent la question du temps comme frein essentiel à l'enseignement de l'orthographe en Maturité professionnelle. Il-elle·s estiment que le programme qui comprend de l'analyse de textes littéraires et de la dissertation ne laisse que peu de place, voire pas du tout, à la question de l'orthographe qui devrait être réglée. Un·e enseignant·e relève aussi que certains élèves ont des lacunes depuis longtemps et qu'il ne sert à rien de leur répéter des règles déjà connues mais peu appliquées.

Enfin, les enseignant·e·s que nous avons rencontré·e·s n'ont cependant pas renoncé à cette question de l'orthographe. Il-elle·s partagent l'idée qu'il faut donner la possibilité aux élèves de progresser et de s'améliorer tout en ne consacrant pas de temps spécifiquement à l'enseignement des règles d'orthographe. Plusieurs enseignant·e·s donnent la possibilité aux élèves qui auraient été pénalisé·e·s par l'orthographe dans un travail de bénéficier d'une remédiation en corrigeant leurs erreurs. Un·e enseignant·e suggère de demander à un·e élève qui ferait régulièrement le même type d'erreurs de travailler de manière ciblée sur cet aspect-là, par exemple en lui annonçant qu'à partir d'un moment les oublis de « s » au pluriel seront comptés à double, sans prendre en compte les autres erreurs pour l'encourager à être plus attentif·ive à cet aspect qu'il-elle a tendance à négliger. Un·e enseignant·e propose de faire une grille de lecture avec les erreurs les plus fréquentes pour leur rappeler les règles qu'il-elle·s connaissent et auxquelles il faudrait faire plus attention dans la pratique.

4.3 Apports et limites du dispositif proposé

Suite à notre présentation du dispositif développé plus haut, tou·te·s les enseignant·e·s que nous avons interrogé·e·s accueillent favorablement l'idée d'une grille typologique et voient dans ce dispositif une manière de prendre en compte les différentes difficultés des élèves et de permettre à chacun·e de progresser en se focalisant sur ses propres erreurs. Le fait que le travail sur l'orthographe se fasse à partir des productions écrites des élèves permet aussi de pallier aux contraintes temporelles propres à la Maturité professionnelle. On notera également la remarque d'un·e enseignant·e qui estime qu'un tel dispositif encourage les élèves à adopter une attitude responsable sur leur orthographe, en les rendant attentif·ve·s à la forme de leurs productions, alors qu'il-elle observe qu'en général il-elle·s ont tendance à privilégier le fond plutôt que la forme. L'idée d'une note d'orthographe est aussi bien perçue par nos

interlocuteur·rice·s, puisqu'elle valorise le travail des élèves qui veulent faire des efforts pour s'améliorer et se veut encourageante.

Néanmoins, des limites ont aussi été relevées. En effet, si l'idée de la grille typologique fait l'unanimité, la plupart de nos intervenant·e·s ne voient pas la légitimité d'une catégorie « SON » en Maturité professionnelle, car il·elle·s ne constatent que très rarement ce type d'erreurs chez leurs élèves. Un·e enseignant·e propose ainsi de la remplacer par une catégorie « SYNTAXE » et une catégorie « PONCTUATION », car ce sont des erreurs fréquemment commises. En nous basant sur leurs commentaires et nos expériences de correcteur·rice·s, nous avons décidé d'apporter ces modifications à la grille (cf. annexe 7.3).

Ensuite, l'idée d'une note distincte d'orthographe convient à trois enseignant·e·s. Ajoutons toutefois que la quatrième personne est plus mitigée, car elle estime que cela pénaliserait davantage les élèves qui rencontrent de grosses difficultés en orthographe, puisque l'orthographe n'est qu'un critère parmi d'autres dans sa manière de l'évaluer. Quant à l'idée d'une évaluation positive sous forme de pourcentage, elle ne fait pas l'unanimité, étant donné que seule une personne sur les quatre interrogées serait intéressée à l'utiliser. Les autres laisseraient cela de côté principalement pour le temps de correction supplémentaire supposé. L'un·e d'eux estime en effet que « la dépense énergétique du correcteur risque d'être infiniment supérieure à la dépense énergétique de l'élève, qui peut-être va souverainement laisser cela de côté ». Un·e autre estime que le simple constat par l'élève d'une diminution des erreurs dans la grille après relecture suffit pour voir la progression. Une autre personne interrogée ajoute cependant que le numérique pourrait simplifier la démarche, puisqu'il est bien plus rapide de compter le nombre de mots d'un texte par ordinateur.

Enfin, le temps à disposition en classe pour les corrections d'orthographe est un autre élément qui pose problème pour l'un·e de nos intervenant·e·s. Consacrer une mesure collective en classe à cette question ne lui semble pas pertinent en Maturité professionnelle (alors que cela l'est beaucoup plus pour des classes de CFC). Il·elle déléguerait plutôt ce travail à domicile, car, selon lui·elle, la stabilisation de connaissances d'orthographe et de grammaire déjà enseignées est plus efficace lorsqu'elle se fait individuellement chez soi.

5. Conclusion

Notre travail s'est concentré sur un enseignement de l'orthographe pour des élèves de Maturité professionnelle qui s'insère dans une approche de type mixte et mobilise la grille typologique des erreurs d'orthographe initiée par Nina Catach et adaptée par Florence Epars. Ce dispositif nous semblait de prime abord particulièrement intéressant pour des élèves de ce niveau d'études qui ont déjà suivi un enseignement de l'orthographe approfondi durant leur école obligatoire et leur apprentissage. Constatant les difficultés variables et individuelles de

nos élèves, ainsi que la complexité que demande la tâche de production de texte qui suscite une attention portée à la fois sur la forme et le fond de leur travail, nous avons privilégié cette méthode qui permet un retour sur le texte pour une correction personnalisée et responsabilisante de l'orthographe.

De notre synthèse des entretiens avec des élèves et enseignant·e·s de Français dans deux écoles professionnelles, nous retenons trois éléments allant dans le sens du dispositif proposé. Premièrement, nous constatons que le travail sur l'orthographe est toujours utile et nécessaire en Maturité professionnelle au vu des différents niveaux de difficulté rencontrés par les élèves. Deuxièmement, faire travailler ces dernier·ère·s sur la base de leurs travaux écrits et une typologie des erreurs d'orthographe permet de prendre en compte ces différences et de les travailler de manière individuelle. Troisièmement, un tel dispositif encourage les élèves à adopter un comportement responsable vis-à-vis de leur orthographe dans les travaux écrits en devant systématiquement être attentif·ve·s lors du second temps de relecture. Nous relevons également quelques critiques émises par les enseignant·e·s avec lesquelles nous avons échangé. Ces dernier·ère·s relèvent d'une part le risque de l'augmentation du temps de correction des travaux avec l'évaluation positive sous forme de pourcentage et d'autre part la question du temps de relecture en classe qui risque non seulement d'être insuffisant pour certain·e·s élèves mais aussi d'empiéter sur un temps dédié à d'autres activités d'analyse de texte ou de dissertation.

Si le dispositif s'avère réalisable sur le terrain, il mérite, selon nous, quelques réajustements prenant en compte les remarques des enseignant·e·s interrogé·e·s et les besoins des élèves. Tout d'abord, nous avons choisi de modifier légèrement les catégories générales de la grille pour mieux prendre en compte les difficultés observées chez nos élèves. Nous relevons également la remarque d'un·e enseignant·e qui propose de créer la grille avec les élèves, afin d'évaluer leur compréhension du système orthographique et éventuellement de déjà cibler leurs difficultés. Cela permettrait également d'impliquer les élèves dans le processus. Il serait aussi envisageable de tester la grille avec les élèves en leur soumettant un texte où les erreurs sont clairement indiquées (par ex. soulignées) et en leur demandant de classer ces erreurs dans la grille. Quant à la question de l'évaluation, l'idée d'un temps de relecture en classe ne nous semble pas optimale, étant donné le temps qu'il faudrait lui consacrer ; elle pourrait être faite en dehors de la classe pour un délai donné. Cela irait dans le sens de l'autonomie et de la responsabilisation des élèves vers lesquelles nous voulions tendre en favorisant ce dispositif. Lorsqu'un type d'erreur est fréquent (une erreur d'accents par exemple), nous pourrions même demander à l'élève qui l'a commis de recopier la règle et/ou de réaliser un exercice décontextualisé complémentaire pour nous assurer qu'il·elle ait compris la règle. La question de l'évaluation positive et l'idée des notes de TA d'orthographe nous semblent intéressantes et nous serions personnellement très enclin·e·s à les pratiquer, mais nous comprenons les

réticences et pensons que cela ne devrait pas nécessairement être imposé. L'option d'une évaluation sous forme de remédiation permettant de récupérer une pénalité liée à l'orthographe à la note finale nous semble aussi être une manière d'encourager les élèves à revenir sur leur orthographe et à la corriger, tout en ne rajoutant pas de note en plus et en ne perdant pas de temps pour le calcul du pourcentage. Cette remédiation a d'ailleurs été testée dans l'une de nos classes de la manière suivante : l'enseignant·e relève les erreurs présentes dans le texte de l'élève et indique la nature de chacune d'elles à l'aide de symboles (A pour accords par exemple) qui se réfèrent à la typologie de la grille. Lors de la reddition du travail écrit, l'élève est informé·e d'un éventuel dépassement de la tolérance des erreurs d'orthographe. Si tel est le cas, il·elle perd un demi-point à la note qu'il·elle peut récupérer en rendant une correction où les erreurs doivent être classées par types. Pour les erreurs d'accord, de conjugaison, d'homophones, et de lexique, le mots ou groupe de mots où se trouvait l'erreur doit être orthographié correctement et l'élève doit expliquer brièvement pourquoi cette orthographe-là est correcte. Pour la ponctuation et la syntaxe, l'élève doit corriger et copier la phrase corrigée dans laquelle se trouvaient les erreurs ou les maladroites. Si l'élève respecte ces consignes et rend une correction exhaustive, correcte et dans le respect du délai imparti, il·elle récupère le demi-point initialement enlevé. Le fait que certain·e·s élèves aient la possibilité de ne pas corriger leur travail n'est pas un problème selon nous, car cela relève de la responsabilité de l'élève. L'essai de cette démarche lors de la reddition de deux dissertations s'est avéré concluant.

À titre personnel, ce travail nous aura permis de prendre conscience de l'intérêt de distinguer l'orthographe du contenu dans les productions écrites de nos élèves et d'envisager les erreurs non pas simplement comme des points de pénalité, mais comme des leviers pour continuer à s'améliorer, et ce de façon autonome.

6. Bibliographie

Bousquet, S., Cogis, D., Ducard, D., Massonnet, J. & Jaffre, J-P. (1999). Acquisition de l'orthographe et modes cognitifs. *Revue française de pédagogie*, Vol.126 (1), p.23-37.

Brissaud, C., & Bessonnat, D. (2001). *L'orthographe au collège : pour une autre approche*. Grenoble : Delagrave.

Brissaud, C. & Cogis D. (2011). *Comment enseigner l'orthographe aujourd'hui ?*. Paris : Hatier.

Catach, N. (2011). *L'orthographe*. Paris : PUF.

Catach, N. (2016). *L'orthographe française : traité théorique et pratique avec des travaux d'application et leurs corrigés*. Paris : Armand Colin.

Chervel, A. (2008). *L'orthographe en crise à l'école*. Paris : Retz.

Chiss, J.-L. & David, J. (2011). L'orthographe du français et son apprentissage. *Didactique du Français et étude de la langue. Le français aujourd'hui*, HS n°1 (5), 233-244. <https://doi.org/10.3917/lfa.hs01.0233>.

Drouard, F. (2009). *Un projet pour enseigner intelligemment l'orthographe*, Delagrave.

Epars, F. (2020). *L'orthographe au Secondaire II* [Présentation PowerPoint]. Lausanne : Haute École Pédagogique Vaud (HEP Vaud).

Fayol, M. & Jaffré, J.-P. (2014). *L'orthographe*, Paris : PUF.

Hoedt, A. & Piron J. (21 juin 2019). La faute d'orthographe. Conférence TEDx, Rennes.

Leroux, M. & Paré, N. (2016). *Mieux répondre aux besoins diversifiés de tous les élèves : des pistes pour différencier, adapter e modifier son enseignement*. Montréal : Chenelière éducation.

Reuter, Y. (2013). *Panser l'erreur à l'école. De l'erreur au dysfonctionnement*. Villeneuve d'Ascq, France : Presses Universitaires du Septentrion.

7. Annexes

7.1 Grille typologique des erreurs d'orthographe (Nina Catach, 2016)

Erreurs phonétiques	Erreurs sur les phonogrammes (altérant la valeur phonique)	Erreurs sur les phonogrammes (n'altérant pas la valeur phonique)	Erreurs sur les morphogrammes grammaticaux	Erreurs sur les morphogrammes lexicaux	Erreurs sur les logogrammes	Erreurs sur les lettres non fonctionnelles	Erreurs sur les idéogrammes	Autres

7.2 Grille typologique des erreurs d'orthographe (Florence Epars, 2020)

Catégories	Date :	Date :	Date :	Date :	Date :	Date :
LEXIQUE						
HOMOPHONES						
ACCORDS						
CONJUGAISON						
SON						
Pourcentage						

7.3 Notre grille typologique des erreurs d'orthographe

Catégories	Date :	Date :	Date :	Date :	Date :	Date :
LEXIQUE						
HOMOPHONES						
ACCORDS						
CONJUGAISON						
PONCTUATION						
SYNTAXE						
Pourcentage						

7.4 Questionnaire aux élèves

Sexe : <input type="checkbox"/> F <input type="checkbox"/> H <input type="checkbox"/> Autre	Année de naissance : _____
Langue maternelle : _____	Lieu de formation actuel : _____
Parcours scolaire : VP <input type="checkbox"/> VG <input type="checkbox"/> Français niveau 1 <input type="checkbox"/> Français niveau 2 <input type="checkbox"/> Autre <input type="checkbox"/>	
Intitulé de la formation CFC : _____	

	Ne sait pas / non concerné-e	Tout à fait d'accord	Plutôt d'accord	Plutôt pas d'accord	Pas du tout d'accord
1. Votre usage de l'orthographe quotidien...					
1.1 Il est indispensable de maîtriser l'orthographe dans notre société actuelle	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1.2 Je fais toujours attention à écrire correctement	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1.3 Je ne fais pas attention à l'orthographe quand je produis un texte de faible importance (e-mails, chats, cartes postales, notes)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1.4 Je juge négativement les gens qui n'écrivent pas correctement	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1.5 Pour écrire correctement, j'utilise des outils de correction (correcteur orthographique, dictionnaire en ligne ou papier, etc.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1.6 Je prends des cours particuliers en lien avec l'orthographe en dehors de l'école professionnelle	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Votre maîtrise de l'orthographe...					
2.1 J'ai l'impression d'avoir bien appris l'orthographe durant mon parcours scolaire	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.2 Je me sens à l'aise en orthographe	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.3 J'estime avoir encore des problèmes avec l'orthographe	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.4 Si vous estimez en avoir, pensez-vous que les cours de français actuels vous aident à les résoudre ?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Dans les cours de français actuels...					
3.1 Il est normal de soigner son orthographe dans un travail écrit	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.2 Il est juste d'évaluer l'orthographe	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.3 J'ai besoin d'un temps de relecture pour améliorer mon orthographe dans mes travaux	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.4 Pour écrire correctement, j'ai besoin d'aide (correcteur orthographique, relecteur, dictionnaire en ligne ou papier, etc.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.5 Quand un professeur corrige mon orthographe, cela m'aide à mieux écrire par la suite	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

3.6 Le fait que mes erreurs orthographiques soient classées en différentes catégories par l'enseignant m'aide à m'améliorer

- 3 2 1 0

4. Qu'est-ce qui vous aiderait à améliorer votre orthographe en Maturité professionnelle, dans le cadre des cours de français ?

5. Remarques supplémentaires éventuelles :

7.5 Questionnaire aux enseignant·e·s

Nom et prénom : _____	Sexe : <input type="checkbox"/> F <input type="checkbox"/> H <input type="checkbox"/> Autre
Lieu de travail actuel : _____	Nombre d'années d'enseignement : _____

Votre rapport à l'orthographe...

1. Comment avez-vous appris l'orthographe dans votre parcours scolaire et personnel ?
2. Pourquoi la maîtrise de l'orthographe est-elle importante dans la vie quotidienne et la vie professionnelle ?

L'enseignement de l'orthographe en Maturité professionnelle...

1. Que pensez-vous des compétences orthographiques de vos élèves ?
 - 1.1 D'après vous, sont-elles acquises à l'arrivée en Maturité professionnelle ou est-il encore possible de les améliorer ?
 - 1.2 Que mettez-vous en place pour les élèves dysorthographiques ou dyslexiques ? Effectuez-vous une pédagogie différenciée ?
2. Comment envisagez-vous l'enseignement de l'orthographe en Maturité professionnelle ?
 - 2.1 L'avez-vous toujours envisagé ainsi ?
3. Comment évaluez-vous l'orthographe ?
 - 3.1 L'avez-vous toujours évaluée ainsi ?
 - 3.2 Comment signalez-vous les erreurs présentes sur les travaux écrits des élèves ?
 - 3.3 Évaluez-vous l'orthographe dans tous les types de productions écrites ? Pourquoi ?
4. Quels sont les freins et/ou les possibilités pour l'enseignement de l'orthographe en Maturité professionnelle ?

Présentation du dispositif

5. À première vue, que pensez-vous de ce dispositif ? Vous semble-t-il réalisable ? Pourquoi ?
 - 5.1 Est-ce que la typologie des erreurs, proposée par Florence Epars, vous semble pertinente pour l'apprentissage des élèves ? Pourquoi ?
 - 5.2 Que pensez-vous de l'idée de mettre une note distincte d'orthographe aux élèves ?
 - 5.3 Que pensez-vous de l'idée d'utiliser le pourcentage pour favoriser l'évaluation positive ?
 - 5.4 Seriez-vous enclin·e à utiliser ce dispositif ? Quelles modifications y apporteriez-vous ?
6. Remarques supplémentaires éventuelles ?

7.6 Résultats élèves

Tableau (réponses aux questions) :

	Ne sait pas / non concerné	Tout à fait d'accord	Plutôt d'accord	Plutôt pas d'accord	Pas du tout d'accord
1.1		19	7	2	
1.2		9	16	3	
1.3		6	10	8	4
1.4		7	10	7	4
1.5	1	9	10	6	2
1.6	4				24
2.1		11	12	5	
2.2		9	12	7	
2.3	1	4	9	9	5
2.4	8	2	7	5	6
3.1		27	1		
3.2		15	9	4	
3.3		9	10	5	4
3.4	1	7	6	9	5
3.5	1	8	9	6	4
3.6	7	5	8	4	4

Tableau (réponses aux questions 4 et 5) :

	Question 4	Question 5
Elève A	Je n'ai pas l'impression d'avoir besoin d'outils supplémentaires pour améliorer mon orthographe. La lecture de livres suffit.	
Elève B	Faire de temps en temps des exercices d'orthographe, car il s'agit plus d'un travail personnel que scolaire.	
Elève C	Revoir éventuellement les diverses théories de grammaire. Faire quelques exercices sur l'orthographe.	
Elève D	Faire de temps à autre des dictées et/ou de la conjugaison de verbes, afin de ne pas perdre la main ou voire même de nous améliorer.	Il m'arrive de faire des mots croisés, ce qui améliore mon orthographe. Si cela était intégré aux cours de Français, cela pourrait peut-être être bénéfique (si le temps).
Elève E	Faire plus d'exercices en lien avec l'orthographe.	

Elève F	C'est un travail personnel après le CFC. Le but d'une maturité est de nous apprendre à développer notre esprit critique et un nouveau style de vocabulaire. Il est important également de développer sa culture générale ainsi que littéraire. Grâce à cela, nous pouvons améliorer notre orthographe. Les corrections apportées par les professeurs lors des travaux écrits peuvent nous indiquer les lacunes encore présentes.	
Elève G	Une fiche avec toutes les règles.	
Elève H	Dictionnaire, revoir les règles de grammaire.	-Je pense qu'en Maturité professionnelle l'orthographe ne devrait plus être un critère de jugement pour les tests mais plutôt le schéma de pensée, etc... -De nos jours, grâce aux outils de diction ou aux mails, le correcteur informatique, ce n'est plus aussi important qu'à l'époque.
Elève I	Je pense que lire est le moyen le plus efficace afin d'améliorer son orthographe.	Je fais beaucoup plus de fautes d'orthographe lors de mes travaux de Français que d'habitude car je n'ai pas souvent pas le temps nécessaire afin de me relire.
Elève J	Je pense que les analyses/dissertations faites suffisent amplement.	
Elève K	Proposer plus de livres à lire.	
Elève L		
Elève M		
Elève N	Des exercices d'orthographe.	
Elève O	Des exercices liés uniquement à l'orthographe.	
Elève P	Lire des livres, des dictées.	
Elève Q	Ecrire, lire des livres.	
Elève R	Consacrer plus de temps à la relecture d'un test, d'un devoir, afin de corriger les fautes.	
Elève S	La pratique...	
Elève T	La conjugaison.	Nous ne faisons pas assez d'orthographe.
Elève U	Apprendre la conjugaison, antonymes, homonymes, etc...	Je trouve que les dictées n'améliorent pas l'orthographe, car on ne l'apprend justement pas de cette manière.
Elève V	Plus de temps de relecture.	Je suis dyslexique, donc j'ai plus de peine avec le Français et l'orthographe.
Elève W	Je pense que lire est le meilleur moyen de « confirmer », consolider son orthographe et améliorer son vocabulaire, ce que nous faisons déjà régulièrement.	
Elève X	Revoir les « classiques », particulièrement l'accord du	La « technologisation » des moyens d'écriture est dramatique. Ces moyens

	participe passé.	abrutissent l'utilisation de la langue française qui fait partie de notre culture. L'Académie, avec ses réformes n'aide pas. Oignon doit s'écrire oignon pas ognon.
Elève Y	Peut-être rien, car les erreurs que je fais sont souvent liées au fait que ce n'est pas ma langue maternelle.	
Elève Z	Utiliser plus de ressources pour s'améliorer (dictionnaire/téléphone). Être plus concentré quand il faut écrire (calme dans la classe).	
Elève ZZ		
Elève ZZZ	A lire des livres, ce dont nous faisons déjà.	

Nous avons volontairement anonymisé les réponses et corrigé les erreurs d'orthographe.

7.7 Résultats enseignant·e·s

Transcription de l'entretien n°1 :

Nom et prénom : *connus des auteur·rice·s* Sexe : F H Autre
 Lieu de travail actuel : EPCL Nombre d'années d'enseignement : 30

Votre rapport à l'orthographe...

1. Comment avez-vous appris l'orthographe dans votre parcours scolaire et personnel ?

« Dans le parcours scolaire, de façon parfaitement standard avec des méthodes d'un autre âge, du Bescherelle en passant par les Grevisse simplifiés dans la scolarité vaudoise, y compris la Réforme... ce qui s'appelait à l'époque la Réforme neuchâteloise de la grammaire renouvelée, issue de la linguistique. »

2. Pourquoi la maîtrise de l'orthographe est-elle importante dans la vie quotidienne et la vie professionnelle ?

« Question de respect de soi et de l'autre, clarté de l'outil de communication et certainement critère d'accès au marché du travail. Trois aspects qui me semblent assez décisifs. Je dirais une forme de politesse. »

L'enseignement de l'orthographe en Maturité professionnelle...

1. Que pensez-vous des compétences orthographiques de vos élèves ?

« La question est tellement vaste qu'elle exige soit trois jours de réponse dans un camp de base, soit une réponse un tout petit peu lapidaire et lacunaire. »

(Julien Besuchet – J.B.) « Voilà, le but c'est d'avoir quelque chose d'un peu spontané. »

« Pas toujours à niveau, de façon un peu surprenante après un cursus complet. Mais je serais tenté d'ajouter : sans que ça confine à des catastrophes irrémédiables. Je partage pas complètement le constat alarmiste qui me semble faux. »

1.1 D'après vous, sont-elles acquises à l'arrivée en Maturité professionnelle ou est-il encore possible de les améliorer ?

« Il faut donner les moyens que les élèves puissent les améliorer. Ressasser me semble parfaitement inutile ; il faut cibler et déléguer le plus possible un investissement personnalisé. »

1.2 Que mettez-vous en place pour les élèves dysorthographiques ou dyslexiques ? Effectuez-vous une pédagogie différenciée ?

« Ce qui nous est demandé c'est du temps en plus. Du temps à disposition pour ces élèves qui ont pu justifier d'un certificat médical. Je suis la mesure classique. »

2. Comment envisagez-vous l'enseignement de l'orthographe en Maturité professionnelle ?

« Ce n'est plus une question d'actualité dans le timing qui est le nôtre. Mais tout est toujours disponible pour ceux qui veulent palier les lacunes. Mais très concrètement on n'a plus le temps de gérer ça en classe ; c'est plus un objectif. »

2.1 L'avez-vous toujours envisagé ainsi ?

« Oui. »

3. Comment évaluez-vous l'orthographe ?

« L'orthographe est prise en compte dans chaque travail écrit de Français. »

(J. B.) « Ok. Et comment ? »

« Un certain nombre de points attribués qui sont des points de pénalité. »

(J. B.) « Donc c'est 10 fautes = ½ point en moins à la note finale, c'est ça hein ? »

« Ouais 10 fautes un demi-point en moins ; 15 fautes 1 point en moins sur la dissert'. À appliquer en fonction des circonstances ; il ne faut pas être trop dogmatique. »

3.1 L'avez-vous toujours évaluée ainsi ?

« Non, j'ai été plus sévère par le passé. »

(J. B.) « D'accord. C'est-à-dire ? »

« C'est-à-dire que 10 fautes c'était moins 1 point. »

3.2 Comment signalez-vous les erreurs présentes sur les travaux écrits des élèves ?

« Je souligne et je corrige. »

3.3 Évaluez-vous l'orthographe dans tous les types de productions écrites ? Pourquoi ?

« Oui. »

(J. B.) « Et pourquoi ? »

J-L. M. : Quelle cohérence à ne pas le faire ? »

(J. B.) « Hm hm »

« Désolé, c'est un peu lacunaire ! »

(J. B.) « Non, non pas de problème ! C'est clair qu'on n'a pas le temps de tout développer ; l'idée c'est de recueillir votre point de vue. »

4. Quels sont les freins et/ou les possibilités pour l'enseignement de l'orthographe en Maturité professionnelle ?

« C'est le temps. Le temps nous interdit de répéter une millième fois ce qu'ils n'appliquent pas et qu'ils connaissent. »

Présentation du dispositif

5. À première vue, que pensez-vous de ce dispositif ? Vous semble-t-il réalisable ? Pourquoi ?

« Il est tout à fait réalisable, même s'il est chronophage. Moi je le fais d'une autre façon, c'est-à-dire que je signale dans la marge la nature de l'erreur. Orthographe, grammaire, syntaxe, ponctuation... Tout ça c'est des sigles, donc il y a déjà cette précision qui est donnée : A = accord, etc. La typologie je la fais un peu déjà. Et je le signale systématiquement aux élèves qui présentent des difficultés, je le commente quand je rends des tests en disant *C'est là-dessus qu'il faudrait travailler.* »

(J. B.) « Donc quand vous corrigez les copies à vos élèves vous corrigez vous-même, mais vous notez quand même la typologie dans la marge. »

« Je fais la remarque dans la marge, oui. Avec des sigles. »

5.1 Est-ce que la typologie des erreurs, proposée par Florence Epars, vous semble pertinente pour l'apprentissage des élèves ? Pourquoi ?

« Oui, bien sûr que c'est pertinent. »

(J. B.) « Pourquoi ? »

« Parce que les lacunes sont extrêmement différentes en fonction des individus. Les déficiences peuvent être ciblées exclusivement sur un pur problème orthographique comme le

lexique ou euh de nature grammaticale euh... Mais c'est un indicateur précieux je pense pour... pour l'élève lui-même. »

5.2 Que pensez-vous de l'idée de mettre une note distincte d'orthographe aux élèves ?

« C'est pas illégitime. Moi je le fais d'une autre manière, c'est-à-dire que – vous l'avez vu – par exemple pour les dissert', si un élève se retrouve pénalisé à cause de l'orthographe, je laisse la possibilité d'une remédiation si on me soumet une correction qui est nickel. On récupère un morceau de la pénalité. Donc euh principe un peu identique hein. »

5.3 Que pensez-vous de l'idée d'utiliser le pourcentage pour favoriser l'évaluation positive ?

« Ça risque de virer au casse-tête, où la dépense énergétique du correcteur risque d'être infiniment supérieur à la dépense énergétique de... de l'élève, qui peut-être souverainement laissé ça de côté. Ce n'est pas quelque chose que je pratiquerais. »

5.4 Seriez-vous enclin à utiliser ce dispositif ? Quelles modifications y apporteriez-vous ?

« Il semble tout à fait jouable comme ça. Mis à part cette dernière ligne (*n.d.l.r. la ligne « pourcentage »*) qui pour moi tient du supplice chinois. »

6. Remarques supplémentaires éventuelles ?

« Non, si n'est qu'on est avec une question... qu'initialement il y a peut-être des aprioris dans cette question. Il y a un amont de la question qui est déjà un petit peu fragile je trouve. C'est-à-dire poser cette exigence... bien sûr, mais je dirais qu'elle est posée comme une sorte d'axe axiomatique, voilà. Il y a un constat initial : l'affaire devrait être réglée. Evidemment il y a tout le poids de ce conditionnel, mais on est dans une filière post, qui ne devrait pas devoir se refarcir une fois de plus des lacunes qui ne peuvent finalement être corrigées que par les élèves eux-mêmes, en fonction d'un volontarisme. »

(J. B.) « Justement, et l'idée de ce dispositif c'est de donner la possibilité aux élèves, donner du temps en classe pour corriger... pour travailler... pour qu'ils s'habituent à travailler sur leur orthographe. »

« Mais personnellement c'est plutôt quelque chose que je délèguerais à domicile. C'est typiquement... Je pense qu'on est efficace en orthographe et en grammaire pour maîtriser, pour stabiliser des compétences euh quand on fait ça individuellement chez soi. Quitte à avoir ensuite la possibilité de poser des questions. »

(J. B.) « Après l'idée c'est qu'il y a des gens qui se font aider à la maison, enfin c'est toujours la même question après euh... »

« J'entends bien. J'entends bien. Simplement être disponible pour répondre à des questions sur ce type de difficulté aucun souci. Simplement y consacrer une mesure collective en classe sur un timing aussi court me semble pas légitime. Dans les filières CFC aucun problème : ça me semble être plus pertinent là. »

Transcription de l'entretien n°2 :

Nom et prénom : *connus des auteur·rice·s*

Sexe : F H Autre

Lieu de travail actuel : EPCL **Nombre d'années d'enseignement :** 19 ans

Votre rapport à l'orthographe...

1. Comment avez-vous appris l'orthographe dans votre parcours scolaire et personnel ?

« Dans le parcours scolaire de manière assez classique : il existait encore des dictées lorsqu'on était à l'école primaire. Je dirais que j'ai jamais fait trop attention à mon

orthographe, puisque j'ai eu l'occasion de relire mes examens de Maturité et il y avait passablement de fautes (*Rires*). Après, le fait de lire passablement, de faire des études en Français m'a un peu plus sensibilisé à la chose. J'ajouterais que mon rapport à l'orthographe s'est passablement affiné, peut-être parce que je suis enseignant de Français, et que du coup je fais attention pour mes élèves alors je fais attention comme j'écris. Et je dois avouer qu'avec l'apparition des réseaux sociaux et autres, à force de voir les mots écrits n'importe comment, je suis d'autant plus attentif. Notamment sur le téléphone portable avec le correcteur automatique qui ne sait pas conjuguer les verbes et qu'il faut dresser à chaque fois. »

2. Pourquoi la maîtrise de l'orthographe est-elle importante dans la vie quotidienne et la vie professionnelle ?

« Déjà pour éviter des incompréhensions : lorsqu'on utilise un homonyme ou un homophone et du coup on en perd le sens. Ça c'est déjà une première chose. Après, plus que l'orthographe, je dirais que ce serait plus le lexique qui est important ; c'est l'utilisation du bon mot au bon endroit. Mais... là on est plus au niveau vocabulaire que l'orthographe pure. Après, il est clair que dans le milieu professionnel, si on écrit une lettre de motivation ou un CV – hein je parle notamment pour nos apprenti·e·s qui vont bientôt chercher un travail – euh si c'est truffé de fautes d'orthographe, ça fait quand même mauvais genre, ça fait pas très sérieux. Après s'il y en a une ou deux, il manque un ou deux accords, euh l'employeur le remarquera pas forcément. Mais il y a quand même... Ouais je dirais que la bonne orthographe donne une image de quelqu'un de sérieux, de... de précis peut-être, de consciencieux presque, d'avoir fait attention à cet aspect-là. »

L'enseignement de l'orthographe en Maturité professionnelle...

1. Que pensez-vous des compétences orthographiques de vos élèves ?

« Elles sont très hétérogènes. Alors, pour diverses raisons hein euh on a quand même passablement de dyslexiques, voire de dysorthographiques. Donc évidemment pour eux euh l'orthographe c'est quelque-chose de compliqué, MAIS pour autant qu'ils aient fait euh la je ne sais pas comment ont dit... la certification comme quoi ils étaient euh dyslexiques ou dysorthographiques, il y a des aménagements qui sont prévus. Euh certains ça leur pose aucune difficulté ; il y a de temps en temps quelques fautes mais mais franchement pas grand-chose et pis d'AUTRES alors euh effectivement ils écrivent euh ils écrivent une demi-page il y a 45 fautes d'orthographe. Et... et effectivement j'ai l'impression que... pour ces filières-là on ne fait pas grand-chose. Parce qu'on leur dit mais vous avez appris ça avant, que ça soit en CFC, que ça soit euh à l'école obligatoire eueh prenez le Bled ; regardez la règle ; arrêtez de vous tromper avec la règle du *é-er*. »

1.1 D'après vous, sont-elles acquises à l'arrivée en Maturité professionnelle ou est-il encore possible de les améliorer ?

« Oh il est encore possible de les améliorer et largement. Typiquement, qu'on puisse se tromper sur euh les cas particuliers de l'accord du participe passé euh c'est pas bien grave. Qu'on arrive en Maturité et qu'on sache toujours pas faire la différence entre *é* et *er*... c'est un peu plus problématique. »

1.2 Que mettez-vous en place pour les élèves dysorthographiques ou dyslexiques ? Effectuez-vous une pédagogie différenciée ?

« Alors je ne sais pas si on peut vraiment parler de pédagogie différenciée. Ces élèves-là disposent déjà d'aménagements. La plupart du temps c'est un tiers de temps supplémentaire au niveau euh des épreuves. On peut aussi – moi souvent je regarde avec les élèves – mais faire en sorte d'avoir une taille de police qui est un peu plus grande ou des interlignes également un petit peu plus grand pour leur faciliter la lecture. Au niveau de l'enseignement lui-même, étant donné qu'on ne travaille pas vraiment l'orthographe dans le programme, on peut pas dire qu'il y ait vraiment quelque-chose de différencié qui soit mis en place. »

2. Comment envisagez-vous l'enseignement de l'orthographe en Maturité professionnelle ?

« Alors à moins d'inclure eueh deux-trois périodes au programme... Mais encore je pense qu'il faudrait d'abord LIRE un certain nombre de productions d'élèves – qu'il s'agisse de dissertations ou d'analyses de textes – et puis si on voit qu'ils ont tous des difficultés sur certaines règles spécifiques euh à ce moment-là la leur rappeler, mais autrement il n'y a pas grand-chose qui est mis en place. Du coup ce serait intéressant de lire votre mémoire pour voir ce qu'on peut mettre en place parallèlement au programme qu'on a effectivement. »

2.1 L'avez-vous toujours envisagé ainsi ?

« Disons que comme je n'ai pas que des Maturité professionnelle... J'ai aussi les filières de la vente de commerce où là on a un programme spécifique à l'orthographe, même pour la 1^{ère} année que je qualifierais d'ennuyant parfois. Et souvent les Matu post-CFC ont fait cette filière-là, donc ils ont déjà le... ils sont censé avoir le background de l'orthographe. Donc effectivement j'ai pas imaginé mettre des dispositifs particuliers sur l'orthographe en Matu pro. »

3. Comment évaluez-vous l'orthographe ?

« Eueh ça fait toujours partie d'un des critères de la grille d'évaluation eueh la pondération en revanche est relativement faible eueh de mémoire, je dirais que par exemple pour un test à 30 points ça doit être maximum 5 points pour l'orthographe. Donc j'ai pas la grille de conversion, mais c'est maximum ½ point à la note. Donc quelqu'un qui aurait 0 point à l'orthographe ça ne l'empêche pas d'avoir en tout cas 5½. Et encore suivant les grilles il peut quand même avoir 6 sans l'orthographe. Mais par contre ça reste un critère qui est en Français en tous les cas toujours présent. »

3.1 L'avez-vous toujours évaluée ainsi ?

« Oui, toujours parmi d'autres critères. »

3.2 Comment signalez-vous les erreurs présentes sur les travaux écrits des élèves ?

« Alors c'est petits O dans la marge pour orthographe et puis sinon je mets des S pou syntaxe, mais ils le savent parce que je leur dis ce que signifie les lettres Et pis à la fin du test, c'est marqué « orthographe et syntaxe selon barème » et pis après je marque, je sais pas moi, 6 fautes : tel nombre de points, 13 : 0 point, etc. »

3.3 Évaluez-vous l'orthographe dans tous les types de productions écrites ? Pourquoi ?

« En Français oui. »

(J.B) : « Pourquoi ? »

« Ca me paraît normal. C'est vrai que je le fais pas en Géographie et en Histoire parce que ça m'obligerait à faire deux lectures pour chaque test. Mais en Français j'arrive à le faire en une seule. »

4. Quels sont les freins et/ou les possibilités pour l'enseignement de l'orthographe en Maturité professionnelle ?

« Les freins c'est que eueh même si on a une certaine liberté en Français dans les textes que l'on peut choisir etc. J'ai pas l'impression qu'on ait vraiment une grande liberté au niveau du programme. Le frein je dirais que c'est plutôt tenir le programme. Les opportunités ce seraient justement d'avoir une classe qui rencontre les mêmes difficultés et qui justifierais justement de prendre euh un moment pour revenir sur euh sur la règle ou les règles qui leur posent problème. »

Présentation du dispositif

5. À première vue, que pensez-vous de ce dispositif ? Vous semble-t-il réalisable ? Pourquoi ?

« J'aime bien la catégorisation des erreurs. Par contre, la dernière ligne « pourcentage » me pose problème, parce que la plupart de leurs productions sont manuscrites. Alors je me vois mal m'amuser à compter le nombre de mots et puis après à regarder le nombre de fautes puis à faire encore le pourcentage. Je pense que sans faire de pourcentage, de voir qu'au premier travail ils avaient euh 35 fautes et puis qu'au suivant ils en ont plus que 15 ça suffit pour voir la progression. »

5.1 Est-ce que la typologie des erreurs, proposée par Florence Epars, vous semble pertinente pour l'apprentissage des élèves ? Pourquoi ?

« Je réfléchis si on aurait oublié quelque chose... éventuellement... euh bon là on est uniquement dans l'orthographe pure alors que généralement les critères qu'on a sur nos grilles c'est toujours maqué syntaxe et orthographe, et peut être que ça vaudrait la peine de rajouter cette catégorie-là : utilisation de la bonne préposition, le fait d'avoir la négation qui est correcte, ce genre de chose. »

5.2 Que pensez-vous de l'idée de mettre une note distincte d'orthographe aux élèves ?

« Mmmh ça voudrait dire qu'il en faut au minimum deux, mais l'idéal ce serait quatre... Ça va, je suis plus mitigé là-dessus. Quelqu'un de dyslexique, de dysorthographique, certes il a des aménagements, mais c'est eeeuh c'est un sujet sur lequel il a de la difficulté ; c'est noyé dans le reste des points d'une grille traditionnelle, et pis là il aurait une note, un TS, spécifiquement sur ce point-là. Je dis pas que c'est impossible, mais moi c'est peut-être ça qui me gêne un peu. Les élèves très consciencieux le feraient, mais ça leur prendrait un temps fou pour certains. Et donc ça me paraît difficile de faire ça en classe. Ou alors, on pourrait imaginer – mais bon les charge un peu plus en dehors des heures de cours – c'est à chaque fois qu'on rend le test, on dit bah voilà, d'ici la semaine prochaine vous avez corrigé les fautes d'orthographe pis comme ça c'est à eux de gérer à quel moment ils le font, mais du coup ils ont quand même un délai de sept jours. Donc on peut imaginer qu'ils trouvent vingt minutes à quarante-cinq minutes pour ceux qu'ont eu énormément de fautes pour le faire, pourquoi pas. »

5.3 Que pensez-vous de l'idée d'utiliser le pourcentage pour favoriser l'évaluation positive ?

« Je pense qu'étant donné que la majorité des productions écrites des élèves sont manuscrites, je pense qu'il faut laisser tomber ce critère là, mais par contre qu'on pourrait remplacer par un critère du style progression, simplement sur le nombre de fautes relevées. »

5.4 Seriez-vous enclin à utiliser ce dispositif ? Quelles modifications y apporteriez-vous ?

« Pourquoi pas. Le fait de faire une note spécifique d'orthographe je reste assez mitigé, par contre euh ce que je vais utiliser euh à l'avenir c'est la catégorisation des fautes : plutôt que de mettre que des O, bah je mettrai des L, des H, des A eeeuh. »

6. Remarques supplémentaires éventuelles ?

Aucune.

Transcription de l'entretien n°3 :

Nom et prénom : <i>connus des auteur·rice·s</i>	Sexe : <input type="checkbox"/> F <input type="checkbox"/> H <input type="checkbox"/> Autre
Lieu de travail actuel : EPCA Nombre d'années d'enseignement : 25	

Votre rapport à l'orthographe...1. Comment avez-vous appris l'orthographe dans votre parcours scolaire et personnel ?

« Alors moi j'étais en Valais, c'est qui veut dire que à l'école primaire, à l'époque, en Valais, on faisait énormément d'orthographe. Moi, le souvenir essentiel que j'ai c'est les dictées. Les dictées pas préparées, les dictées préparées et j'me rappelle ça dès l'âge de 7-8 ans et on avait des dictées, on apprenait, on apprenait, voilà les règles, l'orthographe, enfin on a aussi beaucoup de cours de grammaire, d'orthographe pis la répétition. »

2. Pourquoi la maîtrise de l'orthographe est-elle importante dans la vie quotidienne et la vie professionnelle ?

« Déjà pour euh, j'sais pas, j'trouve qu'c'est une porte d'entrée vers l'autre, enfin voilà, il me semble que les fautes d'orthographe sont assez rédhibitoires dans l'milieu professionnel, dans l'milieu scolaire aussi, dans nos professions c'est sûr, mais même autrement j'pense que y a beaucoup de patrons même, quel que soit le domaine, qui regardent l'orthographe, qui la connaissent et donc sont sensibles à ça et donc ça peut être éliminatoire pour des embauches, pour des entretiens, puis j'pense que, entre, entre personnes, même hors milieu professionnel, j'pense que c'est important effectivement. Quand y a quelques fautes moi ça m'choque jamais mais qu'y ait, effectivement truffé de fautes d'orthographe, ça montre des lacunes, y a une histoire d'image aussi. »

L'enseignement de l'orthographe en Maturité professionnelle...1. Que pensez-vous des compétences orthographiques de vos élèves ?

« Baaah elles sont pas au top (rires), non, c'est assez, c'est très mitigé, on a l'impression qu'y en a qui s'en sortent très bien pis les autres ont énormément de lacunes, l'entre-deux est assez peu vrai, parce qu'y a pas mal de lacunes, pis de base, des homonymes basiques, des accords, ouais j'pense qu'y a pas mal de fautes mais moi j'dirais pas qu'c'est euh, ça fait 25 ans qu'j'enseigne, j'dirais pas qu'c'est aujourd'hui, on s'dit i écrivaient mieux avant, moi ça fait 25 ans qu'je constate à peu près les mêmes choses. »

1.1 D'après vous, sont-elles acquises à l'arrivée en Maturité professionnelle ou est-il encore possible de les améliorer ?

« Ce serait possible mais on s'donne pas les moyens pour, on l'fait pas vraiment. »

1.2 Que mettez-vous en place pour les élèves dysorthographiques ou dyslexiques ? Effectuez-vous une pédagogie différenciée ?

« Bah non euh la seule chose qu'on fait d'un point d'vue institutionnel c'est les aménagements, on leur donne des béquilles par rapport à des choses qui sont ancrées, qui sont là mais nous on fait rien mais j'pense que, c'est plus compliqué qu'ça, j'pense pas qu'c'est aux enseignants à pallier à ces problèmes-là, c'est plutôt du registre des logopédistes, quelque chose comme ça. »

2. Comment envisagez-vous l'enseignement de l'orthographe en Maturité professionnelle ?

« Ouais alors j’mettrais au conditionnel *comment envisageriez-vous*, c’qu’on pourrait faire c’est reprendre leur texte, faire d’la remédiation, c’est-à-dire leur d’mander de relire leurs textes, de r’travailler l’orthographe, ou que je souligne les fautes et puis c’est à eux d’les, de retravailler l’texte, faudrait leur d’mander de retravailler le texte, leur propre texte. »

2.1 L’avez-vous toujours envisagé ainsi ?

« Euh oui. »

3. Comment évaluez-vous l’orthographe ?

« Alors elle est évaluée de manière un peu minime dans les examens, c’est-à-dire qu’y a une partie expression/orthographe où on met tant d’points, euh après moi j’ai une p’tite souplesse hein, si y a quelques fautes j’vais mettre quand même tous les points et pis dès qu’ça devient un peu compliqué j’enlève quelques points et si ça d’vient clairement illisible j’les enlève tous mais la pondération elle est déjà minime à la base. »

3.1 L’avez-vous toujours évaluée ainsi ?

« J’m suis toujours basée en fonction des examens finaux en fait. »

3.2 Comment signalez-vous les erreurs présentes sur les travaux écrits des élèves ?

« Moi j’souligne pis c’est tout. »
(Laura Imhof – L.I.) « Le mot ? »
« Oui, le mot. »

3.3 Évaluez-vous l’orthographe dans tous les types de productions écrites ? Pourquoi ?

« Non parce que je j’évalue que à la dissertation parce que leur examen final est un écrit semblable, par contre pour les analyses de texte qui rendent, comme l’examen final est un oral, j’évalue pas l’orthographe. »

4. Quels sont les freins et/ou les possibilités pour l’enseignement de l’orthographe en Maturité professionnelle ?

« Bon bah alors les freins basiquement c’est l’temps, euh , déjà, euh, un frein aussi c’est que finalement, en tout cas avec les post-CFC, c’est que les lacunes ils les ont depuis longtemps, les règles ils les ont vues 15'000 fois depuis longtemps puis on s’dit qu’si c’est toujours pas acquis y a un mécanisme qui fait que l’orthographe elle est ancrée de manière fausse, comme ça et que on peut bien revoir des règles mais que ces règles ont été vues et revues pis j’m dis le frein c’est qui s’disent *oui on sait déjà* et puis en fait les fautes elles sont toujours là, les possibilités ce serait de nouveau peut-être de faire une grille de lecture avec les erreurs les plus fréquentes et puis de dire *faites bien attention les règles maintenant vous les connaissez, si jamais revoyez les vous-mêmes et puis il faut faire attention à tel et tel aspect dans un travail*, que ce soit je sais pas, bah souvent c’est les participes passé ou alors les accords, les pluriels, c’est même pas tellement l’orthographe des mots un peu plus complexes, c’est souvent la base quoi. »

Présentation du dispositif

5. À première vue, que pensez-vous de ce dispositif ? Vous semble-t-il réalisable ? Pourquoi ?

« Oui alors il est tout à fait réalisable parce que finalement c’est pas du temps en plus, c’est sur les productions qu’ils doivent de toute façon écrire donc ce s’rait pas des choses en plus, même cette histoire de relecture et c’qu’est bien c’est que c’est dans les heures qui sont faites, y a pas d’l’orthographe en plus à part, ça c’est déjà bien, après l’évolution, le pourcentage, effectivement c’est bien, l’évolution j’trouve très bien de souligner au départ le mot, p’t’être

même la partie du mot où c'est faux, après le mot, l' paragraphe... pis à la fin bah finalement dire *y a tant d'erreurs, débrouillez-vous, trouvez-les*, donc ça j' pense que c'est bien formatif. »

5.1 Est-ce que la typologie des erreurs, proposée par Florence Epars, vous semble pertinente pour l'apprentissage des élèves ? Pourquoi ?

« Oui alors lexicale c'est au niveau des mots qui seraient écrits faux ? »

(L. I.) « Ouais et puis ensuite on pourrait remplir spécifiquement, par exemple sous conjugaison mettre concordances de temps, etc. »

« Oui, oui d'accord, ok, oui oui ça m' paraît bien, qu'est-ce que t' entends par le son ? »

(L. I.) « C'est plus des erreurs de type confondre an et on par exemple »

« Ah oui d'accord oui, des erreurs assez grossières on va dire mais ça peut arriver, d'accord, on pourrait peut-être en faire une sous-catégorie, c'est pas des homophones mais à voir s'il faut garder ou pas cette catégorie, bon après est-ce qu' y a pas d' autres règles de grammaire je sais pas, je prends toutes ces règles sur euh... où on met par exemple la problématique adjectif verbal/participe présent, bon théoriquement c'est plutôt d' la conjugaison, bon ça c'est des fautes qui reviennent souvent, bon j' pensais surtout à ça, et puis par exemple, je sais pas si un chiffre est écrit faux, ça va où ? bon y a pas si souvent mais à voir, peut-être juste être sûrs de prendre toutes les catégories, il faudrait mettre une catégorie *Autres* en tout cas, mais c'est vrai qu' c'est plus marginal, ça arrive pas très souvent, ou l' adverbe qui est écrit faux, est-ce que ça va sous lexicale ou... ça va où, peut-être juste affiner encore, réfléchir un peu à ça, prendre p' t' être un bled où y a toutes les règles de grammaire. »

5.2 Que pensez-vous de l'idée de mettre une note distincte d' orthographe aux élèves ?

« Oh ouais moi ça m' va, c'est encourageant parce sinon, ils vont s' dire, 'fin, c'est toujours pareil, le bâton et la carotte, enfin il faut toujours qu' il y ait un p' tit truc qui les motive à faire des efforts. »

5.3 Que pensez-vous de l'idée d' utiliser le pourcentage pour favoriser l'évaluation positive ?

« Ouais, ça c'est bien. »

(L. I.) « Tu te dis pas que tu vas perdre plus de temps ? »

« Noooooon, c'est pas si long, enfin, non parce que celui, bon faut calculer l' nombre de mots, le temps, t' façon on met l' temps qu' on veut, si on veut faire plus, faut mettre le temps. »

5.4 Seriez-vous enclin à utiliser ce dispositif ? Quelles modifications y apporteriez-vous ?

« J' ai déjà dit pour les modifications mais ouais moi je s' rai tout à fait pour l' utiliser, d' ailleurs quand ce s' ra finalisé, j' l' utiliserai sûrement et puis oui après faut p' t' être moduler une ou deux p' tites choses... les dates, le nombre de colonnes c' est représentatif du nombre de séances que tu voudrais y consacrer ou c' est au hasard ? »

(L. I.) « Non c' est au hasard, modulable en fonction des différents textes écrits en classe. »

« Mais l' idée ce s' rait d' faire sur combien d' temps ? »

(L. I.) « On s' est dit sur toute l' année. »

« Sur toute l' année, ok, donc toute production écrite, euh, y compris les devoirs ? non... »

(L. I.) « Euh oui tout, enfin tout c' qu' on ramasse mais ce qui est fait à la maison, c' est différent parce qu' ils ont accès aux correcteurs ou à des personnes tierces pouvant les aider, ce serait vraiment à chaque fois qu' ils doivent produire un texte en classe. »

« Ok ok, très bien. »

6. Remarques supplémentaires éventuelles ?

« Est-ce qu' on pourrait envisager dans le fonctionnement parfois de, d' échanger les productions, c' est-à-dire que ce soit quelqu' un d' autre qui corrige ? »

(L. I.) « Ah ouais, ça pourrait être pas mal ! »

« Au moins une fois, et puis ils voient d'autres types d'erreurs et ils prennent la grille de quelqu'un d'autre, dire ah tiens toi tu fais ces erreurs-là, moi j'les fais pas ou j'les fais aussi. »,

(L. I.) « Oui et puis le fait aussi qu'eux doivent classer, ça peut être intéressant aussi je pense »

« Ouais tout à fait, et construire la grille avec eux en début d'année plutôt que la leur donner ? »

(L. I.) « Oui, ça je pense que c'est important. »

« Parce qu'il savent un peu, ou alors s'ils savent pas tu leur dis *bon, ok, vous voyez pas, rendez les productions, on va les donner aux autres puis vous allez trouver dans les productions des autres qu'est-ce qu'il y a comme fautes*, peut-être prendre un moment pour construire ça avec eux. »

(L. I.) « Ouais pis ça peut permettre de débiter le processus, qu'ils comprennent bien et s'investissent. »

« Ça s'rait bien, ouais, que leur donner un truc déjà tout fait, ça fait plus sens. »

Transcription de l'entretien n°4 :

Nom et prénom : *connus des auteur-riche-s*

Sexe : F H Autre

Lieu de travail actuel : EPCA Nombre d'années d'enseignement : 15

Votre rapport à l'orthographe...

1. Comment avez-vous appris l'orthographe dans votre parcours scolaire et personnel ?

« Euh à l'école (rires), les lectures, et puis euh bah la pratique de l'écriture et la lecture, je pense euh, c'est des vieux souvenirs mais disons qu'ouais j'ai du revenir un peu plus sur la grammaire technique quand j'ai commencé à l'enseigner quoi donc j'ai aussi redécouvert des règles euh que je maîtrisais pas spécialement moi non plus à l'époque, voilà par exemple participe présent, adjectif verbal, ce genre de trucs, y a des subtilités que que que j'connaisais plus vraiment en termes de règles ou qu'j'savais appliquer mais sinon non, voilà, à l'école, y a longtemps. »

2. Pourquoi la maîtrise de l'orthographe est-elle importante dans la vie quotidienne et la vie professionnelle ?

« Bah pour des raisons de crédibilité, premièrement, euh pour des raisons de compréhension du monde qui nous entoure aussi, comprendre un message, savoir communiquer, euh je dirais de manière fiable, professionnelle, voilà, j'dirais qu'c'est principalement ça quoi au fond, c'est une question d'image, en tout cas dans un rapport professionnel, notre écriture nous trahit, 'fin je sais pas comment dire, vu qu'on insiste sur la pratique, ça doit être des gens capables de communiquer dans leur entreprise, sans passer pour des guignols, et en étant, en adaptant vraiment leur discours à leur destinataire, bon ça c'est p't'être encore des choses plus compliquées, n'allons pas jusque là si on parle de l'orthographe, c'est juste gérer des communications, même à l'interne quoi. »

L'enseignement de l'orthographe en Maturité professionnelle...

1. Que pensez-vous des compétences orthographiques de vos élèves ?

« Euuuuh, bon bah j'en parlais juste avant encore avec un autre collègue qui était choqué de voir que les premières années étaient quasiment illettrés qui, de sont point d'vue, c'est un prof d'ICA, donc euh moi j'ai pas un diagnostic aussi radical, moi j'trouve qui ont beaucoup d'lacunes sur les règles de base, ouais effectivement, sur les accords, les accords, les homophones et les euh ouais l'orthographe grammaticale j'crois qu'on appelle ça hein quoi,

c'est principalement ça l'problème, euh après, la construction des phrases, aussi la syntaxe, dès qu'y a des phrases complexes avec des subordonnants, là généralement ils s'embrouillent complètement, les pronoms relatifs qu'ils maîtrisent très mal, par exemple aussi quoi mais leurs principales lacunes c'est effectivement les accords, la construction des phrases, la ponctuation de base euh voilà mettre un point à la fin d'une phrase ou mettre une majuscule après, pour certains c'est impossible, ils alignent des phrases euh sans signe de ponctuation avec beaucoup de fautes, en gros donc c'est principalement ça, c'est vraiment les bases de la base je dirais qui posent problème. »

1.1 D'après vous, sont-elles acquises à l'arrivée en Maturité professionnelle ou est-il encore possible de les améliorer ?

« Alors, je pense que non elles sont pas forcément acquises en maturité professionnelle, en tout cas pas de manière générale quoi, y a, bah par exemple cette année, même dans ma classe de matu post-CFC euh la personne qui est plus ou moins la plus talentueuse en analyse de texte, me laisse 4 ou 5 fautes par euh par ligne hein quoi, toujours des « s » au pluriel, des « e » au féminin, les accords du verbes, quelque chose comme ça, donc matu professionnelle i'm'semble pas non, alors que on est, c'est quand même curieux parce que euh le cursus obligatoire, c'est un certain programme, le cursus professionnel on l'voit, CFC, c'est plus ou moins le retour sur les bases de c'programme, donc théoriquement ils ont vu c'programme, ils sont revenus dessus donc après ça devrait être bon mais non. »

1.2 Que mettez-vous en place pour les élèves dysorthographiques ou dyslexiques ? Effectuez-vous une pédagogie différenciée ?

« Rien de spécial, ils ont simplement le droit de relire pendant plus longtemps ou alors ils ont des critères spécifiques. »

2. Comment envisagez-vous l'enseignement de l'orthographe en Maturité professionnelle ?

« Moi j'l'envisagerais uniquement par remédiation quoi, dans l'sens où euh repérer celui ou celle qui a des problèmes particuliers d'expression, le problème en maturité, que j'constate c'est pas seulement, bon quand même un p'tit peu, on n'accorde pas son verbe euh, à la limite c'est un problème mais c'est pas monstrueusement grave mais si quelqu'un a un langage, 'fin une construction syntaxique, un vocabulaire, parce qu'on en arrive à quand même des choses plus pointues au niveau de l'expression, donc si un type arrive pas bien à construire ses phrases, arrive pas à exprimer ses idées, n'a pas les mots pour le dire, évidemment que l'analyse de texte/la dissert ça va être mauvais quoi, si une personne n'a pas d'autres mots que « chose » pour parler d'une notion ou autre, ça va pas l'faire, donc euh moi j'l'envisage plutôt par remédiation, j'vais pas commencer à faire un cours pour expliquer aux gens à comment accorder un verbe, ils le savent en théorie et tous les élèves que j'ai en première, même CFC, ils savent le principe, et si on fait un exercice où on leur dit *accordez des verbes*, ils vont le faire et ils vont l'faire juste mais si on leur dit *écrivez un texte*, ils vont accorder faux leurs verbes, donc en matu, on en est plutôt là, ils écrivent des disserts et puis, et puis bah je sanctionne pas mal l'orthographe et puis si des gens ont des problèmes et ben on leur demande de travailler, 'fin on leur demande de faire attention à cet aspect-là, on peut adapter, moi j'ai jamais fait ça hein, on peut adapter par exemple des espèces de sanctions en termes de points quoi, on va dire à X qui a un gros problème, j'sais pas moi de « s » au pluriel, de, qu'on va compter double les fautes de « s » au pluriel mais qu'on comptera pas les autres pour encourager à travailler uniquement ce point pis après un autre sur un texte par exemple, mais le programme nous permet pas de recommencer à faire ça alors qu'on a des textes littéraires à analyser, pis quand même des techniques d'argumentation à avoir qui sont nettement plus poussées quoi, 'fin on va vers la HES quoi, donc mais il va d'soi que voilà quoi, malgré tout ça euh j'arrive à des travaux qui sont très intelligents, des réflexions, des réflexions qui sont concernées, bien construites mais qui manquent de crédibilité parce que on a ces bases qui sont pas réglées quoi. »

2.1 L'avez-vous toujours envisagé ainsi ?

« Oui. »

3. Comment évaluez-vous l'orthographe ?

« Bah d'ailleurs quand j'ai rendu un test c'matin, pas c'matin, la s'maine passée mais j'en ai causé avec quelques élèves, un test de rédaction argumentative, avec des premières années, euh j'ai beaucoup travaillé avec eux la structure, euh j'ai pas trop mis d'points sur l'contenu mais j'ai mis pas mal de points sur l'expression avec un truc assez sévère sur l'orthographe et pis ils m'ont dit *effectivement c'est sévère quoi* mais je pars de l'idée que si en gros tu ne paies pas pour tes erreurs, enfin en tout cas, surtout chez nos élèves qui sont très à cheval sur les résultats, qui cherchent uniquement à passer, peu importe comment quoi etc, donc c'est ça, on va jouer sur cette corde hein, en gros, pour leur mettre la pression, parce que si quelqu'un peut en toute impunité mal accorder ses verbes, sans qu'ça lui coûte grand chose, bah pourquoi est-ce qu'il changerait quoi, voilà, donc moi c'que j'fais c'est qu'dans les rédactions j'mets un barème assez sévère sur l'orthographe. »

(L. I.) « C'est quoi comme barème ? »

« Euh c'est un barème, par exemple y a 5 points pour l'orthographe sur 20 et puis c'est 0.5 points la faute, sur un texte de 200 mots et bah y a des gens qui ont, après trois lignes, ils ont plus d'points pour l'orthographe, alors après c'que j'fais quand même dans ces cas-là, c'est que j'identifie les différents types de fautes pis bah je dis *voilà, il faut bosser ça, ça et ça*, après, j'vais pas, dans le programme, voilà on fait d'la formation d'adultes hein quelque part, moi j'me dis que si un prof me dit qu'y a ça et ça et ça qui va pas mais qu'on peut pas l'traiter en cours bah je sais qu'j'dois faire un effort sur moi-même pour en revenir sur ces bases-là mais évidemment qu'ils le font pas trop quoi, parce que c'est la difficile lutte entre l'autonomie et, comment est-ce qu'on est censés leur, ouais comment dire, qu'on est censés euh mobiliser chez eux et puis bien sûr cette récompense toujours immédiate ou pas du résultat, c'est un peu compliqué, donc ouais en gros mes stratégies, sanctionner lourdement l'orthographe dans les rédactions surtout, parce que voilà, après j'ai d'autres problèmes aussi, quand j'fais des analyses de texte avec des voies E par exemple, j'leur d'mande des trucs un peu compliqués ou j'leur d'mande de développer des propos, euh ils ont leur attention qui est accaparée par c'qu'on leur demande euh, là, si l'texte est un peu dur, là j'insiste pas du tout par exemple sur l'orthographe, mais dès qu'on est dans le formel, là oui, là j'sanctionne beaucoup plus quoi, donc ça s'rait de dire voilà euh, j'essaye de dissocier un p'tit peu quoi, si y a beaucoup de job et qu'c'est compliqué, qu'il faut réfléchir, l'orthographe va moins compter mais si par contre c'est une activité de création, de rédaction, là oui alors euh, parce que c'est logique, quelque part la rédaction c'est, c'est la spontanéité de l'écriture, donc c'est, ça veut dire que, ils ne pense pas forcément aux règles d'accord à ce moment-là, ça permet de voir si c'est intégré ou pas, si c'est naturel ou si euh, si y a encore un blocage quoi. »

3.1 L'avez-vous toujours évaluée ainsi ?

« Oui. »

3.2 Comment signalez-vous les erreurs présentes sur les travaux écrits des élèves ?

« Alors euh, j'ai deux options quoi en fait euh, j'avais une première option qu'j'faisais au début, je les corrigeais directement quoi, voilà, pour montrer c'qui était faux et c'qui fallait écrire quoi mais bon j'me suis vite rendu compte que bon en faisant comme ça euh ils allaient pas du tout voir où chercher donc j'fais un truc un peu plus école primaire quoi, je souligne les fautes, je marque le nombre de fautes sur la redac' et puis la s'maine suivante bah je d'mande d'avoir corrigé les fautes quoi, pis j'leur mets à la limite, si c'est des plus faibles, des indices voilà, ce sont des fautes de ça de ça de ça, en leur mettant à la limite « vendre/vendu », enfin c'est beaucoup des choses encore basiques hein, accent grave, aigu, par exemple hein, je fais ce genre de choses, sinon j'ai aussi des, ouais l'autre truc c'est, comme David, on a une sorte de système d'abréviations, qu'on leur donne au début du cours pour pas, 'fin au début de l'année, pour les rédactions, pour éviter d'avoir à écrire des euh des romans à côté de c'qui va pas, puis ça permet tout d'suite de savoir si c'est un problème de syntaxe, de voc, voilà, pis après ils peuvent demander des précisions s'ils veulent, j'évite de trop mater quoi,

j'préfère même d'être assez mystérieux, mettre faux puis qu'on vienne me d'mander quoi, comme ça au moins euh, y a un souci, le type s'interroge, j'me dis qu'ça reste p't'être aussi plus facilement, la question d'base c'est comment faire en sorte que ça reste quoi voilà. »

3.3 Évaluez-vous l'orthographe dans tous les types de productions écrites ? Pourquoi ?

« Oui, toute forme, chez les matus, euh, en analyse de texte euh, je mets des points d'langue quoi, mais bon, chez les matus c'est des points d'expression plus généraux quoi, on regarde la qualité du vocabulaire, on regarde la qualité de, de, des phrases qu'ils écrivent, en termes de syntaxe ou autre, bref on regarde pas que des détails d'orthographe grammaticale hein quoi, mais ça compte aussi évidemment et puis quelqu'un qui m'fait une super bonne analyse mais qui fait plein d'fautes, il aura jamais plus que 5 ou 5.5 quoi, voilà, même si tout est parfait. »

4. Quels sont les freins et/ou les possibilités pour l'enseignement de l'orthographe en Maturité professionnelle ?

« Bah les freins c'est l'programme hein tout bêtement euh le programme, les objectifs qui sont, où ce sont des prérequis quoi à la base euh en théorie quoi hein cette orthographe donc euuh moi j'dirais les freins c'est peut-être le test d'admission qui est vachement trop coulant quoi sur les questions formelles, de langue en tout cas pour l'français, j'me rappelle en avoir vu y a quelques années c'est quoi une rédaction, tu dois t'présenter quoi, j'suis désolée mais c'est quelque chose qui est bien en deçà de c'qu'on va leur d'mander ensuite alors j'comprends que c'est p't'être politique pour favoriser une sorte de bac pour tous à la suisse où n'importe qui peut tenter sa chance, effectivement, mais ça donne, ouais, quand j'me retrouve dans des classes de matu euh, ça donne des situations un peu compliquées quoi, donc pour moi ça c'est un frein quoi, processus de sélection qui m'semble un peu trop libéral par rapport à ça, après bon c'est tellement généraliste la matu qu'on va pas pinailler sur n'importe quel vice ou dans chaque branche, j'comprends mais j'trouve, c'est une cause, donc le programme, le programme en lui-même ne m'permet par trop d'faire ça, les prérequis me semblent pas tenus par les examens d'entrée et puis qu'est-ce que j'dirais encore d'autre, peut-être les élèves eux-mêmes quoi, pour qui c'est pas vraiment un problème, aussi, euhhh, dans l'sens où euh ouais je passe parfois pour un pinailleur, pour un type beaucoup trop élitiste, pour euh etc, pour quelqu'un qui prend attention à des détails qui au fond n'ont pas d'importante pour eux et je pense que, y a p't'être un manque de conscience, ouais, de l'importance que ça a en termes de crédibilité professionnelle d'écrire correctement, ils se rendent pas compte non plus qu'en HES bah euh c'est des choses qui vont p't'être être un peu moins pardonnées, donc voilà y a ça, le temps le programme, les élèves pas spécialement concernés par le problème et les prérequis voilà, après euh j'sais pas si moi-même, non moi-même pas spécialement, j'aurais pas d'réticences à l'faire si c'était dans l'programme, j'veux dire mais d'un autre côté je verrais mal comment on pourrait encore appeler ça maturité si on fait des choses que font les élèves de 11 ans, à l'école primaire quoi, voilà, au bout d'un moment, en termes de taxonomie, on est plus dans la même gamme quoi, y a effectivement une embûche quoi, alors ça les empêche pas d'réfléchir hein, c'que j'veux dire, c'est qu'est-ce, comment dire ça, bah désolée, p't'être que j'm'égare un peu mais euh, c'que j'veux dire c'est que c'est pas parce qu'ils ont ce genre de problèmes qu'ils sont incapables de lire un texte de Camus, de l'comprendre, de l'analyser correctement, voilà, quelque part, euh, c'est pas un frein pour l'enseignement en lui-même quoi voilà, c'est un frein surtout en dissertation, dès qu'ils vont devoir commencer à exprimer leurs idées, à les justifier pis à être précis, voilà, là c'est un frein, clairement dans l'programme, et puis les possibilités, comme j't'ai dit plus ou moins, ce s'rait de cibler à ceux qui auraient vraiment des problèmes, euh, vraiment sérieux, parce qu'y en a toujours, j'en ai beaucoup hein, moi j'ai une bonne moitié vraiment là qui ont pas les bases, bah de les, simplement d'leur dire c'qui va pas, pis de, ouais moi j'leur dis toujours *demandez moi des exercices, si vous voulez, j'ai tout c'qui faut* hein, j'peux les diriger vers des cours d'appuis ou quelque chose comme ça mais c'est plutôt quelque chose, j'sais pas comment dire, c'est des gens qui ont loupé l'train en marche à un moment quoi et puis bah on peut pas non plus ralentir tout l'convoi pour ces gens-là quoi, donc voilà plus ou moins les possibilités quoi, 'fin signaler aux gens qui ont des problèmes euh d'orthographe,

leur dire c'qui va pas, leur dire comment résoudre et pis leur fournir les clefs pour les faire mais faire plus, j'ai pas tellement, j'pense pas tellement qu'ça rentre dans mes attributions quoi, on pourra pas sauver l'monde. »

Présentation du dispositif

5. À première vue, que pensez-vous de ce dispositif ? Vous semble-t-il réalisable ? Pourquoi ?

« Ouais bah on voit qu' y aurait une belle surcharge de travail, je pense quoi en tout cas, il va falloir euh, mais j'pense que si on passe vers l'numérique ça peut être beaucoup plus facile, déjà tu peux beaucoup plus facilement compter les mots automatiquement, sans t'amuser à compter les mots de chaque rédaction, ouais alors par format numérique je pense que c'est tout à fait faisable, après faudrait voir pour travailler avec des traitements de texte qui ont pas de correcteur automatique ou autre qui leur sont d'aucune utilité quand ils connaissent rien à la grammaire et à l'orthographe quoi, vu que, y a tellement d'homophones en français que ça sert à rien, donc ouais moi j'trouve ça plutôt bien, ce côté progressif dans l'évaluation, ce pourcentage, euh, pour euh, comment dire, avoir quelque chose de plus objectif aussi par rapport aux fautes et pas rapport au volume du texte, ça ça m'semble pas mal, effectivement c'que j'trouve plus compliqué c'est p't'être affiner, bon après, la modulation des catégories tu peux les faire en fonction des individus sans doute, mais j'pense y a quand même, tu dois quand même construire un référentiel global quoi, avec toutes les modulations possibles, qui faudrait p't'être présenter aux élèves mais moi j'trouve le dispositif plutôt bon, on les fait beaucoup écrire etc euh, je pense ça peut être assez économique en effet, et avec une typologie assez réduite, assez claire, avec des grandes catégories, pour eux aussi, ça pourrait être pas mal, non écoute je trouve je trouve assez, si ça passe, ouais, si on arrive à trouver un système pour que ce soit pas trop chronophage parce qu'on a quand même déjà beaucoup d'autres choses à r'garder en termes de contenu, moi ça m'semble pas mal du tout. »

(L. I.) « Ouais là l'aspect négatif, en gros, ce s'rait l'temps qu'ça prend ? »

« Exactement ouais mais grâce aux outils numériques maintenant, j'pense qu'on a justement moyen de, pour tout ce qui est question de calculs, de prorata, de pourcentages, ou même de types d'erreurs, même de code couleur de correction etc, ça peut être euh, ça ça peut être vachement bien quoi et ça peut justement nous faire gagner un temps énorme et être nettement plus visible pour les élèves, les fautes, peut-être dans un texte, c'est p't'être plus visible quand c'est tapé euh en traitement de texte que quand c'est écrit à la main et où on a souvent des ambiguïtés sur les fins de mots, *est-ce un s ou encore la barre du t* euh ouais, ça m'semble pas mal, ça s'rait donc à appliquer sur une année ou bien en matu ? »

(L. I.) « Oui. »

« Et puis euh ouais donc finalement ce s'rait, et ça mènerait à une note en fin d'année, ouais c'est pas mal non plus, c'est pas mal non plus, et pis donc une sorte de contrôle continu en cours d'année avec euh, pis on valorise surtout l'amélioration quoi en gros quoi, oui bon déjà la relecture hein ça euh oui c'est vrai qu'ça j'ai oublié d'en parler quoi mais j'ai beau les enjoindre, 'fin leur enjoindre de se relire tout l'temps, ça marche pas ! »

(L. I.) « Mais d'ailleurs toi quand tu leur donnes à corriger les fautes, ils peuvent pas remonter leur note ? »

« Non, c'est vrai que mais bon, d'un autre côté non quoi, parce que, parce que je trouverais pas ça particulièrement euh comment, j'trouve ça trop facile, voilà j'ai pas besoin d'donner une carotte pour tout ça quoi, moi j'suis plutôt pour dire, là y a un truc qui va pas quoi, c'est pas comme si on apprenait un truc de nouveau et qu'il faille les stimuler à aller plus loin, on doit apprendre un truc qui est déjà censé être reçu donc c'est plus d'la carotte maintenant quoi, 'fin j'sais pas comment dire mais c'est plutôt *là vous avez un problème quoi, donc maintenant on résout ce problème*, c'est pas on a un défi, on n'a plus d'défi là, on a juste un handicap quoi, et donc à partir de là euh, je verrais mal commencer à revaloriser des types qui ont pas été capables d'écrire comme il faut, dont c'est moi qui ai repéré les erreurs et qui ont plus qu'à rajouter un s si c'est au pluriel, y a des choses qu'ils savent très bien faire, s'ils avaient eu l'idée d'le faire avant, moi j'serais presque plus encore pour leur enlever 0,5 points de plus si ils ont eu su corriger leurs erreurs quoi, voilà, plutôt ça quoi (rires), ouais pardon c'est p't'être un peu radical, c'est pas sérieux un de toute façon j'vais pas faire ça mais non non, monétiser comme ça ces p'tits efforts, moi j'trouve, ça a pas d'valeurs parce que ça va

justement encore leur faire dire bon bah c'est bon on s'en fou quoi finalement, s'il suffit d'écrire n'importe comment, on corrige et puis c'est comme si on avait écrit juste, c'est un côté paternel, je sais pas quoi, qui, enfin les mecs ils ont plus aucune autonomie quoi après, ils vont s'dire c'est bon y a un gars qui corrige derrière moi quoi, c'est super, voilà, donc moi j'essaye aussi d'encourager l'idée, un peu d'responsabilité individuelle, un peu d'autonomie et puis surtout la crainte du châtimeur quoi voilà surtout, plutôt que l'fait de pouvoir se sauver comme ça, d'un petit claquement de doigts. »

5.1 Est-ce que la typologie des erreurs, proposée par Florence Epars, vous semble pertinente pour l'apprentissage des élèves ? Pourquoi ?

« Ça dépend d'ordre dans lequel on mettrait le, moi j'mettrais, j'aurais tendance à p't'être mettre plus en évidence les accords et la conjugaison, moi j'mettrais accord, conjugaison, homophones, les questions lexicales à mon avis elles viendraient plus bas et puis j'mettrais aussi peut-être euh, dans les catégories générales la construction des phrases quoi, syntaxe ou ponctuation, ça j'pense que ça manque parce que c'est des erreurs qu'on voit énormément, p't'être plus que des erreurs de lexique, bon quoi qu'on parle de maturité donc effectivement il faut avoir les bons termes mais le développement d'un vocabulaire spécifique, ça m'semble être une tâche nettement moins aisée que de faire comprendre la différence entre ou bien et où quoi à quelqu'un, donc oui, à part les questions de syntaxe, elle me semble complète, et puis j'aime bien cette idée de modulable parce qu'effectivement si euh, si on commence à étaler toutes les erreurs, tous les critères, on est désespérés avant de commencer quoi et j'trouve ça bien quoi, donc ouais moi j'essayerais p't'être de mieux hiérarchiser quoi les critères en mettant l'accent sur c'que je verrais le plus au début, moi c'que j'vois l'plus c'est ça, qu'est-ce que tu veux dire par son en fait ? »

(L. I.) « C'était vraiment s'ils confondent « en » et « on ». »

« Ah ouais ok, ouais mais ça c'est vraiment des problèmes d'allophones, ça en matu, mais ça c'est généralement des gens balkaniques quoi qui ont de la peine à comprendre les nuances de certaines assonances, donc le son p't'être que j'mettrais un peu moins quoi, pour moi c'est vraiment un problème qui est encore plus grave mais c'est un problème vraiment d'illettrisme quasiment donc euh là j'les mettrais p't'être pas. »

5.2 Que pensez-vous de l'idée de mettre une note distincte d'orthographe aux élèves ?

« Bah j'la trouve encourageante ouais, j'la trouve plutôt bien, j'trouve qu'on néglige beaucoup trop c'domaine et pis qu'les élèves de matu bah du coup, par voie de conséquence, ils s'en moquent un peu, ils relisent pas forcément leurs travaux euh et puis euh ils misent tout sur le contenu puisque bon c'est à ça que j'les encourage aussi évidemment parce que c'est pas des activités faciles pour eux l'analyse de texte donc euh oui j'pense ça s'rait très bien, quoi, ça s'rait vraiment très bien et ça offrirait à tous ceux qui ont encore un problème qui n'a rien à voir avec le français en profil matu post-cfc, tous ceux qui sont vraiment pas scolaire, enfin pardon, j'vais plutôt dire l'inverse, tous ceux qui sont scolaires, qui bossent, qui sont réguliers bah ils auraient une récompense qu'on peut pas toujours leur accorder en matu parce que, 'fin comment dire, on a deux profils d'extrêmes différents, on a les scolaires euh aux compétences insuffisantes et des pas scolaires aux compétences suffisantes mais qui bossent pas, enfin voilà ce s'rait un moyen pour moi d'valoriser les gens qui euh qui font un effort formel au détriment des autres, ouais, tout à fait, c'est une note qui semble en tout cas, un dispositif, qu'on peut vendre comme accessible et qui peut passer pour une sorte de sucre, de bonus correct et en plus ô combien utile euh justement pour la suite quoi, par rapport à c'qu'on a dit justement sur la crédibilité dans la communication, donc oui j'trouve qu'c'est tout à fait pertinent. »

5.3 Que pensez-vous de l'idée d'utiliser le pourcentage pour favoriser l'évaluation positive ?

« Bah j'le trouve parfait quoi, vraiment parfait parce qu'il est plus objectif qu'un simple dénombrement des fautes quoi, notamment par ce que j'ai dit avant, les longueurs de textes sont variables, les écritures sont variables, deux travaux peuvent compter des écarts parfois de 200 ou 300 mots sur des disserts ou des analyses donc c'est clair que, c'est clair que c'est un

moyen d'éviter de péjorer ceux qui sont plus bavards, qui s'impliquent plus, qui en disent plus etc et bon quelque part euh, ces gens là doivent aussi savoir canaliser le flot, voilà, savoir aussi revenir sur ce qu'ils disent mais je pense que oui c'est plus objectif et ça m'semble, ça m'semble être une des pierres d'achoppement du dispositif hein quoi, si y a pas ça, euh on arriverait à un simple dénombrement et puis le pourcentage peut aussi alarmer les élèves, en disant bah voyez le 15% est écrit faux quoi, on peut ensuite établir des seuils etc, ça m'semble intéressant quoi pour euh, pour la perception du danger, j'pense qu'eux-mêmes se rendent pas compte quoi au fond, ils voient plein de rouge sur leurs tests tout l'temps hein de toute façon, au bout d'un moment ils font même plus gaffe et puis euh j'pense que ça peut permettre de se rendre compte de nos lacunes et de l'importance de nos lacunes sur un texte quoi, 'fin ça peut ouvrir les yeux, moi j'trouve ça bien, c'est bien pour le prof, c'est bien pour l'élève, à voir après comment techniquement on peut mettre ça en place, sans perdre un temps de fou quoi mais, comme j'ai dit, numérique, word, ça compte les caractères, ça compte les mots, voilà, on peut gagner un temps important, voilà sur la question. »

5.4 Seriez-vous enclin à utiliser ce dispositif ? Quelles modifications y apporteriez-vous ?

« Bon j'ai d'jà répondu quoi, donc oui je s'rai enclin, j'modifierais un peu la typologie et puis euh et puis sinon l'dispositif j'le trouve bon quoi, porteur et casable dans l'programme très chargé d'la matu, parce que quelque part, mise à part la relecture, c'est un à côté avec les, comment dire ça, sur du long terme, 'fin oui c'est un bon travail quoi, bravo (rires). »

6. Remarques supplémentaires éventuelles ?

« Non non, j'crois qu'j'en ai dit assez (rires). »

8. Résumé

Notre travail s'intéresse à l'orthographe en Français dans les classes de Maturité professionnelle intégrées et post-CFC de type Économie et Services. En effectuant nos stages dans trois de ces classes à l'EPCL et à l'EPCA, nous avons pu constater que l'orthographe n'y était plus enseignée, bien qu'elle soit présente dans les critères d'évaluation des productions écrites des élèves. Sur la base de ce constat, nous avons cherché à mettre en place un dispositif adapté au programme et aux compétences orthographiques hétérogènes de ce public, afin de leur permettre de continuer à progresser en orthographe.

La grille typologique des erreurs d'orthographe initiée par les travaux de Nina Catach, puis développée par Florence Epars, nous a semblé être le dispositif le mieux adapté aux contraintes et au public de la Maturité professionnelle. En effet, cet outil permettant un classement des erreurs des élèves nous a très vite paru pertinent pour donner l'opportunité à ces derniers non seulement de constater les types d'erreurs les plus fréquents dans leurs textes, mais aussi de revenir sur leurs travaux écrits durant un temps de relecture différé, afin d'améliorer leur orthographe. Cet outil donne également la possibilité aux enseignant·e·s de mettre une note distincte d'orthographe aux élèves sur la base de travaux assimilés.

Nous avons finalement et surtout voulu vérifier l'intérêt d'un tel dispositif tout d'abord en questionnant nos élèves sur leur rapport à l'orthographe, puis en soumettant la grille typologique et l'évaluation positive qu'elle permet à l'avis de quatre enseignant·e·s et chef·fe·s de file de Français dans nos établissements respectifs, dans le but d'envisager des adaptations éventuelles pour la mise en pratique.

Orthographe

Maturité professionnelle

Grille typologique des erreurs d'orthographe

Évaluation

Relecture

Correction