

Comprendre l'orthographe

Passer du « comment ça s'écrit » au « pourquoi »

Appréhender les contenus de savoirs comme règles à appliquer, listes de mots à mémoriser, exercices difficiles et donc à répéter de nombreuses fois... induit un sentiment de difficulté qui, vite vécu comme insurmontable, installe un sentiment de fatalité chez l'apprenant. L'orthographe est le domaine par excellence où la non maîtrise s'avère discriminante tout au long de la scolarité, puis plus tard, dans la vie professionnelle, voire privée et affective. Cette prise de conscience que le maintien des exigences orthographiques continue de jouer un rôle de sélection sociale ¹ exige une autre pédagogie.

Jeanne Dion et Marie Serpereau présentent ici quelques-unes des pratiques développées dans leur ouvrage 'Faire réussir les élèves en français de l'école au collègue' ² qui, tournant le dos aux pratiques d'acquisition de l'orthographe par la mémorisation et l'application, donnent sens aux savoirs. Ces pratiques ont pour caractéristiques d'explorer les faits de langue qui rendent compte de la structure orthographique du français et d'enclencher la construction par les apprenants, enfants ou adultes, de notions opératoires, ainsi que leur organisation dans une approche cohérente de ce champ de savoir.

On n'apprend pas à lire et à maîtriser l'écrit seulement pour montrer qu'on sait. On y apprend des pouvoirs de comprendre et d'agir dans une relation sociale aux autres et au monde. Construire un nouveau regard sur l'orthographe passe par la nécessité de (re)trouver sens aux codes de l'écrit que les hommes ont dû s'inventer pour répondre aux problèmes concrets qu'ils ont rencontrés dans leurs essais successifs de communication.

Nous proposons donc d'oser entreprendre ensemble l'exploration des faits de langue, comme l'ont fait les chercheurs, avec le pari

que les apprenants y éprouveront des capacités insoupçonnées à reconstruire des savoirs et... beaucoup de jubilation à le faire !

Les situations d'apprentissage qui suivent ³ ne prétendent pas à la reconstruction aboutie du plurisystème ⁴ décrivant l'ensemble des phénomènes qui rendent compte de la structure orthographique du français. Elles ont toutefois l'ambition d'ouvrir des pistes de travail privilégiant le **comprendre** sur l'apprendre et la recherche du **pourquoi** plutôt que du comment.

Un peu d'histoire à propos de l'écrit

Le Serment de Strasbourg : « Ce n'est pas du français ! »

Dès le cycle 3 (pour la Belgique, 3^e, 4^e et 5^e année de l'enseignement primaire), les enfants découvrent que la langue qu'ils parlent, celle qui fait l'objet d'étude en classe, sa syntaxe, sa conjugaison, ses marques orthographiques, n'a pas toujours existé dans la forme actuelle.

Il est possible de travailler sur la naissance du français à partir d'une reproduction du premier texte connu écrit en français : il s'agit du *Serment de Strasbourg* de Louis le Germanique qui, avec son frère Charles le Chauve, fait alliance contre leur aîné l'empereur Lothaire.

Texte du Serment de Louis le Germanique (842)

Ce document est extrait d'un manuel d'histoire. Après l'avoir 'décodé', on pourra consulter la reproduction de la Bibliothèque Nationale dans laquelle on repèrera des graphies différentes, comme des mots agglutinés en un seul segment, la présence d'une ponctuation différente...

Pro Deo amur et christian poblo et nostro commun saluament, d'ist di in auant, in quant Deus sauir et podir me dunat, si saluarai eo cist meon fradre Karlo et in adiudhet in cadhuna cosa, si cum om per dreit sonn fradra saluar dift, in o quid il mi altre si fazet. Et ab Ludher nul plaid nunquam prindrai qui meon fradre Karle in damno sit.

Consigne : « Lisez-le : notez tout ce que vous reconnaissez »

Les élèves, qui connaissent le contexte historique de l'écriture de ce texte – si ce n'est pas le cas, il faut le préciser avant de commencer le travail –, reconnaissent très vite les noms propres 'Karlo' et 'Ludher', Charles et Lothaire, identifient un certain nombre de mots tels que 'Deo', 'amur', 'fradre', 'christian', 'commun'..., se réjouissent de retrouver des formes verbales connues dans 'saluarai' et 'prindrai', mais s'étonnent de l'absence de déterminants articles.

Les mises en commun des trouvailles doivent aboutir à une sorte de traduction en langue actuelle : au bout d'un certain temps, quand les recherches s'essoufflent, l'enseignant donne un petit dictionnaire, liste d'une dizaine de mots, qui suffira à relancer la recherche jusqu'à la production de textes dans les groupes qui, mis en confrontation collective, aboutissent à celui-ci :

« *Pour l'amour de Dieu et pour le peuple chrétien et notre commun salut, d'aujourd'hui, autant que Dieu le savoir et le pouvoir me donnera, je secourrai mon frère Charles dans toutes les causes et comme on doit son frère secourir si pareil pour moi il fait. Et, avec Lothaire, nul pacte je ne prendrai qui à mon frère Charles nuise.* »

Comparaison avec la version traduite du manuel

Les remarques les plus significatives ont porté sur :

- la syntaxe différente des textes de cette époque : la place des verbes ;
- les graphies différentes du même mot dans le texte : découverte des langues à déclinaisons.

Quand à l'écrit, il suffit d'un signe pour changer le sens

Les problèmes de segmentation de l'écrit

Nous nous bornerons à aborder une des difficultés dont les professeurs de collège regrettent qu'elle n'ait pas été suffisamment mise en travail dès l'école primaire : la segmentation de l'écrit.

L'absence de segmentation ou une ponctuation chaotique – « *on met des points et des virgules parce qu'il faut en mettre* » – désespèrent de nombreux collègues qui en ont souvent mal cerné les causes : elles tiennent à la fois à la conception de nombreux enfants pour lesquels l'écrit est la transcription de l'oral, conception encouragée par l'apprentissage à l'oral des formes de l'écrit – négligeant en conséquence l'apprentissage des codes de communication qui régissent l'oral – et à la difficulté à prendre en compte les implications d'une situation de communication différée : gérer l'absence du destinataire du texte est un obstacle qu'il leur faut surmonter en se construisant une double posture nouvelle, celle du scripteur qui produit un texte et celle aussi du lecteur de sa propre production, capable de segmenter correctement son texte.

Des situations vécues pour construire du sens

Les situations suivantes abordent l'orthographe par l'étude des signes de l'écrit volontairement extra-alphabétiques.

Première situation : un jeu de rôle

Une approche insolite de la ponctuation crée les conditions d'une redécouverte de signes que les enfants fréquentent mais dont ils

n'ont pas construit la nécessité, faute d'en avoir compris le sens.

La classe est divisée en deux grands groupes A et B formés d'équipes de 3 à 5 enfants. Chaque enfant reçoit, sur une bande de papier, cette phrase historique ⁵ :

- Groupe A : « *Messieurs les Anglais, tirez les premiers !* »
- Groupe B : « *Messieurs ! les Anglais ! tirez les premiers !* » ⁶

Chaque équipe, après avoir fait une lecture individuelle silencieuse de la phrase, doit 'mettre en scène' le message reçu.

Confrontation

Les représentations successives du message sont notées au tableau comme éléments pour favoriser l'élucidation en fin de séquence :

- « *Ils disent les mêmes mots que nous, on avait le même message alors.* »
- « *Non, c'est pas pareil...* »
- « *Mais qu'est-ce qui n'est pas pareil ?* »
- « *Il y en a qui disent à des gens en face et d'autres à des gens avec eux.* »
- « *On dirait même que des fois ils sont ennemis.* »

C'est le moment de retranscrire au tableau le contenu exact du message reçu par chaque grand groupe, ce qui relance la confrontation :

- « *Voilà, c'est vrai, c'est pareil !* »
- « *Oui, enfin non... presque.* »
- « *Mais si c'est les mêmes mots, alors ça veut dire la même chose !* »

Et, après un long moment de perplexité :

- « *Ah mais, dans la phrase B 'Messieurs' et 'les Anglais', c'est peut-être pas les mêmes. Nous, dans notre groupe (A), c'étaient les mêmes.* »

Nous insistons sur le fait que la perception intuitive ne pourra s'explicitier qu'à l'issue d'une longue élaboration dans le petit groupe,

avec la sollicitation assidue de l'enseignant qui, à chacun de ses passages, incite les élèves à formuler ce qu'ils comprennent !

Premiers constats

Le retour à la mise en scène est souvent nécessaire (faire et dire sur le faire !) pour éclaircir chacun des sens contenus dans les phrases de départ. Sans se presser de conclure, on finit par concevoir que cette phrase puisse avoir des sens opposés. Comment est-ce possible ? Les enfants peuvent alors formuler ce qui, dans les messages écrits de départ, induit des interprétations différentes : **un signe de ponctuation, en plus ou en moins ou différent, suffit à changer le sens d'un message écrit.**

Et pour finir, voici la remarque judicieuse d'un enfant qui s'interroge sur le sens de cette parole historique : « *Comme on n'était pas là, comment peut-on savoir ce qu'il a vraiment dit, le Maréchal de Saxe ?* ».

De la nécessité de la ponctuation pour comprendre un écrit

Cette intervention permet de travailler la nécessité des signes de ponctuation. Dans une situation de communication écrite qui ne permet pas, à cause de l'absence des locuteurs, d'interpréter de la manière la plus univoque possible, les propos d'une personne, les hommes ont été contraints à l'invention de tels signes, qui ne sont que des codes. Leur maîtrise est alors vécue non plus comme inutile ou simple fioriture obligatoire mais comme nécessité fonctionnelle de l'écrit.

C'est la découverte du caractère de **normativité**⁷ de cet apprentissage qui va permettre la maîtrise dans la communication écrite : comprendre que la ponctuation est une norme interne constitutive de l'écrit, donc indispen-

sable à une communication maîtrisée, permet de transformer la posture de nombreux élèves face à ces savoirs qui apparaissent trop souvent, à ces familiers de l'écrit que sont les enseignants, comme évidences. Un tel apprentissage participe à changer le caractère de normalisation que de nombreux élèves éprouvent : d'exigences inutiles de la part de leurs enseignants, ces signes deviennent indispensables pour se faire comprendre à distance. Une entrée réussie dans l'écrit passe par un maniement des codes incorporés dont on aura reconstruit la signification.

On amorce alors les éléments qui, à l'oral, permettent la compréhension du message sans ambiguïté : déplacements, regards, mimiques, gestuelle, intonation... qui ne peuvent se traduire aisément à l'écrit. D'où la nécessité de consacrer des moments, au hasard des textes lus ou produits, aux codes servant à marquer, pour l'œil, la présence de discours rapportés : les différents points de ponctuation et les intentions qu'ils visent à transcrire, les tirets, les guillemets.

Seconde situation : une phrase dictée

Dicter la phrase suivante : « *J'aime les filles qui sont belles* ».

Consigne : « *Exprimez différemment, chacun avec vos propres mots, ce qu'elle signifie pour vous* ».

Confrontation collective des phrases produites :

- « *Il y a des filles qui sont belles et il les aime.* »
- « *Il n'aime que les belles filles, pas... les autres !* » (voix de garçons)
- « *Non, pas forcément, moi je crois qu'il les aime toutes.* »
- « *Il veut dire qu'il trouve que les filles sont belles, alors c'est pour ça qu'il les aime !* »

Premiers constats

Deux sens contradictoires se dégagent. Proposer alors de comparer la phrase donnée au départ avec celle d'une maman qui a l'habitude d'affirmer : « *J'aime mes enfants qui sont gentils.* » Même structure et pourtant une grande majorité opte pour un sens univoque : une maman aime **tous** ses enfants ! Est-ce à dire qu'on ne peut privilégier un sens qu'en fonction d'un contexte précis ? N'y a-t-il pas, à l'écrit, un moyen de distinguer les expressions de sens différents ? Seule la présence d'une virgule permettrait de déterminer le complément du verbe 'aimer' avec précision :

- dans un cas : « *les filles qui sont belles* » et **seulement** celles-là ;
- dans l'autre cas : « *les filles, qui sont belles* », c'est-à-dire **toutes** les filles.

De la recherche aux apprentissages

L'utilisation d'un signe de ponctuation participe ici d'une fonction grammaticale qui permet de différencier la subordonnée explicative (parce qu'elles sont belles) de la subordonnée déterminative (seulement celles qui le sont).

Dès l'école primaire et évidemment au collège, les jeunes sont tout à fait capables de travailler avec passion sur de telles nuances. On a trop souvent l'habitude de les sous-alimenter par souci de les faire réussir. Cependant, ce sont les situations limites, celles qui posent problème, qui seules sont capables de mobiliser l'attention ! Quant aux réactions d'adultes en formation, enseignants ou non, la stupéfaction première fait vite place à une envie d'explorer ces questions plus à fond.

Le vécu de situations du type de celles que nous venons d'évoquer construit du sens à la vigilance justifiée qu'on demande aux

enfants. Mais qu'ils rencontrent des difficultés dans la maîtrise de ce microsystème de codes ne doit pas les étonner : dans la longue aventure de l'écriture, les hommes ont tenté de résoudre ce problème par des moyens divers⁸ dont l'évolution, de l'Antiquité à nos jours, est marquée d'avatars multiples, entre autres la quasi absence de ponctuation, quand écrire servait seulement de support à la mémoire de celui qui lisait à d'autres son propre texte puis, plus tard, la délégation aux imprimeurs du droit de statuer en ce domaine.

Quand quelques lettres changent le sens

L'un des traits du plurisystème décrit par Nina Catach et l'équipe HESO, les morphogrammes, regroupe toutes les marques communément désignées sous le terme 'd'accords' (genre et nombre pour les adjectifs et les noms, marques de variations du verbe) mais aussi les lettres présentes dans les différents mots d'une même 'famille'. Ce principe concerne un très grand nombre de marques orthographiques (comme la lettre 's' marquant le pluriel d'un adjectif ou d'un nom ou 'nt' spécifiant la personne et le nombre d'un verbe). Non perceptibles à l'oral, elles sont en conséquence facteurs d'erreurs à répétition. C'est le domaine d'apprentissage vécu de la manière la plus rébarbative (même quand il est réussi). Fait d'une somme de règles à appliquer comme des sortes de commandements moraux, il est la plupart du temps source de déboires pour nombre d'enfants et d'enseignants. C'est un des champs d'investigation de la langue écrite qui requiert la construction de relations entre sens et forme dont on fait trop souvent l'économie dans les situations d'apprentissage.

A deux petites lettres près...

Mimer un message

Le même message, à deux lettres près, est distribué à des groupes différents d'enfants pour une mise en scène :

- « *Les enfants, la maitresse mange du chewing-gum.* »
- « *Les enfants, la maitresse mangent du chewing-gum.* »

La contradiction entre les différentes mises en voix théâtralisées du texte, répétées autant que nécessaire pour que s'en dégagent deux et deux seules, ne pourra être élucidée qu'au moment de la transcription au tableau des messages écrits reçus.

Analyse

Selon que le verbe se termine par 'nt' ou non, le sujet du verbe est différent et donc, la scène jouée également, d'où la nécessité de le formuler : **le verbe conjugué porte une marque qui permet d'établir la relation qui existe avec un autre constituant de la phrase, son sujet. 'L'accord' traduit cette relation.** Toute fonction grammaticale est une relation entre deux constituants qu'il est important de toujours nommer clairement : la nomenclature 'sujet' qui induirait que ce mot a une fonction en lui-même, qu'il ne peut en changer selon les phrases, n'a pas de sens ; on a tout intérêt à dire 'sujet du verbe' pour que tous soient toujours dans une recherche de relations entre différents éléments, dans la phrase ou dans le groupe.

L'orthographe est un ensemble de signes visuels qui font sens à notre œil dans la communication écrite. Les faire éprouver, dans des situations concrètes, puis expliciter le rôle des signes dont on ne peut pas spontanément percevoir le caractère indispen-

sable, est une étape qui rendra les élèves plus efficaces dans l'observation des textes qu'ils lisent et produisent. Ils s'y construiront des repères appréhendés comme nécessaires en tant qu'outils (et non en tant que buts !) pour une maîtrise des 'règles du jeu' de la communication différée. C'est pourquoi nous conseillons de ne pas manquer les occasions qui peuvent se présenter.

Débusquer le sens derrière la graphie

Les recherches étymologiques sont souvent délaissées dans les classes sous le prétexte que les enfants, n'ayant étudié ni grec ni latin, seraient incapables de plonger dans l'histoire des origines et de l'évolution des mots. On continue à travailler sur les familles, groupant ensemble des mots, sans recherche sur leur histoire. L'argument des étymologies non avérées ne tient guère davantage. Or, quel dommage de ne pas permettre aux enfants de se lancer sur la piste de l'origine des mots pour qu'ils y découvrent certaines clés de compréhension de l'orthographe, mais aussi qu'on a perdu la trace de l'origine de certains, que d'autres ont changé de sens, qu'il y a des disparitions et des naissances au fil du temps ! Bref, que **la langue se déforme, se transforme, peut s'enrichir ou mourir comme toute chose vivante, donc que tout savoir sur la langue n'est qu'un savoir provisoire sur un moment de son évolution.**

Un exemple : le mot 'immense'

Comment écrire 'immense' ?

Répertorier toutes les graphies possibles du mot : sept possibilités ('imanse', 'imence', 'imance', 'immanse', 'immence', 'immance', 'immense') qui posent trois questions :



Ne pas manquer les occasions qui peuvent se présenter...

- 'm' ou 'mm' ?
- 'an' ou 'en' ?
- 'se' ou 'ce' ?

Que veut dire cet adjectif ?

« Grand, très grand ». « Très très grand... », ajoute un enfant en écartant les bras !

La recherche de mots de la même famille permet de trouver les clés de la graphie qui exprime la relation de sens : les **dimensions** de la salle de classe, les **mesurations** du 'top model', la **mesure** de la longueur de la cour... et on va enfin tout comprendre :

- dans 'mesure' ou 'dimension', on a la clé du 'é' et du 's' ;
- 'im' préfixe qui indique 'le contraire de' (comme dans 'impossible'), ou 'in' selon la consonne qui suit ('m' s'il est avant 'b', 'p', 'm'⁹), puis 'mense'.

L'existence ou non d'une double consonne n'a alors plus aucun secret dans les mots

suivants : 'inavoué', 'inimaginable', 'immoral', 'inexpérimenté', 'innocent' (vient de 'nocif' dont il est le contraire).

Se contraindre sans cesse à justifier la forme en relation avec le sens amène ainsi la remarque d'un enfant : « Alors 'immense', c'est tellement grand qu'on ne peut dire sa mesure, c'est pour ça que ça s'écrit comme ça ! ».

Pour prendre distance avec ses propres erreurs

Mais dans cette activité de recherche permanente, on rencontre parfois des difficultés qui sont de deux ordres :

- Ainsi pourquoi deux 'n' à 'innombrable' et un seul dans 'inondable' ? Les règles de dérivation sémantique peuvent passionner les élèves dès l'école primaire ! Si la décomposition de l'adjectif 'innombrable' ne pose aucun problème, celle de 'inondable' nécessite la

connaissance d'un mot obsolète, 'l'onde', l'eau, qu'il nous faut rapprocher de 'inonder' et de 'l'onde pure' de la fable de La Fontaine ! - Et quand la recherche s'étend à toutes les consonnes doubles, on découvre que leur présence est parfois plus aléatoire : ainsi, 'difficile' qui porte actuellement deux 'f' selon son origine étymologique (du latin 'difficilis') a pu s'écrire avec un seul au XVII^e siècle ! Et pourquoi un seul 'l' à 'étoile' qui vient du mot latin 'stella' ? ¹⁰

Ces difficultés, loin de rebuter les enfants, leur permettront d'affronter la complexité en développant des comportements mentaux de curiosité. Ils prendront alors distance avec leurs propres erreurs, condition indispensable pour entrer de plain-pied dans la culture écrite.

Les mots qui portent les marques de leurs voyages

C'est le cas de nombreux mots qui, en plus de leur origine, se sont modifiés tout au long du temps et aussi en passant les frontières. Outre 'les emprunts visibles' à des langues étrangères (comme les mots 'jogging', 'parking', 'mail'), certains mots portent dans leur graphie les marques 'dissimulées' ¹¹ de leurs voyages.

Ainsi, pourquoi un 'g' plutôt qu'un 'j' dans 'budget' ? Et, pour retrouver la famille d'origine du mot, il nous faut faire un détour par l'Angleterre. Maurice Druon nous révèle son parcours dans le tome I des *Rois maudits* : « On appelait au Moyen Age en France du terme imagé de 'bougette' ou 'bolgète' la bourse qu'on portait à la ceinture ou le sac qu'on pendait à l'arçon de la selle et qui y 'bougeait'. Le mot passé en Angleterre et prononcé 'boudgett' désigna alors le sac du tré-

sorier du royaume et par extension son contenu. Puis le mot nous est revenu d'Outre Manche avec pour orthographe 'budget'. »

La langue est donc vivante, les mots naissent, vivent, se transforment, donnent naissance à d'autres, peuvent vieillir et même mourir, mais émigrent et immigrer aussi. Ils portent la trace de toutes ces tribulations. Les enfants découvriront avec plaisir que des mots comme 'baston', de la même famille que 'bâton' et qu'ils emploient pour 'bagarrer', est de fait un vieux mot français qui renaît de ses cendres ! ¹²

Organiser les savoirs en construction

L'exploration des aspects différents du plurisystème rendant compte des principes de l'orthographe française nécessite des activités de structuration où l'on s'efforce d'organiser les savoirs en construction.

Un exemple : les différents rôles de la lettre 's'

Pour faire élaborer des règles de fonctionnement de la langue écrite au lieu de se contenter d'en vérifier le caractère opératoire, les élèves sont mis en situation d'explorateurs de textes, dans une véritable activité de recherche dans laquelle on ménage les étapes habituelles de la recherche individuelle, par écrit, suivie de la confrontation en groupes, puis de la confrontation collective, moment de conceptualisation orale qui se termine par la formulation écrite des découvertes.

Situation de départ

Un texte pris au hasard dans un livre d'histoire, de sciences, l'énoncé d'un problème ou la dernière lettre de correspondants, est

assorti de la consigne suivante : « *Supprimez tous les 's', et recopiez sur une affiche sans laisser d'espace laissant soupçonner leur présence* ».

Remarques

Chaque groupe ayant affiché son texte, on vérifie rapidement qu'il ne reste aucun 's' et, ce faisant les remarques fusent : certains mots sont illisibles et ne peuvent se lire qu'en relation avec le contexte (comme dans l'expression 'an laier d'epace'), d'autres sont plus lisibles ; tous les 's' n'ont pas la même fonction, tous n'ont pas la même place dans les mots, il n'y a jamais deux 's' à la fin des mots. Sans consigne aucune, le travail d'organisation est commencé.

Classement

Les enfants reprennent alors une phase de travail individuel où ils sont invités à « *classer tous les 's'* » en reprenant le texte dans sa forme initiale. La difficulté réside dans la distribution de tous les 's' en colonnes ou en 'paquets' et dans la justification des critères de classement. Ainsi, certains groupes font deux ensembles, celui « *des 's' qu'on entend* » et un autre avec « *ceux qu'on voit mais qu'on n'entend pas* ». D'autres s'arrêtent à un classement qui n'a pris en compte que la place du 's' dans le mot, tandis que des enfants ont déjà avancé la 'fonction' du 's' qui marque le pluriel ou une personne de la conjugaison...

Sans trop se hâter de conclure à la place des enfants, au terme de plusieurs renvois en groupes, on finit par obtenir un classement intégrant plusieurs critères comme en témoignent, page suivante, le tableau élaboré par une classe de CE2 (3^e primaire en Belgique) ¹³.

Cette ébauche de tableau fait apparaître la capacité des enfants à dégager les grands

principes qui structurent l'orthographe du français, le rôle du 's' :

- comme phonogramme, avec modification de valeur en fonction de son environnement ;
- comme morphogramme grammatical (pluriels, formes verbales, dérivations) ;
- comme logogramme ('usage', distinction d'homophones). Il n'est bien sûr pas question d'employer ce vocabulaire avec les enfants, avant qu'ils l'aient construit, on leur donnera ensuite les mots pour le dire.

Etablissement de règles provisoires

La classification donne lieu ensuite à l'élaboration de règles qui, établies à partir d'un corpus de mots donné, s'avèrent provisoires et susceptibles d'être modifiées à la rencontre de mots qui ne peuvent 'rentrer' dans le classement établi. Où placer 'resurgir', 'parasol', où la lettre 's' entre deux voyelles est prononcée [s]... ? Et comment prendre en compte 'transistor' où, 's' entre une voyelle et une consonne se prononce [z], sans laisser de côté les mots en 'isme' dont la prononciation dépend du locuteur, de son origine régionale, ou de facteurs liés à une mode... ? Autant de 'cas limites' qui obligent à concevoir le travail de structuration comme activité permanente de déconstruction/reconstruction, dont les processus rejoignent, dans la forme, ceux de la recherche scientifique.

Entrainer à l'intelligence de l'orthographe

Un exemple : la dictée dirigée

Une personne volontaire sera le **directeur de dictée**, c'est-à-dire qu'alors que le texte est dicté, il a le droit, lui seul, de réfléchir à voix haute. Les autres s'emparent de ses

On entend [s]	On entend [z]	On n'entend rien
On voit s : - <i>systeme</i>	On voit s entre 2 voyelles : - <i>visé</i>	Mots d'usage : - <i>mais</i> - <i>tapis</i> - <i>gros</i>
On voit ss : - <i>passant</i> - <i>assoir</i>		Pluriel d'un nom : - <i>des plats</i>
On voit c : - <i>acide</i>		Pluriel d'un adjectif : - <i>propres</i>
On voit x : - <i>six</i>		Certaines personnes des verbes : les 1 ^{res} et 2 ^{es} personnes
On voit t : - <i>opération</i>		
On voit sc : - <i>science</i>		

réflexions. Si l'un d'eux repère ce qui lui semble être une erreur, il intervient pour remettre en question le raisonnement. Il est nécessaire, dans cette situation, de laisser s'engager la discussion... même si elle doit durer un peu. C'est le moment de la mise en ordre des idées. L'important n'est pas qu'on ait écrit beaucoup, mais qu'on ait écrit 'juste' et de façon réfléchie.

Situation

- Un élève au tableau (de préférence un volontaire, mais s'arranger pour que tous les élèves le deviennent et l'annoncer clairement comme règle du jeu dès le début de l'entraînement).

- Les enfants ont en main un stylo et leur cahier de brouillon.

- L'enseignant dicte une phrase prise au hasard (début de roman...) quelle que soit sa taille.

- Dans le silence absolu, chacun écrit le texte dicté, au brouillon ou au tableau. Si l'on ne dispose pas d'un tableau pivotant, on instaure une règle : il est interdit de regarder le tableau avant d'avoir fini d'écrire sa propre phrase. L'interdiction fait partie de la règle du jeu et est expliquée au départ : c'est pour ne pas être influencé, pour avoir le temps de réfléchir seul.

- Quand la phrase est écrite par tous et que l'enfant au tableau se dit prêt, on passe au jeu des questions.

Questionnement

Chaque question est posée directement à l'élève (pas à l'enseignant) et elle doit commencer par « *Pourquoi as-tu écrit... ?* ». Toute différence de graphies doit être vérifiée. Seul l'enfant au tableau doit répondre et dialoguer avec son interlocuteur. S'il y a désaccord, ce dernier donne sa solution qu'il explique. Quelqu'un peut alors proposer une autre solution ; la discussion ne s'achève que lorsque la graphie du texte est correcte.

Le texte rectifié est alors effacé (ou le tableau pivotant retourné) pour être à nouveau dicté, l'objectif étant bien entendu la restitution par chacun d'un texte sans erreur. Une évidence sur laquelle il ne nous semble pas inutile d'insister : le travail est terminé quand chacun a pu contrôler ce qu'il a acquis.

Se mettre en recherche pour donner l'envie de comprendre

La démarche pratiquée dans les situations décrites comporte des similitudes avec celle des chercheurs qui ne cessent d'invalider les modèles explicatifs qu'ils ont conçus quand ceux-ci ne peuvent rendre compte de tous les cas¹⁴. La même exigence permanente stimule la vigilance de nos 'apprentis-chercheurs'. La dimension anthropologique du savoir ainsi construit permet aux enfants de s'inscrire dans une longue filiation tout en conquérant des pouvoirs réels sur la langue et sur eux-mêmes.

Cette approche de la grammaire et de l'orthographe, propre à construire chez les apprenants des comportements mentaux d'interrogation, de mise en relation et de structuration des faits, est réinvestissable dans toutes les disciplines, dans toutes les

activités de recherche. Elle a aussi l'avantage de développer, dans l'apprentissage, des capacités à entendre l'autre, à travailler ensemble toutes les propositions avec toute l'exigence créée par le besoin d'aboutir à une connaissance nouvelle. C'est en ce sens que la démarche que nous proposons place l'éducation à la citoyenneté au cœur même de la construction du savoir.

Jeanne DION
Marie SERPEREAU
GFEN (Groupe Français
d'Éducation Nouvelle)

Des mêmes auteures : à lire pour approfondir



Faire réussir les élèves en français de l'école au collège : Des pratiques de grammaire, conjugaison, orthographe, productions d'écrits, Delagrave, Coll. Pédagogie et Formation, Paris, 2009

Cet ouvrage est une reprise enrichie et réorganisée de **Grammaire, conjugaison, orthographe - Cycle 3** (Bordas, 2002) et de **Grammaire de texte. Des pratiques analysées - Cycle 3** (Bordas, 2005), tous deux aujourd'hui épuisés.

1. Cf. l'article de T. HORDE et C. TANET, **L'orthographe du français**, dans le **Dictionnaire historique de la langue française LE ROBERT** (ultérieurement abrégé sous le sigle DHLF). La maîtrise de l'orthographe devint vite le critère pour l'obtention d'un emploi dans l'administration, après l'instauration de programmes nationaux sous le Premier Empire. Depuis la fin du XIX^e siècle et l'obligation scolaire, les évolutions proposées par les différentes commissions réunies depuis 1903 ont souvent été abandonnées, faute d'avoir été mises en œuvre.

2. Jeanne DION, Marie SERPEREAU, **Faire réussir les élèves en français de l'école au collège. Des pratiques en grammaire, orthographe, conjugaison, productions d'écrits**, Ed. Delagrave, Coll. Pédagogie et Formation, 2009.

3. Les pratiques rapportées ici ont une longue histoire : nées des recherches menées par le GFEN, en particulier dans les classes du 20^e à Paris sous la direction de Robert Gloton, démultipliées par Henri Bassis dans l'expérience qu'il mena au Tchad avec sa femme Odette de 1971 à 1975, elles ont été largement mises en partage. Elles continuent à vivre dans de nombreuses classes où, nourries des apports de la recherche, elles s'enrichissent de nouvelles découvertes.

4. Terminologie apportée par Nina CATACH et son équipe CNRS-HESO dans **L'orthographe**, Que sais-je ?, 1978.

5. Phrase attribuée au Maréchal de Saxe lors de la bataille victorieuse des Français à Fontenoy en 1745 contre les Autrichiens, les Hanovriens, les Hollandais... et les Anglais !

6. On pourrait mettre des majuscules après chaque point d'exclamation, mais le souci étant de faire réfléchir sur l'importance de la ponctuation, nous avons choisi de ne pas risquer de voir se focaliser l'attention sur ces lettres capitales.

7. Cf. Elisabeth MARTIN, Stéphane BONNÉRY, **Les classes relais : un dispositif pour les élèves en rupture avec l'école**, ESF, 2002.

8. Cf. Nina CATACH, **La ponctuation**, Que sais-je ?, 1994. Les plus anciens manuscrits grecs ne comportent pas de blancs entre les mots, et les premiers signes de ponctuation datent de vingt ou

vingt-quatre siècles selon que l'on remonte aux Latins ou aux Grecs. Pour mesurer l'évolution, voir en particulier l'encadré p. 34 : 'La mise en page du Moyen Age à aujourd'hui'.

9. Et quid des fameuses exceptions comme 'bonbon' ? ... qui est l'adjectif redoublé du langage enfantin.

10. On trouve dans le DHLF ROBERT les informations suivantes qu'il nous faut livrer aux enfants : « A partir du XII^e siècle, les scribes introduisirent des lettres parasites tant, dit-on, pour gonfler leurs honoraires que pour faire figure d'érudits... » et « ... un même mot pouvait présenter jusqu'à vingt graphies ».

11. On peut également aller à la découverte des mots étrangers qui se sont installés en France, incognito. Cf. Henriette et Gérard WALTER, **Le dictionnaire des mots d'origine étrangère**, Larousse, 1991.

12. On peut lire avec intérêt l'ouvrage de Jean-Pierre GOUDAILLIER (préface de Claude HAGEGE), **Comment tu tchatches ! Dictionnaire du français contemporain des cités**, Ed. Mazonneuve et Larose, 1997.

13. Ce type de travail a sa place dans toutes les classes, et comme tous les autres y compris en formation d'adultes, et sur de multiples autres situations, par exemple les fonctions des lettres 'c' ou 'h', ou les valeurs des terminaisons 'nt'. En formation d'adultes aussi, il éclaire la notion de construction de 'règles de fonctionnement'.

14. Ainsi Noam CHOMSKY qui, depuis un demi-siècle, poursuit le projet de dégager les structures fondamentales qui rendraient compte de toutes les grammaires des langues du monde, a-t-il dû, à plusieurs reprises, remanier sa théorie 'générative' du langage. C'est le sort de toute science que de modifier, en situation d'impasse, les aboutissements des recherches.