

Orthographe : une autre voix/voie ?

L'orthographe n'est généralement considérée que sous un angle négatif : la quantité déplorables de fautes dans les écrits des élèves ou des étudiants, les règles qui ne sont pas appliquées, le niveau qui baisse... Pourtant, l'orthographe, c'est d'abord la forme matérielle du langage écrit, c'est-à-dire d'une pensée qui s'exerce en s'écrivant. C'est ensuite, plus spécifiquement, les conventions par lesquelles une langue se transcrit à un moment donné, et, par voie de conséquence, un héritage culturel, trace d'une longue histoire. Elle se situe à l'interface de la lecture et de l'écriture et fait l'objet d'un long apprentissage en milieu scolaire. Si l'on veut faire accéder tous les élèves à des compétences suffisantes en littérature, on ne peut plus s'en tenir à enseigner des règles et à les faire appliquer...

Depuis une quinzaine d'années, en effet, des recherches se sont intéressées à l'acquisition de la morphographie, c'est-à-dire aux marques qui, en français, manifestent certaines relations entre les mots d'un texte. En mettant au jour les procédures des élèves, elles ont remis en question la manière dont s'expliquent les erreurs et ouvert la voie à une autre façon d'enseigner l'orthographe. On mesurera alors que les pistes d'apprentissage ne manquent pas...

Ce que disent les élèves

Aujourd'hui, des recherches qualitatives ont permis de comprendre – au moins en partie – que les élèves n'appréhendent pas le monde de l'écrit comme un adulte qui sait orthographier.

A ne voir dans les fautes d'orthographe que des infractions aux savoirs constitués, on en oublie de se demander comment l'élève, à

qui on enseigne que le 's' est la marque du pluriel, s'y retrouve avec le 's' des verbes, le 's' de certains noms (*souris, temps*), le 's' de certains adjectifs (*gris, gros*) ; et avec le 'nt' qui est une marque de pluriel verbal mais qui figure dans le singulier de noms tels qu'*accent* ou *continent*, d'adjectifs tels que *prudent, patient* ; ou le 's' interdit après 'nt' dans certains cas (*ils parent*) et pas dans d'autres (*les parents*), sans parler des adverbes qui restent en dehors du marquage alors qu'ils sont en relation avec les mots marqués (*les clients étaient souvent impatientes*). Les manuels négligent généralement cet aspect des choses et abandonnent les élèves à leurs confusions.

La perplexité de jeunes élèves s'entend pourtant dans les classes. Par exemple, une élève de CE1¹ demande, au moment où la leçon sur le pluriel des noms et des verbes s'achève, pourquoi on ne peut pas écrire

ils jouents ou *ils joues*. Et l'on pourrait multiplier les exemples. Quelles que soient les catégories linguistiques, les entretiens menés avec les élèves mettent en évidence à quel point ces catégories ne sont pas encore constituées. C'est ce qui bloque souvent l'application d'une règle pourtant connue, mais appréhendée en réalité de façon encore rudimentaire.

Pour comprendre les problèmes auxquels ils se heurtent avec le nombre, écoutons quelques élèves :

- *leur maman* : « Parce que c'est la mère de plusieurs enfants », ajoutant un 's' à *leur* (Anna CE2) ;
- *ces parent divorce* : « C'est pas au pluriel parce que si par exemple ses parents ou grands-parents, je mets un 's', mais là, il y a simplement un divorce, il n'y en a pas plusieurs » (Miloud CE2) ;
- *elle regarde un mannequins* : « Elle a déniché plusieurs mannequins et elle cherche celui qui est le plus beau » (Noël CE2) ;
- *je me ba contre deutre tauro* : « J'ai voulu mettre un 's' à la place du 'e', mais je l'ai pas mis parce qu'on aurait cru que c'était beaucoup de taureaux, alors que moi, je voulais qu'il y en ait que quatre, et c'est pas vraiment beaucoup, quatre » (Florence CE2) ² ;
- *les gens portait des pèlerines* : « On peut pas l'écrire avec 'e-r' parce que sinon, on peut pas mettre de 's' après 'e-r'. J'avais mis un 't' mais je pense qu'il faut un 's' parce qu'il y a plusieurs pèlerines » (Charly CE2) ;
- *j'avais une amis* : « Parce qu'il y a *une*, il n'y a pas *un*... Quand il y a *un*, on met pas de 'e', on met un 's' », remplaçant le 's' par un 'e' (Sophia CM1) ; ³
- *ont va la voir* : « Je me suis demandé si c'était 'o-n' ou 'o-n-t' et je suis pas sûre si c'est 'o-n' ou 'o-n-t'. Parce que c'est *nous*,

donc on est plusieurs, et c'est 'o-n-t', c'est comme *ils* ou *elles* avec un 's' » (Anna CM2).

Ainsi, ces écoliers sont loin de négliger l'orthographe. Au contraire, ils appliquent les règles qu'on leur a enseignées, persuadés de faire bien. Et comment pourrait-il en être autrement ? Rappelons-le avec beaucoup d'autres : l'erreur est un indice du niveau de conceptualisation actuel (appelé à être dépassé, si tout se passe bien). Ce sont bien des obstacles conceptuels qui empêchent les élèves d'identifier comme devant recevoir un traitement identique tous les déterminants, tous les noms, tous les verbes : le même n'est pas encore le même. En fait, ce qui se dégage de leurs commentaires et constitue le problème central, c'est un conflit syntaxe/sens et une absence de vision de l'orthographe comme système. ⁴

Si les experts peuvent jouer des différents niveaux d'organisation de ce que Nina Catach a appelé d'une façon éclairante un 'plurisystème orthographique' ⁵, si un professeur sait différencier automatiquement les classes et les structures grammaticales, un élève de huit ou douze ans ne le sait pas encore de façon certaine. Les savoirs constitués – la norme orthographique – sont bien sûr le but de l'enseignement de l'orthographe. Mais par quels chemins se constituent-ils dans la tête de chacun ? C'est une interrogation qui devrait être constante chez les professionnels de l'apprentissage. Aujourd'hui, on sait, avec Astolfi ⁶, que le problème n'est pas le vide, mais le trop plein dans la tête des élèves. L'orthographe en fournit des exemples probants.

En sollicitant les élèves sur la raison de leurs graphies, les recherches de ces vingt dernières années ont ainsi mis au jour des façons de penser l'orthographe qu'on ne

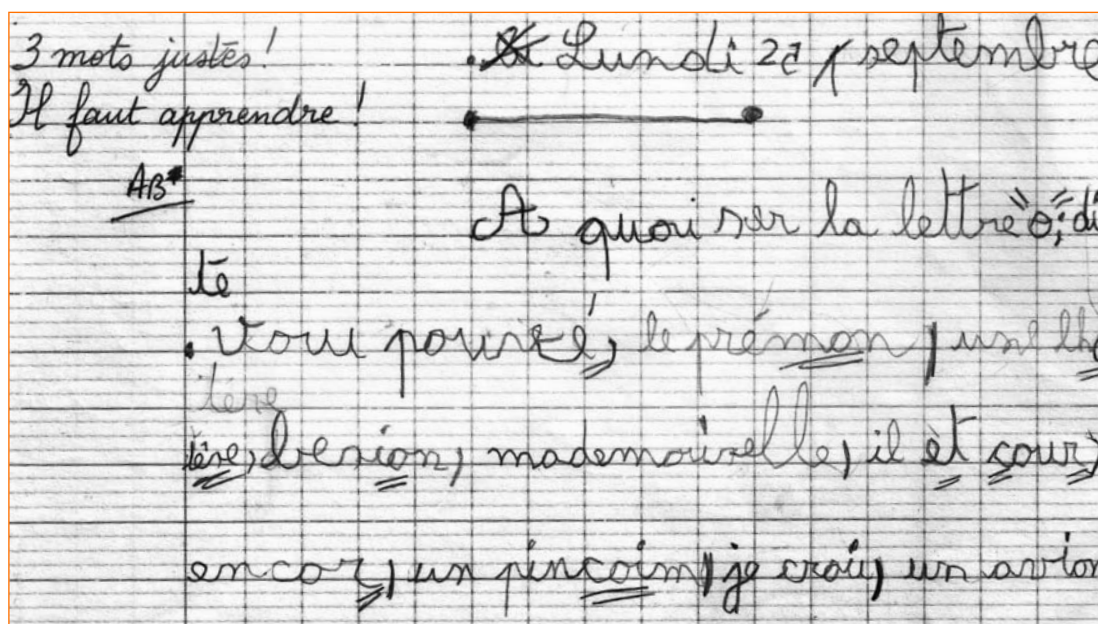
souçonnait pas. Avec les capacités de leur âge, ils s'efforcent de mettre en œuvre ce qu'ils ont compris. Ce qui éclate alors, ce sont les décalages importants entre le savoir enseigné et le savoir reçu. Pourtant, Vygotski ⁷ l'indiquait en son temps : les concepts enfantins diffèrent des concepts scientifiques par leur mode de constitution. Le malentendu provient du fait que cette différence est masquée par l'utilisation des mêmes termes, lesquels rendent possible la communication. Le pluriel du linguiste est un marquage linguistique ; le pluriel de l'enfant renvoie à la pluralité dans la réalité, phénomène observable sous divers angles, ce que les commentaires métalinguistiques nous remettent en mémoire (quantité comptable ou non comptable, collection, masse, distribution, succession, etc.). Tant qu'on n'aide pas les élèves à ne plus calquer strictement le pluriel sur la pluralité, on laisse aux erreurs le champ libre.

Il serait temps de reconnaître, au moins à titre d'hypothèse, que, pour la majorité des élèves d'aujourd'hui, l'enseignement traditionnel de l'orthographe grammaticale, fondé sur la croyance en un apprentissage du type conditionnement par stimulus/réponse, est peu efficace, car il fait l'impasse sur le sujet qui pense pour apprendre. C'est en travaillant le 'mur invisible' des conceptions des élèves, autrement dit, en **adoptant une perspective centrée sur l'acquisition**, qu'on peut espérer faire progresser une majorité d'entre eux.

Faute de quoi, on retrouve chez des collégiens ⁸ les mêmes conceptions que chez les écoliers, bien enkystées ⁹ :

- *il dit : bonjours les enfants* : « il dit ça à plusieurs enfants » (6^e) ;
- *une portés* : « une portée, c'est des petits ; c'est par exemple des petits chiens » (6^e) ;
- *mes bote* : « pas de s, on dit une paire » (6^e) ;

Il serait temps de reconnaître, au moins à titre d'hypothèse, que, pour la majorité des élèves d'aujourd'hui, l'enseignement traditionnel de l'orthographe grammaticale, fondé sur la croyance en un apprentissage du type conditionnement par stimulus/réponse, est peu efficace.



1	Je tombais dans un champ plein de maïs. Je me suis
	terriblement mal, je pensais que je m'étais cassé la jambe
Rz	J'entendis un bruit terriblement fort, j'eus peur, je me
c	retourna et je vis une charrue arrivant droit sur moi. Un
Rz/A/K	homme me vit, s'arrêta juste devant moi. On faisait course-
A	ance, il se présenta et me dit : "Que vous est-il arrivé
?/c	mon jeune homme", je lui expliqua mon histoire et il
Fe	me ramena sur sa charrue. Je vis plein de maisons, des

C'est en travaillant le 'mur invisible' des conceptions des élèves, autrement dit, en adoptant une perspective centrée sur l'acquisition, qu'on peut espérer faire progresser une majorité d'entre eux.

- je pêchais un peu tout : « un peu, c'est pas rien » (6°) ;

- chacun ferme la porte : « c'est pas que moi ; c'est tout le monde, c'est plusieurs » (5°).

Et même chez des lycéens ¹⁰, beaucoup plus âgés ¹¹, donc :

- ont va squatter ailleurs : « Là, j'ai mis du pluriel et du singulier, il y a quelque chose qui ne va pas. Ont, c'est ils, je voulais mettre le pluriel, c'est en groupe » (2°) ;

- les marins ne les nourrissais même pas : « oui, j'ai dû penser à les » (2°).

Quant à l'absence de représentation d'une orthographe structurée, on peut en faire un constat amer après neuf ans d'étude de la langue dans cet échange ¹² sur *il a crut rêvait et est remonter chez lui* :

- Tu as écrit cru avec un 't' ?

- Je sais pas.

- Est-ce que tu penses que tu peux l'écrire autrement ?

- Non.

- Est-ce qu'il y aurait une autre façon de l'écrire ?

- Peut-être avec un 's'.

Il y a sans nul doute quelque chose à faire avant que s'installe une telle démotivation, un tel brouillage. L'enseignement perd de son efficacité à ne pas travailler en partant de là où en sont les élèves, à vouloir obtenir la totalité d'un savoir notionnel en une leçon, quitte à la refaire l'année suivante, « puisqu'ils ne savent rien », et dans des modalités qui sont incompatibles avec ce qu'on sait aujourd'hui de l'apprentissage. De fait, c'est bien dès l'entrée dans l'écrit qu'il faut accompagner l'élève dans la conceptualisation de l'orthographe.

Des pistes pour l'apprentissage

« Ils connaissent les règles, mais ne les appliquent pas ! »

L'orthographe apprise dans des leçons est supposée se transférer naturellement en rédaction, ce que dément cette rengaine des salles de professeurs. Celle-ci reflète en réalité la différence que fait la psychologie des apprentissages entre connaissances déclaratives et connaissances procédurales : ces connaissances ne sont pas du même ordre. En d'autres termes, la maîtrise de l'orthographe implique bien évidemment la connaissance du système orthographique, mais elle se traduit avant tout par la capacité à mettre en œuvre cette connaissance dans ses écrits, ce qui requiert une approche spécifique. Il n'est donc pas étonnant que l'orthographe en production écrite puisse être en décalage avec des connaissances avérées. Encore faut-il que ces connaissances existent.

Comparons la réaction de deux élèves devant leurs graphies. Solange (CM1) explique qu'elle s'est trompée pour *leurs enfants s'appelle* : « Il y a un 's' parce qu'il y en a plusieurs ». Mélie (CM2) signale d'elle-même ce qui est à ses yeux une faute dans *les maisons étai instalés* : « L'auxiliaire, c'est 'e-n-t', *étaient* », ajoutant : « Je pensais à mon texte ». L'erreur de l'une s'explique par une assimilation incomplète d'une zone du système : elle a raison, le verbe de cette phrase est au pluriel, mais son apprentissage doit se poursuivre dans le sens d'une compréhension plus poussée de l'opposition verbonominale. L'erreur de l'autre s'explique, comme chez les 'experts', par la surcharge cognitive ; elle n'a plus rien à apprendre sur l'accord sujet-verbe : elle

doit parvenir à une certaine automatisation et se construire une attitude de vigilance de haut niveau, puisque la complexité de notre orthographe ne met personne à l'abri d'un dérapage (il n'y a qu'à consulter les courriels de notre sphère professionnelle, les nôtres y compris)¹³ !

Il est donc important, pour un enseignant, de pouvoir identifier les causes d'erreurs (sans oublier qu'une graphie juste peut l'être pour de mauvaises raisons). Il en va de l'efficacité de son action. Si l'élève ignore un point, on mettra en place des activités de découverte ; s'il en est resté à un premier niveau de conceptualisation, on l'amènera à prendre conscience des propriétés qu'il ne connaît pas ; s'il bute sur une difficulté conceptuelle, on cherchera à déstabiliser la conception récalcitrante ; enfin, s'il connaît la norme, on travaillera sur la révision des écrits.

A l'école, en effet, l'enseignement de l'écriture s'est vu profondément modifié depuis les années 1980 avec le travail en projet et la circulation des productions qui a donné une place plus convaincante à la nécessité de corriger l'orthographe. Mais on s'est encore peu occupé du travail d'assimilation au-delà des premières découvertes et du travail du scripteur sur l'orthographe de ses écrits. Ce sont sans doute là deux points clés, riches de possibilités de progrès (ce qui ne veut pas dire de résultats faciles à obtenir). Il s'agit donc à partir des connaissances nouvelles dans le domaine des apprentissages d'une part, et de l'orthographe d'autre part – notamment la compréhension des représentations orthographiques des élèves – de repenser l'enseignement de cette 'discipline'.

Principes et activités

Les interrogations sur l'enseignement de l'orthographe sont très anciennes, comme le rappelle André Chervel¹⁴. Il est normal que les réponses se modifient avec les transformations de la société et le renouvellement des savoirs (en dépit de tous ceux qui s'arc-boutent sur le *Bled* de 1947¹⁵). Depuis 2001, on observe de fortes convergences sur les principes et sur les activités dans une série d'ouvrages émanant de chercheurs et didacticiens¹⁶. On les évoquera rapidement.

L'orthographe comme système

Tous se réfèrent à la description linguistique de l'orthographe française proposée par Nina Catach, comme un ensemble de systèmes interreliés. Cette description permet en effet de comprendre les obstacles que les élèves rencontrent en raison de ce qu'on pourrait appeler le 'recyclage' des graphèmes d'un niveau à l'autre : les graphèmes qui transcrivent les phonèmes peuvent servir aussi de marques grammaticales et sont souvent polyvalents, principalement le trio 'e-s-t'.

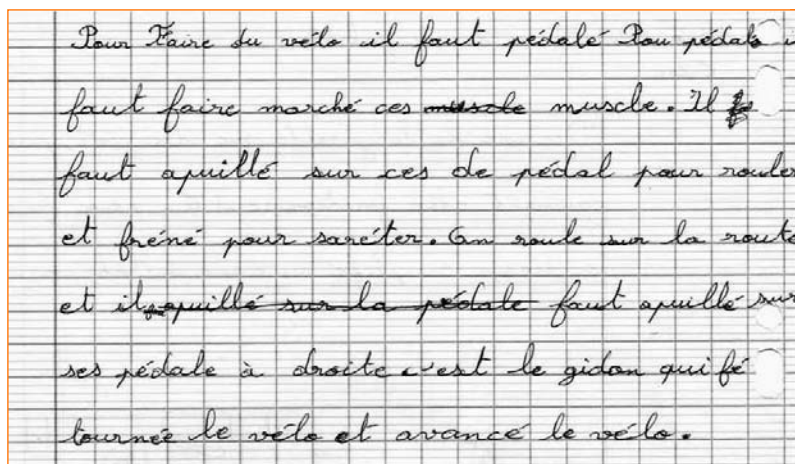
Il est donc important que l'enseignant soit à l'aise avec ce fonctionnement s'il veut apprécier les difficultés objectives de notre orthographe. Il peut alors, au lieu de multiplier les cas particuliers, rassembler ce qui est ordinairement présenté de façon éclatée dans les manuels en notions englobantes et sous forme de questions : comment les verbes indiquent-ils la personne ? quels sont les différents moyens de modifier la valeur sonore d'une lettre ? quels sont les différents moyens de marquer le pluriel ? tous les mots varient-ils en genre ? Les problèmes d'orthographe grammaticale sont finalement en faible nombre (les marques de genre et de nombre ; les marques verbales ; l'homophonie), mais

contraignent à une durée d'apprentissage longue, contrairement à d'autres langues (italien, finnois, par exemple). Un enseignement plus en prise sur le fonctionnement de l'orthographe pourrait en atténuer la difficulté.

La liaison avec la production écrite

Puisque la véritable maîtrise de l'orthographe est celle qui se manifeste dans les écrits, il faut travailler l'orthographe au cours du processus de rédaction. Des recherches attestent de corrections spontanées lors du deuxième jet. Ce point reste assez méconnu pour deux raisons essentielles : d'abord, comme on a l'habitude de considérer que l'élève n'a rien fait, s'il ne corrige pas tout, son travail est souvent nié ; ensuite, beaucoup d'enseignants ayant l'habitude de souligner les fautes dès le premier jet, on ne voit pas ce qu'il est capable de faire seul. Il y a là un paradoxe de taille : si l'on veut qu'il apprenne à exercer sa vigilance, pourquoi faire à sa place ce qui est au cœur même de cette vigilance ? Il lui faut au contraire apprendre à repérer ses propres erreurs et à leur substituer les graphies normées, c'est-à-dire exercer soi-même le contrôle.

Cette capacité de haut niveau doit donc être enseignée. Rien de facile. Rappelons que, au moment où l'œil passe sur les mots, l'esprit est capté par le sens. Dans l'édition, cette tâche incombe à une profession. Par ailleurs, on sait que les élèves répugnent à reprendre un texte qui leur paraît achevé, mais la révision orthographique est possible si l'on organise les situations de travail adaptées : il s'agit de prévoir des temps de relecture différée, plutôt en binôme, de cibler sur un ou deux types d'erreurs, et surtout, de s'interdire dans un premier temps de signaler les erreurs. Quant aux élèves en grande difficulté,



S'interdire dans un premier temps de signaler à l'élève ses erreurs pour lui permettre d'apprendre à les repérer lui-même, c'est-à-dire à exercer lui-même le contrôle.

quoi qu'ils fassent, parce que leurs copies comportent beaucoup de fautes, ils sont toujours accusés de négliger l'orthographe et finissent par baisser les bras en déclarant qu'ils n'en ont rien à faire, que, de toute façon, eux, ils se comprennent. Entre abdication ou provocation, avec les adolescents, les positions se crispent. C'est donc une tout autre attitude qu'il convient de développer avec les écrits des élèves dont la pensée doit d'abord être reconnue avant même qu'il soit question de fautes.

La position centrale de la réflexion métalinguistique et de la mise en activité des élèves

On a vu le rôle des représentations dans la production d'erreurs. C'est en prenant en compte ces représentations qu'on les fait évoluer. Mais il faut une condition : que les élèves soient réellement en situation d'observation et de réflexion. On ne combat pas des conceptions erronées par du discours magistral. Quand une erreur provient d'une mécompréhension, c'est dans la tête de l'élève que le déclic doit se produire. Les rappels ne lui suffisent pas, puisque, comme on l'a vu, la règle le met déjà en échec. La position d'exécutant dans lequel les manuels le pla-

cent permet rarement à ce déclic de se produire. C'est au contraire un vrai travail de recherche et de questionnement qui est nécessaire, où la pensée est mobilisée dans ce que Vygotski a appelé la zone proximale de développement, espace où ses capacités cognitives lui permettent de percevoir l'écart entre ce qu'il croit et la norme.

On organisera ainsi l'alternance entre l'observation de corpus normés et l'observation de corpus spontanés, les élèves ayant à argumenter le pourquoi de telle ou telle graphie, juste ou fautive. Ces confrontations collectives, si elles ont effectivement permis à chaque scripteur d'expliquer ses choix, et si elles se concluent par une récapitulation, se révèlent des plus efficaces : en effet, la verbalisation aide l'élève à prendre de la distance avec ce qu'il a écrit ; la confrontation aux autres lui fait voir d'autres aspects de la question ; l'observation de la norme lui impose de prendre en compte une donnée irréfutable (par exemple, il ne peut y avoir deux nombres différents pour *leur* et le nom qu'il actualise : pas d'autre choix que *leur branche* ou *leurs branches*). Toutes ces situations concourent aux déplacements conceptuels qui éviteront le retour des erreurs.

La durée, l'intensité, la répétition

Pour obtenir des résultats durables, il vaut mieux rester sur une même difficulté au lieu d'aborder une notion après l'autre, comme le font les manuels, dans un rythme qui ne permet pas l'apprentissage. Qu'on ne s'étonne pas alors que « cela entre par une oreille et ressorte par une autre » : les déplacements conceptuels n'ont pas le temps de se produire. En revenant sur les deux ou trois mêmes difficultés pendant plusieurs séances, en les attaquant sous des angles différents et dans des dispositifs variés, on favorise ces remaniements indispensables. Reste ensuite à organiser la stabilisation des nouvelles connaissances, et c'est là que les exercices peuvent trouver leur efficacité. En relation avec ce que l'on sait de la mémoire ¹⁷, la combinaison d'activités rapides et quotidiennes, et d'activités de plus grande envergure semble ainsi prometteuse, même si les évaluations manquent encore aujourd'hui.

Un exemple d'activité : la phrase dictée du jour

Que peut-on attendre d'un travail qui vise les conceptions d'élèves ? On en donnera ici un bref exemple tiré d'une classe de CE1 à la mi-février ¹⁸. Le dispositif consiste à recueillir toutes les graphies issues d'une courte phrase dictée et toutes inscrites au tableau. Dans un premier temps, chaque auteur d'une graphie a la parole pour expliciter son choix. Dans un second temps, la parole devient collective pour établir quelle graphie est correcte et pourquoi. Les arguments s'appuient sur ce qui a été appris, sur les affichages, sur des manipulations. L'enseignant organise les échanges, relance, demande des précisions, fait le point, interroge pour savoir si la classe est arrivée à un consensus ou non, et, en dernier ressort,

valide le résultat. La classe récapitule ensuite ce qui a été appris et recopie la phrase dans un cahier qui sert de référence. Celle-ci peut être redictée quelques jours plus tard.

Le premier jour, Louise a écrit *més samis ssa-péle* et Mourad *mais amis s'apelles*. Dans une approche traditionnelle, on considérerait que tous les deux ont fait une faute et méritent zéro pour cet item. Or ces deux élèves, qui n'ont pas encore deux ans d'apprentissage systématique de la lecture-écriture, n'en sont pas au même point. La première s'en tient au pluriel nominal (*més amis*) et, pour le verbe, s'efforce de restituer ce qu'elle entend (*ssa-péle*) ; le second, non seulement marque le pluriel nominal (*mais amis*), mais il est déjà entré dans le marquage du pluriel du verbe : on peut sans doute y voir un début de conceptualisation de l'accord sujet-verbe. La discussion collective a bien évidemment rétabli la terminaison 'nt' de *s'appellent*.

Deux jours plus tard, la maîtresse dicte la phrase *Deux frères et une sœur se promènent* qu'elle a tirée d'une production récente de Mourad. Elle avait corrigé la faute *promènes* en écrivant elle-même la bonne forme sur la copie. On note que cette correction magistrale n'avait pas empêché Mourad de refaire la même faute sur *apèles*. Mais, cette fois, c'est bien *nt* qu'il produit (*se promènent*). Louise, elle, n'a pas produit la forme normée, mais *se promènes* ; elle a donc progressé, puisqu'elle a franchi l'obstacle du 'tout phonographique' et découvert le marquage morphographique. Les élèves ont en effet à découvrir, après avoir percé le code alphabétique de notre écriture (les lettres notent des sons), qu'il existe un autre système de lien entre les mots d'un texte, liens lexicaux (*chat/chaton, gris/grise*), liens syntaxiques

(mes amis se promènent) ¹⁹. Et c'est ce qui va les occuper pendant toute la scolarité obligatoire ! Pour le moment, ces deux élèves, à leur manière, viennent de faire un pas de plus dans la compréhension du fonctionnement de l'orthographe, compréhension naissante qu'il est nécessaire de consolider jusqu'à l'obtention d'automatismes et la mise en place d'une autorégulation.

Deux voies en opposition

Ainsi, tout oppose la voie traditionnelle de l'enseignement de l'orthographe et celle qui intègre les processus d'acquisition. La première mesure le progrès des élèves à leur nombre de fautes, ne voit que des manques par rapport à la norme, décrète par programme ce qui doit être compris et mise tout sur la répétition des règles. La seconde considère l'écart à la norme comme une étape et la norme comme le savoir attendu à la fin de l'apprentissage, évalue l'élève par rapport à ce qu'il ne savait pas faire auparavant, s'appuie sur les résultats statistiques et l'écoute des raisonnements pour déterminer l'orientation du travail, ne fait pas de l'erreur une menace paralysante pour la pensée. On voit à quel point la formation des enseignants est cruciale pour accompagner cette 'révolution' didactique.

La tâche n'est pas simple, parce que la société et l'institution scolaire campent sur des positions déraisonnables. Certes, dans l'état actuel des recherches, nous ne disposons pas d'évaluation sur l'efficacité de ce renversement de perspective. Les effets positifs sont néanmoins attestés par les enseignants qui ont opté pour cette autre voie. Il faudra d'autres recherches pour aller au-delà de résultats déjà encourageants.

Mais tout laisse penser que s'y engager ne peut qu'être bénéfique, à commencer par le fait que cette approche mobilise aussi les élèves en difficulté.

Transformer l'enseignement de l'orthographe est une urgente nécessité. Si l'on peut penser, comme une analyse éclairante vient de le montrer ²⁰, que la crise de l'école est une crise de civilisation, et que la modification des pratiques en orthographe ne serait alors qu'un coup d'épée dans l'eau, n'est-il pas plus intéressant d'avoir à repérer le cheminement des élèves plutôt que de compter leurs fautes, guider leur avancée par des dispositifs adaptés, faire appel à leur réflexion, solliciter non la peur de l'erreur mais l'intelligence ? Quand on connaît le poids social de l'orthographe, et son impact sur le rapport des élèves à la lecture et à l'écriture, on ne peut pas renoncer sans avoir essayé.

Danièle COGIS
IUFM de l'Académie de Paris
École interne de l'Université
de Paris IV - Sorbonne
MoDyCo CNRS - Université Paris Ouest
Nanterre La Défense

*La version intégrale de ce texte a été publiée dans **Caractères**, Revue de l'Association belge pour la lecture (section francophone), **Actes III du Colloque Interactions entre le lire et l'écrire, Bruxelles, 30-31 octobre 2008**, n°34, 3/2009, pp. 5-14.*

*(Les notes 1, 4, 8, 10 et 15 de la présente version sont de la rédaction du **Journal de l'alpha**).*

1. *L'enseignement primaire en France compte 5 années : CP (cours préparatoire), CE1 et CE2 (cours élémentaires), CM1 et CM2 (cours moyens).*
2. In Jean-Michel SANDON, **Les unités linguistiques et leurs frontières : statut et fonctions dans l'acquisition de l'orthographe du français**, Thèse de Doctorat, Université de la Sorbonne Nouvelle – Paris III, 1999.
3. A noter que, sans le commentaire, cette erreur pourrait conduire à une remédiation sur l'accord en nombre, alors que cette élève se place sur le terrain du genre : elle essaie de rétablir en effet ce qui est une difficulté de l'orthographe du français, à savoir l'absence de marque segmentable au masculin, dans une représentation de la langue (ou du monde ?) où chacun des genres devrait disposer d'une marque identifiable.
4. Cf. Kristine MOUTTEAU, qui dit dans **Chercher, expérimenter, réajuster pour faire acquérir les notions de grammaire de base** (in *Journal de l'alpha*, n°173, p. 58) que, pour les apprenants adultes avec lesquels elle travaille, les mots semblent uniquement porteurs de sens et fonctionnent comme fermés sur eux-mêmes.
5. Nina CATACH, **L'orthographe française**, Paris, Nathan, 1980.
6. Jean-Pierre ASTOLFI, **L'erreur, un outil pour enseigner**, Paris, Editions ESF, 1997.
7. Lev Semionovitch VYGOTSKI, **Pensée et langage**, 1934 (rééd. Paris, La Dispute, 1997).
8. En France, le collège accueille les jeunes (généralement âgés de 11 à 15 ans) pendant les quatre premières années de l'enseignement secondaire (de la 6^e à la 3^e).
9. Jean-Yves GUILLAUME, **Le problème scolaire de l'orthographe ou le parti pris des fautes**, Thèse, Université de Rennes II, 1980.
10. Le lycée est composé des classes de seconde, première et terminale de l'enseignement secondaire.
11. Noëlle VOIRIOT-CORDARY, **Acquisition et gestion de la morphologie verbale flexionnelle en français à l'entrée au lycée**, Thèse, Université de Bourgogne, 2005.
12. Ibid.
13. D'où la nécessité d'intégrer l'apprentissage des correcteurs informatiques à celui de l'écriture.
14. André CHERVEL, **Histoire de l'enseignement du français du XVII^e au XX^e siècle**, Paris, Retz, 2006 ; et **L'orthographe en crise à l'école : et si l'histoire montrait le chemin ?**, Paris, Retz, 2008.
15. Manuel d'exercices orthographiques et grammaticaux conçu par un couple d'instituteurs, Odette et Édouard Bled, utilisé dans les écoles françaises et devenu si institutionnel qu'on le nomme couramment le 'Bled'.
16. Catherine BRISSAUD et Daniel BESSONNAT, **L'orthographe au collège. Pour une autre approche**, Paris-Grenoble, Delagrave/CRDP de Grenoble, 2001 ; Gérard TESTE et Jean-Christophe PELLAT, **Orthographe et écriture : pratique des accords**, Strasbourg, CRDP, 2001 ; Jean-Pierre SAUTOT, **Raisonnement sur l'orthographe au cycle 3**, Grenoble, CRDP, 2002 ; Guislaine HAAS, **Orthographe au quotidien : cycle 3 (+ 1 CD)**, CRDP de Bourgogne, 2004 ; Danièle COGIS, **Pour enseigner et apprendre l'orthographe. Nouveaux enjeux – Pratiques nouvelles. École/Collège**, Paris, Delagrave, 2005.
17. Cécile DELANNOY, Sonia LORANT-ROYER, **Une mémoire pour apprendre**, Paris, Hachette Education, 2007.
18. Exemple tiré du mémoire professionnel de Nélia LABSI (IUFM de Paris, 2005). Pour le lexique, il vaut mieux restituer l'orthographe correcte le plus rapidement possible, sauf si des régularités peuvent être examinées. Par exemple, on effacera du tableau le 'ai' de 'promaine' en le remplaçant par 'è', une fois qu'un élève l'aura cherché dans le dictionnaire, sauf si on veut saisir l'occasion de constituer la famille de mots ('mener'/'mène') avec l'alternance 'e'/'è'.
19. Les élèves ne comprennent pas d'emblée qu'on marque aussi l'adjectif et le verbe, qui ne relèvent pas de l'idée de 'plusieurs' comme le nom : le pluriel du nom dépend en effet du référent (je parle de plusieurs amis), mais le pluriel de l'adjectif et du verbe constitue une relation interne à la phrase, impliquant une conscience permanente des catégories grammaticales.
20. Marie-Claude BLAIS, Marcel GAUCHET, Dominique OTTAVI, **Les conditions de l'éducation**, Paris, Stock, 2008.