



2014-n°1

**Danielle Coltier, Corinne Féron (dir.), *Didactiques du français***

---

« Un atelier d'orthographe en CE2 : réflexion sur un modèle didactique pour accompagner l'enseignement de l'orthographe et favoriser le raisonnement orthographique. Genèse et fonctionnement de l'atelier d'orthographe en CE2 à l'école Blanche Cavarrot »

Noëlle Cordary

---



Cette œuvre est mise à disposition selon les termes de la Licence Creative Commons Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International

## **Résumé**

Les pratiques répandues dans les écoles pour l'enseignement de l'orthographe ne produisent pas les effets escomptés et n'amènent pas les élèves à comprendre le fonctionnement de la langue. Même si les élèves disposent d'un langage grammatical, celui-ci n'est pas l'assurance que les concepts qu'il désigne ont été intégrés. Cet article décrit une démarche didactique qui cherche à installer chez les élèves un rapport réflexif à la langue pour qu'ils en comprennent le fonctionnement et qui fasse évoluer leur niveau d'explicitation et d'abstraction.

## **Abstract**

The common practices taught in schools do not generate the expected effects, and do not make the students understand the way the language operates. Even if the students dispose of a grammatical language, it does not mean that its concepts have been understood. The goal of this article, which describes a didactic process, is to implement in students' behavior a reflexive approach in order to make them understand the very functioning of the language. This article tends to improve the students' capacities of clarifying and conceptualizing.

## Introduction

Cet article présente une expérimentation didactique relative à l'enseignement de l'orthographe en première année de cycle 3 (CE2), réalisée à partir de dispositifs d'apprentissage préconisés à la suite de recherches-action<sup>1</sup>. Depuis les années 1980, des recherches-action concernant l'apprentissage de l'orthographe se sont orientées vers des travaux accordant une place plus grande à l'enfant qui apprend et ont proposé de nouvelles méthodes d'enseignement. L'erreur a été étudiée comme un indicateur des processus mentaux, des stratégies en œuvre chez l'enfant qui découvre, s'exerce, apprend. De ces recherches, on peut retenir qu'elles préconisent une autre approche de l'enseignement de l'orthographe, plus dynamique et propice à en favoriser l'apprentissage<sup>2</sup>.

La nécessité d'une telle présentation n'est pas discutable. On sait (et les enseignants au premier chef) qu'écrire le français « sans faute » ne s'apprend pas aisément et demande du temps : au cours de cette lente appropriation des normes orthographiques, l'apprenant fait des erreurs, stigmatisées souvent sous le nom de « fautes », révélatrices à la fois des difficultés de l'orthographe, mais aussi des processus d'acquisition en cours. On sait – peut-être moins – que la maîtrise de l'orthographe ne résulte pas d'une simple mécanique d'apprentissage de règles par cœur : c'est une affaire de réflexion, de conceptualisation et de répétition. Or, un ensemble de facteurs, au nombre desquels le manque d'informations, de formation et d'accompagnement, le manque d'outils et le manque de temps... empêchent la plupart des maîtres de s'emparer de démarches d'enseignement cohérentes avec les connaissances actuelles sur l'apprentissage de l'orthographe. (J'ai pu en effet constater, lors de visites dans les écoles, comme dans le cadre de mon enseignement en Master d'éducation, que les pratiques d'enseignement de la langue s'emparent peu, ou pas du tout, des avancées de la recherche et que la communication entre chercheurs en didactique et enseignants est quasi inexistante, ces derniers étant assez indifférents aux propositions de la recherche : nombre de disciplines scolaires réévaluent régulièrement leurs contenus et programmes en fonction des avancées théoriques et didactiques ; l'orthographe non. Et cela, alors même que leçons et dictées ne sont guère plus satisfaisantes aujourd'hui qu'hier et abandonnent bon nombre d'enfants en chemin.)

L'expérimentation dont je rends compte ci-après est la conséquence d'une rencontre

---

1 Recherche-action : à la différence de la recherche fondamentale ou de la recherche expérimentale, la recherche-action prend en charge un questionnement spécifiquement didactique ; pour cette raison, elle se situe en milieu scolaire (et non en laboratoire) avec l'objectif de permettre un meilleur apprentissage en transformant une réalité pédagogique défailante en une réalité plus efficiente. Elle porte sur trois objets spécifiques : l'intervention de l'enseignant, le contenu et l'outil pédagogique.

Dans *Repères* n° 20 (1999), numéro consacré aux recherches-action et à la didactique du français, G. Ducancel définit la recherche-action comme une recherche « se donnant comme objectif d'apporter des esquisses de réponses à des problèmes d'enseignement-apprentissage, esquisses construites dans la classe, opérationnalisables dans la classe ».

2 Notre travail doit beaucoup aux travaux de J.-P. Jaffré (1992), n'ignore pas l'ouvrage didactique de D. Bessonnat & C. Brissaud (2001), se fonde sur les recherches d'E. Ferreiro (1988) consacrées à comprendre le développement des conceptualisations sur l'écrit chez les jeunes enfants.

professionnelle, entre une enseignante de CE2 s'interrogeant sur ses méthodes d'enseignement et moi-même, professeure d'IUFM et chercheuse en didactique de l'orthographe. L'objectif de notre collaboration est de mettre en place *une autre démarche* d'apprentissage de l'orthographe dans une *classe ordinaire* qui ne dispose d'aucun dispositif d'accompagnement particulier et dont la population scolaire est réellement et totalement hétérogène, l'école étant située à Croix Rouge, quartier sensible de Reims.

Matériellement, l'expérimentation didactique fonctionne depuis près de deux ans, à raison d'un créneau horaire de 45 minutes hebdomadaires ; la conduite des séances est évaluée régulièrement pour en infléchir chaque fois (si nécessaire) les contenus. à la différence d'une recherche-action, toutefois, nous n'avons pas de population test permettant de prouver la « supériorité » de la démarche entreprise. Seuls, les raisonnements des élèves, leur autonomie dans l'analyse des phrases, la confiance en eux et le discours méta-grammatical qu'ils produisent nous permettent de dire que cette démarche présente un réel intérêt pour des enfants qui apprennent à orthographier le français.

## **1. Apports des recherches en didactique de l'orthographe**

Depuis les années 1980 – et pour ne retenir que l'essentiel – beaucoup de recherches-action concernant l'apprentissage de l'orthographe se sont orientées vers des travaux accordant une place plus grande à l'enfant qui apprend et ont proposé de nouvelles méthodes d'enseignement. L'erreur, en particulier, a été étudiée comme un indicateur des processus mentaux, des stratégies, en œuvre chez l'enfant qui découvre, s'exerce, apprend. De ces recherches, on peut retenir qu'elles préconisent, globalement, une autre approche de l'enseignement de l'orthographe, plus dynamique et propice à en favoriser l'apprentissage, approche fondée sur le « raisonnement orthographique ».

### *1.1. Questions*

Comment favoriser le raisonnement orthographique des élèves à l'entrée du cycle 3, en classe de CE2 ?

La maîtrise de l'orthographe est un objectif affiché au CE2. Or, pour que l'élève orthographie ses textes en « respectant les contraintes syntaxiques et orthographiques ainsi que la ponctuation<sup>3</sup> », il est légitime de se demander, d'une part, ce qu'il doit savoir (ce qui, central dans le système orthographique du français, doit être maîtrisé absolument), d'autre part, « par où commencer ? », en dégagant des priorités (à quel niveau est-il pertinent de demander à l'élève de réfléchir à telle notion, tel concept ?). Un exemple. Dans la phrase *Le renard chasse les poules du château*, pour que le verbe soit bien orthographié, il doit être accordé. Ce qui suppose 1°) de reconnaître le verbe, 2°) de se demander / repérer avec quoi il s'accorde, 3°) enfin de

---

<sup>3</sup> *Bulletin Officiel*, Hors série n° 3, 19 juin 2008.

choisir la marque correspondant à la classe du mot, (ici *nt*, et non *s*). Le verbe se conjugue en effet, et les enfants apprennent des paradigmes, mais pour réaliser un accord juste dans la phrase, il faut être sensible aux rapports syntaxiques à l'intérieur de la phrase. Dans l'exemple, des élèves de CE2 cherchent à mettre le verbe au pluriel parce qu'il y a plusieurs poules. Pourtant, ces mêmes élèves ont bien conscience que c'est le renard qui chasse les poules (et non l'inverse !), mais ils ne parviennent pas à distinguer quels mots « donnent » l'accord. Pour réussir à le comprendre, il leur faudra effectuer de nombreuses manipulations syntaxiques. Il ne suffit pas en effet d'un pluriel dans la phrase pour rendre légitime le pluriel sur le verbe.

De façon générale, la maîtrise orthographique nécessite un bagage grammatical permettant de reconnaître la catégorie du nom, celle du verbe et de relier le verbe à son sujet pour accorder le verbe, comme elle nécessite de mettre en relation l'adjectif et le nom pour pratiquer l'accord attendu. Ces compétences sont à construire en CE2 : les textes officiels, demandent, en effet :

- d'« Appliquer la règle de l'accord du verbe avec le sujet (y compris pronom personnel) dans les phrases à ordre canonique sujet-verbe<sup>4</sup>, et où le verbe est à un temps simple.
- [d'] Accorder sans erreur le déterminant et le nom, le nom et l'adjectif (épithète)<sup>5</sup>. »

Comment développer chez les élèves à l'entrée du cycle 3 des capacités réflexives sur la langue écrite pour qu'ils s'en approprient le fonctionnement propre obéissant à des lois linguistiques qui ne sont pas forcément celles du sens commun, voire qui vont à l'encontre d'idées reçues ou de l'expérience du monde ?

Les exemples suivants de commentaires d'élèves laissent voir que les marques du singulier entrent en conflit avec le référent et que, du coup, les marques de la pluralité priment sur le principe de variation morphologique :

- « *\*Tous le monde savaient*, j'ai mis *s* parce que c'est beaucoup de monde. »
- « J'ai écrit *on \*chantaient* parce qu'il y a Magali, Tuan et moi. »
- « J'écris *\*quatre* parce qu'il y en a plusieurs. »
- « *J'habite au \*cinquièmes étages*, oui, c'est parce qu'il y a plusieurs étages dans ma tour. »
- « *Il marchait à \*pieds*, on a deux pieds, pas qu'un. »

La distribution des marques de genre est également longtemps guidée par le sens plus que par la morphosyntaxe :

- « *J'ai \*dormie toute la nuit* : je mets *e* parce que c'est moi. » (C'est une fille qui parle).
- « *Une \*couleure* avec un *e* parce que c'est féminin. »
- « *Une petite \*sourie*, des fois on met *e* quand on ne l'entend pas, quand c'est une fille. »

---

<sup>4</sup> Le *Bulletin Officiel* parle de « phrases où l'ordre sujet-verbe est respecté » : cette formulation peut laisser entendre que la post-position du sujet est une infraction à la syntaxe..., d'où notre correction.

<sup>5</sup> *Bulletin Officiel*, Hors série n° 3, 19 juin 2008.

## 1.2. Construction d'un bagage grammatical

### 1.2.1. Pourquoi un bagage grammatical est-il nécessaire ?

La nécessité de connaissances grammaticales tient au système orthographique du français. Analysant le système écrit du français, Nina Catach<sup>6</sup> a – on le sait – montré que le français déroge au principe alphabétique selon lequel à un son correspond une lettre. Le français en effet dispose de 133 graphèmes pour représenter 37 phonèmes dont 16 voyelles. Plusieurs graphèmes peuvent ainsi traduire un même phonème : pour orthographier /s/, on peut avoir recours à *s*, mais également *ss*, *sc*, *t*, *c*, (et même à *sth* pour les mots *isthme* et *asthme*). A cela s'ajoute le fait qu'un même graphème peut traduire des phonèmes différents : c'est le cas par exemple de *s* qui peut, selon son environnement dans le mot, traduire /s/ ou /z/.

Ayant acquis des connaissances sur la nature alphabétique de la langue, les élèves élaborent volontiers une justification montrant qu'une graphie doit permettre de reconnaître un son. Ce type d'explication relève d'un raisonnement à **caractère phonographique**. Le système phonogrammique est central en français puisque les graphèmes transcrivant des phonèmes (et appelés *phonogrammes* par Nina Catach) représentent environ 80 % des signes d'écriture. Mais il reste un 20 % (sur lequel se concentrent les erreurs d'orthographe), formé des graphèmes n'ayant pas toujours de réalisation phonique, et destinés à traduire un sens grammatical : ce peut être le *e* du féminin dans l'adjectif *jolie* ; le *s* du pluriel dans *filles* ; le *s* de deuxième personne dans *finis*, *manges* ; le *t* marque de famille de mot dans *chat*, ou le *d* dans *bavard* ... De ce fait, la conversion graphème / phonème ne donne pas toutes les clés de l'orthographe du français. Si la justification phonographique permet d'expliquer qu'écrire « \*luminese » ne laisse pas entendre /ø/, elle ne peut pas rendre compte en revanche du *s* muet de l'adjectif lorsqu'il est au pluriel dans le groupe « des guirlandes lumineuses » puisqu'on ne le prononce pas.

Ainsi, les mots varient (ortho)graphiquement selon les relations qu'ils entretiennent avec les autres mots dans la phrase, et les variations, le plus souvent, ne sont pas prises en charge sur le plan phonographique : autrement dit, la variation ne s'entend pas, il faut l'écrire. L'écrire correctement suppose, comme nous le disions *supra*, de reconnaître les catégories dans la phrase : catégorie verbale et catégorie nominale. Même si les enfants connaissent les termes grammaticaux (ils parlent de *nom*, de *verbe*...), ces concepts ne sont pas forcément assimilés.

### 1.2.2. Comment doter les élèves de ce bagage grammatical ?

---

6 CATACH N., *L'orthographe française : traité théorique et pratique*, Paris, Nathan, coll. « Formation », 1986.

Michel Fayol<sup>7</sup>, transposant au domaine de l'orthographe la genèse de l'esprit scientifique décrite par Bachelard<sup>8</sup> déclare :

Les notions grammaticales se construisent comme les autres notions : "l'addition" en mathématiques, la "force" en physique, c'est-à-dire par un affinement progressif de concepts qui sont initialement grossiers et approximatifs et qui évoluent très progressivement sous l'impulsion conjuguée des enseignements dispensés et des activités des élèves eux-mêmes vers les concepts des experts.

En didacticien, il pointe aussitôt la nécessité de mettre en place des dispositifs permettant de construire les concepts grammaticaux qui soutiennent la maîtrise de l'orthographe :

Cela suppose que les programmes ou textes d'accompagnement donnent des précisions sur ce qui est requis à tel ou tel niveau, mais aussi que les enseignants eux-mêmes soient en mesure de concevoir, mettre en œuvre et évaluer l'impact des situations qui favorisent les découvertes, les conceptualisations et les utilisations des notions enseignées.

C'est ce type de situations « favorisantes » que nous décrivons dans la seconde partie.

## 2- L'expérimentation en orthographe

### 2.1. Hypothèses générales de travail

Notre travail est sous-tendu par trois hypothèses, relatives au mode travail, au statut de l'erreur, à la construction d'une compétence métalinguistique.

**(i)** *Les représentations que les enfants se sont forgées sur la langue doivent évoluer.* Pour qu'il en soit ainsi, il faut inventer un lieu où elles se verbalisent. Ce lieu n'est pas proposé dans le modèle traditionnel d'apprentissage fondé sur la répétition et l'entraînement (leçon, application, règle), modèle qui suppose du temps et n'est pas toujours opérant. Nous testons donc un autre *mode de travail*.

**(ii)** *L'évolution des ces représentations doit être rendue sensible.* Comment ? Notre hypothèse est la suivante : les erreurs témoignent des essais de conceptualisation, et sont des traces des représentations des enfants sur la langue. Nous observerons donc les erreurs comme indices / symptômes de leur progression. Nos modalités de travail avec les élèves confèrent donc à l'erreur un statut renouvelé.

---

7 FAYOL M., Journées de l'Observatoire, *Observatoire National de la Lecture*, janvier 2001.

8 « La science, dans son besoin d'achèvement comme dans son principe, s'oppose absolument à l'opinion. [...] L'opinion pense mal, elle ne pense pas, elle traduit des besoins, en connaissances. En désignant les objets par leur utilité, elle s'interdit de les connaître. [...] On ne peut rien fonder sur l'opinion : il faut d'abord la détruire. Elle est le premier obstacle à surmonter. [...] L'esprit scientifique nous interdit d'avoir une opinion sur des questions que nous ne comprenons pas, sur des questions que nous ne savons pas formuler clairement. Avant tout il faut savoir poser des problèmes. Et quoi qu'on dise, dans la vie scientifique, les problèmes ne se posent pas d'eux-mêmes. C'est précisément ce sens du problème qui donne la marque du véritable esprit scientifique. [...] Pour un esprit scientifique toute connaissance est une réponse à une question. S'il n'y a pas eu de question il ne peut pas avoir connaissance scientifique. Rien ne va de soi. Rien n'est donné. Tout est construit [...]

Face au réel, ce qu'on croit savoir clairement offusque ce qu'on devrait savoir. Quand il se présente à la culture scientifique, l'esprit n'est jamais jeune. Il est même très vieux, car il a l'âge de ses préjugés. Accéder à la science, c'est, spirituellement, rajeunir, c'est accepter une mutation brusque qui doit contredire un passé. » BACHELARD G., *La Formation de l'esprit scientifique*, Paris, Vrin, 1938, p. 14.

**(iii)** *La construction des concepts linguistiques nécessite de déconstruire un certain nombre de représentations que l'enfant s'est forgées de l'écrit.* En écrivant, il rencontre des problèmes et il est nécessaire de *s'interroger avec lui* sur les procédures qu'il met en œuvre pour résoudre les problèmes orthographiques (et non pas se contenter, pratique plus courante, de simplement mesurer dans ses productions les écarts par rapport à la norme). Partant de là, le travail de l'enseignant doit aider au développement d'une *compétence métalinguistique*, c'est-à-dire d'une *aptitude à raisonner sur la langue*.

Cette compétence métalinguistique – appliquée à la question de l'orthographe – pourra selon nous, être mobilisée à chaque fois que l'élève est en situation de révision de ses productions écrites. Pour celui qui apprend, la maîtrise de l'orthographe est indissociable d'un travail de révision de sa production écrite, révision au cours de laquelle il identifie les classes de mots sujets à débat (par exemple, les mots pouvant appartenir à deux classes, comme *poste...*), il effectue des opérations d'analyse pertinentes telles que substitution, permutation, analyse distributionnelle pour sélectionner la graphie qui convient. Pour écrire, en effet, il s'agit plus d'*activer* des savoir-faire opératoires et des règles procédurales que d'*appliquer* des canons orthographiques formels dont l'élève est bien incapable de convoquer la substance en mémoire dans le feu de l'écriture.

## **2.2. L'expérimentation en CE2**

### *2.2.1 Des objectifs spécifiques*

Par une démarche d'apprentissage adaptée, nos objectifs sont les suivants : faire émerger les *représentations* des élèves sur la langue ; permettre au savoir en construction de *se verbaliser* ; développer la prise de conscience du code, et ainsi *faire évoluer le niveau d'explicitation* et le niveau *d'abstraction* des enfants dans la compréhension de l'orthographe.

### *2.2.2. Genèse*

L'atelier commence au mois de septembre 2011. Le protocole est le suivant.

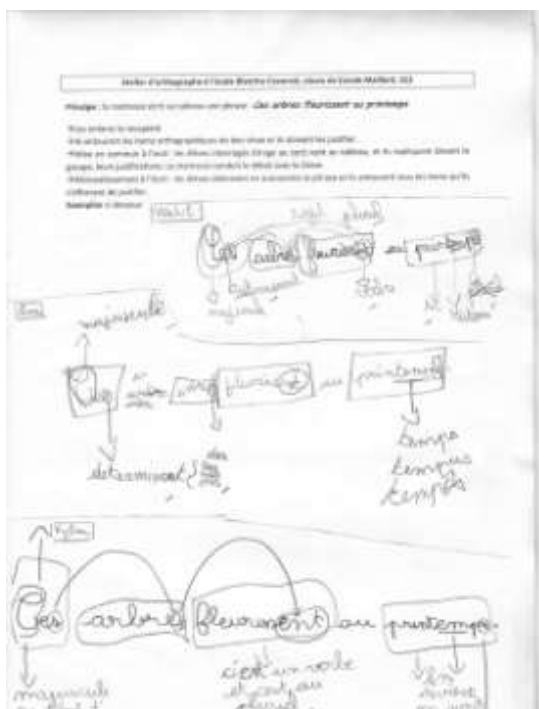
Principe :

- La maitresse écrit au tableau une phrase.
- Les enfants la recopient. Puis, ils entourent les marques orthographiques de leur choix (il s'agit des graphèmes marquant le pluriel ou le féminin, par exemple) et ils doivent les justifier.
- S'ensuit une mise en commun à l'oral : les élèves interrogés (tirage au sort) vont au tableau et ils expliquent, devant le groupe, leurs justifications. La maitresse conduit le débat avec la classe. Elle n'apporte pas de réponse, ne sanctionne pas mais incite les élèves à affiner leurs justifications et à convoquer leur savoir grammatical pour résoudre les problèmes d'orthographe.



- L'atelier s'achève par un réinvestissement à l'écrit : les élèves réécrivent sans modèle, en autonomie, la phrase et ils entourent les items de leur choix qu'ils s'efforcent de justifier. On fait l'hypothèse que les justifications seront de nature linguistiques parce que le réinvestissement a lieu à la suite du débat conduit dans la classe.

La première phrase travaillée est la suivante : *Ces arbres fleurissent au printemps*. La reproduction du document ci-dessous montre quelques-unes des phrases produites lors de la phase de réinvestissement.



Que laisse apparaître le réinvestissement ? (Commentaire sur 21 productions)

| justifications alléguées  | nombre d'élèves |
|---|-----------------|
| la classe déterminant   | 3               |
| la classe verbe   | 4               |
| la catégorie pluriel  | 14              |
| la règle de <i>m</i> devant <i>m, b, p</i>  | 10              |
| l'histoire du mot (étymologie <i>tempus</i> )   | 5               |
| la majuscule en début de phrase   | 16              |
| la justification par « plusieurs », beaucoup », « parce qu'il y a les » sans qu'apparaisse le mot « pluriel » | 3               |
| la justification de <i>s</i> à <i>printemps</i> par le pluriel  | 4               |

Dans 16 productions sur 21, la zone idéographique<sup>9</sup> de la majuscule en début de phrase est acquise. Les productions ultérieures le confirmeront.

La catégorie pluriel est convoquée à juste titre sauf par trois élèves qui n'emploient pas le terme technique *pluriel* mais justifient la présence de *s* et *nt* par un raisonnement de type

<sup>9</sup> Zone idéographique : littéralement, un idéogramme est un signe porteur d'un sens (qui transcrit une idée). En français, c'est le cas de signes de ponctuation tels que ? ou !, mais également de la majuscule qui signale le début de la phrase.

référentiel (je me réfère au monde pour dire qu'il y « en » a beaucoup).

La moitié des élèves retiennent et appliquent la règle *m, b, p* pour *printemps*.

Le nom des classes grammaticales est majoritairement absent, pourtant des flèches (comme on le voit sur les exemples produits) matérialisent la chaîne d'accord.

La deuxième phrase travaillée selon le même protocole est la suivante : *Les renards chassent les poules du château*.

Les enfants identifient bien le pluriel, ils se réfèrent à *les* pour justifier le *s* de *renard*, mais la mise en relation du verbe avec son sujet est en revanche flottante : si le verbe est au pluriel c'est ... « parce que les renards chassent beaucoup de poules, il y a plusieurs poules ». On se rend ainsi compte qu'une graphie correcte peut cacher un raisonnement grammatical erroné et qu'il faut travailler le dispositif pour qu'il permette de rendre les élèves sensibles aux rapports syntaxiques dans la phrase : l'identification du sujet du verbe est loin d'aller de soi, et les approches par tâtonnement qui conduisent à trouver le sujet doivent être verbalisées au sein de la classe pendant la mise en commun. En s'inspirant des *Ateliers de Négociation Graphique* (ANG) de Guislaine Haas<sup>10</sup>, tels qu'elle les décrit dans *L'orthographe au quotidien, cycle 3* (2005), on modifie alors le protocole.

### 2.2.3. Le débat orthographique

Notre objectif s'affine, il s'agit de construire progressivement des notions de base : l'identification du verbe, des rapports syntaxiques dans la phrase (dont la relation primordiale sujet-verbe), les accords dans le GN et le GV. Pour cela, la phrase ne sera plus écrite par la maitresse, mais dictée de façon à laisser aux élèves le choix des graphies qu'ils auront à justifier, et à les mettre face à une démarche personnelle de raisonnement orthographique qu'ils doivent engager pour orthographier la phrase dictée.

Les enfants reçoivent une feuille sur laquelle ils écrivent la phrase. La maitresse recueille les papiers et réécrit la phrase au tableau, faisant apparaître toutes les graphies des enfants. Ceux-ci, appelés par tirage au sort, vont au tableau et ils rayent les graphies qu'ils ne conservent pas parce qu'ils les estiment incorrectes, en justifiant leur choix. S'ensuit un réinvestissement où ils réécrivent en autonomie la phrase et justifient des items orthographiques.

---

<sup>10</sup> Haas G., *L'orthographe au quotidien, cycle 3*, Sceren, 2005.

Pour la phrase *Ces enfants sont en retard à l'école*, voici un exemple de ce qui apparaît alors au tableau noir au mur de la classe :

|       |         |      |           |           |
|-------|---------|------|-----------|-----------|
| Ses   | enfants | sons | en retare | à l'école |
| Ces   | enfants | sont | enretare  | a lécole  |
| C'est | enfant  | son  | en reutar | à l'école |
|       | Senfan  |      | en reutar |           |
|       |         |      | en retard |           |

Après le débat oral, le tableau apparaît comme suit :

|       |         |      |           |           |
|-------|---------|------|-----------|-----------|
| Ses   | enfants | sons | en retare | à l'école |
| Ces   | enfants | sont | enretare  | a lécole  |
| C'est | enfant  | son  | en reutar | à l'école |
|       | Senfan  |      | en reutar |           |
|       |         |      | en retard |           |

#### 2.2.4. Verbalisations et interactions

Par quelle magie, la séance fondée sur l'interaction débouche-t-elle sur la solution normée : *Les élèves sont en retard à l'école* (et non *ces enfants*, etc.) ?

Au travers de la pratique du débat oral où les élèves justifient leurs choix, il s'agit de les amener à objectiver la façon dont ils résolvent leurs problèmes orthographiques. Pour cela, l'enseignant doit s'interdire d'être trop présent dans la conduite de l'échange pour ne pas escamoter le temps de l'explicitation au profit de la « vérité du maître » qui détient la solution normée.

Que signifie rester en retrait pendant les échanges ?

C'est très relatif : en effet, si, de façon générale, l'enseignant est celui qui garde la main sur le déroulement de la séance, qui donne la parole et surtout ne fournit pas la réponse, ni ne fait de l'énonciation de la norme et des règles l'argument d'autorité pour clore la discussion, on peut néanmoins distinguer, grosso modo, trois cas de figure dans la conduite de ces débats orthographiques.

Cas 1. L'enseignante invite chacun à formuler sa conception orthographique et la retourne en « feed back » vers le groupe, se *faisant l'écho* de la parole des élèves. Ainsi, lorsque Cheyenne raye la graphie \**senfan*, elle le fait en expliquant que c'est comme un /nãfã/, on entend le *n* mais on ne l'écrit pas ; un autre élève ajoute que c'est la liaison, et il ne reste plus à la maîtresse qu'à se faire l'écho des deux paroles en disant que pour *des* /zãfã/, « c'est la liaison qui fait entendre /z/ ».

Cas 2. Le retrait de l'enseignante peut être moins « complet » : son rôle va être de faire naître des doutes, de réguler la discussion. Ainsi, lorsque Manuel raye *retar*, *retard*, *reutare* en disant qu'« on dit je suis /ãrətar/, et non je suis /rətar/ donc c'est un seul mot », l'enseignante fait naître le doute par sa question : « Vous êtes sûrs que ça n'existe pas tout seul ? ». Et lorsqu'un élève répond que « c'est un nom et qu'on peut dire *le retard* », elle acquiesce. Pourtant, il n'y a pas consensus comme on peut le voir lorsque Mélanie vient rayer *\*retarent*, suscitant des protestations :

« Mais pourtant ils sont plusieurs ! ».

La maîtresse (désignée par M. ci-dessous) régule la discussion, en donnant la parole :

- Clément : « Je ne suis pas d'accord avec *retarent* parce c'est un nom commun. »

- M : « Si c'est un nom commun, qu'est-ce qu'on met devant ? »

- Clément : « *un* »

- M : « Est-ce qu'on peut dire *un / le retard* ? »

- Clément : « Oui, et ça peut pas être un verbe : *\*je suis-je en retard* ! »

C'est au tour d'Ibrahim ensuite, d'entourer la graphie *retard* en expliquant que « c'est une lettre muette ; on peut dire *retarde*, *retarder*, *retardataire* : il emporte l'adhésion des élèves. Les élèves s'emparent volontiers des explications relatives aux lettres muettes permettant de mettre en relation le mot à écrire avec un mot de la même famille : ils savent qu'il faut *t* à *enfant*, ce *t* servant à former le mot « *enfantin* » ; qu'il faut un *t* muet à *chat* parce qu'il y a *chaton* ; pour le mot *retard*, ils se réfèrent à *retardataire*, *retarder*.

(Notons, au passage, que cette partie du débat a permis de mettre au jour le problème de la segmentation de deux unités perçues comme formant un seul mot, de parler de la classe du mot, et de traiter du rôle de la lettre muette).

Cas 3. L'enseignante peut aussi pousser les élèves à expliciter davantage leur proposition : lorsque Liam raye *son* en disant que « les enfants sont plusieurs », puis *sons*, elle lui demande de préciser ce qu'est *sont* (la graphie qu'il propose de conserver), et lorsqu'il a répondu qu'il s'agit d'un verbe, l'enseignante lui demande comment il fait pour en être sûr. Il propose alors de changer le temps du verbe, pendant qu'un autre enfant montre le tableau du verbe *être* affiché au mur de la classe pour justifier *sont* : « y'a pas *sons* », cependant qu'un troisième ajoute qu'il faut la terminaison *nt* quand le verbe est à la troisième personne du pluriel.

Cet extrait du débat montre quelles peuvent en être les limites et la nécessité, pour l'enseignant de savoir le suspendre momentanément : la zone d'homophones grammaticaux *ces / ses / c'est* avait été travaillée ainsi que la conjugaison du verbe *être*. On pouvait donc s'attendre à un réinvestissement des points traités lors de la leçon opportunément rappelés par une affiche fixée au mur :

|  |
|--|
| <p><i>ces</i> : on ne les<br/>connait pas</p> <p><i>ses</i> : les siens</p> <p><i>c'est</i> : le verbe <i>être</i></p> |
|--|

Il se trouve que les élèves ont des arguments pour défendre les trois graphies : « comme *c'est* pas leur enfant j'ai écrit *c'est*, parce que *ces* on peut pas le mettre au début de la phrase » ; Liam en revanche défend *ses* parce que « les enfants appartiennent aux parents ». Un autre avoue sa perplexité en s'exclamant que « *ses* et *ces* c'est presque pareil, il n'y a qu'une lettre qui change ». Les positions se radicalisent, l'enseignante essaie de ramener les élèves vers l'affiche mais elle n'y réussit pas. Le traitement des homophones grammaticaux est complexe, il est loin d'être résolu avec une leçon, une affiche et des exercices. Se refusant à donner la réponse normée, la maitresse suspend le débat qui tourne en rond en proposant l'écriture de *les enfants* : tous s'accordent sur cette dernière graphie, et la maitresse annonce qu'on reprendra plus tard la réflexion sur le choix entre les homophones<sup>11</sup>.

Suite à cette séance, elle décidera de mettre *ces*, *ses* et *les* sur la même affiche, comme déterminants, et de pas y faire figurer *c'est*, forme verbale, à mettre en relation avec *c'était*, *ce sera*. Cette micro décision ne va pas de soi si l'on regarde les outils d'orthographe dans les classes, essentiellement fondés sur la leçon (qui énonce les concepts grammaticaux) et les exercices d'entraînement où la discrimination des homophones occupe une place importante. Or la réussite aux exercices d'entraînement fondés sur un problème spécifique ne préjuge en rien de la compréhension des concepts s'ils ne sont pas réinvestis dans une situation d'écriture de phrase où les enfants se confrontent au fonctionnement réel de l'orthographe. D'une leçon d'orthographe, les enfants retiennent toujours quelque chose, mais la représentation qu'ils se construisent peut aussi devenir un obstacle, et il importe de concevoir des temps d'orthographe où celles-ci peuvent se dire et être débattues.

Pour clore le débat orthographique, il suffirait d'énoncer la norme, argument d'autorité imparable. Mais dans une situation d'apprentissage, l'argument d'autorité ne vient pas à bout des résistances qui reposent sur les conceptions que chacun élabore et qui, faute d'être verbalisées et travaillées, s'enkystent et engendrent des erreurs persistantes en dépit d'incessantes leçons (toujours les mêmes !) ou de corrections.

---

<sup>11</sup> Les homophones : ce terme désigne tous ces mots, le plus souvent monosyllabiques qui, sans être distingués à l'oral, ont cependant une écriture spécifique permettant de les différencier. Ces mots sont nommés « homophones » par la maitresse et par les élèves.

### 3. Contenus d'enseignement orthographiques : un choix rationnel est-il possible ?

#### 3.1. Le problème de l'orthographe lexicale

L'orthographe lexicale du mot *enfant* ayant été problématique (choix entre *en* et *an*), nous réfléchissons également au traitement du lexique. Jusqu'ici, nous avons décidé de conduire le débat autant sur les items grammaticaux que lexicaux, les enfants émettant des hypothèses de graphie sur les mots inconnus et les écrivant à partir de leurs connaissances. Dès lors que les phonèmes sont correctement identifiés, des choix orthographiques se posent lorsque plusieurs réalisations graphiques d'un même phonème sont possibles ou lorsque le mot comporte des lettres muettes.

Lorsque la lettre muette n'a pas une fonction morphographique (lettre de dérivation), elle peut être de nature historique ; dans ce cas, la maîtresse raconte l'histoire du mot et donne ainsi la raison des lettres muettes : ainsi elle explique que *automne* vient du latin « *autumnus* » ; que dans *printemps*, il y a *temps* qui vient du latin *tempus* ; que *château* vient de *castellum* puis *castel*, et que l'accent circonflexe rappelle la lettre *s* qui a disparu. Les enfants s'attachent à l'histoire du lexique et sont capables de transposer des raisonnements par analogie : pour expliquer l'accent circonflexe de *gâteau*, ils se réfèrent à *château*, et supposent qu'il y a eu un *s* en latin, ce que l'enseignante va confirmer en leur donnant l'étymologie *\*wastel*.

Toutefois, un certain nombre de mots comportent des lettres muettes et des doubles consonnes que l'on ne peut pas justifier : c'est ce que Nina Catach nomme le reliquat de lettres non fonctionnelles. Le mot *marron* s'écrit avec une double consonne : il faut le savoir et le mettre en mémoire, on ne l'explique pas davantage.

Ainsi, certaines hypothèses sur l'écriture du lexique nous paraissent improductives : rien n'explique que */s/* de *féroce* s'écrive avec *c* plutôt que *ss*. Une fois que l'on a vérifié l'intégrité de la conversion phonème / graphème, il ne reste rien à dire : seuls les morphogrammes lexicaux se discutent. Pour le reste, un mot est formé d'une suite de lettres qu'il faut connaître. Il est donc clair que le dispositif ne sert pas l'apprentissage de l'orthographe lexicale, parce que l'orthographe lexicale ne se discute pas.

Pour André Ouzoulias<sup>12</sup>, le réflexe constructiviste, adapté pour l'orthographe syntaxique dans laquelle il y a des connaissances procédurales, c'est-à-dire des savoirs qu'il faut apprendre à mettre en œuvre au terme d'un raisonnement, est en revanche inadapté pour l'orthographe lexicale, voire engendre des dérives. En effet, les connaissances y sont de type déclaratif, et André Ouzoulias préconise de faire adopter un « habitus » d'expert au terme duquel les enfants écrivent le mot s'ils le connaissent, ou le cherchent dans leurs outils s'ils ne le connaissent pas,

---

12 Ouzoulias A., Dialogue, Hors série « Prendre le pouvoir sur l'écrit », décembre 2011.

ou encore en choisissent un autre ou enfin demandent au maître...

Danielle Cogis<sup>13</sup>, présentant un dispositif pédagogique qu'elle nomme « phrase dictée du jour », prend également position sur le débat à propos de l'orthographe lexicale :

D'une manière générale, on ne discute guère d'orthographe lexicale, sauf quand la suite de lettres ne correspond pas aux phonèmes qui composent ce mot [...] la discussion dans ce cas permet de faire le tri entre les phonogrammes. En dehors des cas où l'on peut retrouver la présence des graphèmes, il faut clore assez vite la discussion. Elles sont rarement probantes, les élèves avançant comme argument : Moi, ma mère (mon grand-père, mon frère, la maîtresse l'année dernière)... on nous l'a toujours appris comme ça. Si les élèves ne retrouvent pas rapidement l'orthographe d'un mot, l'enseignant la leur fournit ou charge un élève de chercher le mot dans le dictionnaire. Le dictionnaire ou le correcteur informatique est fait pour cela : il est bon d'ailleurs que les élèves apprennent aussi ce qu'ils peuvent attendre de ces deux outils. Toutefois, il faut se garder de trancher trop vite sur la nécessité ou l'intérêt d'une discussion sur un phonogramme : on n'est pas à l'abri de surprise, par exemple quand Djamel (CM1) explique qu'il a écrit *an silance*, parce que avec un *e*, c'est pour les filles.

On décide donc de choisir avec attention les items sur lesquels se fera la discussion ; de réduire au besoin le nombre d'items pour laisser davantage de temps à la discussion ; de ne pas nécessairement traiter tous les items et de revenir lors d'une séance ultérieure sur un item demeuré problématique.

### *3.2. Pour des contenus d'enseignement orthographiques quand même... : choisir des cas problématiques*

De l'orthographe lexicale à l'orthographe grammaticale, l'éventail des thèmes travaillés dans la phrase-dictée est large. Mais si l'objectif premier reste de faire émerger et évoluer les conceptions à l'œuvre dans les décisions orthographiques, de faire bouger les procédures inadéquates qui engendrent des erreurs récurrentes et durables, il faut alors définir les zones autour desquelles on construit des phrases permettant de traiter de réels problèmes orthographiques.

Un enseignant qui a l'habitude de se référer aux programmes va se poser la question d'une progression orthographique. Toutefois, la notion de progression est difficile à tenir parce que, en orthographe, tout est dans tout... Pour définir des cibles, il faut se référer à ce qui est central en français pour orthographier : la reconnaissance du verbe, les rapports syntaxiques dans la phrase permettant de mettre en relation le verbe avec son sujet, et donc la chaîne d'accord dans le groupe verbal et dans le groupe nominal. On cherche ainsi à concentrer les efforts des enfants sur les problèmes qui méritent débat. Il est intéressant alors de chercher les patrons syntaxiques faisant émerger ces problèmes, même si, en fin de compte, n'importe quelle phrase peut offrir des possibilités de travail et faire émerger des représentations. Ainsi, pour vérifier la mise en

---

13 Cogis D., Pour enseigner et apprendre l'orthographe, Delagrave, coll. « Pédagogie et formation », 2005.

relation verbe / sujet, nous décidons de mettre un sujet singulier avec un complément d'objet pluriel ou un sujet pluriel avec un complément d'objet singulier (autrement dit, nous partons de « situations » posant problème aux enfants puisqu'on a vérifié mainte et mainte fois que la mise en relation syntaxique du verbe avec son sujet ne va pas de soi).

*Marcel rêve de bêtes féroces. Elles lui tendent un piège et sont redoutables.*

La première des deux phrases devra permettre de débattre des problèmes suivants :

- Conjugaison : le présent des verbes en *-er*.
- Accord dans le GN = *bêtes féroces*.
- Accord dans le GV : sujet-verbe = *Marcel rêve*.
- Lexique : accent circonflexe de *bête* (*bestial*).

Voici un aperçu du débat sur *rêve*. Le mot est intéressant parce que, selon son emploi, il appartient à deux classes, celle du nom et celle du verbe ; une fois les problèmes lexicaux élucidés, il y aura un véritable problème à résoudre : celui de la classe du mot, et plus finement, celui du rapport syntaxique dans la phrase.

- Sophie raye *reve* « parce qu'on dit pas /rØv/ »
- Clément raye *rève* « parce qu'il n'y a pas d'accent grave »
- M : « Comment tu sais ? »
- Clément : « On l'a déjà vu dans *Marcel le rêveur* : c'est pas un accent grave. »

Quand il ne reste plus que les deux graphies *rêve* et *rêves*, le débat continue :

- Sophie qui raye *rêves*, explique : « en fait c'est pas *s* que je voulais mettre, mais *ent*, parce que c'est des bêtes féroces. »

- Clément : « mais y'a pas plusieurs bêtes, parce qu'elle a pas mis *s* à *bête*. »
- Lilas : « mais y'a pas plusieurs Marcel, y'a que Marcel qui rêve, il est tout seul. »
- M : « on dit comment ? »
- Lilas : « singulier »

M dessine une flèche entre *Marcel* et *rêve*.



On pourrait penser le débat clos, mais Mariem intervient :

- « *rêve* c'est un verbe, mais aussi Marcel ne fait qu'un seul rêve, il rêve que à des bêtes féroces, et s'il faisait plusieurs rêves, alors on mettrait *ent*. »

Les élèves sont confrontés à un réel problème puisque plusieurs solutions apparaissent, chacune étant légitime et normée aux yeux de celui qui l'a écrite, mais aussi chacun sachant qu'en fin de parcours, une seule forme sera possible. Le problème posé offre une certaine résistance, plusieurs conceptions s'affrontent : c'est le *désaccord* quant aux solutions à apporter au problème qui fait naître le débat. Ici, les élèves sont enfermés dans une procédure sémantico-



référentielle, chacun s'intéressant soit au nombre de bêtes féroces, soit au nombre de rêves faits par Marcel : Sophie et Mariem comptent quelque chose de différent et ne rejoignent pas Clément sur le terrain morphosyntaxique, seul approprié pour arriver à la solution normée. Même si la suite de la séance permet d'arriver à la graphie normée en matérialisant le lien entre le sujet et le verbe, on peut penser que ce rapport syntaxique entre sujet et verbe reste un axe essentiel qu'il faut continuer à travailler en l'abordant sous des angles différents pour que l'analyse syntaxique se substitue aux représentations sémantico-référentielles qui imprègnent fortement les enfants.

#### **4. Conclusion**

Pas besoin d'un texte pour travailler sur l'orthographe de façon hebdomadaire ou bihebdomadaire, la phrase offre une complexité suffisante puisqu'elle nécessite de prendre en compte la dimension morphosyntaxique pour orthographier. De plus, avec la phrase, la tâche est allégée, les élèves n'ayant pas à inventer le contenu d'un texte, à suivre une consigne, à mettre en mots leur pensée, et au bout du compte, le nombre de problèmes orthographiques est moindre ; c'est ce qui permet le débat au sein de la classe, même en groupe complet parce que la tâche est *bien identifiée*. Pour autant, les progrès sont lents. Lents : c'est qu'il faut du temps pour les apprentissages, en dépit de notre impatience parfois accrue avec les années qui passent, notre expertise d'enseignant nous faisant oublier combien il nous a fallu de temps pour parvenir à la maîtrise de notre art. L'acquisition des nouveaux savoirs n'est jamais rapide. Les représentations ont la vie dure, c'est pourquoi d'une année à l'autre, malgré rappels et enseignements, les mêmes erreurs persistent dans les écrits des élèves.

Le travail de l'enseignant doit aider au développement d'une compétence métalinguistique, d'une aptitude à raisonner sur la langue, de façon à ce que l'élève soit en mesure de la mobiliser à chaque fois qu'il est en situation de révision de ses productions écrites

Cet article entendait montrer que dans l'apprentissage de l'orthographe, le débat orthographique sur la phrase dictée (nous l'appelons *dictussion*) offre un réel étayage du processus d'abstraction et de conceptualisation au moyen des verbalisations et interactions. Loin d'être compliqué et lourd à mettre en œuvre, ce dispositif est léger, flexible, modulable ; il se pratique en grand groupe ou en petit groupe (pendant qu'un autre groupe se voit attribuer une autre tâche), permet de travailler avec toute la classe sur les mêmes items linguistiques (à la différence des productions écrites où le lexique et les structures divergent), se programme facilement... Et pourtant, dans la plupart des classes, tout continue à se passer comme si entre la leçon assortie d'exercices et la production écrite, aucun dispositif orthographique où les élèves expriment leurs représentations et leur questionnement, ne pouvait trouver sa place. En témoignent les dernières recommandations du Ministère de l'éducation nationale en matière d'orthographe parues le 16 avril 2012 : elles oublient de proposer des pistes d'activités

réflexives sur la langue, se bornant à énumérer des activités de mémorisation et de copie. On ne peut plus faire comme si l'apprenti scribe était un sujet passif, une outre que l'on remplit du savoir orthographique au moyen de leçons, règles à apprendre et exercices ; on ne peut plus ignorer que l'élève est un sujet actif qui dispose d'une représentation de l'écrit qu'il faut prendre en compte pour le faire progresser. Il faut en tirer les conséquences au plan didactique.

à chaque enseignant d'adapter librement les démarches évoquées ci-dessus aux réalités de sa classe, d'inventer les dispositifs didactiques qui permettront aux élèves de dire leurs doutes, leurs tâtonnements, leurs représentations, et qui favoriseront l'appropriation des concepts orthographiques. Et pourquoi ne pas ajouter, in fine, que le débat orthographique dans la classe est un réel bonheur pour le pédagogue qui observe la mise en œuvre des connaissances dont s'emparent les élèves.

## **Bibliographie**

BACHELARD G., La Formation de l'esprit scientifique, Paris, Vrin, 1938.

BESSONNAT D., BRISSAUD C., L'orthographe au collège. Pour une autre approche, Grenoble, CRDP de l'Académie de Grenoble & Delagrave, 2001.

Bulletin Officiel, Hors série n° 3, 19 juin 2008.

CATACH N., L'orthographe française : traité théorique et pratique, Paris, Nathan, coll. « Formation », 1986.

COGIS D., Pour enseigner et apprendre l'orthographe, Paris, Delagrave, coll. « Pédagogie et formation », 2005.

DUCANCEL G., Présentation, « Recherches-actions et didactique du français », Repères, n° 20, 1999, p. 3.

FERREIRO E., Lire, écrire à l'école, comment s'y prennent-ils ?, Lyon, CRDP de Lyon, 1988.

FAYOL M., Journées de l'Observatoire, Observatoire National de la Lecture, janvier 2001.

HAAS G., L'orthographe au quotidien, cycle 3, Sceren, Dijon, CRDP Bourgogne, 2005.

JAFFRE J.-P., Didactiques de l'orthographe, Paris, Hachette éducation, 1992.

OUZOULIAS A., Dialogue Hors série « Prendre le pouvoir sur l'écrit », décembre 2011.