

## Pour qu'ils maîtrisent l'orthographe, faut-il l'enseigner autrement ?

*L'orthographe est à la fois un lieu de conflits passionnels et un champ ouvert de recherches pédagogiques. Dans l'article qui suit, Eveline Charmeux nous présente la piste qu'elle a explorée, depuis de nombreuses années, pour permettre à tous de maîtriser l'orthographe : l'approche par résolution de problèmes de lecture. Avec son équipe, elle a cherché à construire une démarche d'appropriation du fonctionnement orthographique du français écrit, inspirée des Sciences de la Nature, démarche partant de l'observation des écrits lus pour acquérir la maîtrise de l'écrit produit.<sup>1</sup>*

Notre questionnement initial était celui-ci :

- Est-ce que l'orthographe joue un rôle dans la construction des significations ? Lequel ?
- Ce rôle peut-il permettre de décrire le fonctionnement de l'orthographe française de façon intéressante du point de vue didactique ?
- Est-ce qu'une didactique peut se concevoir à partir de cette approche et de cette description ?

### **Première question : Quel rôle l'orthographe joue-t-elle dans la compréhension en lecture ?**

Commençons par nous amuser : voici deux affirmations extraites des déclarations d'accidents reçues par les Compagnies d'Assurances et rapportées par Jean Charles, dans l'un de ses recueils de perles :

- « *La dame était pleins fards ; forcément ça m'a ébloui, et j'ai perdu le contrôle de ma voiture.* »

- « *Sitôt l'accident, le témoin a été mangé ; ça explique qu'il n'ait pas pu signer...* »

Où l'on voit que les variations orthographiques peuvent avoir des effets très drôles... Il n'est pas sans intérêt de voir les modifications de sens apportées par les modifications de graphie qui constituent une excellente occasion de faire apparaître l'importance de l'orthographe : on a pu observer depuis longtemps que les difficultés que les élèves connaissent en orthographe viennent moins de la complication de celle-ci, que du refus qu'ils lui opposent, dans la mesure où ils ne voient pas du tout à quoi elle sert. Sur des exemples comme ceux-ci, ils découvrent que lorsque la graphie change, le sens change aussi.

On objecte en général que cela ne fonctionne pas toujours : certaines graphies n'existent pas en français, et, dans ce cas, l'ambiguïté de sens n'apparaîtrait pas. Ce raisonnement n'est valide qu'en apparence, ainsi que le

# Accor avec la Générale

La Société Générale de Belgique a annoncé à la Société des Bourses françaises qu'elle avait franchi le seuil des 10 % dans le capital du groupe français Accor, huitième chaîne hôtelière du monde.

Principal actionnaire d'Accor, la SGB détient désormais 10,96 % des actions du groupe, contre 9,40 auparavant.

Accor emploie 62.000 personnes dans 58 pays et prévoit pour cette année, un

chiffre d'affaires de 17 milliards de FF et un bénéfice de 575 millions de FF. Accor a prévu d'ouvrir 10.000 chambre d'hôtels cette année, en plus de 90.000 chambres que le groupe possédait déjà.

démontre ci-dessus l'exemple tiré d'un journal parisien.

Certes, le mot 'Accor' n'existe pas en français ; mais on constate que le lecteur l'interprète alors comme un nom propre, hypothèse que vient renforcer la majuscule du mot 'Générale'. Si l'on analyse le sens ainsi construit, on constate qu'il apparaît comme un effet de surimpression entre les deux orthographes : 'accord' et 'Accor', renforcé par l'ambiguïté du mot 'Générale', ambiguïté levée dès qu'on fait attention à la majuscule et au fait que cet adjectif a des marques

inattendues de féminin. (Et quand on pense que certains manuels de lecture suppriment les majuscules pour faciliter les choses !) La variation orthographique joue ici à plein, pour produire un message à la fois économique et plaisant.

Voici un autre exemple, extrait d'un magazine télé, où apparaît nettement le rôle des fameuses 'lettres qui ne servent à rien' (selon la formule de certains manuels de lecture anciens...) : le mot 'mors' est à distinguer avec soin du mot 'mort' :

22.40 JOURNAL	23.00 HISTOIRE DE VOIR
<b>20.50</b>	<b>23.05</b>
FILM DE B. KENNEDY (1964). É. -J. WESTERN — DURÉE : 1 H 21	FILM DE GEORGE MARSHALL (1959). NB. VO — DURÉE : 1 H 38
<b>LE MORS AUX DENTS*</b>	<b>LE MORT RÉCALCITRANT*</b>
SCÉNARIO : BURT KENNEDY, D'APRÈS MAX EVANS	SCÉNARIO : GEORGE WELLS, D'APRÈS ALEC COPPEL
Glenn Ford ..... Ben Jones   Henry Fonda ..... Howdy Lewis Chill Wills ..... Jim Ed Love	Glenn Ford ..... Elliott Nash   Debbie Reynolds .... Nell Nash
<i>Tout public. Déjà diffusé en juin 1978.</i>	<i>Pour adultes et adolescents.</i>
 <p>Comme chaque hiver, Ben Jones et Howdy Lewis, dresseurs de chevaux sauvages, reprennent du service chez Jim Ed Love, propriétaire d'un ranch au Nouveau-Mexique. Après une saison de dur labeur, les deux cow-boys se rendent au rodéo de la ville la plus proche pour chevaucher un rouan impossible à dresser. Ils espèrent faire de ce cheval sauvage la vedette du rodéo.</p> <p><i>L'amitié virile et l'amour des chevaux sont les thèmes de ce western sans criminels. Avec, en prime, un beau face-à-face entre Glenn Ford et Henry Fonda.</i></p> <p style="text-align: center;">Glenn Ford.</p>	 <p>Marié à Nell, une vedette du music-hall, Elliott Nash a tout pour être heureux et ne devrait pas rencontrer de problèmes financiers. Hélas, il est racketté par un maître chanteur qui exige des sommes de plus en plus rondelettes. Elliott décide de l'éliminer, mais le cadavre réapparaît le lendemain.</p> <p><i>L'irrésistible sérieux de Glenn Ford, le charme et la galeté de Debbie Reynolds dans une savoureuse parodie d'Hitchcock, le tout réalisé avec talent dans la grande tradition des comédies américaines.</i></p> <p style="text-align: center;">Debbie Reynolds, Glenn Ford.</p>

Les exemples présentés jusqu'ici évoquent l'orthographe dite 'd'usage'. Avec le suivant, on observe que l'orthographe dite 'grammaticale'<sup>2</sup> joue aussi son rôle : il s'agit de deux vers extraits d'un poème de Leconte de Lisle.

*Et la girafe boit, dans les fontaines bleues  
Là-bas, sous les dattiers des panthères  
connus.*

LECONTE de LISLE, *Les éléphants*

Où l'on voit que c'est l'orthographe de 'connus' qui permet de comprendre le sens de la phrase : ce sont les dattiers qui sont connus des panthères et non les panthères ! L'orthographe a ici un rôle essentiel de mise en relation des mots entre eux.

Pour aller plus loin, étudions ce texte de Lewis Carroll :

*Il était grilheure ; les slictueux toves  
Sur l'alloinde gyraient et vriblaient.  
Tout flivoreux vabaient les borogoves :  
Les verchons fourgus bourniflaient.*

Lewis CARROLL, *Au-delà du Miroir*  
(traduction : A. PARISOT)

D'où vient que ce texte, apparemment incompréhensible, est cependant perçu comme un texte écrit en français, et même qu'il est susceptible d'être analysé du point de vue grammatical : les verbes, leurs sujets sont parfaitement identifiables<sup>3</sup>, ainsi que la fonction des autres groupes de mots ; on peut même repérer un sujet inversé, avec un adjectif mis en apposition... On pense d'abord que c'est à cause de mots français et de terminaisons françaises de verbes : 'bour-niflaient' par exemple...

Observons maintenant l'exemple suivant :

*Ile est tait grille heurt ; lait slictueux tove  
Sûre la loinde gyrêt et vriblaie.*

*Toux flivoreus vabaient lé beaux rogove :*

*Laid verres chont four gus bourre n'y flaient.*

On n'a plus ici qu'un amas de mots impossibles à interpréter. Pourtant, les mots français sont presque plus nombreux que dans l'autre texte et, malgré cela, les terminaisons ne permettent plus de repérer les verbes, ni les groupes fonctionnels. On comprend alors que ce ne sont pas les mots isolément qui donnent du sens, mais le type de relations que l'on peut établir entre eux<sup>4</sup>. Or, ces relations, ce sont les marques orthographiques, variant ensemble, qui permettent de les repérer. Dès qu'on ne peut repérer de simultanéité, les variations deviennent impossibles à interpréter. Ce ne sont donc pas les terminaisons qui signifient, mais le fait qu'elles varient ensemble.

### **Deuxième question : Quelles conclusions peut-on dégager de ces constats, sur le fonctionnement de l'orthographe ?**

La première remarque qui s'impose est que l'orthographe française a un **fonctionnement textuel**, et non **lexical** seulement (*voir glossaire p. 50*). L'on ne peut comprendre le double système de variation de 'joue' ou de 'porte' ('joues/ jouent' ou 'portes/portent') qu'au niveau textuel : ni les mots isolés, ni même la phrase ne peuvent rendre compte de ce phénomène. Étudier l'orthographe, comme on le fait parfois, sur des listes de mots n'est donc certainement pas une bonne solution ; et l'origine des difficultés des élèves n'est peut-être pas à chercher plus loin.

Il faut se diriger ailleurs, dans la direction textuelle, comme le fait, du reste, la grammaire, dont elle est de toute évidence une partie : la grammaire étant l'étude du fonctionnement de la langue au niveau des **unités de première articulation**, l'orthographe étudie ce fonctionnement au niveau des **unités de seconde articulation** – pour la face écrite de la langue – tandis que la phonologie l'étudie au même niveau de seconde articulation, mais pour la face sonore.

L'autre constat est que l'orthographe semble bien avoir un autre rôle que celui de traduire les unités sonores de l'oral. Ce qui ne veut nullement dire que l'orthographe française ait un **fonctionnement idéographique**. L'orthographe française est bien évidemment **phonographique...** mais tout se passe comme si la variation des traitements phonographiques avait un rôle sémantique. On perçoit en fait, à l'écrit, des oppositions distinctives de traits orthographiques, comme des traits phonologiques à l'oral. Tout comme on oppose à l'oral 'pot' et 'beau' (/po/bo/), on oppose à l'écrit 'pot' et 'peau'.

Ce qui, à l'oral, en communication directe est aisément repérable, quand le vocabulaire a son **fonctionnement déictique**, deviendrait facilement ambigu en communication différée : l'orthographe joue alors un rôle d'indicateur de sens qui facilite la lecture, en levant par avance les ambiguïtés possibles. On a d'ailleurs noté depuis longtemps que les vraies difficultés en français se situent dans les mots qui, tout en ayant un sens, voire un rôle grammatical différents, ont la même orthographe : 'c'est fini/cela s'est fini en beauté'. Ici la différence de graphie permet de comprendre la différence de sens et de fonctionnement ; tandis que « si j'avais

su que c'était si loin » pose de redoutables problèmes aux enfants/apprenants, qui ne peuvent comprendre pourquoi, en allemand par exemple – mais c'est vrai aussi dans d'autres langues –, ces deux 'si' doivent être traduits par des mots différents. Et pour des lecteurs débutants, rencontrer 'les avions', tout à fait semblable dans « je regardais les avions » et dans « nous les avions retrouvés » est proprement incompréhensible, si l'on n'a pas travaillé abondamment sur cette étrangeté, à savoir que, justement hélas, les mots qui se prononcent pareil, n'ont pas toujours le même sens, et qu'il ne faut donc jamais se fier à la prononciation pour comprendre ce qu'on lit...

On arrive ainsi à une possibilité de modèle intéressant du fonctionnement orthographique français, dont l'outil cher aux linguistes, les deux axes croisés, **l'axe horizontal des relations** et **l'axe vertical des substitutions** permet de rendre compte (*voir encadré p. 52*). Nous avons souligné ici divers types de variations qui fonctionnent effectivement sur chacun de ces deux axes, définissant deux rôles différents de l'orthographe, tous deux relatifs au sens, mais correspondant aux deux réseaux d'oppositions distinctives :

- **Sur l'axe des relations** (l'axe horizontal), on observe des marques qui apparaissent/disparaissent ensemble, sur divers mots du texte, définissant ainsi des groupes fonctionnels, que la prononciation ne permettrait pas toujours de repérer, comme l'exemple cité plus haut des deux vers de Leconte de Lisle. Précisons bien qu'il s'agit d'un rôle de l'orthographe, et non d'une sorte particulière d'orthographe, comme on a l'habitude de le dire, en opposant l'orthographe grammaticale (qui serait logique !)

et l'orthographe d'usage (qui ne l'est point !). C'est là un commentaire bien absurde, qui oublie que l'orthographe, comme tout signe linguistique, est arbitraire, c'est-à-dire qu'elle ne correspond à aucune logique externe : sa logique est celle d'un système, c'est-à-dire interne. Toute l'orthographe est d'usage : si je ne sais pas comment écrire le dernier mot de « les enfants jouent », le raisonnement me permettra de

penser que 'joue' doit prendre des marques de pluriel, puisque son sujet est au pluriel, mais ne me dira jamais quelles sont ces marques... Le fait qu'il s'agisse en l'occurrence des lettres 'nt' – dont on note au passage qu'il n'en est jamais fait mention dans les leçons d'orthographe sur le pluriel... – est aussi arbitraire que d'écrire 'joue' avec 'j' plutôt qu'avec 'ge'. Apprendre l'orthographe, c'est apprendre ses usages et l'on constate

## Petit glossaire

### Unités de première et seconde articulations

C'est le linguiste André Martinet qui a mis en évidence que toute langue a une structure à deux 'étages' :

- Un 'étage' d'unités porteuses de sens, comme les mots, ou certaines parties de mots, qu'il a proposé de nommer des 'monèmes'. Ainsi le mot *chantions*, dans « *nous chantions* », se compose-t-il de trois 'morceaux de sens' : l'idée de *chanter*, l'idée d'*imparfait*, et l'idée de *nous*. Ces éléments sont des unités de première articulation.
- Un étage d'éléments (les lettres, les accents, les signes dits 'diacritiques', comme par exemple l'accent grave placé sur *à*, *là* et *où*) qui n'ont pas de sens en eux-mêmes, mais qui peuvent en produire en s'associant dans un certain nombre et dans un certain ordre. Ce sont les unités de seconde articulation.

Les adjectifs suivants désignent divers types de fonctionnement des unités de première articulation : lexical/textuel, idéographique/phonographique, déictique/intralinguistique.

### Fonctionnement lexical/textuel de l'orthographe

Le rôle de l'orthographe apparaît au niveau des mots, en éclairant leur sens par opposition : *des pois/des poids* ; *un dessin/un dessein*. On parle alors de son fonctionnement lexical. Son rôle va cependant plus loin et apparaît aussi au niveau du texte, en éclairant le sens des autres mots, comme dans l'extrait du poème *Les éléphants* de Leconte de Lisle cité ci-dessus où c'est l'orthographe du mot *connus* qui permet de comprendre le sens de la phrase.

### Fonctionnement idéographique/phonographique des mots

Il s'agit ici des conceptions du fonctionnement des mots de la langue, avec les conséquences sur l'apprentissage de la lecture. Ou bien l'on pense que les mots fonctionnent d'une manière

qu'en français ces usages sont au nombre de deux : l'usage grammatical et l'usage lexical.

- Sur l'axe des substitutions (l'axe vertical), on observe, par exemple, des oppositions lexicales, comme 'deux/d'eux', 'vos/vaut', 't'en/temps' qui constituent des balises de sens, facilitant grandement la lecture, comme les oppositions distinctives en phonologie permettent de construire du sens à travers la prononciation des mots.

### **Troisième question : Quelle didactique et quelle progression peut-on envisager, à partir de ces constats, vers la maîtrise, par tous, de l'orthographe ?**

Ces constats nous ont conduits à poser trois hypothèses d'action pédagogique :

- La maîtrise de l'orthographe passe par la construction de savoirs d'ordre conceptuel,

globale, comme une image (d'où 'idéographique'), ou bien l'on pense que l'écriture traduit ce qui est entendu, le son (d'où 'phono'graphique).

De fait, les choses sont beaucoup plus compliquées que cela, comme nous le démontrons dans cet article, si bien que ces deux termes sont, en ce qui concerne l'orthographe, aussi inadaptés l'un que l'autre. En réalité, le fonctionnement n'est jamais purement idéographique. Mais il n'est pas non plus purement phonographique, dans la mesure où les lettres essentielles des mots en français ne sont jamais celles qui correspondent à leur prononciation.

### **Fonctionnement déictique/intralinguistique des mots**

Dans les échanges langagiers, les mots peuvent avoir deux types de fonctionnement sémantique : un fonctionnement déictique et un fonctionnement intralinguistique.

Le fonctionnement est dit 'déictique' (d'un mot grec signifiant 'montrer'), lorsque le sens est lié à la situation de communication effective : « *Voilà le bureau sur lequel je travaille. Vous prenez la première à droite.* » Ces phrases ne peuvent être comprises que dans la situation où elles sont prononcées. Il existe des mots qui n'ont pas d'autre manière de fonctionner : on les appelle des 'embrayeurs', comme *je, ici, ou maintenant.*

Mais d'autres mots peuvent aussi avoir les deux types de fonctionnement : c'est le cas, entre autres, des démonstratifs, dont le fonctionnement peut être déictique à l'oral : « *Passez-moi, je vous prie, ce livre, là sur la table.* » Mais à l'écrit, leur fonctionnement est nécessairement intralinguistique, et ne peut être compris que par un renvoi à d'autres éléments du texte : « *Un loup survint, dit cet animal plein de rage.* » Le *cet* ne peut être compris qu'en référence à l'expression précédente, « *un loup survint* ». C'est une des grandes difficultés en lecture pour beaucoup d'enfants qui, avant de savoir lire, ne connaissent que le fonctionnement déictique des mots.

## Les deux axes croisés

En linguistique, on distingue l'axe syntagmatique (axe des relations) et l'axe paradigmatique (axe des substitutions).

← Axe syntagmatique →		
↑ Axe Paradigmatique ↓	Pierre et sa sœur	dorment
	Le chat noir	a tué une souris
	Elle	lit un livre
	Souffler	n'est pas jouer

Le **paradigme** est l'ensemble des formes différentes que peut prendre un mot, notamment dans les langues où les mots changent de forme selon leur rapport grammatical aux autres mots. Par exemple, en français, le paradigme du verbe 'être' au présent de l'indicatif est : *suis, es, est, sommes, êtes, sont*.

Le **syntagme** est une suite d'éléments organisés en un tout. Ce tout est une unité qui entre dans la constitution d'une unité plus grande (comme la phrase). Les éléments au sein d'un syntagme sont en relation de dépendance. Exemple : *le* → *chat* ← *noir*.

L'**axe paradigmatique** concerne le choix des mots eux-mêmes, tandis que l'**axe syntagmatique** concerne le choix de leur placement dans l'énoncé. Par exemple, tout mot de la classe des verbes peut prendre place dans un syntagme verbal (axe paradigmatique), mais aucun substantif ne peut occuper la place d'un verbe (axe syntagmatique).

Illustration : soit l'énoncé « *Passons, passons puisque tout passe* » (Guillaume Apollinaire). L'énoncé « *Dormons, dormons puisque tout dort* » s'obtient par une modification paradigmatique, tandis que « *Puisque tout passe, passons, passons* » est le résultat d'une modification syntagmatique.

sur le rôle des signes graphiques, et de leur organisation, en français écrit.

- La construction de ces savoirs peut se faire à partir de l'observation des messages à lire, et de l'analyse des opérations mises en jeu dans la compréhension de ces messages.
- Ces savoirs conceptuels sur le fonctionne-

ment de l'orthographe, peuvent être réinvestis dans les situations de production d'écrits, grâce à la maîtrise de la documentation orthographique, dictionnaires et autres formes de documentation. Cette documentation n'étant pas une simple 'aide', mais un truchement indispensable de

transformation des savoirs conceptuels en savoirs opératoires.

La démarche proposée part donc de constats sur le fonctionnement des signes graphiques en français, constats effectués dès les premiers apprentissages de la lecture, et réinvestis au fur et à mesure, avec l'aide de l'enseignant, dans les situations de production de textes, pour déboucher sur des savoirs notionnels, concernant chacun des deux rôles – *axe des relations/axe des substitutions et rôle grammatical/rôle lexical* – puis sur des savoirs opératoires, intériorisant des automatismes d'écriture<sup>5</sup>, lesquels, réinvestis en situations diversifiées de production de textes, définissent ce qu'on appelle la maîtrise de l'orthographe.

La progression proposée s'organise autour de trois périodes :

- **Une première période** de découvertes sur le fonctionnement de l'écrit, au moment des apprentissages premiers de la lecture, où les enfants/apprenants vont découvrir que les lettres sont affectées en français à la traduction d'unités sonores, en fonction d'un système cohérent (n'importe quelle lettre ne correspond pas à n'importe quel son), mais dont les réseaux de relations obéissent à des règles complexes, liées à l'histoire de la langue : il est possible d'entendre les mêmes sons alors que les lettres sont différentes à l'écrit comme dans 'champagne' et 'shampooing', 'crier' et 'Christine' ; inversement, on peut trouver les mêmes lettres, et entendre des sons différents comme dans 'chocolat' et 'chorale', 'retient' et 'patient'. Ce qui permet au passage d'éclairer l'arbitraire du signe linguistique, notion difficile, mais capitale pour la maîtrise de la langue en général et pour la maîtrise de l'écrit en par-

ticulier. Mais les élèves/apprenants vont découvrir en même temps, que les lettres – et autres signes graphiques – peuvent jouer des rôles dans la compréhension : le mot 'poids' a une lettre plus importante sur ce point que les autres, c'est la lettre 'd' ; selon qu'elle se trouve ou non dans le mot, on comprendra une chose ou une autre. De la même manière, ils découvrent en observant les textes qu'ils lisent, que certaines lettres ont la particularité d'apparaître ou de disparaître à la fin de certains mots ; cette propriété, dont on ne voit pas tout de suite à quoi elle sert<sup>6</sup>, n'est pas donnée à toutes les lettres : quelques-unes seulement ont ce privilège (des enfants ont proposé de les appeler 'lettres baladeuses'). Le premier travail sur ce point est d'en faire l'inventaire ; elles ne sont pas nombreuses : 's', 'x', 'e' peuvent apparaître à peu près sur tous les mots, tandis que d'autres, en plus grand nombre, n'apparaissent que sur une catégorie de mots, celle qu'on appellera plus tard, les verbes : 't', 'er', 'ez', 'ent', etc. Où l'on constate que le système verbal est bien le cœur de l'orthographe, et le lieu essentiel des difficultés...

- **Une deuxième période**, qui commence à la fin du cycle des apprentissages fondamentaux, et jusqu'à l'entrée au collège (pour le système belge : l'entrée en secondaire), au cours de laquelle les enfants vont ériger leurs constats en règles, formulées par eux-mêmes, mais de manière toujours relative – jamais de généralisations – et toujours provisoire : en matière de langue, une règle a toujours de fortes chances d'être un jour remise en question par un exemple non encore rencontré jusque-là. Ces règles portent sur les deux rôles : **le rôle grammatical** des 'lettres baladeuses', c'est-à-dire quelles sont les règles d'apparition de la lettre 's', ou



Si j'étais un <sup>train</sup> ~~chauffeur~~

Si j'étais un train je <sup>ne me préoccuperais</sup> ~~m'occuperais~~ que dans les paysages beaux et pittoresques. La vie d'un train ce n'est pas si drôle surtout quand on ne peut pas avancer et que le chauffeur nous donne des coups de pieds. Un jour, avec tous les trains on ferait un grand circuit pour <sup>que nous visitent</sup> ~~ne plus avancer~~. Pour les trains nous sommes traités comme des vaches!! Bien sûr, on ~~transporte~~ <sup>transportent</sup> les passagers et personnes pour nous disent merci ou quelques mots gentils, non, c'est toujours le chauffeur qui reçoit les galons. Il y a bien la S.P.A. pourquoi pas la S.P.T. Enfin, on n'est ce qu'on n'est. Si tous les passagers étaient gentils avec nous je <sup>donne ma parole</sup> ~~donne~~ de train de toujours <sup>ces trains</sup> ~~être~~ même dans les villes sales et boueuses. Alors je lance un grand SOS train pour nous ~~aider~~.

1. (2) Bravo.  
 2. (5) Bravo.  
 3. (4) Bravo.  
 4. (5) Bravo.  
 5. (4) Bravo.  
 6. (5) Bravo.  
 7. (5) Bravo.  
 8. (5) Bravo.  
 9. (2) Très mal. Une faute que tu avais pu éviter.  
 10. (2) Très mal. Une faute que tu avais pu éviter.  
 C'est très mal!!!!!!!

Où l'on constate que le système verbal est le lieu essentiel des difficultés...

d'une autre en fin de mot ; et le rôle lexical des oppositions de graphies correspondant à une même phonie (dent / dans / d'en). Certaines de ces graphies peuvent être analysées en éléments signifiants : 'd'en' = 'de cette chose', d'où l'apostrophe, et l'écriture 'en' qui est celle du pronom. D'autres peuvent être rattachées à un fonctionnement familial : 'dent / dentiste' —> la présence du 't' à la fin du mot 'dent'. Mais ce constat ne peut être généralisé : 'clouter' et pourtant 'clou', 'bénite' et pourtant 'béné', etc. A noter qu'on ne parle jamais, dans ce cas, d'exception : on sait bien qu'une règle ne peut avoir d'exception sans cesser d'être une règle ; en matière de science l'exception n'existe pas, on parle de classes différentes. Que diriez-vous d'un savant qui prétendrait que la règle définissant les poissons a une exception,

celle de la baleine ? En matière de langue, il existe des usages différents, certains sont très répandus, d'autres le sont moins ; certains sont anciens, d'autres sont très récents : la grammaire, comme l'orthographe, sont des sciences d'observation. D'autres enfin, ne fonctionnent que par opposition à d'autres, et constituent en quelque sorte le visage du mot : c'est le cas de 'dans' (si l'on ne met pas le 's', on est amené à interpréter le mot 'dan' comme un degré de maîtrise dans le domaine des arts martiaux !).

- La troisième période est celle de la transformation de ces savoirs notionnels en savoirs opératoires, par des exercices d'entraînement et d'intériorisation des règles construites. Ces exercices sont indispensables au réinvestissement, en situations de production de textes, des règles observées dans les textes lus. Cette période recouvre la fin du cycle 3 (deux dernières années de l'enseignement primaire français) et les quatre années du collège (quatre premières années du secondaire en France), dont il faudrait bien ne pas oublier qu'elles sont AUSSI des années d'apprentissages orthographiques.

Parallèlement à ce travail de construction des compétences orthographiques, nous avons développé, dès le début du cycle des approfondissements (les trois dernières années du primaire en France), une aisance dans la manipulation de la documentation orthographique : dictionnaires, *Larousse de conjugaison* et autres *Bescherelle*...

### Un bel exemple, pour terminer

En 1988, l'élection présidentielle avait fortement intéressé les enfants d'une classe de CM1 & 2 (4<sup>e</sup> et 5<sup>e</sup> primaires) de Toulouse et ils s'étaient mis à rechercher dans la presse toutes sortes d'articles portant sur les élections. Cette recherche les a conduits à cette une du *Canard Enchaîné* :

Devant le titre *Une belle histoire de brigandants !*, les enfants ont tout de suite pensé que le journal allait avoir un procès de plus, messieurs Chirac et Barre ne pouvant qu'être mécontents de se voir traités de 'brigands' (les problèmes de liberté de la presse, et de limites à cette liberté, avaient été évoqués, et les enfants connaissaient bien ce journal satirique ainsi que ses démêlés avec la justice...). L'institutrice, tout en laissant entendre qu'à son avis, le journal n'aurait pas de procès cette fois-ci, leur a alors demandé de chercher le mot en question dans le dictionnaire. Bien entendu, à leur grande surprise, celui qu'ils trouvèrent ne s'écrivait pas comme celui du journal. D'où la question : que signifie alors ce mot 'brigandants' ? Munis de leurs dictionnaires, de leurs livres de



grammaire, de leur *Bescherelle*, ils sont partis en groupe à la recherche de ce mot bizarre, non sans avoir tous ensemble fait quelques constats préalables. Un élève a même fait remarquer : « *Ce mot, c'est drôle : il a un 'u' ; y'en a même pas besoin !* ». Cette remarque a rafraîchi la mémoire de quelques-uns qui n'ont pas tardé à trouver le verbe 'briguer'... De toute évidence, la maîtresse avait raison : aucun procès n'était plus possible, puisque, en toute logique, messieurs Chirac et Barre ne pouvaient nier qu'ils fussent en train de briguer la présidence, et donc qu'ils fussent des 'briguants'... Aucune insulte dans ce titre, même si... Un travail du même type a été fourni sur le sous-titre *Ils se méfient tous du quand dira Tonton*, qui a fait découvrir aux enfants l'intérêt de passer de la graphie 'qu'en' à 'quand'.

Mais le mot de la fin, c'est à un des élèves qu'il revient, lorsqu'au moment de partir en récréation, il eut cette superbe remarque : « *L'orthographe, c'est drôlement chouette ; ça permet de ne pas avoir de procès, même quand on veut dire des vacheries* ». Malgré la verdeur du propos, certes un peu déplacé dans la classe, il faut reconnaître que ce genre d'affirmation, qui fit grand plaisir à la maîtresse, constitue une fameuse évaluation positive du travail d'enseignement !

On le voit, l'orthographe, dont chacun souligne le poids affectif terriblement négatif, peut – et donc doit – devenir un lieu de plaisir et de jeu, à la fois condition et conséquence d'une maîtrise indispensable dans la société d'aujourd'hui.

**Eveline CHARMEUX**  
**Professeur honoraire**  
**à l'IUFM de Toulouse**  
**Ex-chercheur à l'INRP (Paris)**

1. *Ce texte est celui d'une conférence donnée aux Entretiens Nathan, en 1993, par Eveline CHARMEUX, légèrement adapté pour le Journal de l'alpha. A la demande d'Eveline CHARMEUX, les recommandations orthographiques de 1990 n'ont pas été appliquées.*

2. *Voir plus loin la critique de cette opposition.*

3. *... ce qui prouve au passage que la nature, comme la fonction grammaticale ne sont pas définies par le sens des mots !*

4. *Où l'on voit au passage que l'apprentissage de la lecture ne peut se faire à partir de collections de mots appris d'une manière ou d'une autre... C'est à partir d'écrits effectifs, sociaux, que peut se construire le savoir lire...*

5. *... et non des 'mécanismes' : l'automatisme est un savoir théorisé (ce que n'est point le mécanisme, qui fonctionne à l'insu du sujet), mais dont l'utilisation est rendue quasi immédiate par des exercices d'entraînement à la prise de décision rapide. Cf. plus loin.*

6. *Et l'on sait, depuis Piaget, qu'il est important que les enfants découvrent des phénomènes, bien avant d'en connaître l'explication : c'est même une condition importante de leurs apprentissages futurs. Il est donc essentiel qu'ils découvrent que des lettres apparaissent et disparaissent ensemble à la fin des mots, AVANT de pouvoir comprendre pourquoi.*



**Pour en savoir plus**  
sur la manière  
dont Eveline  
Charmeux conçoit  
l'apprentissage de  
la langue écrite :  
[www.charmeux.fr](http://www.charmeux.fr)

Voir notamment les onglets  
**Le français, comment ça marche ?**,  
**Apprendre l'orthographe** et **Apprendre**  
**la conjugaison** qui permettent chacun  
d'ouvrir un dossier thématique  
(*Dossier grammaire*, *Dossier orthographe*  
et *Dossier conjugaison*).

## Eléments bibliographiques

- **La langue française, mode d'emploi – CM2** (avec guide pour l'enseignant), en collaboration avec F. MONIER et C. BAROU, SEDRAP, Toulouse, 2004
- **La langue française, mode d'emploi – CM1** (avec guide pour l'enseignant), en collaboration avec F. MONIER et C. BAROU, SEDRAP, Toulouse, 2003
- **La langue française, mode d'emploi – CE2** (avec guide pour l'enseignant), en collaboration avec F. MONIER et C. BAROU, SEDRAP, Toulouse, 2002
- **Une grammaire d'aujourd'hui** (3 volumes), en collaboration avec M. GRANDATY et F. MONIER, SEDRAP, Toulouse, 2001
- **Ap-prendre la parole, une didactique de l'oral, de la maternelle à la fin du collège**, SEDRAP, Toulouse, 1997
- **ANIMALIRE** : outil d'enseignement de la lecture avec un recueil de textes pour les élèves et un classeur-ressources pour l'enseignant (trois livrets, théorie et pratique de classe), SEDRAP, Toulouse, 1995
- **Apprendre à lire et à écrire : Deux cycles pour commencer**, SEDRAP, Coll. L'École en Questions, Toulouse, 1993
- **Le « Coffre à outils pour commencer l'apprentissage de la lecture »**, en collaboration avec M. GRANDATY, F. MONIER, D. PANTEIX, SEDRAP, Toulouse, 1991 avec en supplément : **Combinatoire et compétences langagières dans les apprentissages premiers de la lecture**, SEDRAP, Toulouse, 1991
- **Le « Coffre à outils pour apprendre à lire »**, en collaboration avec D. PANTEIX et F. MONIER, SEDRAP, Toulouse, 1990
- **Le « bon » français... et les autres**, MILAN, Toulouse, 1989
- **Apprendre à lire : échec à l'échec**, MILAN, Toulouse, 1987
- **Savoir lire au collège**, CEDIC-NATHAN, Paris, 1985
- **L'écriture à l'école**, CEDIC-NATHAN, Paris, 1983
- **L'orthographe à l'école**, CEDIC-NATHAN, Paris, 1979
- **La lecture à l'école**, CEDIC-NATHAN, Paris, 1975
- **Le Système poétique français**, Editions de l'École, Paris, 1967