



HAL
open science

Raisonner l'orthographe au cycle 3

Jean Pierre Sautot

► **To cite this version:**

| Jean Pierre Sautot. Raisonner l'orthographe au cycle 3. 2002. halshs-01267735

HAL Id: halshs-01267735

<https://shs.hal.science/halshs-01267735>

Submitted on 9 Feb 2016

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



Distributed under a Creative Commons Attribution - NonCommercial 4.0 International License

Raisonnement l'orthographe au cycle III

Jean-Pierre Sautot

Édition originale (épuisée non rééditée) : CRDP de
Grenoble - 2002

Raisonner l'orthographe au cycle III

Table of contents

Accueil	4
Une écriture	5
L'écrit	5
L'écriture	6
Histoire	7
Pictogramme	8
Pictogramme2	9
Logogramme	10
Logogramme2	11
Logogramme3	12
Phonographie	14
Syllabaire	14
Alphabet	15
Orthographe	15
Orthographe = variation	16
Norme et variation	17
Aspect linguistique	17
Aspect sociologique	18
L'argument historico culturel	19
Les représentations de l'orthographe	20
Le rapport à l'orthographe	21
La posture normative	22
Discours du maitre, discours des parents	23
Erreurs et évaluations	24
L'évaluation de l'orthographe	25
Acquisition	27
Interfaces	27
Les étapes de l'apprentissage	28
Un système complexe	31
La notion de graphème	32
Les deux visages du signe orthographique	32
La "lecture" des lettres	33
Intérêt didactique et limite	34
L'écriture de la langue	34
Les phonogrammes	36
Les morphogrammes	36
Les autres graphèmes	37
Intérêts et limites	38
Domaines	40
Phonographie	40
Phonographie : Catach	48
Phonographie : Blanche Benveniste et chervel	51
Orthographe grammaticale	53
Marques du genre	58
Marques du nombre	59
Orthographe lexicale	60
Marques lexicales	64
Conjugaison	67
Marques verbales	72
Faires	74
Raisonnement	74

Stratégies	84
Evaluer	92
Aides à la construction du projet	103
Programmes	103
Typologie	106
Notation	107
Relevé d'erreurs	108
Codage d'erreurs	109
Evaluation diagnostique	109
Histogramme	109
Bibliographie	110
Rectifications de 1990	112
Glossaire	114

Une écriture

L'orthographe est une écriture

La notion d'écriture

Il est indispensable pour aborder l'orthographe de la considérer pour ce qu'elle est : une écriture parmi d'autres. Elle a ses avantages et ses inconvénients. Ni plus, ni moins. Les stéréotypes qui circulent dans la société française à propos de l'orthographe tendent à l'ériger en surnorme() de l'écrit. L'orthographe est certes l'écriture du français mais serait aussi le reflet de la qualité du texte écrit voire même de la littérature toute entière. En d'autres termes, un texte ne saurait être bon sans une bonne orthographe. Nous n'entrerons pas ici dans une tentative de définition du "bon" texte mais nous nous contenterons d'essayer de montrer que l'orthographe n'est que la peau de ce texte. Cette peau, c'est l'écriture. Aborder l'orthographe comme une écriture parmi d'autres, c'est la remettre à sa juste place. En effet, l'étude grammatologique() est un moyen d'accéder au fonctionnement de l'orthographe et est un levier intéressant qui contribue à démystifier notre système d'écriture.

Created with the Personal Edition of HelpNDoc: [Produce Kindle eBooks easily](#)

L'écrit

L'écrit

Pour comprendre ce qu'est l'écriture et à quoi elle sert il convient de séparer les faits de langage selon deux plans distincts. Un adulte qui a mené à bien les apprentissages essentiels de l'école dispose de nos jours de deux vecteurs pour s'exprimer au moyen du langage : les sons articulés du langage ou les signes tracés de l'écriture. Les seconds sont en dépendance des premiers mais il n'en demeure pas moins deux différences essentielles entre ces deux modes d'expression : il n'utilise pas le même support physique et la structuration interne des textes en est différente. Le support physique détermine le canal de transmission du message, la structuration interne du texte détermine un ordre langagier().

Les canaux de transmission du message sont de deux natures : le canal écrit ou le canal parlé. De nombreux exemples tendent à montrer que les canaux sont plus nombreux. Il ne s'agit cependant que de média qui codent et décodent les deux canaux fondamentaux que sont l'écrit et le parlé. Les écrans d'ordinateurs ou les répondeurs téléphoniques en sont de bons exemples. Le prototype du canal parlé est la conversation entre deux individus en présence l'un de l'autre. Le prototype du canal écrit pourrait être la lettre envoyée à un destinataire absent qui la lira dans un autre lieu et un autre temps.

Le canal parlé transmet une parole vive par contraste aux lettres mortes de l'écrit. Ces paroles vives ont pour support l'air ambiant. Ce sont en effet les vibrations de l'air qui permettent la communication parlée. La spécificité du canal écrit est que l'émetteur et le destinataire sont en présence d'un message inscrit sur une surface solide quelle que soit celle-ci, tablette d'argile, papyrus, papier ou écran d'ordinateur. La différence fondamentale tient donc dans le support du message : solide pour le canal écrit, gazeux (l'air) pour le canal parlé. Les outils au service de chacun des canaux sont nombreux et variés. Les technologies de la communication et de l'information les plus récentes comme les plus anciennes offrent de nombreuses solutions dans la transmission des messages.

Au delà des différences de canaux, existe une nuance plus fondamentale entre les messages qui tient à leur forme linguistique. Les messages proférés dans des situations ordinaires de communication en famille par exemple n'ont pas la même structure langagière que les messages plus contraints comme une lettre officielle à une administration. C'est bien connu, on écrit pas comme on parle. On peut alors déterminer deux ordres langagiers : l'oral et le

scriptural (). Si nous reprenons les deux situations prototypiques citées ci-dessus (la conversation et la lettre), nous observerons que la présence des deux interlocuteurs dans une discussion face à face permet à celui qui s'exprime de vérifier que son vis-à-vis comprend ce qu'il lui exprime. En cas d'incompréhension, il est toujours possible de répéter, de reformuler ... La structure du message s'en ressent et relève d'un ordre langagier spécifique : nous sommes dans l'oral. Cela n'est plus possible à l'écrit. L'émetteur du message va donc devoir prendre toutes les précautions nécessaires pour être compris de son correspondant. La forme linguistique du message se complexifie alors, la structure du texte se modifie de façon à rendre efficace la communication. Nous sommes alors dans un autre ordre langagier, l'ordre scriptural. Entre ces deux situations extrêmes, existent une palette de situations qui tissent un continuum entre elles, une variation continue de la structure des messages. C'est la situation de communication qui contraint émetteur et récepteur du message à cette adaptation permanente ().

Il nous faut à présent relier ordre langagier et canal de transmission de façon à pouvoir cerner le rôle de l'écriture. Si un message est conçu, rédigé selon les contraintes de l'ordre scriptural, donc pour une communication différée, rien n'empêche qu'il soit lu et donc transmis au moyen du canal parlé. C'est fréquemment le cas des discours officiels lors de cérémonies diverses ou plus simplement du journal télévisé. Inversement, rien n'interdit de mettre par écrit des messages dont la structure relève de l'ordre oral. Les forums de discussion sur internet, ou le petit mot qu'on laisse sur la table de la cuisine en partant à l'attention de celui qui dort encore en sont de bons exemples. Plutôt structuré comme des messages oraux, ils n'en sont pas moins écrits. On peut ainsi décrire de nombreuses situations où canal et ordre langagier se combinent. Bornons nous à n'observer que les messages qui passent par le canal écrit. Quelles que soient la teneur et la structure du message, pour que celui-ci soit compréhensible par le destinataire il faut que soit mis en commun un code visuel et graphique : l'écriture.

Created with the Personal Edition of HelpNDoc: [Write EPub books for the iPad](#)

L'écriture

L'écriture

L'écriture est l'outil du canal écrit qui peut donc transmettre indifféremment des messages relevant de l'ordre oral ou de l'ordre scriptural. La nature du message est indépendante de son canal de transmission (). L'écriture est le mode d'inscription de la langue sur un support matériel solide. En s'intéressant à l'écriture on ne s'intéresse donc qu'au canal et au code que celui-ci implique. En effet, à l'inverse du canal parlé, le canal écrit implique un codage des unités linguistiques dont la production est directe dans le canal parlé.

Le domaine de l'écrit est fort vaste. Images, schéma, dessins et œuvres picturales et bien entendu écriture, tout cela relève de la sphère de l'écrit. La spécificité de l'écriture cependant est d'inscrire le matériau linguistique sur un support solide. Il convient cependant de ne pas confondre écriture et texture. Les textes oraux ou scripturaux sont des suites de mots de phrases dont le sens est cohérent et permet au destinataire de faire progresser sa connaissance du sujet traité. Si une langue possède plusieurs écritures, un même texte peut alors être écrit d'autant de façons qu'il existe d'écritures sans que le sens en soit affecté. La qualité du texte ne se définit pas par la qualité de l'écriture qui le transcrit. En revanche, le document qui présente le texte, pour être de qualité, doit respecter les canons de l'écriture. Le respect des normes en matière d'écriture relève alors du canal (écrit) et non de l'ordre langagier (oral ou scriptural). Dès lors que l'on accepte de séparer écriture et texte, l'étude de l'écriture s'éclaire d'un jour nouveau. Un texte en effet, aussi excellent soit il, peut être truffé d'erreurs d'écritures alors qu'au contraire une littérature exécrationnelle peut fort bien se présenter sous un aspect strictement normé sur le plan de l'écriture.

On voit ici encore que l'indépendance du canal de transmission et de l'ordre langagier n'est pas sans conséquence pour le pédagogue. En effet, si tout texte inscrit sur un support matériel au moyen d'une écriture, se révèle indépendant de l'écriture qui le transcrit, on peut

utiliser tout type de support pour étudier l'écriture et non se limiter aux textes des auteurs littéraires, qui ont longtemps servi de modèle en la matière. Ce constat est d'une grande importance. En effet, l'étude de l'orthographe au travers de la traditionnelle dictée hebdomadaire, ou par la mémorisation de règles plus ou moins abstraites n'est ni motivée ni motivante. L'écriture est devenu un instrument ordinaire, quotidien et ses manifestations ont envahi notre espace de vie. Si l'on s'intéresse à ces manifestations ordinaires sans pour autant exclure l'aspect plus extra-ordinaire de la littérature, l'étude de l'écriture se motive et se diversifie. C'est alors à une conception large de l'écriture que la pédagogie s'attache à faire découvrir. L'écriture n'est plus seulement le prétexte à cet exercice un peu fastidieux de reproduction des modèles graphiques canoniques mais une véritable ouverture culturelle dont les opportunités sont nombreuses.

En premier lieu, l'approche historique et linguistique des écritures revêt un intérêt majeur : celui de mettre en évidence les problèmes linguistiques auxquels sont confrontés les inventeurs d'écriture. Les solutions qui ont été trouvées éclairent le fonctionnement de l'orthographe qui n'est qu'une énième évolution de l'écriture. Par ailleurs le foisonnement éditorial actuel, que ce soit sur Internet ou sur papier, les potentialités importantes de l'informatique, sont autant d'occasion de lire et de tracer des écrits variés. Emballages, publicités, enseignes sont une mine accessible et quasiment intarissable de documents à analyser, à imiter, à transformer ... La découverte chemine ainsi du temps historique à notre époque. C'est l'encodage du sens qui est en jeu, tant dans ses pratiques passées que dans ces pratiques actuelles. On perçoit ainsi que l'entrée des enfants dans le monde scriptural ne peut faire l'économie d'une étude du canal écrit. C'est à cette visite de l'histoire des écritures passées et présentes que nous vous convions à présent.

Created with the Personal Edition of HelpNDoc: [Free Kindle producer](#)

Histoire

Une (trop) rapide histoire des écritures

La démarche que nous adoptons ici est destinée aux enseignants. Nous tentons une mise en parallèle des pratiques passées et présentes de l'écriture. Ce parti pris à l'avantage de proposer une synthèse efficace du point de vue de la présentation des écritures qui ne convient cependant pas à tous les enfants. La démarche utilisée ici n'est donc pas a priori transposable dans la classe.

Qu'il soit possible de mettre en parallèle des pratiques passées et présentes indique que l'inventivité dont l'homme a fait preuve depuis des siècles s'est assez peu renouvelée. Cela est vrai et faux à la fois. Le plus spectaculaire bond en avant de l'écriture ne réside vraisemblablement pas dans le principe de l'écriture mais dans sa mise en oeuvre technologique. Au cours de l'histoire, chaque avancée technologique entraîne une évolution de l'écriture. L'invention de nouveaux outils graphiques (papier, stylet de roseau, imprimerie, traitement de texte informatique ...) vient perturber la matérialité de l'écriture. Cette perturbation, la diffusion des écrits qu'elle permet, s'ajoutent aux nouvelles utilisations de l'écriture. C'est l'économie de l'écriture qui dicte sa loi aux systèmes graphiques. C'est à elle que nous nous intéressons à présent.

En quoi une écriture peut-elle être plus économique qu'une autre ? L'imprimerie en abaissant les coûts de production du livre en a permis la diffusion. Cette économie là est strictement financière. L'économie qui nous intéresse est toute autre. Pour inscrire un même message sur un support solide et être certain que ce message sera décodé par un autre que moi de quoi ai-je besoin ? Indépendamment des outils nécessaires à leurs tracés, la quantité de signes utilisés, la relation qui les lie à la langue parlée, l'absence d'équivoque sont autant de conditions à une communication réussie. L'écriture est une mise en signes visibles de la chaîne parlée. Les rapports qu'entretiennent les graphèmes* avec les unités de la langue orale déterminent le type de l'écriture. L'opération de passage à l'écrit fait intervenir deux paramètres : la nature de l'unité linguistique transcrite et la nature de la relation entre unités

graphiques et unités orales. Le premier paramètre permet de classer les écritures au sein de trois grandes familles :

Unité linguistique transcrite	Signe écrit	Ecriture	Exemples
mot	logogramme	système logogrammique	chinois
syllabe	syllabogramme	syllabaire	japonais
phonème	phonogramme	alphabet	latin

Le second paramètre détermine les valeurs que peuvent prendre les graphèmes :
si le graphème est monovalent, l'écriture est une pure transcription.
si le graphème est polyvalent l'écriture a un caractère de mixité : elle met en oeuvre plusieurs principes de transcription du message.
Dans un rapide survol de quelques écritures modernes ou antiques, nous allons tenter de percevoir quels sont ces principes et en quoi ils éclairent l'orthographe française et son fonctionnement.

Created with the Personal Edition of HelpNDoc: [Easily create EPub books](#)

Pictogramme

La représentation d'un texte ou d'une phrase : la pictographie

Le système préfigurant l'écriture est la pictographie. Un pictogramme* est un signe graphique qui entretient un rapport d'analogie avec la réalité auquel il se réfère. Les mammoth des grottes préhistoriques sont des pictogrammes. Le message n'est pas codé. Il peut être déchiffré sans que soit connue la langue de celui qui s'exprime par le pictogramme. Si les pictogrammes font certainement partie de la sphère de l'écrit, ils n'en constituent cependant par pour autant une écriture.

Le pictogramme : une image qui raconte

Les pictogrammes sont les premières manifestations de la culture graphique. Ils indiquent clairement l'origine iconique de l'écriture. Avant d'écrire l'homme a dessiné. Si le graphiste du pictogramme connaît indubitablement le sens du texte qu'il représente, il n'en est pas obligatoirement de même pour celui qui doit le lire. L'exemple ci-dessous représente une cérémonie de la pluie.



Cérémonie de la pluie
Peinture rupestre de Rhodésie du Sud

Il s'agit d'un rite religieux. Mais sans les indications précieuses que nous donne le titre du document, les interprétations peuvent être nombreuses. Chacun réinvestit sa propre expérience dans le dessin et y trouve alors un sens plus ou moins divergent d'avec le sens original. Cela est dû à l'absence de codage ou du moins à notre méconnaissance du code utilisé. Il est évident que si la cérémonie de la pluie est toujours décrite graphiquement au moyen de ce dessin, les lecteurs sont capables de l'identifier. Un pictogramme efficace nécessite donc un apprentissage spécifique. L'économie du procédé est très faible puisque pour désigner une cérémonie il faut tout un discours pictural. Cependant le dessin peut être décomposé en éléments plus petits. Ainsi chacun des personnages peut-il coder un membre de la communauté. Il faut alors une bonne connaissance des situations rituelles pour comprendre le pictogramme. De fait le pictogramme ne peut se décoder que grâce à la connaissance de la situation particulière qu'il décrit.

Created with the Personal Edition of HelpNDoc: [Easily create iPhone documentation](#)

Pictogramme2

Le pictogramme : une image qui fait agir

De nos jours les pictogrammes sont omniprésents. Le "bureau" d'un ordinateur, le hall d'une gare, le bord des routes sont autant de lieux où nous y sommes confrontés. Ils agissent comme des signaux orientant notre activité.



Quelque pictogrammes modernes

Extrait de Le monde des pictogrammes - Aux couleurs du monde - Circonflexe - 1995 - page 3

La pictographie moderne n'est pas qu'iconographique*. Elle fait appel à d'autres systèmes signifiants. Des symboles sont convoqués pour améliorer la communication. La forme du support (panneau triangulaire de danger, carré pour l'information, rond pour l'obligation), les couleurs fixées arbitrairement (rouge pour le danger), l'utilisation de symboles (croix de la pharmacie, point d'interrogation...) sont d'autant de suppléments efficaces améliorant la transmission du message. Mais ils n'excluent nullement le nécessaire apprentissage lié à ces pictogrammes. Dans une situation précise, le pictogramme permet à son lecteur d'adapter ses actions à la situation dans laquelle il se trouve mais ne remplace par l'indispensable expérience que le lecteur doit avoir acquise pour les interpréter correctement. Le pictogramme est d'une efficacité remarquable. Par lui on identifie le lieu où se rendre ou l'action à mener. Le message est là disponible directement. La limite de la communication pictographique réside justement dans cette transparence. L'usage du pictogramme est fondé sur la reproduction des situations. Dès lors qu'il s'agit de rendre compte d'une variante de cette situation, dès lors qu'il s'agit d'exprimer des réalités différentes, un pictogramme nouveau doit être inventé. L'économie en est donc extrêmement faible. Une solution pour l'améliorer consiste non plus à représenter les situations, mais les objets qui la composent.

Created with the Personal Edition of HelpNDoc: [Full featured Help generator](#)

Logogramme

La logographie : écrire des mots

Les écritures logogrammiques ou écritures de mots transcrivent la chaîne parlée en la découpant en mots. Une telle écriture, si elle reste "pure" c'est-à-dire si elle n'admet aucun autre principe, ne saurait être réalisée avec un nombre fini de caractères, chaque mot nouveau entraînant la création d'un nouveau caractère.

L'écriture cunéiforme est apparue en Mésopotamie vers 3500 avant Jésus Christ. Elle est réalisée au moyen de pointes de roseau dans des plaquettes d'argile. Les signes inscrits dans la terre ont une forme de coin donnant son nom à cette écriture. Elle a une origine figurative ou un signe figuratif est mis pour un mot. Elle subit une double évolution. Graphique

tout d'abord. Le changement d'outil provoque une rotation des signes sur l'axe de l'écriture et une perte de la valeur figurative. Cette évolution des signes d'une motivation() vers une non motivation a été observée aussi dans l'écriture chinoise.

OISEAU				
Poisson				
ÂNE				
BOEUF				
SOLEIL				
GRAIN				
VERGER				
CHARRUE				
BOOMÉRANG				
PIED				

Origine figurative des signes cunéiformes

Source : Photographie de l'institut oriental n°27875 d'après A. Poebel
I.G. Gelb , Pour une théorie de l'écriture, Flammarion 1973, page 80

Created with the Personal Edition of HelpNDoc: [Free EBook and documentation generator](#)

Logogramme2

L'écriture chinoise est la plus ancienne écriture encore usitée aujourd'hui. Comme l'écriture cunéiforme, son origine est figurative. Elle est constituée pour partie de formes simples qui sont des logogrammes* : un signe pour un mot.

		<i>jé, soleil</i>
		<i>chân, montagne</i>
		<i>môu, arbre</i>
		<i>schông, milieu</i>

D'après C. Higounet,
L'écriture , page 31, Que sais je, n°653, PUF, 1990

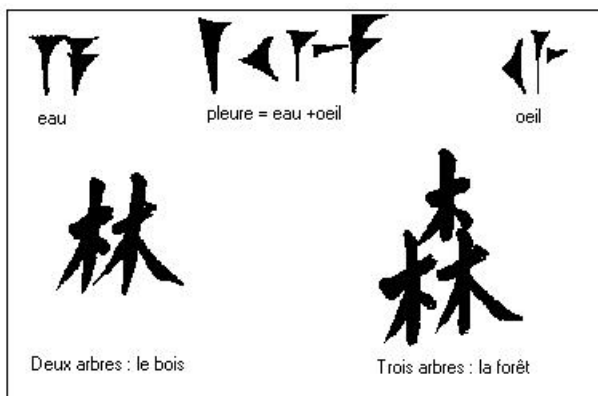
Le principe d'économie() guide les écritures vers une réduction du nombre de signes. Parmi les deux exemples que nous venons d'évoquer, la limite des systèmes logographiques apparait clairement. Utilisée à l'origine essentiellement pour des listes comptables, l'écriture bute sur des problèmes d'expression de notions plus complexes que la simple désignation de moutons ou de sacs de blé. Or l'expression de notions abstraites ou encore l'écriture de noms propres ne peut se réaliser aisément dans un tel système.

Logogramme3

La subversion de la logographie

Pour en améliorer l'économie, le principe élémentaire de la logographie : un mot pour un signe, est battu en brèche. Un autre principe est introduit dans le système : la composition des signes. Des signes existants avec une valeur propre de logogramme sont utilisés dans une autre valeur, phonographique parfois, déterminante d'autres fois. Cette technique permet de constituer de nombreux nouveaux signes sans créer pour autant de nouveaux caractères. Les signes simples coexistent donc avec des signes complexes : agrégats logiques ou agrégats phonético-sémantique.

Les agrégats logiques agglutinent deux signes simples. Ainsi dans l'écriture cunéiforme, le signe pour "pleurer" provient de la composition de signes simples transcrivant "oeil" et "eau", le signe "oeil" s'incluant à l'intérieur du signe "eau". La composition graphique est le reflet de la composition sémantique pleurer = oeil + eau. Le signe n'est cependant pas nécessairement l'addition des deux signifiants* phoniques. Le principe d'économie est à l'oeuvre. Pour représenter un signifié nouveau qui en inclut deux autres un nouveau signe est créé en reprenant les signifiants existants. Avec deux signifiants graphiques on parvient à exprimer trois signifiés. Il y a subversion partielle de la convention de transcription initiale. Un signe vaut toujours pour un mot, mais deux signes composés valent pour un autre. Le système perd de sa pureté de principe, il devient une écriture mixte où sont juxtaposés plusieurs principes de transcription.



D'après Chignier et ali., Les systèmes d'écriture, page 96 et 133, CRDP de Dijon, 1990

L'exemple tiré du Chinois est plus significatif encore puisque, avec le signe arbre, on parvient à exprimer trois notions : "arbre", "bois" et "forêt". La composition de signes a pris une place importante dans l'écriture chinoise moderne. Elle se compose en fait de trois types de signes : les signes à forme simple, les signes composés sans élément phonique, et les signes composés avec élément phonique.

Les formes composées sans élément phonique juxtaposent deux éléments dont la combinaison des signifiés renvoient à un troisième comme pour l'écriture cunéiforme. Ce sont des agrégats logiques. L'écriture chinoise met ainsi en oeuvre plus de deux cents clés sémantiques autorisant un grand nombre de compositions qui réduisent considérablement le nombre de signes à mémoriser.



D'après Chignier et ali.- Les systèmes d'écriture - Page 133

Enfin les formes composées avec élément phonique présentent deux signes accolés : l'un renvoie au sens et l'autre renvoie à la prononciation. Il y a donc une clé sémantique non prononcée et une clé phonique qui permet la prononciation.

mǎ : cheval

mà : insulter

má : chanvre

mā : mère

D'après Chignier et Ali. Page 135

Le lecteur attentif aura remarqué que ces quatre signes ne sont pas de vrais homophones puisque le ton (l'accent sur le a) de chacun d'entre eux diffère. En effet, le chinois est une langue à ton. Le ton est significatif car il permet de distinguer deux unités lexicales par ailleurs homophones. Sur le plan graphique il existe deux signes pour transcrire "ma". Il y a donc distinction graphique des homophones. Le signe "ma" "cheval" est utilisé comme clé phonétique. Des clés sémantiques purement visuelles lui sont adjointes. Il convient de remarquer l'analogie avec l'écriture française où des homophones se distinguent à l'écrit par l'ajout d'une marque non prononcée ou par la différenciation graphique de l'un à l'autre : "pin" et "pain" par exemple. On perçoit ici tout l'intérêt que peut avoir une approche grammatologique () en classe. Le contact avec d'autres écritures est tout à la fois un apport culturel considérable et une occasion de construire des savoirs linguistiques.

Les écritures logographiques offrent de nombreux exemples d'évolution d'un système d'écriture de mots vers un système mixte où s'intègrent phonographie* et visuographie*. Mais comme l'écriture chinoise, un système logographique peut ainsi perdurer. La remarquable adaptation de cette écriture aux langues qu'elle transcrit lui a permis de subsister jusqu'à nos jours. Mais l'écriture a ceci de particulier qu'elle circule d'un peuple à l'autre d'une culture à l'autre. Les emprunts sont nombreux d'une culture à l'autre et l'évolution d'une écriture passe souvent par ces emprunts.

Phonographie

Les écritures phonographiques

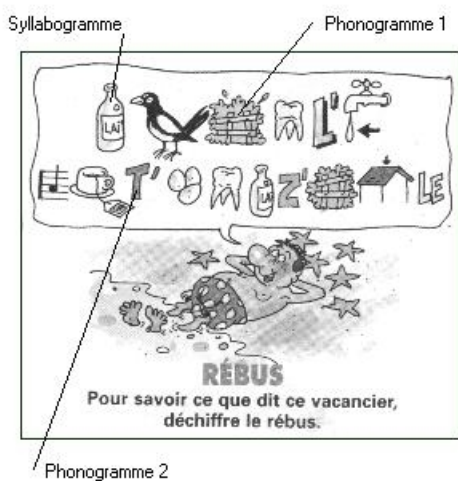
Une étape a été franchie dans l'histoire de l'écriture quand les scribes ont tentés de ne plus transcrire des unités significatives. Le langage oral humain est ainsi constitué qu'on peut y distinguer une articulation interne majeure. On peut découper la chaîne orale en segments de plus en plus petits. Au-delà d'un certain seuil les segments ne sont plus significatifs. En revanche ces segments plus petits que les unités significatives sont fréquemment reproduits dans les énoncés. Il est donc plus économique pour une écriture de transcrire les unités les plus fréquentes mais les moins nombreuses. La première étape de la révolution phonographique de l'écriture est l'invention des syllabaires.

Created with the Personal Edition of HelpNDoc: [Full featured Help generator](#)

Syllabaire

Le syllabaire, une solution économique

Alors qu'une écriture strictement logographique nécessite plusieurs dizaines de milliers de signes, la composition des signes entre eux réduit ce nombre à quelques milliers. Les syllabaires ramènent cette quantité encore énorme aux yeux d'un occidental alphabétisé à quelques dizaines. Afin de comprendre comment ont été créés ces syllabaires il suffit de percevoir le fonctionnement des rébus à transfert que l'on trouve de nos jours dans les magazines pour enfants.



Solution : "Les pieds dans l'eau la tête .dans les étoiles"

Dans Mickey Jeu n°85 - Disney Hachette presse SNC -1998 - Page 18

Dans cet exemple de rébus, force est de constater que le créateur du jeu ne s'embarrasse pas avec la cohérence de son système d'écriture. Il y apparaît en effet des phonogrammes et des syllabogrammes. De plus le système graphique y est incohérent puisque certains signes sont picturaux donc motivés et d'autres sont issus de l'alphabet latin et donc arbitraires quant à leur forme graphique.

Passons outre ces détails et intéressons nous au principe du rébus. Un signe est choisi non pour son référent* mais pour sa valeur phonique. Ainsi le dessin de la bouteille de lait n'est pas choisi ici parce que le texte nous informe sur les diverses qualités du lait mais pour sa valeur phonique [lɛ]. La bouteille dessinée est donc un syllabogramme. Par comparaison le signe repéré sous "Phonogramme 1" est un phonogramme puisqu'il transcrit un seul phonème. Le "phonogramme 2" a lui aussi cette valeur mais son fonctionnement n'est pas celui du

transfert. Cette lettre est totalement arbitraire. Elle n'est pas un logogramme. Le principe du transfert s'est opéré quand une écriture transcrivant une langue donnée a été utilisée pour transcrire une autre langue. Ce fut le cas pour l'écriture cunéiforme qui transcrivit successivement les langues sumériennes, babyloniennes et assyriennes. Actuellement l'écriture japonaise et l'écriture coréenne sont des syllabaires.

Created with the Personal Edition of HelpNDoc: [Free help authoring environment](#)

Alphabet

L'alphabet, avatar des syllabaires sémitiques

Au moyen orient les syllabaires furent notamment utilisés par les peuples sémites. Or dans les langues sémitiques l'architecture du mot est essentiellement consonantique. C'est donc encore un emprunt qui va provoquer une nouvelle évolution de l'écriture. Formellement les signes représentant des syllabes où les consonnes sont très significatives vont évoluer vers une notation essentiellement consonantique. Les syllabaires adaptés à la notation des langues sémitiques ne sont certes pas adaptés à l'écriture d'une langue où les voyelles jouent un rôle plus important dans la construction du sens.

Huit siècles avant J.C., les Grecs vont emprunter aux Phéniciens une écriture essentiellement consonantique. Or les voyelles sont distinctives en grec, c'est à dire qu'elles permettent de différencier deux mots dont le sens est différent. Dans ces conditions, il devient indispensable de noter aussi les voyelles. Les promoteurs de l'alphabet grec vont donc s'attacher à créer un système où chaque caractère écrit correspond à un phonème de la langue. Le principe en sera repris par les Romains et c'est ainsi que l'alphabet latin deviendra l'outil de transcription du français.

Created with the Personal Edition of HelpNDoc: [iPhone web sites made easy](#)

Orthographe

L'orthographe ou la perversion de l'alphabet ?

Le matériel graphique des latins ne comportait que 21 lettres. La langue orale en perpétuelle évolution, se transforme rapidement en regard des temps historiques. Les emprunts à d'autres langues, l'évolution de la phonologie rendent les systèmes graphiques caducs; ainsi la voyelle [y] de "mur" n'existe-t-elle pas en latin. Pour résoudre ce type de problème, les scribes du Moyen Age vont-ils créer ou utiliser des lettres. Ainsi apparait le H. Il est utilisé pour distinguer le V qui possède deux valeurs possibles : [y] comme " vile " (aujourd'hui " huile ") ou [v] (comme dans " ville "). Le H initial sert donc à sélectionner une valeur phonographique pour la lettre qui le suit. Les distinctions graphiques entre V et U et entre I et J n'apparaîtront que plus tard. On le voit par ce simple exemple, l'orthographe naît d'abord pour résoudre des problèmes phonographiques.

L'orthographe contemporaine française nous présente en fait un état de la langue telle qu'elle se parlait jadis. L'orthographe n'a pas suivi l'évolution de la langue orale et ce décalage naturel entre deux systèmes ne peut que s'amplifier. En effet, la langue orale est quasiment incontrôlable. Elle évolue naturellement et de manière relativement rapide. Cette évolution rapide contraste avec le figement des formes graphiques que l'enseignement scolaire généralisé a contribué à fixer un peu plus et le refus récurrent de réforme orthographique ne fait qu'entériner la divergence entre langue écrite et langue orale.

On l'a vu toutes les écritures ont évolué. L'orthographe française n'est, elle aussi, que le résultat d'une évolution. On regarde fréquemment l'écriture comme une norme fixant les usages graphiques. Si cela est vrai (et utile sur le plan social) une autre approche est possible. On peut considérer l'écrit en général et l'écriture en particulier comme le champ d'action de la variation.

Orthographe = variation

L'écriture comme variation

La langue est une variation perpétuelle. Pour produire une phrase dont le sens n'est pas celui de la phrase dite quelques secondes auparavant, le locuteur fait varier son énoncé. La langue qui possède des régularités de fonctionnement interne est éminemment variable. Cela fonde sa souplesse d'utilisation et sa capacité à rendre compte de la réalité et de l'imaginaire.

L'écriture n'est pas différente puisqu'elle transcrit la langue orale. La variabilité de l'une doit se retrouver dans l'autre. Cette variabilité est bornée par des normes d'utilisation afin que soit assurée l'intercompréhension entre les usagers. Étudier la variabilité d'un système c'est donc étudier le système lui-même.

L'étude des écritures permet d'apprécier comment le sens que porte la langue peut être transposé à l'écrit. Une approche historique au travers des différents systèmes d'écriture est possible. Elle permet d'observer, sur le plan linguistique, les divers procédés d'inscription du sens et rend compte des possibilités de transfert de l'oral vers l'écrit. Décrypter ces procédés, tenter de les mettre en œuvre, c'est affronter tous les problèmes de l'écrit et donc de l'écriture. L'ouverture pédagogique est alors extraordinaire : histoire, arts plastiques, mathématiques peuvent être convoqués ... L'apprentissage de l'orthographe sort ainsi de son ghetto et les élèves avec.

La variation de l'écriture s'inscrit dans le temps de l'histoire. L'approche historique des écritures est passionnante et constitue un apport remarquable si l'approche linguistique se double d'une approche culturelle de l'écriture. Une qualité de la démarche historique est de montrer le fonctionnement interne des systèmes. Ceux-ci n'ont pas un fonctionnement univoque. Cette caractéristique est vraie pour toutes les écritures. Elle permet, outre d'acquérir des connaissances linguistiques intéressantes, d'explicitier le fonctionnement de l'écriture en général et donc d'établir une comparaison avec l'orthographe en tant qu'écriture particulière.

La variation de l'écriture s'inscrit dans l'espace graphique. Une approche synchronique est donc possible. Tous les procédés utilisés au cours des temps historiques le sont encore aujourd'hui. Logographie, pictographie, rébus à transfert, syllabogrammes ... se retrouvent dans les écrits contemporains. Enseignes, publicités, panneaux routiers sont autant de sources documentaires... Si l'on considère l'apport de savoirs linguistiques, les mêmes résultats peuvent être attendus d'une approche de l'écriture aux travers des écrits contemporains.

Norme et variation

Norme et représentation mentale

Au sens commun du terme, la norme indique un état régulier, une règle. Il apparaît cependant qu'on peut y trouver deux acceptions. L'une est technique, l'autre plus morale. L'aspect technique de la norme est très répandu dans l'industrie. Une norme exprime alors un standard de production garantissant une qualité. L'aspect moral renvoie à la dimension sociale du concept, la norme est alors un modèle de comportement que l'individu a intériorisé et accepté. La société humaine est féconde de jugements, d'appréciations. Les jugements portés sur les comportements d'autrui utilisent la norme comme jauge. Dans cette perspective la norme est un ensemble d'opinions partagées au sein d'un groupe social donné. Les deux aspects de la norme coexistent à propos de l'orthographe.

L'orthographe est avant toute autre chose un système de transcription de la parole humaine de l'oral vers l'écrit. Afin que ce système soit opérationnel, il est absolument nécessaire que l'ensemble de ses usagers utilisent un code commun. La structure de ce code constitue un ensemble de règles, de choix, mis en place au cours de la déjà longue histoire de notre écriture. Cette structure interne constitue donc l'aspect technique du code, avec ses imperfections, ses aberrations mais aussi ses avantages. Outre cette fonction de transmettre les messages par écrit, l'orthographe a acquis des valeurs normatives qui dépassent grandement le simple aspect technique. On peut donc affirmer qu'il règne sur l'orthographe plusieurs normes. Cela est vrai pour le langage en général, mais l'orthographe cristallise les valeurs attribuées au langage dans son ensemble, et les valeurs spécifiques à l'écrit et à l'écriture s'y ajoutent. Une même réalisation graphique (un mot, une phrase, un texte) peut donc subir plusieurs évaluations qui chacune se situera sur un plan particulier, dans une perspective particulière.

Created with the Personal Edition of HelpNDoc: [Full featured Documentation generator](#)

Aspect linguistique

La langue est une variation organisée. En effet, le langage est doublement structuré. Le premier niveau de structuration est naturel. Les locuteurs en conversant construisent eux mêmes leur langue. Pour se comprendre, ils adoptent un code commun pour lequel nulle grammaire n'est écrite. Le code est élaboré en situation, et si une communauté s'isole, le code évolue. Ainsi en est-il des variantes Québécoise ou Africaines du français qui n'ont pas subi les mêmes évolutions que le français de France. Ces évolutions n'empêchent pas l'intercompréhension. Cela montre que les règles internes de fonctionnement laissent au locuteur* une marge de manoeuvre pour s'exprimer. Ainsi, pour dire quelque chose, il y a souvent plusieurs solutions. Par exemple :

il est sous la table

il est dessous la table

Dans cet exemple, une solution paraît correcte et l'autre moins, toutes deux cependant sont parfaitement compréhensibles. Aussi bien pour le lexique que pour la syntaxe, le choix des mots ou de la structure des phrases n'est a priori pas totalement contraint. Le fonctionnement interne de la langue est en fait extrêmement souple et pour dire une chose, on a toujours le choix. Ce constat est important car il indique que la langue orale ou écrite est faite de constantes dans son fonctionnement mais qu'elle est un matériau souple et malléable. La variation* est donc bien tolérée par le système. Cela est vrai aussi pour l'orthographe qui comporte des zones de fluctuation. Les rectifications de 1990 () ont d'ailleurs mis fin à certaines de ces fluctuations dans des zones totalement marginales de l'orthographe. Le simple fait qu'il est nécessaire de la rectifier montre que l'orthographe est un système en perpétuelle évolution et que cette évolution lui est inhérente.

L'orthographe est un outil partagé de communication. Lorsqu'un peuple ou une nation adopte une écriture, la nécessité de l'intercompréhension entre les scripteurs implique une instance de régulation. Cette instance est d'autant plus nécessaire que la zone de diffusion de l'écriture est vaste. L'état, mais aussi les professions concernées (scribes, imprimeurs, enseignants ...) exercent donc une influence sur l'évolution de l'écriture. Il se crée des normes dont la fonction est de réguler la production et d'assurer la diffusion sans équivoque des contenus des textes. Cela est particulièrement indispensable lorsque l'ouvrage diffusé est un texte de loi. La norme orthographique répond donc à des impératifs techniques de communication. Dès lors que le canal de communication n'est plus l'oral et que les deux interlocuteurs ne sont plus en présence l'un de l'autre, le message pour être reçu correctement doit bénéficier d'un encodage uniformisé, normé. Cet aspect du code est fondamental. Il fonde la nécessité pour tous d'apprendre la même écriture qui répond aux mêmes règles. Il est rarement travaillé en classe tant il semble évident. Or, il est indispensable que l'enfant intègre le fait que l'écriture est un code et cela peut passer par l'utilisation ludique de codes variés, basés sur l'alphabet ou d'autres systèmes d'écriture () afin que soit montrée la nécessité de la norme sur le plan technique.

Ce simple respect du code constitue le niveau le plus objectif de l'orthographe dont le fonctionnement est étudié par les descriptions théoriques. Nous parlerons pour ces descriptions de norme objective. Ces descriptions adoptent cependant des points de vue différents les unes des autres et donc donnent du système orthographique une vision orientée. Ce faisant, elle tente une description objective mais pas nécessairement uniforme. On le voit donc, même sur le plan technique, il n'y a pas de vérité définitive (). Cette richesse des théories est un avantage pour l'enseignant car elles donnent d'un même système des visions nuancées qui décrivent autant d'approches différentes avec les élèves. C'est la nature même du système qui permet ces approches multiples. En effet, un système simple, sans articulation interne, ne nécessite pas de descriptions multiples et complexes. Dans la complexité du système réside la variation interne au principe de l'écriture. L'orthographe, trop souvent présentée comme une masse monolithique et intangible de règles absolues, organise la variation de manière intrinsèque.

Il existe une variation interne au système orthographique qui fait appel simultanément à plusieurs principes d'écriture(). Le principe alphabétique est prépondérant mais il coexiste notamment avec le principe morphographique (transcription de morphèmes : éléments de construction des mots) et avec le principe logographique (transcription de lexèmes, de mots). Fondamentalement, le premier transcrite des phonèmes* c'est à dire des unités non significatives alors que les unités transcrites par les deux autres sont significatives. Entre les graphèmes* qui transcrivent les sons et les autres, se situe une articulation du code écrit, c'est à dire qu'ils ne relèvent pas d'un même processus d'interprétation. En lecture, les phonogrammes* doivent être assemblés pour accéder au sens du mot alors que les graphèmes d'un autre type se lisent directement, la forme graphique renvoyant à une signification (le S du pluriel par exemple renvoie directement à l'idée de pluralité). En conséquence, et là réside la grande difficulté de son apprentissage, l'orthographe est un système variant. Cet aspect, cependant, n'est pas le plus délicat de l'apprentissage. En effet les conséquences de la dimension sociale de l'orthographe sont plus gênantes pour l'apprentissage que la simple compréhension du système dont la logique interne répond à une certaine logique et est enseignable.

Created with the Personal Edition of HelpNDoc: [Single source CHM, PDF, DOC and HTML Help creation](#)

Aspect sociologique

La compétence orthographique d'un individu peut s'évaluer à l'aune de son respect du code lors de la rédaction d'un texte. Or l'orthographe sert aussi (hélas !) à évaluer l'individu sur bien d'autres plans. Les autres niveaux d'évaluation sont beaucoup moins objectifs que le simple respect du code. Ils se fondent essentiellement sur un rapport à l'orthographe que partage une immense majorité de la population. En effet, des valeurs de prestige sont attribuées à

l'orthographe. Elles lui font jouer un rôle qu'on peut considérer comme indu mais qui (hélas à nouveau !) est bien effectif. Ne pas bien orthographier c'est ne pas être un bon citoyen (). Cette opinion diffusée par un grand quotidien national résume correctement les nombreux stéréotypes dont l'orthographe est l'objet. Par accumulation de telles représentations sociales plus ou moins fondées, il s'est forgé un mythe autour de l'orthographe. Cette aura mythique apparaît dans les discours recueillis de ses usagers. L'orthographe fait figure de quasi religion nationale, la dictée est sa messe, le corps enseignant est son clergé.. ().

On l'a compris, l'orthographe est un enjeu social. De sa maîtrise dépend en partie la réussite aux examens, éventuellement l'embauche dans une entreprise... Et mal écrire c'est, à coup sûr, s'exposer au jugement négatif d'autrui. Comme les autres aspects du langage, l'orthographe est l'outil d'enjeux stratégiques dans la société française. Pour occuper une position favorable, il faut maîtriser le langage, et notamment le langage écrit. Dès que certains jugements portés sur la personne passe par une évaluation de son orthographe, celle-ci devient un instrument de domination symbolique.

Un certain prestige s'attache à l'écrit. Lire, écrire sont des activités fréquemment liées dans les discours sur l'écriture à la réussite sociale. Certaines professions, certains postes dits importants sont occupés par des personnes maîtrisant l'écrit. Un ouvrier n'a pas besoin, dans sa pratique professionnelle d'une maîtrise de l'écrit aussi poussée qu'un juriste. Sur de tels stéréotypes, s'est constituée une représentation sociale dans laquelle maîtrise de l'écrit rime avec réussite et intelligence. L'intelligence ne se mesure certes pas grâce à l'orthographe mais acquérir une bonne maîtrise de l'écrit est une garantie de réussite. Cela est partiellement vrai. Les examens et concours sont toujours passés pour l'essentiel à l'écrit et les emplois proposés se demandent d'abord par écrit. La maîtrise de cet outil se révèle donc indispensable. L'écrit possède en dehors de l'orthographe ses propres règles de fonctionnement. La syntaxe est spécifique, les textes ont des modes d'organisation internes particuliers et la présentation est régie par certains canons. Bien que ces règles constituent déjà un carcan sévère pour le scripteur, l'orthographe vient s'y surajouter et un texte parfaitement bien rédigé mais doté d'une orthographe déplorable sera très mal considéré et son auteur sera victime d'une évaluation discriminatoire. Ainsi, en cristallisant les valeurs de prestige liées à l'écrit, l'orthographe est érigée en surnorme et prend une importance démesurée vis-à-vis de son rôle objectif.

Created with the Personal Edition of HelpNDoc: [Easily create CHM Help documents](#)

L'argument historico culturel

La domination sociale n'est pas une fonction politiquement correcte pour l'orthographe. Aussi les groupes sociaux qui tirent symboliquement avantage de cette situation défendent l'orthographe avec zèle. Un des arguments fréquemment avancé pour "protéger" l'orthographe de la perversion et ainsi la sauvegarder des prétendues attaques dont elle est victime, est sa pérennité historique et culturelle.

Ce système d'écriture qu'on nous fait paraître comme immuable a subi et subit encore des modifications (la dernière réforme date de 1990). Or chaque tentative de rationalisation du système déclenche une polémique. Aux dires de ses défenseurs, l'orthographe fait partie du patrimoine culturel éternel de la nation française et cela la rend intouchable. Cela est rigoureusement faux. Si l'écriture est bien part intégrante de la culture d'une nation, sa forme est en perpétuelle évolution. Dire que l'orthographe actuelle est un patrimoine culturel est donc faux puisqu'elle est, au regard de l'histoire, extrêmement récente et si l'on devait suivre les arguments de ces puristes nous devrions encore parler gaulois ou écrire latin. En revanche le processus d'évolution de l'écriture est une caractéristique de la culture d'un pays. Selon que l'écriture est récente ou ancienne, elle est le jeu d'une évolution qui l'éloigne de ses principes de base. L'écriture chinoise, basée sur un accès direct au sens par la lecture de signes logo-syllabiques* a progressivement intégré des phonogrammes. Le français écrit a suivi la voie inverse, de la pure phonographie vers une part d'idéographie*. Le changement est présent dans toutes les écritures qui ont plusieurs siècles. On ne peut donc arguer du bien

fondé de l'immobilisme pour un phénomène en perpétuelle évolution. Cet argument cependant fait mouche. La France et les Français sont attachés (Faut-il dire viscéralement ?) à leur orthographe. Certaines personnes dont la maîtrise orthographique est plus que limitée la défendent même parfois avec virulence. D'où vient donc cet engouement tout relatif chez des individus qui ont pourtant souffert d'un apprentissage douloureux des règles et de leurs exceptions ?

Pour que des utilisateurs aux performances modestes défendent un système d'écriture complexe et difficile à apprendre, il faut nécessairement que ce système ait été instrumentalisé en un outil de domination symbolique. On s'attendrait chez ces utilisateurs à des réactions de révolte or il n'en est rien. Au contraire ceux qui ont souffert par l'orthographe ne sont pas les moins empressés à réclamer que soient appliquées à leur enfants les bonnes vieilles méthodes qui, pourtant, n'ont pas fait leur preuve. Au même titre que le langage oral, l'écrit et l'orthographe qui y est incluse participent à une forme de domination sociale ou plus précisément à la reproduction de cette domination. Si les groupes dominants de la société maîtrisent l'écrit et son corollaire, l'orthographe, et que, par contraste, les groupes dominés ne le maîtrisent pas, l'écrit devient un marqueur de l'appartenance sociale. Sa maîtrise constitue alors un enjeu d'importance. Un employeur, un supérieur hiérarchique, un enseignant exerce et renforce son pouvoir symbolique sur le candidat, le subalterne ou l'élève dès qu'il est en position de le rappeler à la règle commune. Dans l'enseignement le pouvoir symbolique de l'enseignant est fort. Il n'est pas utile de le renforcer par un comportement de domination qu'on exercerait au moyen de l'orthographe. Cela est d'ailleurs vrai pour toutes les disciplines d'enseignement. Il convient donc pour l'enseignant d'adopter avec prudence certaines postures d'enseignement s'il veut permettre à ses élèves une acquisition efficace de la compétence orthographique. La domination symbolique qu'on peut exercer par le langage ou simplement par l'évaluation du langage d'autrui constitue un enjeu stratégique majeur pour l'apprenant. Lui donner les moyens de maîtriser les outils du langage écrit (comme oral) c'est lui fournir les clés d'une part de la domination symbolique qu'il peut subir. Encore faut-il que la classe ne reproduise pas la domination symbolique que la société a instauré.

Il existe donc deux niveaux de normalisation dans l'orthographe. Le niveau objectif est constitué de règles de fonctionnement interne et le niveau subjectif est externe au système, fait de jugements, d'appréciations portés sur l'écrit ou sur son auteur.

L'orthographe est un code qu'il faut apprendre à écrire de manière univoque et dont les principes internes ne sont pas univoques. Il est évident que cet objectif recèle deux propositions contradictoires. D'un côté, une norme non négociable impose un apprentissage rigoureux, de l'autre un système variant implique un apprentissage complexe. Cette ambivalence du système orthographique est un objectif d'apprentissage qu'il faut inscrire au programme de la classe. Elle en fait un objet d'étude et d'apprentissage tout à fait passionnant que les enfants découvrent avec plaisir, à condition que ne se greffent pas sur cet apprentissage, des évaluations symboliques trop fortes.

L'importance symbolique du second niveau d'évaluation élude fréquemment le premier. Cette réalité a des conséquences sur le plan didactique car la représentation que l'apprenant se construit du système est un problème central de l'apprentissage. Il convient donc de mettre en oeuvre des outils pédagogiques qui assurent la maîtrise technique du système sans reproduire les représentations sociales dominantes liées à l'orthographe, une pédagogie du code socialement non violente en quelque sorte.

Les représentations de l'orthographe

La complexité interne du système et les stéréotypes dominants dans la société imposent à l'enseignant de mener un travail approfondi sur le rapport que l'apprenant entretient avec l'objet de son étude. Il convient donc de prendre en compte plus que le simple contenu de

l'apprentissage et de permettre à l'enfant de développer des postures mentales adaptées à l'orthographe et à sa manipulation. Il s'agit d'accompagner les enfants bien au-delà d'une simple maîtrise technique du système. Les règles de fonctionnement constituent des savoir à acquérir. Les manipulations de ces règles (application de la règle, sélection de la règle adéquate, reconnaissance du type d'erreur ...) sont des savoir-faire indispensables à la mise en oeuvre des savoir acquis. Ces deux pistes de travail se révèlent inopérantes si n'est pas prise en compte l'indispensable objectivation du rapport que l'utilisateur entretient avec l'orthographe, c'est-à-dire si l'enseignement ne conduit pas l'élève à adopter une posture intellectuelle adaptée à la situation.

Created with the Personal Edition of HelpNDoc: [Full featured Documentation generator](#)

Le rapport à l'orthographe

La représentation est une forme d'image mentale que l'apprenant se construit du système. Cette représentation est faite tout à la fois de connaissances objectives, et de croyances personnelles. Construire une compétence efficace dans un domaine exige que la représentation mentale de l'objet soit saine, c'est-à-dire qu'elle ne soit pas parasitée par une forme de superstition. La représentation de l'orthographe doit donc être construite en classe sur des fondements objectifs, scientifiques même. Il est nécessaire que l'enseignement-apprentissage du système orthographique insiste sur les aspects objectifs au détriment des aspects subjectifs de l'orthographe (). Qu'est-ce qui fonde une telle opinion ?

Tout d'abord le fait que les croyances les plus partagées à propos de l'orthographe ne sont pas fondées. En effet, la performance orthographique d'un individu n'est pas proportionnelle à son intelligence. Des expérimentations ont été menées, qui montrent que lorsque la tâche d'écriture à accomplir devient plus complexe, les performances orthographiques du scripteur décroissent. Plus on a de choses à faire, plus on fait d'erreurs ! Quel que soit le niveau de l'individu, on peut donc parvenir à lui faire commettre des erreurs. La différence réside donc dans la capacité à trouver ses propres erreurs a posteriori et c'est alors la compétence technique du sujet qui doit être mise en oeuvre. Les évaluations fondées sur le courage, l'intelligence ou la rectitude morale de l'apprenant sont totalement dénuées d'intérêt. Il convient donc de lutter avec force contre les idées reçues qui se propagent à propos de l'orthographe dans l'entourage de l'apprenant. La famille certes peut être considérée comme un vecteur de ces idées, mais le système scolaire porte aussi une large responsabilité dans ce domaine, notamment à cause de modes d'évaluation largement inadaptés où les notions de travail, d'effort, de capacités intellectuelles sont trop souvent jugées comme des capacités inhérentes à l'individu alors qu'il revient à l'école de les stimuler par des situations pédagogiques adaptées.

Et c'est bien parce que l'école tend à reproduire les discours socialement dominants que persiste le problème de l'apprentissage de l'orthographe. Or dans le domaine de l'orthographe le discours dominant, on l'a vu précédemment, n'a aucun fondement objectif. Dans ce domaine au moins, il nous semble indispensable que l'école joue un rôle novateur et parvienne à modifier la représentation dominante. La tâche peut sembler ardue mais l'enjeu est d'importance. En effet, l'école qui se targue aujourd'hui de former les citoyens de demain ne peut atteindre ses objectifs sans que soient offerts aux dits citoyens les moyens qui leur sont dus pour assumer leur rôle dans la société. S'il ne faut cependant pas croire ou espérer en une révolution orthographique, l'objectivation du rôle et du statut de l'orthographe contribue modestement à former le citoyen de demain. Nous ne songeons pas à faire acquérir une quelconque rectitude morale par le respect des règles d'écriture. Mais entretenir un rapport sain à l'écriture d'où disparaît la stigmatisation des comportements variés et la culpabilité ne peut que contribuer à épanouir l'individu, ce que ne réalise certes pas l'enseignement traditionnel de l'orthographe, du moins pour ceux dont l'apprentissage se révèle être un échec.

Pour montrer l'importance d'un travail sur le rapport à l'orthographe, nous allons montrer l'intérêt ou l'inconvénient que constituent les divers types de rapport à l'orthographe puis

tenter de discerner comment ces rapports se construisent.

La posture normative

Le rapport que l'utilisateur entretient avec l'orthographe peut se définir selon deux relations de sens :

- Le sens donné à l'orthographe en tant que système de transcription de la langue orale.
- Le sens donné à l'orthographe en tant que norme et donc système d'évaluation.

La relation au système de transcription est déterminée par ce qu'il est convenu d'appeler la représentation intériorisée de l'orthographe. Cette représentation est un ensemble de savoir qui rend compte du fonctionnement du système. Cette une théorie personnelle sur l'orthographe dont l'écart avec les descriptions savantes peut être grand. La relation à la norme prend en compte les représentations sociales que le sujet à incorporer sur l'orthographe : croyances, stéréotypes, légendes plus ou moins acceptées ... Une part de ces croyances sont largement partagées par l'ensemble de la population française, une autre part est personnelle. Ces croyances sont construites dans l'interaction sociale au sein de la famille, des groupes d'enfants et bien entendu de l'école. Ces deux relations placent l'individu dans un certain état cognitif que l'on nomme aussi compétence. Au moment d'agir cet état, cette compétence permet au sujet d'agir dans une certaine illusion de l'improvisation. Cette improvisation est le fruit d'une certaine posture, du positionnement mental du sujet pensant par rapport à l'objet de sa pensée, pour nous l'orthographe.

Utiliser le terme de posture pour une "attitude" mentale est une image facilitant la compréhension des comportements des individus face à l'orthographe. Une posture est une attitude plus ou moins figée d'où va pouvoir se développer une dynamique, un geste ou une série de gestes. Le sport fournit bien des exemples de postures initiales efficaces qui ont d'ailleurs beaucoup évolué dans le temps. En course à pied par exemple, la posture initiale est différente selon que le coureur s'apprête à disputer un 100 mètres ou une course de fond. De même pour les nageurs, selon que la course se déroule en position ventrale ou dorsale ... En compétition, les postures sont codifiées mais c'est leur grande efficacité qui les a faites adopter. S'agissant d'orthographe, la disposition intellectuelle de l'utilisateur avant qu'il ne commence à utiliser son stylo est essentielle.

En écoutant attentivement ce que les enfants et les adultes nous disent de l'orthographe, il apparaît quatre types de représentation des graphèmes* :

- a - L'obligation immanente : "Cette lettre est là parce que ça toujours été comme ça, c'est obligatoire."
- b - L'esthétique de l'écriture : "Cette lettre est là parce que cela fait plus joli, plus complet."
- c - L'obligation graphique : "Cette lettre est là parce qu'il y a une autre lettre qui nous oblige à l'écrire."
- d - Le sens véhiculé par les signes écrits : "Cette lettre est là parce qu'elle veut dire ceci ou cela."

Ces explications apportées à la présence de lettres dont la valeur phonique est nulle se combinent dans le discours des enfants mais aussi des adultes. Les explications (a) et (b) se réfèrent à l'aspect socialement obligatoire d'une orthographe correcte, outil de rectitude sociale et de culture. Les explications (b) et (c) se réfèrent aux règles internes du système et au sens véhiculé par le message, c'est à dire à la dimension communicative de l'orthographe. La recherche d'invariants dans les discours montrent deux grands types d'attitudes face à l'orthographe où les différentes explications apparaissent dans des proportions variées. Ces deux postures types jouent sur l'ambivalence de l'orthographe :

- une posture fait plus appel aux explications (a) et (b), où l'aspect arbitraire de l'orthographe et sa charge culturelle sont dominants.

- une autre posture joue essentiellement sur les explications (b) et (c), où l'utilisateur prend en compte les deux aspects normatifs (technique et contrainte sociale) de l'orthographe.

Deux instances sont à l'oeuvre : une instance rationnelle qui explique le fonctionnement du système orthographique de manière scientifique et une instance culturelle qui justifie le fonctionnement du système selon des valeurs morales, historiques ou culturelles.

Les deux postures que l'on peut définir se différencient donc essentiellement sur un seul point d'importance : la proportion que chaque instance occupe dans la représentation de l'élève. La plus normative de ces postures limite l'instance rationnelle à la portion congrue (seuls le phonographique et les marques du pluriel sont expliquées) et le reste du système relève de l'arbitraire le plus total. Chez les autres enfants l'instance rationnelle rend mieux compte du fonctionnement du système et la part culturelle sert de modérateur.

Les conséquences de ces attitudes lors de l'écriture ou de la relecture sont forts variables. Si l'on demande à des enfants de cycle III d'interpréter des mots comme "Kiabi" (magasin de vêtements), "Délisse" (marque de produits laitiers) ou encore "prisunic" (grande surface), la posture la plus normative conduit soit à ne pas prendre en compte la variation orthographique que les mots contiennent, soit à ne pas les interpréter à cause de la présence de cette variation. Plus précisément, le jeu de mot que la variation orthographique fait naître n'est pas perçu et le lecteur perd donc une part du sens que l'expression recèle. En revanche, la posture la plus rationnelle permet d'accéder au sens dénoté comme au sens connoté de l'expression. Le lecteur peut alors choisir le sens adapté à la situation et tirer avantage de sa compétence orthographique dans la construction du sens de l'expression. Ces lectures, somme toute marginales, révèlent la sensibilité des enfants à la variation orthographique et ceux adoptant la posture la plus normative, c'est-à-dire optant pour l'attitude la plus obtuse vis-à-vis de la variation, se trouvent en difficulté lorsqu'il s'agit de déterminer la validité d'une graphie*. La principale conséquence d'une posture très normative qu'adoptent de nombreux enfants est une réelle insécurité ressentie face à l'écrit et particulièrement à sa dimension orthographique. Toujours placés en dépendance d'une instance sociale protéiforme, l'apprenti éprouve d'importantes difficultés à objectiver le fonctionnement du code. Ainsi, la posture adoptée par l'enfant influe de manière importante sur son comportement vis-à-vis de l'orthographe. Dans ces conditions il ne sert à rien de tenter de développer les capacités techniques si n'est pas modifié aussi le rapport au code et à ses contraintes sociales.

Created with the Personal Edition of HelpNDoc: [Produce electronic books easily](#)

Discours du maître, discours des parents

Si la modification du rapport à l'orthographe passe par des techniques pédagogiques adaptées, l'attitude de l'enseignant et son discours contribuent grandement à faire évoluer la représentation de l'apprenti scripteur.

En effet, les expressions normatives fleurissent dans les discours des uns et des autres. L'expression de l'obligation, "il faut, on doit, c'est obligatoire" est fortement atténuée dès lors qu'elle s'accompagne d'explications rationnelles. Celles-ci assurent à l'obligation une rigueur d'ordre scientifique et non une rigueur morale. C'est pourquoi l'enseignant s'il oriente ses pratiques vers une découverte de l'orthographe doit aussi adapter son discours et ses attitudes évaluatives en fonction des objectifs à atteindre, c'est-à-dire la maîtrise technique corrélée à un rapport objectif à la norme. Cela ne va pas sans quelques difficultés tant le rapport normatif à l'orthographe est ancré en chacun de nous. A cela s'ajoute la réelle difficulté de communiquer aux familles des objectifs de comportements et d'attitudes dans un domaine où les contenus sont encore perçus par l'immense majorité de la population sous forme de règles strictes à apprendre par coeur. L'apprentissage sera d'autant plus efficace

que le discours de la famille relaiera celui de l'école. Il n'existe cependant aucune solution idéale en dehors d'une solide information des familles dans le domaine. Mais si la forme du discours est importante, la nature des pratiques ne l'est pas moins. Il est donc essentiel que les pratiques évaluatives s'harmonisent au discours de l'enseignant.

Erreurs et évaluations

L'évaluation des élèves consiste à dire si leur production est conforme à la norme. Si l'évaluation finale est du ressort de l'enseignant, il est extrêmement formateur de faire participer l'enfant à sa propre évaluation. Le principe de l'évaluation formative répond à ce vœu de participation. Une représentation de l'école encore fort répandue instaure l'enseignant comme le seul détenteur du savoir. Il détient par là même les clés de la norme. Si l'on veut que l'enfant adopte face à la norme une posture adaptée, il faut qu'il prenne conscience que la norme est incorporée en chacun de nous et que l'enseignant n'est qu'un guide susceptible de lui montrer la voie. Encore faut-il que l'enseignant le lui montre par ses pratiques et son discours.

Le discours de l'enseignant est par essence porteur de la norme. La parole du maître est la norme. Echapper à ce fait est difficile et c'est dans certaines nuances que la normalité dont est chargée la parole du maître se module. Le langage est instrument de domination symbolique. Occuper une position symboliquement dominante offre l'opportunité de rappeler aux règles de bon fonctionnement du langage un locuteur qui occupe une position moins forte. Ainsi en est-il du parent qui rectifie la phrase syntaxiquement incorrecte de son enfant ou de l'enseignant qui reprend son élève. A chaque fois que le "dominant" exerce ce droit de rectification, il tend à renforcer sa position. C'est sur cette relation que se fonde la légitimité de l'enseignant. Or, il est inutile de rectifier le discours ou la nature de l'apprentissage si l'évaluation et sa forte dimension symbolique ne sont pas corrélativement modifiées. Le premier écueil à éviter réside donc dans le statut que l'on donne à la variation orthographique de l'enfant.

La faute d'orthographe doit disparaître. Dans les écrits des enfants mais surtout dans le discours de l'enseignant. Le terme de faute qui désigne l'action de faillir fut d'abord utilisé pour désigner le manquement aux prescriptions d'une religion qui appelle une sanction rédemptrice. Lui préférer le terme d'erreur permet de se détacher de la notion morale et du châtement qu'elle implique. Ainsi, erreur prend ses racines dans le verbe errer. L'erreur se limite donc au fait d'emprunter un mauvais chemin. Le choix d'un terme pour désigner la variation de l'élève n'est pas innocent. Introduire une rupture symbolique dans le langage de la classe contribue de manière fructueuse à installer le climat favorable à l'apprentissage. En effet, une faute se sanctionne (par un penalty au football) alors qu'une erreur, même si elle peut avoir des conséquences, se répare. Responsable mais pas coupable, pourrait-on dire. Dès lors qu'est admis le terme d'erreur pour désigner la variation de l'enfant, l'orthographe supporte d'être enseignée de manière constructiviste. La représentation que l'enfant se construit du système ne correspond pas aux descriptions théoriques, ni même à la représentation de l'enseignant. L'erreur est alors le matériau par lequel chacun peut comprendre ses faiblesses et apprendre. Elle n'est qu'une déviation sur le chemin de la formalisation. C'est en objectivant le plus possible cette déviation que l'apprenant peut progresser. Cette objectivation, l'enfant en difficulté d'apprentissage ne peut la réaliser que dans la découverte collective du fonctionnement du système. On voit ici que toute attitude moralisatrice peut nuire à cette recherche du bien écrire en exerçant sur l'activité formalisatrice de l'apprenti une censure hors de propos.

Dans cette perspective, l'approche traditionnelle de l'orthographe nécessite d'être inversée. Fort longtemps la dictée n'a été, et est encore, un exercice de reproduction. L'enseignant transmettait oralement un texte (d'auteur si possible) conçu pour être lu, la note sanctionnant les écarts à la reproduction fidèle de l'œuvre. La dictée préparée ajoute à l'exercice un

louable effort de mémorisation. Or, le but n'est pas de faire reproduire un système graphique préexistant mais de permettre à l'apprenant de modifier graduellement sa représentation pour parvenir à en découvrir, à son rythme, le fonctionnement.

L'exercice de la dictée ne constitue pas un cadre favorable à l'évaluation de l'orthographe.

Avant de proposer quelques pistes pour l'évaluation de la compétence orthographique, nous allons survoler les quelques inconvénients inhérents à la dictée.

- La dictée n'est en rien un exercice d'orthographe. Elle est un mode de transmission du texte, l'exercice orthographique ne commençant qu'à la fin de la transmission, c'est-à-dire lors de l'écriture.

- Le caractère extrêmement anxiogène de la dictée est générateur d'erreurs. La situation de dictée fait donc se dégrader la performance orthographique de l'élève.

- La pression normative, l'attente des familles, transforment l'exercice de la dictée classique en une douloureuse expérience. La note est attendue, commentée, parfois de manière maladroite. La pression normative qui s'exerce alors participe à la charge anxiogène liée à l'exercice.

- La maîtrise de la norme à atteindre est un moteur de l'apprentissage, un but. Elle sert de jauge à l'apprentissage, pas de censure. Or la pratique de la traditionnelle dictée hebdomadaire est une censure, si n'est pas mené en amont un apprentissage objectif en lien avec le mode d'évaluation.

La dictée reste cependant une situation d'apprentissage fort intéressante. Elle n'est simplement pas adaptée à une évaluation rigoureuse de l'orthographe et n'en constitue qu'une évaluation par trop rigoriste qui tend à renforcer la représentation dominante liée à l'orthographe.

Created with the Personal Edition of HelpNDoc: [Free CHM Help documentation generator](#)

L'évaluation de l'orthographe

Lutter contre la représentation dominante de l'orthographe implique un mode d'évaluation qui assure une comparaison des performances de l'apprenant avec une norme objective.

L'instauration d'une évaluation par décomptage négatif des points brouille la clarté de l'évaluation. D'abord parce que la conversion en points des types d'erreurs (deux points enlevés pour les fautes graves, un point pour...) contribue très modestement au discernement du caractère des erreurs réalisées, ensuite parce que l'enfant en échec constatera qu'il ne progresse pas sur le plan de la moyenne arithmétique de la note. En effet, ce système de notation par retrait de points instaure des seuils au delà desquels la note est uniformément nulle. Un élève éprouvant de grandes difficultés orthographiques peut fort bien, malgré une forte progression ne jamais dépasser le zéro fatidique. D'autre part si la note constitue une évaluation très aisée à transmettre, la confusion de l'évaluation qualitative et quantitative est manifeste dans la notation. Cette confusion est orchestrée par le barème de conversion des grands types d'erreurs (orthographe grammaticale, orthographe lexicale, ponctuation, accentuation) en points. Il apparaît donc indispensable de séparer l'évaluation quantitative de l'évaluation qualitative. Ce faisant l'apprenant pourra jauger sa performance globale tout en acquérant une information sur ses domaines de faiblesse. Pour l'enseignant, un tel dispositif d'évaluation renseigne d'une part sur les capacités réelles de chaque élève permettant donc de dispenser certains d'exercices dont il n'ont pas besoin, de constituer le cas échéant des groupes de besoin ou de programmer les leçons nécessaires aux divers groupes ou à la classe.

Outre les conséquences programmatiques de l'évaluation, celle-ci doit fournir une mesure de la performance linguistique. Cette performance on l'a vu se décline selon deux modalités.

L'aspect qualitatif permet à chaque enfant de pointer ses domaines de fragilité tandis que l'aspect quantitatif rend compte d'une performance d'ensemble.

La pratique d'une évaluation qualitative suffisamment fine impose un outil de correction/rectification des écrits adapté qui prend la forme d'une typologie des erreurs d'orthographe. Cet outil peut être construit collectivement ou apporté par l'enseignant. La première solution nous semble plus efficace sur le plan des apprentissages. La typologie classe les erreurs selon la fonction du graphème (phonogramme, morphogramme, logogramme) et la nature de la variation (ajout, omission, confusion). Il se dégage rapidement et pour chaque enfant des constantes qui incitent celui-ci, spontanément ou à l'initiative de l'enseignant, à centrer son attention sur les domaines les plus fragiles de sa compétence. La rédaction et le toilettage des textes peuvent ainsi être guidés. Ce travail spécifique et individualisé produit à long terme des effets sensibles tant sur le comportement que sur le niveau de performance de l'enfant. La part quantitative de l'évaluation se réduit à un comptage des erreurs qui se réalise dans un premier temps selon le classement typologique adopté en classe et dans un second temps en un décompte global. Le décompte par type permet l'évaluation qualitative tandis que le décompte global permet l'évaluation quantitative. Celle-ci est effectuée de manière positive. Elle prend en compte le nombre de mots contenant une variation rapporté au nombre global de mots écrits. L'application d'une simple règle de trois autorise le calcul d'un pourcentage de mots erronés ou d'une note. De prime abord, le dispositif paraît lourd et rébarbatif. Il n'en est cependant rien. L'expérience nous a montré que si le dispositif nécessite un temps d'apprentissage, il s'entretient de lui-même dès qu'il est entré dans les habitudes de la classe. Il peut en outre être partiellement informatisé, les élèves entrant eux-mêmes les données. Enfin, l'établissement du portrait orthographique d'un élève est pertinent à partir d'une trentaine d'erreurs. Le dispositif peut donc être utilisé de manière discontinue tout en respectant une certaine régularité qui est à déterminer en fonction du projet construit pour la classe.

Le caractère objectif, scientifique de l'évaluation contribue à montrer à l'apprenti ses capacités objectives. L'évaluation se trouve ainsi dépouillée du carcan socio-normatif dont elle est fréquemment entachée. Ces pratiques relaient les activités de découverte du système et s'intègrent à tout dispositif visant à développer les capacités de raisonnement sur l'orthographe. La pratique d'une évaluation formatrice qui n'exclue pas des évaluations sommatives ponctuelles contribue largement à réconcilier avec l'orthographe des élèves en difficulté. Les dispositifs présentés dans cet ouvrage sont à adapter à la construction du projet autour de l'orthographe.

Acquisition

L'orthographe des enfants et celle des experts

Apprendre l'orthographe est un processus long qui débute dès que l'enfant s'intéresse à l'écrit. Ce processus que nous décrivons un peu plus loin revient à intégrer le fonctionnement du système d'écriture. Mais il n'est pas exactement reproduit à l'identique par chaque enfant et cela constitue une véritable difficulté pédagogique. Il convient en effet de prendre conscience que le système que chacun se construit est une acquisition individuelle, une représentation incorporée. Toutes les représentations individuelles tendent à converger vers un même modèle mais le processus se réalise à un rythme propre à chaque apprenant qui ne parvient pas nécessairement à l'expertise. La conséquence en est un décalage conceptuel entre enfants, un décalage entre enfants et enseignant, et même un décalage entre représentation de l'enseignant et théories savantes. Décalage aussi entre différentes théories et avec la norme prescrite dans les grammaires. Cette diversité est une réelle difficulté pédagogique. L'expertise de l'enseignant tend à lui masquer les difficultés des enfants. La force de la norme s'impose aux enfants. Ils n'ont donc pas la ressource de la contester. Donc, si l'enseignant n'est pas attentif à leurs difficultés, celles-ci sont masquées par des comportements divers qui génèrent des commentaires sur l'enfant et son caractère et non sur sa compétence. Les qualifications de "fainéant", d'élève "doué" ... fleurissent alors. Elles expriment plus le désarroi et la culpabilité de l'enseignant face à la tâche apparemment impossible que la compétence réelle de l'enfant. L'incompréhension que peut faire naître l'orthographe entre l'élève et l'enseignant est une cause d'échec bien plus redoutable que les difficultés inhérentes au code de l'écriture. La construction d'une représentation saine du système, de son apprentissage et des activités qui y sont liées sont au moins aussi importantes que sa maîtrise technique. Il convient donc que l'enseignant garde toujours à l'esprit ce décalage entre la norme prescrite par les usages sociaux, le système que l'enfant a intégré, et la théorie qu'il a pu lui-même se construire.

Created with the Personal Edition of HelpNDoc: [Easily create Web Help sites](#)

Interfaces

Les décalages dont il vient d'être question s'expliquent aisément. L'apprentissage de l'orthographe s'effectue par palier. La maturation de la représentation permet à l'enfant de mieux comprendre le fonctionnement du système. C'est donc une complexification progressive qui s'opère.

L'intégration de l'orthographe se fait par la mémorisation d'un ensemble de formes graphiques. L'aspect visuel est essentiel. Chaque mot possède une signature visuelle pratiquement unique. La mémorisation de ces signatures représente une part importante de l'acquisition orthographique mais ne suffit nullement à en rendre compte dans sa totalité. La compétence orthographique ne se limite pas au stockage des formes sinon une lecture attentive et régulière suffirait à l'intégrer. L'ensemble des formes est structuré par un réseau de relations analogiques. Des règles générales de transcription assez stables, la fréquence d'emplois de certains mots permettent une structuration efficace de l'ensemble des formes stockées. Ce niveau de connaissance plus ou moins intuitif ne suffit cependant pas non plus pour parvenir à une compétence optimale. Celle-ci se développe par la prise de conscience des relations qui existent entre les formes graphiques (ou leurs composants) et les différentes unités constitutives de la langue().

La conscientisation des relations formelles entre la langue et l'écriture s'opère par paliers successifs. Pour définir les différentes étapes de l'acquisition Jean Pierre Jaffré utilise le terme d'interfaces métagraphiques. La notion d'interface renvoie à la relation que l'apprenant instaure entre une série de formes et le domaine linguistique qui les concerne : par exemple les relations entre phonèmes et graphèmes. L'adjectif "métagraphique" "désigne l'ensemble

des activités mentales destinées à comprendre et expliciter la raison d'être des traces graphiques" (). Il est donc question ici, non pas de règles de grammaire écrites dans un manuel, mais bien de ce qu'on pense qui se passe dans le cerveau des apprentis ou des experts. L'apprentissage de l'orthographe passe donc tout à la fois par le stockage de formes graphiques et par l'établissement de relations métalinguistiques conscientes entre ces formes et la langue. Cela n'est pas sans conséquences pédagogiques. En effet, le stockage des formes exige une fréquentation de la langue écrite en lecture comme en écriture.

L'établissement de relations métalinguistiques demande que soient régulièrement menées des activités de réflexion sur la structure de la langue et de l'écriture(). C'est au travers de ces activités mentales qu'elles soient suscitées par l'école, la famille ou l'environnement, lors d'activités collectives ou individuelles, que se mettent en place les diverses interfaces métagraphiques. La qualité des informations qui traversent les interfaces est un atout majeur de l'apprentissage et la prescription de la règle par l'enseignant n'est pas un facteur de qualité.

Les différentes interfaces qui se mettent en place pour parvenir à une maîtrise experte sont :
L'interface graphique gère les tâches afférentes à la forme du matériau graphique, forme générique des lettres notamment et reconnaissance des différents types de caractère...

L'interface phonographique gère les relations entre les composantes graphiques et phoniques. Elle opère au niveau de la relation graphème - phonème mais aussi au niveau des syllabes et des mots. La sélection des homophones par exemple pose un problème que gère cette interface.

L'interface lexicale est essentielle à la construction de la compétence orthographique. La langue est pour le jeune apprenant une représentation du monde. Le mot oral est une représentation de l'objet qu'il désigne. L'acquisition d'une forme graphique ajoute une représentation de l'objet. Cette acquisition lexico-orthographique s'opère par une tentative de mémorisation globale des mots. Fort peu économique cette méthode est par la suite abandonnée au profit du déchiffrement alphabétique que l'éducation fait acquérir. Mais la compétence lexicale reste un atout majeur pour l'expert. En effet le mot connu fournit une entrée orale qui autorise par la suite son écriture. La connaissance du mot oral est donc un préalable qui conditionne son écriture.

La construction d'une interface morphologique permet d'entrer dans la structure interne des mots. La morphologie (du français notamment) "accroît la flexibilité de l'expression linguistique [...] au prix d'une complexité plus grande" (). La morphologie est le lieu de rencontre entre le vocabulaire et la grammaire. Ses constituants internes permettent de rattacher chaque mot à différents paradigmes : c'est le domaine du vocabulaire. D'autre part la fonction des mots et leur rapport entre eux les modèlent. Les marques de pluriel, les désinences verbales ... sont autant d'indices morphologiques d'origine grammaticale. La maîtrise de ces marques à l'écrit dépend de la compétence de l'apprenant. Si les structures lexicales et grammaticales nécessaires ne sont pas mises en place au préalable, l'acquisition des marques graphiques ne peut se réaliser efficacement.

L'interface morphosyntaxique complète l'interface morphologique. C'est le lieu où les relations entre les variations morphologiques et le contexte syntaxique s'associent. L'écriture des marques réparties au long de la phrase, comme celles du pluriel, exige un contrôle des marques graphiques en fonction du contexte. Cette compétence ne s'exprime qu'avec une certaine maîtrise des structures internes de la phrase.

Created with the Personal Edition of HelpNDoc: [Easy EPub and documentation editor](#)

Les étapes de l'apprentissage

Au travers de cet inventaire d'interfaces dont on doit disposer pour orthographier le français, il devient évident que la complexité de l'orthographe ne réside pas tant dans les règles de transcription que dans la structure même de la langue. Sa complexité rejaillit sur l'orthographe mais, la réelle difficulté d'apprentissage est dans la langue et non dans son écriture. Il

apparaît que l'apprentissage de l'orthographe est soumis aux autres apprentissages langagiers. Cette soumission implique que compétence orthographique et compétence linguistique se développent en parallèle. Il convient à présent d'indiquer dans quel ordre ces interfaces se mettent en place. Le bref exposé qui suit se limite aux aspects individuels de l'acquisition de l'orthographe. Soulignons cependant ici que l'acquisition de l'orthographe est, comme les autres apprentissages, le fait d'une interaction sociale() et le fait d'envisager les aspects individuels de l'acquisition ne réduit en rien la composante collective.

L'acquisition de l'orthographe se caractérise donc par le développement de diverses interfaces. Une façon de rendre compte de l'échec ou de la réussite de l'apprentissage est de repérer l'existence de telle ou telle interface, et surtout d'en évaluer la qualité. Mais pour qu'il y ait interface, encore faut-il qu'il y ait, de part et d'autre, deux entités à relier. Si l'interface relie une réalité graphique aux concepts linguistiques représentés par cette réalité, il convient de ne jamais oublier que la réalité graphique s'impose aux apprenants (dans les textes lus par exemple) alors que les concepts linguistiques eux sont à acquérir. L'orthographe a une face matérielle signifiante et une face immatérielle sémantique (). Et la constitution des interfaces métagraphiques est la conséquence de la conceptualisation de divers types de signes graphiques qui intervient de manière progressive. Les premières étapes de l'acquisition ne concernent pas directement les missions du cycle III. Il est indispensable cependant de replacer celles-ci dans un contexte plus général.

La première étape de l'acquisition est une prise de conscience de la fonction de l'écriture qui est de transcrire du sens au même titre que les autres pratiques graphiques, le dessin par exemple. La difficulté de conceptualisation provient notamment de l'aspect arbitraire des formes des lettres qui n'entretiennent aucune ressemblance avec la réalité qu'elles décrivent. Dès lors que le sens se manifeste au travers de l'écriture pourront s'enclencher les processus d'analyse de la chaîne orale comme celle de la chaîne écrite dans le but de parvenir à inscrire le sens dans l'espace graphique. Cette inscription fait peu à peu l'objet d'une stabilisation graphique autant que sémantique. L'apprenant parvient peu à peu à circonscrire le contenu de son message ainsi que la forme qu'il lui donne. Ses premières tentatives montrent un message graphiquement très limité mais dont le contenu sémantique est on ne peut plus riche et fluctuant. La réduction et la stabilisation du message tant dans sa forme graphique que dans sa transposition orale indique une prise de conscience d'une certaine univocité entre les deux formes d'expression écrite et orale. L'apprenant entre dans une phase logographique. La logographie désigne une forme d'écriture de mots (). L'enfant qui entre dans cette phase ne décompose pas les énoncés selon des unités inférieures au mot. Sa conscience segmentale est balbutiante. La syllabe, et moins encore le phonème, ne sont des concepts ancrés dans sa compétence. Une chaîne de lettres suffit alors à représenter le mot tout entier. Cette chaîne est fréquemment composée d'éléments provenant de la forme normée du mot. L'écriture du prénom en fournit un exemple. Son initiale est fréquemment intégrée à la production de l'enfant et est accompagnée de quelques autres lettres. Cette représentation du mot par quelques unes de ses lettres se modifie peu à peu et la graphie se complète. La prise de conscience que chaque mot a une signature graphique particulière indique que l'enfant donne à la lettre une valeur spécifique qui évolue dans le temps. La lettre est d'abord un dessin, puis transcrite une phrase ou un mot. Avec l'émergence de la conscience logographique, la lettre tend à prendre sa place dans le mot comme l'élément d'un puzzle. La signature visuelle du mot est alors déterminante. Le même mot écrit selon dans un style graphique différent de l'habitude peu fort bien ne pas être reconnu. En grande section de maternelle, on voit fréquemment des enfants buter en lecture sur des détails graphiques totalement insignifiants par ailleurs, telle une boucle dont la forme diffère ou tout autre stigmatisme qui font la particularité d'une écriture manuscrite. Le stock de mots dont dispose effectivement les enfants à ce stade de l'apprentissage est encore très limité. L'étape suivante de l'acquisition fait émerger l'interface phonographique. L'enfant prend conscience de la correspondance qui existe entre les lettres et les sons de la langue. La lettre comme représentant du phonème constitue un support visuel pour l'analyse segmentale de la chaîne orale. Par exemple, un enfant nommé Florian est capable d'affirmer qu'on entend le

son [a] dans son prénom puisqu'il contient graphiquement la lettre A. Cette prise de conscience de la valeur des lettres a des conséquences sur l'orthographe produite. Les lettres ne sont plus le représentant du mot, mais le représentant d'un de ses segments seulement. La productivité s'accroît alors puisque l'enfant dispose, avec un stock limité de correspondances phono-graphiques, de la capacité à écrire de nombreux mots. L'interface phonographique se construisant, l'interface logographique s'affine. La capacité d'analyse graphique permet d'associer au mot un ensemble graphique structuré qui remplace un ensemble informel de lettres. Le repérage de la distribution des lettres dans le mot fait émerger des régularités. Des séquences graphiques s'inscrivent donc dans la représentation des mots que construit l'apprenant. Le phonogramme s'intègre à un ensemble plus vaste ce qui permet de résoudre nombre de difficultés attenantes à la polyvalence des lettres dans la transcription des phonèmes. L'entrée dans le cycle III est conditionnée par la maîtrise par l'apprenant du principe phonographique. Cela ne signifie nullement que toutes ses subtilités soient connues. Il appartient donc aux enseignants du cycle III de participer à l'affinement de l'interface phonographique.

De fait une forte interaction existe entre le développement de l'interface logographique et l'interface phonographique. Si la mise en place de l'interface phonographique est favorisée par la capacité logographique, la réciproque est vraie aussi. En aval de l'acquisition phonographique, une nouvelle phase logographique s'installe. Elle s'observe en particulier en lecture. Essentiellement phonémique à l'origine, c'est-à-dire constituée d'une chaîne de sons, la représentation des mots s'enrichit progressivement d'indices graphiques. Les lecteurs les plus rapides parviennent à une reconnaissance globale du mot qui s'abstrait du décodage pas à pas de la chaîne phonographique. Deux mécanismes entrent en concurrence lors de la lecture : un décodage global du mot qui permet d'en retrouver la forme orale et un décodage par assemblage de phonèmes qui autorise la lecture de toutes les formes graphiques possibles. Les mots les plus fréquents sont assurément décodés selon un mode global et les plus rares ou les inconnus selon le mode d'assemblage grapho-phonétique.

L'acquisition de la morphographie vient ensuite. Les marques du nombre constituent la première étape de la morphographie. C'est aussi le plus petit dénominateur commun entre tous les usagers. Les interprétations que les enfants donnent à propos des lettres à valeur zéro () indiquent que, en lecture, les enfants repèrent tous ou presque les marques du nombre. Les notions de genre, de temps et de personne sont beaucoup moins bien décodées. L'étude de ces marques est encore au programme du collège. Leur maîtrise ne peut donc être exigée pour tous les enfants à la fin des cycles primaires. Il n'en demeure pas moins qu'un certain travail les concernant peut et doit être réalisé.

Un élève en échec d'apprentissage de l'orthographe se caractérise par une maîtrise toute relative des relations phono-graphiques et par une limitation de l'interface morphographique aux seules marques du pluriel. Le développement d'une capacité morphographique lexicale et grammaticale va de pair avec un travail approfondi en grammaire et en vocabulaire. Il convient que l'enseignant n'oublie pas que l'orthographe transcrit la langue et ne peut être comprise que grâce à un travail métalinguistique important. Une fois encore il est vain de penser faire acquérir l'orthographe si les structures linguistiques sous-jacentes ne sont pas acquises. La conséquence pédagogique la plus évidente est que moins de temps doit être consacré à l'orthographe (grammaticale ou lexicale) et plus de temps doit être attribué à l'étude de la langue dans les textes.

Un système complexe

L'orthographe est une variation du principe alphabétique

L'orthographe est le fruit d'une évolution conjointe et pas toujours raisonnée de la langue orale et de l'écriture de cette langue. Si, à l'origine, l'écriture du français fut largement phonographique, l'apparition de l'imprimerie, puis l'instauration d'une écriture officielle qui préside à la création de l'Académie Française ont largement contribué au figement des formes graphiques. Plus récemment, l'instruction publique obligatoire contribua à accroître la pression normative qui s'exerce sur l'écriture au travers de l'orthographe. Aujourd'hui, la distance qui existe entre la réalisation orale de la langue et sa réalisation écrite s'accroît toujours. L'orthographe est l'image d'une langue orale passée, et la multiplicité de lettres qu'on ne prononce pas à la lecture montre bien le caractère vieillissant de notre écriture. Toutes les écritures vieillissent. Leur réforme est une obligation sans qui s'installe une situation de bilinguisme de fait entre l'oral et l'écrit. La situation française n'en est pas encore parvenue à ce stade.

Dans l'état actuel des choses, l'orthographe française est partagée entre plusieurs principes fondamentaux qui régissent le système de transcription. Le principe central de l'orthographe reste la phonographie, c'est-à-dire l'écriture des sons de la langue orale, les phonèmes. En parallèle à ce principe central, les principes dont la fréquence d'application est moindre sont la morphographie et la logographie. La morphographie réalise la mise en forme graphique de la morphologie de la langue, c'est à dire la transcription des catégories grammaticales (genre, nombre, personne, temps, pour l'essentiel) et la transcription de la morphologie lexicale (préfixes, suffixes, radicaux). La logographie est une écriture de mots, certaines formes lexicales appelant une transcription spécifique qui échappe aux deux principes précédents. Avant de se plonger dans les descriptions théoriques de l'orthographe, il convient d'adopter un point de vue particulier. L'orthographe apparaît souvent immuable, c'est une norme(). Or, l'orthographe est avant tout une variation. Il n'y a pas un mais plusieurs principes de transcription. La même lettre ne transcrit pas toujours le même son, quand elle en transcrit un. Inversement, un même son n'est pas toujours écrit par la même lettre. La cohabitation de différents principes de transcription de la langue orale montre la nature intrinsèquement variée du système. Il convient donc d'adopter le point de vue du système, c'est-à-dire la variation, pour en comprendre les mécanismes.

Le système orthographique est une variation intégrée de principes fondamentaux. Et les "fautes" commises en écriture par les enfants ne sont que des applications erronées de ces principes. En effet, les erreurs orthographiques réalisées sont en général le fait de l'exploitation de ces principes selon des procédures qui ne sont pas adaptées à la situation. Enseigner l'orthographe consiste alors à mettre en coïncidence les deux systèmes de variation : celui de l'enfant et celui de la norme. Ce rapprochement est long, parfois difficile mais toujours possible. Pour parvenir à comprendre le système mis en place par l'enfant, encore faut-il connaître le système mis en place par la société et auquel on lui demande de se conformer. Cette partie théorique tente de le présenter au travers de deux descriptions savantes de l'orthographe.

Les descriptions théoriques de l'orthographe s'appuient largement sur la variation interne du système pour développer un point de vue. Assis sur une vision phonocentriste() de l'écriture, les travaux de Claire Blanche-Benveniste et André Chervel () offrent une vision de l'orthographe tournée vers le décodage et donc la lecture, tandis que les travaux du groupe CNRS-HESO() dévoilent une description orientée vers l'écriture. Mais avant d'aborder ces deux visions de l'orthographe, il convient de clarifier un terme dont l'utilisation est fréquente dans la suite de l'exposé, celui de graphème.

La notion de graphème

Deux définitions

La définition du graphème a suivi dans le temps une évolution sensible(). Le terme de graphème apparaît d'abord comme un synonyme de lettre. Assez rapidement la distinction est faite et le graphème est défini comme le correspondant graphique du phonème. Ainsi en est-il chez Blanche-Benveniste et Chervel (1969). Le graphème est une unité graphique qui ne se confond cependant ni avec la lettre, ni avec une simple transcription du phonème. Catach (1986) fournit une autre définition : "plus petites unités distinctives et/ou significatives de la chaîne écrite". Le graphème selon cette définition peut être une lettre, éventuellement accentuée, un groupe de lettres, voire même un mot. Cette dernière définition, parfois contestée dans les débats théoriques, offre quelques avantages au pédagogue. Il convient en effet de ne pas confondre lettre et graphème. La lettre est un matériau issu de l'alphabet qui en compte vingt-six. Confondre lettres et graphèmes revient à enseigner un système à vingt-six unités dont la logique va alors échapper aux élèves. Or, l'étude formelle du système graphique français montre l'existence de cent trente unités possibles, soit cinq fois plus que le nombre de lettres. Cela révèle un grand nombre de combinaisons possibles entre les lettres. Ces combinaisons constituent le programme d'apprentissage de l'orthographe. Certaines sont si rares, d'autres si peu logiques, qu'il ne convient pas de toutes les enseigner, mais cela montre combien la notion de graphème se révèle productive, même si le terme lui-même n'a pas à être introduit dans la classe.

Created with the Personal Edition of HelpNDoc: [Easy EBook and documentation generator](#)

Les deux visages du signe orthographique

Les signes écrits dont est constituée l'orthographe française présentent deux aspects distincts mais indissociables. L'aspect matériel de ces signes sont les lettres. Les lettres sont l'interface sensible. C'est par elles que nous percevons les signes linguistiques que nos interlocuteurs absents nous adressent. La difficulté à apprendre l'orthographe réside dans le fait que, d'une part, lettres et phonèmes ne sont pas dans une relation univoque et que, d'autre part, toute lettre ne renvoie pas à un phonème. De plus, chaque lettre peut avoir plusieurs fonctions. Si cela est évident pour un adulte ayant mené ses apprentissages de manière à peu près satisfaisante, cela ne l'est nullement pour un débutant.

La notion de graphème permet de définir les différentes fonctions d'une même lettre. Le graphème est en fait une notion abstraite qui permet de relier la lettre à une fonction précise. Le graphème, c'est la lettre (ou le groupe de lettres) et sa fonction. Par exemple dans le mot "saisissons", la lettre S écrite cinq fois occupe des fonctions différentes : transcription du phonème [s] ou du phonème [z], marque de pluriel. Les fonctions graphémiques des lettres représentent donc les connaissances à acquérir en orthographe. Les règles d'orthographe que l'on trouve dans de nombreux manuels ne sont que l'expression de ces fonctions dans des contextes particuliers. Si l'on recense toutes ces règles, il faut en retenir plusieurs milliers. Fort heureusement nombre d'entre elles sont acquises de manière quasi automatique. Il n'en reste pas moins qu'il est plus efficient d'étudier les fonctions graphémiques que d'étudier tous les contextes possibles d'apparition.

L'étude des graphèmes constitue la voie d'accès à un savoir de nature scientifique sur l'orthographe. C'est le contenu de l'enseignement de l'orthographe, la maîtrise des principales fonctions étant instituée en objectif de l'apprentissage. Cependant, il nous faut dès à présent mettre en garde l'enseignant sur de possibles dérives d'un tel enseignement. Il n'est nullement question de substituer des cours de graphématique aux leçons traditionnelles construites autour de règles normatives. L'intérêt d'un enseignement fondée sur les fonctions des graphèmes réside dans un traitement empirique de la substance graphique par les enfants, c'est-à-dire à découvrir le fonctionnement du système orthographique au travers d'activités

structurantes. Le fondement d'une démarche empirique réside dans la verbalisation par les élèves des notions abstraites qu'ils redécouvrent eux-mêmes dans un processus plus ou moins guidé. Dans cette perspective, les notions évoquées dans cette partie à propos du graphème ou ci-dessous dans les descriptions théoriques ne constituent pas des objectifs opérationnels d'apprentissage. La terminologie spécialisée, notamment, n'a pas à être enseignée. La transposition didactique de ces notions posent de réels problèmes et il nous semble plus efficace de laisser les élèves reconstruire ces notions, plutôt que de tenter de les leur inculquer de manière descendante, du maître vers l'élève. C'est pourquoi les deux descriptions théoriques que nous choisissons de présenter ici ne doivent être qu'un éclairage pour l'enseignant et pas un dogme à asséner à l'élève. Elles présentent deux accès à la substance orthographique. L'une aborde le problème orthographique dans le sens de la lecture : des lettres vers les sons. L'autre l'aborde en sens inverse : des sons vers les lettres.

Created with the Personal Edition of HelpNDoc: [Write eBooks for the Kindle](#)

La "lecture" des lettres

La première description théorique de l'orthographe à laquelle nous nous référons est déjà ancienne. Elle date de 1969 et est exposée dans un ouvrage intitulé "L'orthographe" dont les auteurs sont Claire Blanche-Benveniste et André Chervel. Il n'est pas question de reprendre ici l'ensemble du travail de ces auteurs, mais plus simplement d'exposer le principe qui préside à cette description et le point de vue qu'elle donne sur l'orthographe afin d'en exprimer les intérêts pour une didactique de l'orthographe.

La "lecture" des lettres

La première description théorique de l'orthographe à laquelle nous nous référons est déjà ancienne. Elle date de 1969 et est exposée dans un ouvrage intitulé "L'orthographe" dont les auteurs sont Claire Blanche-Benveniste et André Chervel. Il n'est pas question de reprendre ici l'ensemble du travail de ces auteurs, mais plus simplement d'exposer le principe qui préside à cette description et le point de vue qu'elle donne sur l'orthographe afin d'en exprimer les intérêts pour une didactique de l'orthographe.

L'orthographe, une phonographie

Le principe central de la description est la phonographie. L'ensemble de la substance orthographique est décrite du point de vue de la transcription des sons de la langue ou plus exactement du déchiffrement du code, de l'écrit vers l'oral. Les lettres ont une unique fonction celle de représenter à l'écrit les phonèmes. Dans cette optique le graphème se confond plus ou moins avec la lettre.

Valeurs des lettres

Chaque lettre peut néanmoins prendre plusieurs valeurs graphémiques mais toujours dans une relation à une certaine valeur phonique. Les possibles valeurs phoniques attribuées aux différentes lettres sont au nombre de cinq :

valeur de base qui correspond au phonème le plus fréquemment transcrit : le C de "coeur";

valeur de position qui correspond, dans certains contextes précis, à un phonème transcrit de manière moins fréquente : le C de "cire" ;

valeur auxiliaire qui correspond à l'influence que la lettre peut exercer sur son contexte à droite ou à gauche : le E de "pigeon";

valeur zéro qui ne transcrit aucun phonème : le S de "temps";

valeur en digramme ou trigramme* où la lettre est lue en association avec une ou deux autres pour transcrire un phonème : le C dans "cheval" qui ne peut être dissocié du H.

On peut décrire cet ensemble de valeurs () selon deux sous-ensembles. Le premier regroupe la valeur de base et la valeur zéro qui ont en commun de renvoyer à une valeur de la lettre

prise isolément. Les trois autres valeurs analysent la lettre en fonction de son contexte immédiat.

Created with the Personal Edition of HelpNDoc: [Easily create EBooks](#)

Intérêt didactique et limite

L'approche de l'orthographe au travers de la valeur phonique des lettres présente l'intérêt majeur d'aborder le système graphique selon la modalité de la lecture. Pour être complète, l'étude de l'orthographe en tant que système constitué nécessite d'être effectuée dans les deux sens : oral-écrit et écrit-oral. La description ci-dessus propose une analyse dans le sens écrit-oral. Elle n'apporte donc que peu de solutions aux problèmes d'écriture mais permet de développer un savoir sur le fonctionnement du système. Cependant, et c'est là sa principale limitation, elle ne renseigne pas sur la problématique part visuelle de l'orthographe. La description de Blanche-Benveniste et Chervel réalise donc une analyse de la substance phonographique de l'écriture mais débouche sur une impasse quant à la part visuelle. En effet, la valeur zéro correspond à ce qui est généralement appelé une lettre muette dans les classes. Or si cette lettre ne transcrit aucun son, elle indique fréquemment au lecteur un sens très précis. Par exemple, la majorité des marques de pluriel sont "muettes". En attribuant une valeur zéro à une lettre qu'on appelle muette, on laisse sous entendre que la fonction de cette lettre est inexistante (). En faisant cela on nie la spécificité de l'orthographe par rapport à l'alphabet. L'alphabet est un système placé en totale dépendance de l'oral. L'écrit y représente l'oral unité par unité. La correspondance entre phonèmes et graphèmes y est donc aussi univoque que possible. Avec l'orthographe cependant, il y a plus d'unités écrites que d'unités orales. Le code écrit y est donc redondant. Instiller dans l'esprit des élèves qu'une part importante de l'écriture (20% environ) ne sert à rien est une posture pédagogique extrêmement délicate à soutenir. Il convient donc de conserver présent à l'esprit que la valeur zéro et son corrélat la lettre muette pourraient être bannies du vocabulaire de la classe. Les objectifs d'apprentissage sont donc au moins deux au cycle III : asseoir la compétence phonographique et expliciter la part visuelle de l'orthographe et particulièrement l'ensemble des graphèmes qui sont regroupés sous la valeur zéro. Pour le premier objectif, la description phonocentriste est adéquate, pour le second il faut faire appel à un autre cadre théorique que nous présentons à présent.

Created with the Personal Edition of HelpNDoc: [Free help authoring tool](#)

L'écriture de la langue

Regarder l'orthographe comme une simple transcription de l'oral, c'est nier le fait que l'orthographe transcrit directement divers éléments constitutifs de la langue. Les alphabets originaux, et plus particulièrement l'alphabet grec se sont appuyés sur une analyse fine de la langue orale déterminant ainsi les unités distinctives de la langue, les phonèmes. Or l'évolution conjointe mais à des rythmes différents de l'oral et de l'écrit a fait que les unités transcrites par l'orthographe se sont diversifiées. En effet, la description que N. Catach() propose indique que trois types d'unités sont transcrites : les phonèmes (les sons de la langue), les morphèmes (unités de sens de taille inférieure au mot) et les lexèmes (unités lexicales).

Les grands domaines de la description de N. Catach

Hiérarchisation des graphèmes

La description de Catach tente de rendre compte in extenso de toute la substance graphique du français. Pour ce faire il a fallu classer les différents graphèmes selon quatre critères : la fréquence, la cohésion, le rapport direct avec le phonème, et la rentabilité. De ces quatre critères, parfois contestés pour la définition des graphèmes, nous en retiendrons plus particulièrement deux qui sont intéressants sur le plan pédagogique : la fréquence et la

productivité.

Le critère de fréquence est intéressant sur le plan pédagogique car il indique les priorités. En deçà d'un certain seuil de fréquence, une graphie cesse d'être significative. C'est le cas notamment des mots d'origine étrangère. Faut-il faire une leçon sur le [u] de foot-ball ? La recherche de rentabilité pédagogique indique qu'il faut d'abord s'intéresser aux parties les plus stables du système graphique. Ce travail est grandement fait de manière implicite au cycle II, car c'est par les unités de grandes fréquences et de grande stabilité que l'enfant décode ses premiers messages. Il serait vain de débiter les apprentissages par les unités les moins fréquentes. Il y a une contradiction cependant. En effet, les erreurs d'orthographe sont faites généralement sur les graphèmes de moindre fréquence. L'enfant aura naturellement tendance à aligner la graphie qu'il réalise sur la graphie la plus fréquente. Inversement, une fois pris au piège de la fréquence le doute orthographique va générer des graphies de moindre fréquence là où le graphème le plus souvent tracé serait le graphème correct. Le critère de fréquence est donc un piège. Il sert en fait à éliminer de la programmation de la classe des graphèmes totalement détachés du système. A l'inverse, il n'est pas utile de préparer des séquences sur l'écriture de certains phonèmes qui sont représentés à 100% par le même graphème. Un tri s'impose. ()

Si la fréquence peut être un piège, il convient de lui adjoindre le critère de rentabilité. Il permet en effet de justifier nombre de graphèmes et d'en indiquer l'utilisation. Il est abondamment utilisé par les enfants pour justifier la présence de morphogrammes indiquant l'appartenance à une série lexicale. Ainsi, le D de "grand" existe " parce qu'on peut faire grande...". Ce critère est donc un élément de programmation dans la construction du projet. Le critère de rentabilité s'appuie sur le lien d'ordre sémantique ou grammatical que le graphème crée. Par exemple, le graphème EAU de "chevreau" ne représente que 3% des réalisations graphiques du phonème [o] mais sa rentabilité est importante car il permet la création de mots dérivés : chèvre / chevreau ... Il en est de même pour le graphème AI peu rentable dans la création lexicale mais dont l'importance est majeure dans la conjugaison à l'imparfait et au conditionnel.

Le critère de cohésion permet de délimiter les graphèmes complexes, composés de plusieurs lettres. Ainsi une mode pédagogique a incité au travail sur le costume des sons. Les lettres finales à valeur zéro étaient fort peu judicieusement mariées au phonogramme qui les précède : dans "chaud" et dans "saut" la séquence "-AUT" et la séquence "-AUD" ont en commun le digramme AU, les lettres T et D faisant référence à des mots d'une même famille lexicale, "sauter" pour l'un "chaudière" (par exemple) pour l'autre. Le graphème AUT n'existe donc pas puisqu'il n'a aucune stabilité et qu'il n'y a aucune cohésion entre la chaîne AU et le T. Idem pour AUD. Le critère de cohésion permet donc de déterminer la frontière de certains graphèmes composés de plusieurs lettres.

Si une unité graphique perd le contact avec sa réalisation orale, elle tend à sortir du système. Ainsi le P de "temps" permet de faire "temporel". Il reste donc une certaine relation avec l'oral puisque ce P est clignotant : parfois il est prononcé. De même, dans le verbe, le S de la première personne du pluriel "nous avons", est systématiquement associé au phonogramme ON qui le précède. Il y a encore contact avec l'oral. En revanche, le S de "souris" est définitivement détaché de l'oral. La proximité de l'oral charge donc le graphème de sens. Plus il est proche de l'oral, plus le graphème contribue à véhiculer du sens. Plus il s'en éloigne, moins il en véhicule. Une unité totalement détachée de l'oral est une lettre "morte" du point de vue sémantique.

Ces quatre critères permettent un classement des divers graphèmes en grandes catégories. La principale catégorie qui représente environ 80 % des lettres écrites est la catégorie des phonogrammes. Vient ensuite la catégorie des morphogrammes, puis les catégories marginales du système, les logogrammes, lettres historiques et lettres doubles. D'après N. Catach les deux dernières catégories ne relèvent pas d'un enseignement raisonnable en école élémentaire. Elles sont cependant rapidement décrites ci-dessous.

Les phonogrammes

La catégorie des phonogrammes peut être décrite comme un système concentrique possédant un noyau extrêmement stable autour duquel gravitent des éléments plus aléatoires. Les phonogrammes transcrivent des phonèmes. Le phonogramme le plus stable et le plus fréquent est nommé par Catach un archigraphème. C'est théoriquement le représentant graphique direct du phonème. La relation archigraphème - phonème est stable et si possible univoque. Il y a 33 archigraphèmes (un par phonème de la langue française) qui représente le niveau 0 de l'écriture du français(). C'est un niveau théorique controversé dans son existence qui n'a pas été démontré dans les représentations des usagers de l'orthographe française. Ils constitueraient la table de transcription minimale, le code phonographique fondamental du français. Ce niveau constitue une exigence strictement minimum de la compétence orthographique en fin de cycle II. Tous les enfants quittant ce cycle sont capables de réaliser une performance du niveau 0. Ce niveau est cependant d'une utilité douteuse sur le plan pédagogique si ce n'est qu'il offre une possibilité de noter les phonèmes sans utiliser l'alphabet phonétique international.

Le niveau directement supérieur est le niveau 1 constitué des 45 graphèmes de base. Les graphèmes qui le constituent représentent pratiquement la totalité de la transcription phonographique du français. Tout enfant entrant dans le cycle II peut maîtriser ce niveau. Ceux qui dérogent à cette performance sont donc des élèves en possible échec d'apprentissage du code orthographique. Rappelons qu'il ne s'agit que de phonographie. Toute l'orthographe grammaticale et une partie de l'orthographe lexicale est donc exclue de cette évaluation. Ce niveau est une exigence absolue en fin de cycle III et permet de cibler les zones du système phonographique qui méritent une attention particulière. Ce sont les archigraphèmes E, O, AN, IN et UN pour les voyelles, la semi-voyelle Y / ILL et les archigraphèmes consonnes S et J ().

Les niveaux 2 et 3 sont constitués de phonogrammes de moindre fréquence. Le niveau 2 regroupe le niveau 1 plus d'autres graphèmes moins fréquents mais dont l'usage est somme toute répandue tel le M dans "champ" ou les voyelles accentuées telles "à" ou "ù". Le niveau 3 ajoute au niveau 2 des phonogrammes de très faible fréquence. Il ne relève pas de l'école élémentaire mais du collège. Cependant les élèves les plus performants du cycle III le maîtrisent sans peine. Il n'est pas présenté ici. En entrant dans le niveau 2, on aborde des problèmes qui ne relèvent pas strictement de la phonographie. En effet, la distinction entre "a" et "à", par exemple, relève d'autres zones du système qui rendent compte de l'orthographe grammaticale. L'étude par les enfants du système phonographique va donc très rapidement soulever d'autres problématiques. Que l'étude porte sur une lettre ou un phonème, certains graphèmes relevés vont nécessairement poser le problème de l'homonymie grammaticale ou lexicale tant les sous-systèmes de la langue s'imbriquent dans la phonographie. L'imbrication est telle que la définition du morphogramme fait référence à l'oral.

Created with the Personal Edition of HelpNDoc: [Create HTML Help, DOC, PDF and print manuals from 1 single source](#)

Les morphogrammes

En effet, un morphogramme est fréquemment un clignotant qui se prononce parfois et parfois ne se prononce pas. Toujours on l'écrit, de temps en temps on l'entend. Le morphogramme est une information supplémentaire donnée au lecteur. Il est essentiellement redondant. L'information est déjà délivrée ailleurs mais le morphogramme la rappelle en cas de défaillance du système. C'est le cas des marques du pluriel. Le morphogramme, enfin, délivre une information lexicale. Il est le trait d'union entre les mots d'une même famille. Sur le plan pédagogique, les morphogrammes s'étudient au cours des séances de vocabulaire et de grammaire. L'étude orthographique ne remplace pas ces séances, elle les complète. Il y a quatre catégories de morphogrammes : les marques du genre, les marques du nombre, les marques verbales, les marques dérivatives. ()

Les morphogrammes sont des signes au sens fort du terme. Ils sont chargés de sens. Une face signifiante, matérielle répond à un signifié, substance sémantique. Pour comprendre la morphographie, il est indispensable que ces signes soient construits. L'étude de la morphographie ne peut donc faire l'impasse du sens. La description qu'en fait Catach tend un peu à oublier cet aspect incontournable. Les morphogrammes sont des liens visibles qui assurent une cohérence au système. Un même morphogramme transcrit généralement une valeur constante (cela souffre bien sur d'exception !). L'étude théorique de la substance graphique de l'écriture fait passer le sens au second plan. Cela est normal pour une description théorique mais ne l'est pas pour une pratique pédagogique. ()

Created with the Personal Edition of HelpNDoc: [Write EPub books for the iPad](#)

Les autres graphèmes

Logogrammes : L'écriture de mots

L'existence du logogramme* dans l'écriture française est un point contesté de la théorie de Catach. Il y aurait une écriture de mot permettant de distinguer notamment les homonymes. Les logogrammes ne vont jamais seuls. Ils existent par paire, trio ou quatuor. La notion de logogramme permet de distinguer les homonymes lexicaux tels "ancree" et "encre", ou les homonymes grammaticaux tels "et" ou "est". Or cette notion de logogramme n'est pas utile théoriquement. En effet, les homonymes lexicaux s'inscrivent dans des séries lexicales différentes : ancre, ancrage, ancrer et encre, encrier, encreur. C'est donc le sens et/ou le contexte phrastique qui permet avant tout de sélectionner l'un ou l'autre homonyme. De plus ce qui différencie, dans l'exemple, les deux mots sont les deux digrammes EN et AN transcrivant le même phonème [ã]. Ces digrammes ont donc valeur de morphogrammes lexicaux. Sur le plan pédagogique il est plus fructueux de raisonner au travers de marques morphologiques qui appuient des sens particuliers plutôt que de s'en remettre à une mémorisation aléatoire de couples de mots laquelle s'accompagne généralement de procédés mnémotechniques plus ou moins pertinents.

Lettres historiques et étymologiques

Ces lettres sont un produit de l'histoire des mots. Elles ont diverses origines. Les plus nombreuses nous viennent du latin et du grec. D'autres proviennent des nombreux emprunts à des langues telles l'allemand, l'arabe ou encore l'anglais ... Citons pour mémoire le H de "homme", le M de "automne" ou des graphies en PT telle "sept". Ces lettres font partie de l'héritage latin. Les lettres grecques sont nombreuses dans les termes savants. Ainsi, "psychologie", "ecchymose" sont des graphies inspirées du grec. Nous citerons encore le H initial de "huit" ou de "huile" destiné à identifier le U à une époque où il ne se distinguait pas graphiquement du V.

Cet ensemble de lettres ne justifie pas d'un enseignement particulier. Les mots qui les contiennent sont à mémoriser mais aucune démarche pédagogique valable ne peut être mise en œuvre pour en faire assimiler les graphies. Les préfixes d'origine grecque ou latine sont fort productifs en lexique. Ils peuvent donc être étudiés dans les séquences de vocabulaire.

Lettres doubles

Les lettres doubles sont aux marges du système de transcription français. Elles sont rares (3% des graphèmes) mais suscitent cependant des erreurs récurrentes. Leur valeur historique est attestée. Nombre d'entre elles marquent des différences de prononciation éteintes de nos jours ou des distinctions phoniques encore réalisées mais dont la subtilité échappe fréquemment aux enfants. Une de leur fonction est la distinction homonymique. Elles apparaissent souvent aussi aux limites des constituants lexicaux, affixes et radicaux. Le traitement spécifique des lettres doubles ne présente pas d'intérêt dans une classe de l'école

élémentaire. Leur étude au travers de l'homonymie ou de la morphologie lexicale constitue un programme suffisant pour le cycle III.

Created with the Personal Edition of HelpNDoc: [Full featured Kindle eBooks generator](#)

Intérêts et limites

Le principal intérêt de la description de N. Catach est d'observer l'orthographe dans le sens oral-écrit. Ce sens est celui de l'écriture ordinaire, de la dictée aussi. C'est donc un outil intéressant pour l'enseignant car il permet la programmation des différentes difficultés. Elle permet en outre le développement de typologies d'erreurs qui sont d'une grande richesse pédagogique. Enfin, la méthode utilisée par Catach est transposable à la classe. En effet cette théorie est fondée sur l'observation du matériau graphique. On peut donc imaginer une recherche empirique menée par les enfants sur les divers domaines de l'orthographe débouchant sur la rédaction d'un traité pratique à l'usage des élèves.

Par ailleurs la valeur zéro (les lettres muettes) reçoivent une explication. La théorie de B.-Benveniste et Chervel en rend compte aussi mais pas au travers des valeurs phoniques. En revanche, la théorie de Catach tente d'éclaircir cette problématique. Nous ne pouvons qu'inviter les enseignants désireux d'approfondir la question orthographique à faire l'acquisition du Traité théorique de Catach. C'est une réelle référence descriptive de l'orthographe ainsi qu'une source d'exercices assez bien conçus mais qui doivent être adaptés à l'école.

Les critères descriptifs utilisés par Catach ne sont pas transposables tels quels à la classe. La notion de fréquence est intéressante pour la programmation de l'enseignement, mais n'est pas pertinente pour l'élève. On peut faire le constat d'une certaine fréquence pour des graphèmes donnés, mais la portée cognitive est très limitée. Le critère de productivité/rentabilité est en revanche plus pertinent car il rattache le graphème à des séries analogiques grammaticales ou lexicales. Cette mise en réseau est indispensable à l'acquisition du système. Les élèves les plus en difficulté font le constat que telle lettre est présente mais ne sont pas capables de la mettre en relation avec une famille morphologique. La description de Catach tente cette mise en réseau que la pédagogie de l'orthographe doit favoriser. Enfin le rapport à l'oral est un domaine trop négligé dans l'orthographe. Outre le travail indispensable sur les phonogrammes; l'oralité est négligée dans l'apprentissage de l'orthographe. Les indices orthographiques entrent fréquemment en redondance avec des indices oraux, notamment dans les phénomènes d'accord et de conjugaison. Il est toujours intéressant de faire précéder l'analyse graphique d'une analyse orale. Dans ses analyses Catach fait systématiquement apparaître les marques orales auprès des marques écrites. Ce rapprochement doit aussi être fait en classe.

Le danger de la caricature existe cependant avec cette théorie. Elle n'est pas transposable en l'état. Elle donne à l'enseignant une vue d'ensemble du système. Cette vue n'est cependant pas celle de l'enfant dont la compétence est encore en construction au cycle III. S'il a déjà perçu la nature du système alphabétique, il ne maîtrise pas les subtilités du système orthographique. L'équipe enseignante doit bien se garder d'une programmation qui calquerait la théorie. Une approche globale progressive et spiralaire amène les enfants à une découverte du système dans sa complexité mais aussi dans ses régularités. Une programmation trop rigide qui s'inspirerait de la théorie reproduirait fatalement les errements qu'a déjà connus la pédagogie de l'orthographe.

Conclusion

Les théories présentées ici ne sont pas de nouveaux dogmes à appliquer à l'enseignement de l'orthographe. Rappelons la nécessaire distinction qu'il y a lieu de faire entre les diverses sous-disciplines qui constituent le français en tant que matière d'enseignement. Vocabulaire et grammaire ont par trop été sacrifiées à l'orthographe. L'objectif d'une séance de grammaire est de faire acquérir les structures fondamentales de la phrase, celui d'une séance de vocabulaire de structurer le lexique. L'orthographe est la trace écrite de ces structures. Etudier l'orthographe revient donc à s'intéresser à la conséquence graphique des structures

grammaticales, phoniques ou lexicales de la langue française. L'orthographe se borne à en étudier les traces graphiques. Les descriptions théoriques rendent compte de ces traces avec plus ou moins de pertinence, de précision. Hormis dans le domaine phonographique où elle est première, l'orthographe apparaît seconde et particulièrement dans l'étude délicate des morphogrammes. Hors le sens ces signes ne sont pas construits. L'élève se trouve face à des graphies arbitraires que rien ne justifie. Si les marques orales justifient de manière puissante nombre de graphies, le recours au sens doit être premier pour motiver l'écriture. En effet, et l'école l'oublie trop souvent, l'écriture est un moyen d'expression de la pensée au même titre que la parole. L'orthographe est un outil de cette expression, il convient donc de restituer à l'une et l'autre sa juste place : la substance sémantique contraint la substance graphique et non l'inverse.

Phonographie

Une entrée universelle : la phonographie

Le travail sur le système phonographique est essentiel parce qu'il structure 80% du champ de l'orthographe. La compétence minimale exigible en fin de cycle est la maîtrise des oppositions de type " tir / tri ", " sien/sein " ... D'une façon générale les élèves ne doivent plus laisser subsister dans leurs textes des erreurs qu'une lecture phonologiquement correcte de ce qu'ils ont écrit devrait leur révéler. Mais le travail sur la part phonographique de l'orthographe va bien au delà de la simple relecture du texte. S'il est indispensable en cycle II, il continue à être d'une importance capitale au cycle III parce que bien des phénomènes d'orthographe lexicale, mais aussi d'orthographe grammaticale relèvent de la phonographie. En interrogeant la transcription des sons ou la fonction des lettres, les enfants vont aborder tous les problèmes de la langue écrite. A l'opposé de ce que nous avons écrit ailleurs dans ce livre, l'orthographe constitue une entrée possible sur l'étude de la langue. Mais l'orthographe n'est pas la langue, elle en est une image. C'est pourquoi il convient de penser l'équilibre des activités langagières de la classe. L'orthographe, et notamment la phonographie, est un accès universel aux notions grammaticales et lexicales, l'étude de la phonographie ne peut cependant pas remplacer les séances de vocabulaire et de grammaire.

Qu'il s'agisse d'interroger les lettres ou les phonèmes, et il s'agit là des deux grandes entrées dans le domaine de la phonographie, un problème commun se pose : sur quelle base travailler ? L'objectif visé par les séances d'étude de la phonographie est de mettre en évidence l'écriture alphabétique telle qu'elle a été modelée au sein de l'orthographe française. Il serait vain de vouloir chercher à dégager de cette étude des règles générales de transcription. En effet, l'orthographe compte plus de quatre mille séries analogiques ... et donc autant de règles contextuelles à mettre en évidence. Le niveau 2 de la description de Catach constitue le cadre pédagogique. Il y a une trentaine de phonèmes et vingt-six lettres à étudier. Tous cependant ne présentent pas le même intérêt. Le phonème [v] est transcrit quasi systématiquement par la lettre V, et la lettre J ne transcrit qu'un phonème, toujours le même. Nul n'est besoin d'en tirer des leçons. L'énergie pédagogique sera bien mieux utilisée à traiter des phonèmes et des lettres qui posent problèmes. Pour les identifier, il suffit de repérer la complexité de relation entre graphèmes et phonèmes. Une répartition possible dans le cycle est d'aborder la problématique par des relations simples pour mettre en place de saines habitudes de travail et réserver les relations complexes pour la fin du cycle.

Constituer des corpus

Dans ce cadre, l'étude de la phonographie repose sur l'observation de corpus de mots. Comment les constituer ? Toute solution est bonne. Choisir un texte comme base d'étude vaut une liste de mots. Le dictionnaire vaut un recueil de

poésie. Faire remarquer aux enfants la diversité des origines des mots est plus important que cette origine même. Imposé par l'enseignant le corpus de mots, aura moins de valeur scientifique que s'il est constitué par les enfants. Plus généralement il convient de déterminer l'objectif de la séance. S'il s'agit d'une séance d'exercice, un corpus unique facilite la correction. S'agissant de découverte du système, les origines variées des mots rendent plus pertinentes les observations. En effet, des règles communes dégagées de corpus différents (divers textes par exemple) vont affirmer l'authenticité des découvertes menées par les enfants. Toute solution pour la constitution des listes de mots est donc bonne, à condition qu'elle soit adaptée à la situation pédagogique.

Deux grandes entrées

Outre la constitution du corpus, il convient de respecter un certain équilibre entre deux entrées complémentaires : les lettres d'une part, les phonèmes d'autre part. La première renvoie à la compétence de lecture, l'autre à celle d'écriture. Les deux développent les connaissances sur le système orthographique.

L'entrée phono-graphique

La compétence exigée dans le domaine phonographique est la maîtrise des graphies les plus fréquentes d'un même phonème. Si l'on retient l'exemple du phonème [s], on obtient une collection de graphies : saut, tasse, traçons, scie, nation, six. Cet exemple montre combien la réflexion menée sur la phonographie conduit à renforcer l'orthographe lexicale des enfants. En balayant diverses séries analogiques, l'étude de la phonographie intègre les différentes graphies du phonème dans des réseaux de ressemblances graphiques (¹). Etablir un inventaire des graphies ne suffit cependant pas. En effet, pour renforcer le caractère prédictible de la graphie, c'est à dire pour savoir quelle graphie choisir pour transcrire le phonème dans un mot donné, il convient de s'intéresser au contexte d'apparition de la graphie. Le lien avec l'orthographe lexicale devient alors plus sensible encore. Les exercices que nous proposons ci-dessous montrent comment structurer progressivement les connaissances.

Etablir des inventaires de graphies

L'entrée phono-graphique est plus intéressante en début de cycle III car elle assure la continuité avec le cycle II. La première étape consiste à répondre au problème : " Comment s'écrit le son ... ? " donc à établir un inventaire des écritures possibles de chaque son de la langue orale. En début de cycle il semble indispensable d'établir la légitimité de ces inventaires. Ils doivent donc être constitué à partir de l'étude orthographique de textes. Issus des textes, les inventaires présentent une orthographe concrète, réelle mais parfois incomplète. Les textes écrits mettent en œuvre une orthographe complexe mais parfois lacunaire. Cette contrainte didactique est parfois difficile à accepter pour l'enseignant. S'en remettre au hasard des rencontres pour structurer le système orthographique chez les élèves peut paraître déroutant mais, au cours des trois années du cycle, le champ sera complètement balayé et la rareté des graphies qui n'auront pas été rencontrées ne justifient pas qu'un enseignement spécifique leur soit consacré à l'école élémentaire. Pour ces raisons, les inventaires de graphies doivent être réalisés tout au long du cycle. Cet exercice est

extrêmement simple à mettre en œuvre et devra être repris plusieurs fois pour les phonèmes les plus complexes comme [e] par exemple. Nous présentons ci-dessous un inventaire des graphies du phonème [o].

Comment écrire le son [o]

Il y a 3 ou 4 façons d'écrire le son [o] . Remplis le tableau en regroupant les mots selon le costume du son.

Le résultat final s'apparentera à :

o	au	eau	ô
trop dos ...	chaud chevaux	veau beau	tôt

Organiser un corpus

Etablir un inventaire n'a guère d'intérêt en soi, ce n'est qu'un début. Le but de la manipulation est d'organiser un corpus de mots en fonction du critère retenu, ici un phonème commun. Les contenus orthographiques ne diffèrent guère d'une année à l'autre dans le cycle. Ce sont les contraintes donc les critères d'organisation du corpus qui varieront.

Le niveau élémentaire de complexité est le tri de graphies dans un tableau à simple entrée où l'organisation de l'information peut être réalisée de diverses manières. Un corpus de mot peut être donné, charge aux élèves de reconstruire le tableau.

Création d'un tableau de graphies par structuration d'un corpus de mots

Classe les mots selon l'écriture du son [ε]

une reine - mais - un anglais - belle - une sirène - une bête - une baleine - une forêt - payer - vers - un verre - une mère - la mer - un air - la terre - une serre - la chair - cher - chère - clair - verte - une alerte - même - le gel - j'ai - il est - parfait - j'étais - une chevrette - la mirabelle - coquet - une lettre - le maître - un mètre - naître - je vais - une haie

Inversement le tableau peut être donné, les enfants ayant pour tâche de trouver un maximum de mot dans chaque colonne. Ce type d'activité pouvant être menée avec un dictionnaire.

Recherche d'exemples à partir du tableau

Lettre è	Lettre e + une autre	Lettres ai	Lettres ay
Lettres ei	Lettre ê	Lettre ë	Lettres aï

--	--	--	--

Ces activités de tri de graphies sont cependant limitées à une information sur le système orthographique. S'arrêter à ce niveau de connaissance n'offre pas la possibilité aux enfants de construire des stratégies d'écriture.

Rechercher le contexte d'apparition

Pour aller plus loin, il convient de proposer des activités qui intègrent le contexte d'apparition de la graphie et qui ouvrent la réflexion sur l'orthographe lexicale. Le contexte d'apparition est tout d'abord le lieu où apparaît une graphie donnée pour un phonème donné. Certaines graphies n'apparaissent jamais au début du mot. Le savoir permet de les éliminer d'emblée. D'autres, comme la graphie TI pour le phonème [s] dans " addition ", relèvent de formations suffixales et apparaissent donc dans des séries analogiques fort utiles pour la mémorisation des formes graphiques.

Le contexte, c'est aussi l'environnement graphique. Ainsi, le phonème [k] est diversement graphié. Par exemple la lettre C devant O, U ou A le transcrit effectivement. Le tableau ci-dessous propose un exemple de tableau intégrant le contexte de la lettre.

Le son [k]

	Lettre c	Lettres q	Lettre k
devant une consonne	auroch occasion		
devant la lettre a	canne		
devant la lettre o	coq		koala
devant la lettre i			kilo ski
devant la lettre u	culbute	qui	
à la fin du mot	chic	coq	yak

Il est un écueil qu'il est prudent d'éviter dans la manipulation des contextes graphiques. Quelques auteurs intègrent dans ce contexte certaines lettres à valeur zéro. Ainsi on pourrait être tenté, et cela a déjà été fait, de constituer des séries analogiques comme par exemple : trop, galop ... Cela nous semble dangereux sur le plan de la représentation que cela installe chez les enfants pour deux raisons. Premièrement, seule la lettre O transcrit le phonème [o] dans galop. Deuxièmement les lettres muettes finales n'ont pas toutes la même valeur. Le P final est une marque lexicale qui permet de construire " galoper " en partant de " galop " mais ne rattache " trop " à aucun autre mot (ii). Rattacher la marque lexicale au phonogramme n'est donc pas pertinent et il convient de ne pas inciter les enfants, ni même de les laisser construire des analogies purement

graphiques qui ne seraient pas fondées .

Réaliser des synthèses

Les approches différentes de l'écriture d'un phonème doivent conduire la classe à construire une synthèse. Le but n'est pas d'édicter des règles de transcription à apprendre mais d'amener l'enfant à s'interroger. lorsqu'il écrit. En d'autres termes il s'agit de lui fournir une aide pragmatique pour choisir les graphies des mots qu'il doit écrire. Ces synthèses se présentent de la manière suivante ⁽ⁱⁱⁱ⁾ :

Synthèse sur les différentes graphies d'un phonème : exemple de [z]

J'entends	Je vois	Au début du mot	A		
			l'intérieur du mot	A la fin du mot	
[z]				suivi de E	seul
	s		le bison	rose	
	z	le zoo	le lézard	treize	le gaz
	zz		le puzzle		
	x		dixième		

Attention toutes les cases d'une synthèse peuvent ne pas être remplies !

La construction de ces synthèses est fort progressive. Une classe de première année dans le cycle ne produira pas la même synthèse qu'une fin de cycle. Si l'exhaustivité est souhaitable, elle n'est pas obligatoire. La forme de la synthèse proposée ici permet des ajouts de lignes. Les activités de découverte sont donc spécifiques à la classe, la synthèse est un outil collectif, dans la classe pour les élèves, mais aussi un référent à construire dans le cycle. Ces synthèses sont un résumé efficace du travail effectué dans l'année. De nombreux projets d'école portant sur l'orthographe tentent de constituer des référents orthographiques sous forme de règles morpho-syntaxiques plus ou moins pertinentes et fréquemment recopiées dans un manuel. Il nous semble plus pertinent de construire ce référent au moyen des divers outils construits dans l'année. Les synthèses phono-graphiques y ont leur place et celles construites au moyen du travail grapho-phonétique aussi.

Jouer avec les sons

La maîtrise de la phonographie passe aussi par son réemploi dans les textes. Outre les classiques dictées de contrôle, des exercices plus créatifs sont disponibles. Dès lors que l'on dispose d'inventaires de graphies, on peut s'amuser à en chercher d'autres dans le but d'écrire de petits textes en prose ou en poésie. Les contraintes d'écriture portent alors sur la présence obligatoire de toutes les graphies du son étudié. Les textes créés peuvent même être proposés à la dictée à un autre groupe d'enfants.

Des exercices sous forme d'auto dictée de mots peuvent être préparés par le maître ou les élèves au moyen de l'alphabet phonétique international. Les deux exemples ci-dessous inspireront les créateurs.

Quatre images pour le son [o]

Ecris les mots là où c'est possible.

Attention aux lettres finales !

	o	ô	au	eau
[bo]				
[fos]				
[mo]				
[po]				
[bol]				
[kol]				
[so]				
[to]				
[tro]				
[vo]				

Le son [j]

Autodictée : écris des mots là où cela est possible.

première(s) lettre(s)	[ij]	[ijɛr]	[ijõ]	[ijɸl]	[ijã]
b	bille				
br					
cr					
cl					
f					
fr					
gr					
h					
m					
p					
pl					
pr					
r					
s					
t					
tr					

L'entrée grapho-phonétique

L'étude de la transcription des sons apporte aux enfants un certain nombre de solutions en écriture. Symétriquement et de manière complémentaire l'étude de la fonction des lettres interroge de manière pertinente le système orthographique dans toutes ses potentialités qu'elles soient phonographique ou non. La question à laquelle l'activité de la classe doit apporter une réponse est : à quoi sert cette lettre ? Les lettres les plus intéressantes à étudier sont celles qui sont susceptibles de prendre des valeurs variées (^{iv}).

La découverte des diverses fonctions d'une lettre conduit en général les enfants à une dichotomie simple : " ça écrit tel son " versus " c'est une lettre muette ". Ce type de réponse n'est acceptable que dans un premier temps (en tout début de cycle). Rapidement l'activité d'analyse de la substance graphique relayera les activités d'étude de la langue (grammaire, vocabulaire, conjugaison). Cet écho

s'organise dans la programmation des activités. Par exemple il est intéressant de programmer l'étude de la lettre S quand sont étudiés les phénomènes d'accord dans le groupe nominal.

Le balayage systématique des 26 lettres de l'alphabet n'est pas une absolue nécessité. Un équilibre sera recherché entre les diverses entrées possibles le plus important étant d'offrir un panorama complet aux enfants au travers des différentes entrées dans l'orthographe et au cours du cycle. Certaines lettres comme le O n'ont que des valeurs phonographiques. Leur étude n'est donc pas prioritaire. D'autres comme le S, le E ou le N peuvent prendre les cinq valeurs possibles. Leur étude est indispensable chaque année, mais sous différentes modalités. C'est le rôle du projet de cycle de les répartir.

Quelles activités autour des lettres ?

Comme pour l'étude de la phono-graphie, on procédera à des inventaires et à leur structuration. La recherche en texte des mots contenant une lettre est simple. Les tris-classement sont plus délicats à mener notamment à cause des justifications nécessaires des regroupements opérés. Le débat contradictoire a toute sa place dans cette structuration des savoirs. Les représentations doivent s'exprimer afin de pouvoir les faire évoluer. A cet instant délicat rien n'est plus dommageable pour la suite de l'apprentissage qu'une attitude trop normative de la part de l'enseignant. Un inventaire de graphies où une même lettre prend diverses valeurs contient des problèmes théoriques dont les spécialistes débattent encore ! Il serait assez mal venu de la part de l'enseignant de trancher dans ce genre de débat de manière autoritaire. bien au contraire toutes les hypothèses doivent être soumises à l'épreuve des faits linguistiques, c'est à dire soutenue par de nombreux exemples. Tout problème soulevé peut être laissé en suspens et repris à la séance suivante. C'est dans une telle progressivité de la démarche que l'enfant construit le système. Les exemples ci-dessous montrent quelques cas simples d'étude de lettres.

A quoi sert la lettre H ?

elle empêche une liaison	elle est muette	elle écrit le son [s]	elle écrit le son [f]
un hérisson	un homme	un chat	une photographie

A quoi sert la lettre N ?

....un....inen.....	...an....	...on....

...gn...	la liaison avec n_	...nt dans les verbes	la négation n'
	on_a de la chance s'en_aller	ils mangent	

A quoi sert la lettre O ?

Ecrire le son [o]	Ecrire le son [u]	Ecrire le son [ô]		Ecrire les sons [wa]
		avec n	avec m	
un boa	un joujou	son	une ombre	boire

Progressivement les enfants seront amenés à traiter des cas plus complexes. La lettre E en est un bon exemple. Au-delà des simples inventaires deux types d'activités visent à atteindre deux objectifs : le renforcement de la compétence phonographique et l'ouverture vers la morphographie.

Le premier type d'activité renforce la compétence phonographique. Il met en œuvre des tableaux à double entrée où se croisent lettres et phonèmes.

Recherche de la distribution du graphème sur le phonème

Cherche les cases où il peut y avoir un mot contenant une des trois lettres qui écrit un des trois sons.

		Sons		
		[s]	[k]	[t]
Lettre s	S			
	C			
	T			

Une correction possible

		Sons		
		[s]	[k]	[t]
Lettre s	S	sot	/	/
	C	piscine	canot	/
	T	action	/	travail

Une des nombreuses variantes possibles

		Sons		
		[s]	[k]	[t]
Lettre s		sot	/	/
		piscine	canot	/
		action	/	travail

Le second type d'activité ouvre l'étude des lettres sur la morphographie.

L'exercice autour de la lettre E que nous proposons ci-dessous a pour but de renforcer l'acquisition d'observations menées au préalable. Il oblige l'élève à choisir dans une liste fermée de valeurs ce qui implique que ces valeurs aient été mises en évidence au préalable par un inventaire.

A quoi sert la lettre E ?

Inscris dans la deuxième colonne le signe qui convient :

- ã = à écrire le son [ã]
- ε = à écrire le son [ε]
- e = à écrire le son [e]
- φ = à écrire le son [φ]
- ← = à influencer la lettre avant
- = à influencer la lettre après
- F = à marquer le féminin
- 0 = est une lettre muette

	dans le mot, elle sert à :	autres mots où E sert à la même chose	
bElotte			
complEt			
mangEr			
grisE			
oEuf			
pEindre			
pEur			
bEau			
gEai			
prEndre			
SoIE			
étaEnt			
grandE			
Emballer			

Cet exercice déborde des valeurs phonographiques et ouvre la voie à une étude des valeurs “ muettes ” comme les marques du féminin ou les désinences verbales. L'avantage de ce type de situation par rapport à un texte est que l'enseignant(e) y introduit les valeurs désirées et donc qu'il (elle) oriente la réflexion des enfants vers la phonographie ou vers la morphographie, c'est à dire vers l'orthographe lexicale ou grammaticale.

Réinvestir

Comme pour la phonographie, l'aspect grapho-phonétique est l'occasion de mettre en œuvre les trouvailles que l'étude du système met en évidence. Rédiger un texte où vont se retrouver toutes les valeurs possibles d'une lettre n'a aucun intérêt pour la lettre J (ʷ), mais s'il est question de la lettre E le problème prend un tout autre relief. La contrainte d'écriture ne doit pas être qu'orthographique. En effet, cette situation d'écriture est aussi l'occasion de réinvestir des savoirs textuels. Si la classe étudie la recette de cuisine, le texte rédigé doit en être une aussi ... Les textes nourrissent l'apprentissage de l'orthographe, la réciproque peut être vraie aussi.

Created with the Personal Edition of HelpNDoc: [Free HTML Help documentation generator](#)

Phonographie : Catach

Tables de transcription du français

D'après N. Catach, l'orthographe française, Traité théorique et pratique, Nathan, 1986

Voyelles (1)				
Niveau 0	Noyau central du système phonographique			
Niveau 1		Fin de cycle II		
Niveau 2			Fin de cycle III	
Archi-graphèmes	Graphèmes de base	Autres graphèmes	% d'utilisation	Exemples
a	à	â	92 % 7 % 1 %	papa à la ville pâte
e	+ é (e) + è ai ê ei ë		99 % 68 % 30 % 2 % - -	mes, pré bec, règle chair bêler pleine Noël
i	y	ï î ¹	99 % 1 % - -	il type héroïsme gîte
o	au eau	ô u(m)	75 % 21 % 3 % - -	zéro chaud oiseau côte minimum
u		û	≈100 % -	tu mûr

Voyelles (2)				
Niveau 0	Noyau central du système phonographique			
Niveau 1		Fin de cycle II		
Niveau 2			Fin de cycle III	
Archi-graphèmes	Graphèmes de base	Autres graphèmes	% d'utilisation	Exemples
eu	œu		93 % -	peu, peur œuf
	(e)		non décompté	cheval
ou	où	ou ¹	98 % - -	fou où goût
an	am en em		44 % - 47 % -	an lampe chien embellir
in			45 %	fin

¹ Le tréma est facultatif sur I et U sauf sur certaines formes verbales et certains homonymes. Cf. Rectifications de 1990

	im (en)	ain ein	- 23 % 21 % -	impossible chien sain plein
on	on	om	93 % -	son ombre
un	un		97 %	un
Semi-voyelles				
y il(l)¹	i	ï	86 % - 3 % 10 %	piéd aïeul payer rail, raille
oi			100%	loi
oin			100%	moins

Consonnes				
Niveau 0		Noyau central du système phonographique		
Niveau 1		Fin de cycle II		
Niveau 2		Fin de cycle III		
Archi-graphèmes	Graphèmes de base	Autres graphèmes	% d'utilisation	Exemples
p			100 %	pont
b			100 %	bon
t			99 %	ton
d			100 %	don
c	+ qu	k q	98% - -	coque ski coq
g	+ gu		100 %	goguette
f	ph		95 %	fou phare
v			100 %	vous
s	+ ss	c + ç t(i)	69 % 26 % 3 %	dans, rosse ci, ça nation
z²	s		90 % 10 %	rose zéro
x		cc xc	84 % - -	axe, examen accéder excès
ch			100 %	chou
j	g + ge		49 % 51 %	jeu mangeons

¹ On notera ici que l'archigraphème n'est pas la réalisation la plus fréquente.

l			100 %	la
r			100 %	ré
m			100 %	mon
n			100 %	non
gn			100 %	règne
		ng	100 %	parking

Created with the Personal Edition of HelpNDoc: [Free CHM Help documentation generator](#)

Phonographie : Blanche Benveniste et chervel

Les valeurs phoniques des lettres (1)

D'après C. Blanche-Benveniste et A. Chervel, L'orthographe, Maspero, 1969, p.134

Lettre	Valeur de Base		Valeur de Position		Valeur Auxiliaire	Valeur Zéro	Valeur de Digramme
A	Art	[a]			américain	pAin	AU AI AN AM AY
B	Bar	[b]				plomB	
C	Car	[k]	Cire	[s]	exCiter	banC	CH
D	Dur	[d]			pieD	bonD	
E	bElette	[]	compl Et mangE r	[ε] [e]	grisE gEai étaient	sole bEau	EU EI EN EM OE EY*
F	Fer	[f]			cleF	bœuFs	
G	Gare	[g]	Gel	[]		poinG	GN
H	Hêtre	liaison			gHetto ébahi	Homme	CH PH SH*
I	vlgne	[i]	pled	[j]		olgnon	AI IN IM IL ILL EI OI

Les valeurs phoniques des lettres (2)

Let tre	Valeur de Base		Valeur de Position		Valeur Auxiliair e	Valeur Zéro	Valeur de Digramme
J	Joli	[]					
K	Képi	[k]				stock	
L	Lit	[l]				fiLs	LL IL ILL
M	Mère	[m]				autoMne	AM EM IM YM OM UM
N	Nu	[n]				maNne	AN EN IN YN ON UN GN
O	pOle	[o]	pOêle	[w]	cœur	taOn	OE OU ON OM OI OY
P	Port	[p]				chamP	PH
Q	Quand	[k]				cinQ	

Les valeurs phoniques des lettres (3)

Let tre	Valeur de Base		Valeur de Position		Valeur Auxiliaire	Valeur Zéro	Valeur de Digramme
R	Roi	[r]			aimeR	gaRs beuRre	
S	Sage	[s]	vaSe	[z]	leS	jeuneS	SH *
T	Tare	[t]	acTion	[s]	compleT	porT	
U	Usine	[y]	aqUati que	[w]	cUeillir	fatigUan t	AU EU OU UN UM
V	Vase	[v]					
W	Wagon	[v]					
X	aXe	[ks]	eXemp le siX deuXiè me	[gz] [s] [z]		deuX	
Y	IYs	[i]	cobaYe	[j]			YN YM AY EY*
Z	Zèbre	[z]			neZ	raZ	

Created with the Personal Edition of HelpNDoc: [Easy to use tool to create HTML Help files and Help web sites](#)

Orthographe grammaticale

Accord et désaccord : l'orthographe grammaticale

Préalable

Les compétences relatives à l'orthographe grammaticale ne se définissent qu'au travers de compétences grammaticales. Cela signifie pratiquement que la maîtrise de marques orthographiques grammaticales ne peut être acquise sans que soient acquises les notions sous jacentes à ces marques. L'apprentissage de l'orthographe grammaticale ne remplace donc pas l'apprentissage de la grammaire même si, en rendant visible les relations entre les composantes de la phrase, il peut y contribuer modestement.

Les contenus grammaticaux et orthographiques

Ce domaine de compétence concerne principalement les accords, ce qui implique :

- le maniement et l'identification des faits de langue auxquels correspond une règle d'accord (l'important étant d'abord la pratique correcte que la formulation de la règle peut contribuer à éclairer) ;
- la connaissance des marques par lesquelles l'accord se manifeste ;
- la maîtrise des structures syntaxiques où s'applique la règle considérée.

Ainsi, il est des cas où la pratique correcte d'une règle, doit être acquise lorsqu'il s'agit de structures simples, mais peut n'être encore qu'en cours d'acquisition à propos de structures plus complexes.

Programme raisonnable d'acquisition en orthographe grammaticale

Acquis | En Cours d'acquisition

L'accord du verbe

La règle générale d'accord en nombre et en personne avec le sujet et sa pratique dans des constructions simples.	Accord en cas de sujet inversé ou éloigné du verbe, sujets multiples d'un même verbe.
--	---

Le pluriel des noms

Rôle du S et du X et transformation al/aux.	Particularités (Cas des noms en ou par exemple)
---	---

Le féminin des noms

Notions générales et rôle du E.	Particularités (Cas des doubléments de consonnes par exemple)
---------------------------------	---

Deux entrées pour chaque notion

En orthographe grammaticale comme pour le reste du code, deux possibilités s'offrent à l'enseignant. La première consiste à s'interroger sur la fonction des lettres : il s'agit d'une entrée orthographique. La seconde s'intéresse d'abord au sens de l'énoncé puis dans un second temps à sa forme graphique : c'est une entrée qui privilégie la grammaire. Aucune des deux n'est la meilleure. Le va et vient de l'une à l'autre met en relation l'aspect sémantique et l'aspect graphique de la phrase ou de ses composants. Chacune pourtant à son intérêt propre. L'entrée graphique présente l'avantage de s'intéresser avec les enfants à un aspect concret de la langue, tandis que l'entrée grammaticale s'intéresse à des structures abstraites. Compte tenu de l'âge des élèves de cycle III, il est tentant de démarrer une étude linguistique avec des phénomènes les plus concrets possibles, c'est à dire d'entrer dans la grammaire au moyen de l'orthographe grammaticale. Cette voie est possible, cependant, le risque de perdre de vue l'objectif grammatical est réel. Il convient alors d'être vigilant et de parcourir le chemin du phénomène orthographique jusqu'à la structure grammaticale abstraite. Plus facile, est de poser l'acquisition grammaticale en préalable de l'étude orthographique. Ainsi, on place symboliquement la marque orthographique en dépendance de la notion grammaticale qui la contraint. Mais répétons le, les deux voies sont valables même si l'une est plus aisée à parcourir que l'autre et nous proposons donc quelques situations qui font travailler les différentes notions d'orthographe grammaticale. La conjugaison fait l'objet d'un traitement spécifique (vi).

La catégorie du nombre

La catégorie du nombre est une notion facilement maîtrisée par tous les enfants. Son expression linguistique qui se décompose en une opposition singulier / pluriel est en fait un peu plus complexe. Les subtilités qu'apportent certains adverbes (beaucoup, trop) ou certains déterminants (tout, tous) brouillent un peu

la notion. En effet, certaines réalités plurielles (" tout le monde ") s'expriment par des singuliers. En dehors de quelques cas intéressants mais qui relèvent de la grammaire la notion ne présentent pas de difficulté.

L'étude des marques de la catégorie du nombre pose le problème de l'accord entre les composants syntaxiques de la phrase. Cela implique deux secteurs d'étude : le groupe nominal et le rapport sujet-verbe. La logique veut que l'on commence par une étude du groupe nominal puisque c'est le groupe sujet qui va contraindre le nombre dans le verbe.

Orthographiquement parlant, le nombre c'est la lettre S associée à l'idée de pluralité (plusieurs). L'entrée graphémique est évidente : le nombre apparaîtra dès lors que l'on s'intéressera à la lettre S. C'est donc par l'étude des fonctions de la lettre S qu'on fera émerger le problème du marquage graphique du nombre. Il semble préférable de réserver cette entrée pour la fin de la séquence d'apprentissage et de lui préférer au début une approche par les marques orales.

Les marques orales du nombre

Les marques orales et explicites du nombre sont de quatre sortes :

- un déterminant (le/les),
 - une marque lexicale spécifique (un oeil/des yeux),
 - un indice sémantique (deux, trois, quatre, quelques ...),
 - un suffixe spécialisé (cheval/chevaux),
- auxquels on peut ajouter la liaison dans certains cas (mes amis).

Avant d'étudier les marques graphiques, des séances de lecture et de grammaire doivent être consacrées au repérage de ces marques orales du nombre.

L'observation des exemples proposés ci-dessus montre que les marques orales permettent de poser tous les problèmes d'orthographe en relation avec la catégorie du nombre : les lettres S et X, l'alternance al/aux, et parfois l'absence de marque graphique (quatre).

Les marques écrites du nombre

Les marques écrites du nombre apparaissent en redondance avec les marques orales. Les cas où les marques orales n'existent pas sont rares.

L'étude des marques écrites posent deux problématiques : la connaissance des différentes marques et l'acquisition d'une procédure de choix de la marque.

Les différentes marques sont étudiées lors de l'exploration de la fonction des lettres (vii). Voici un exemple d'étude de la lettre S qui se réalise fort bien aussi au moyen d'un texte.

La lettre S est souvent une lettre muette qui dit beaucoup de choses!

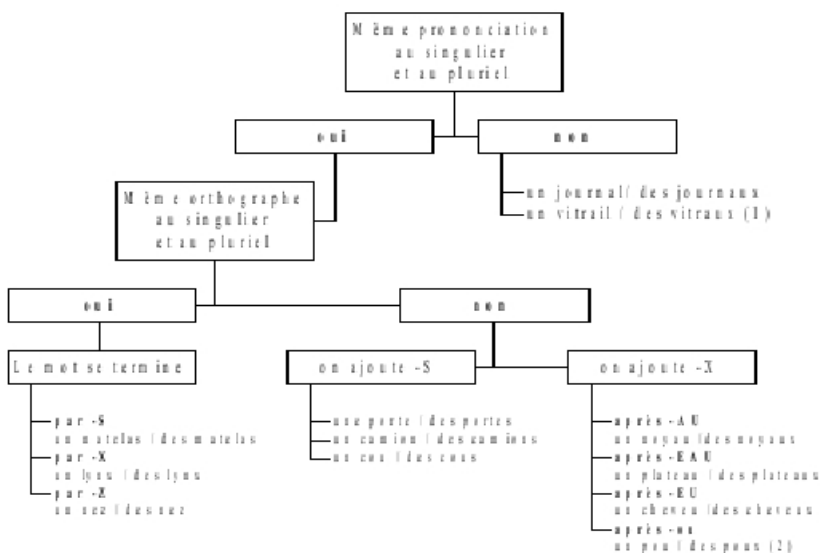
- Fabrique un tableau à quatre colonnes.
- Range les mots et les expressions dans ton tableau. Dans chaque colonne toutes les lettres S doivent avoir la même fonction (avoir la même fonction = servir à la même chose), mais fais attention à l'intrus et aux mots qui vont dans deux colonnes.
- Donne un titre à chaque colonne.
- Liste des mots à ranger :

pas - les voitures - trois - le temps - nous - de grands enfants - un obus - bas - ils mangent - deux avions - vous avez - plusieurs - nos - mes chaussures - tes - une souris - seize - gras - je vais - tu prends - deux bonbons - mais - j'avais -

En écriture, le travail orthographique commence après l'identification d'un cas de pluriel. La seconde étape consiste en un repérage des mots affectés, la troisième dans le choix des marques adéquates. L'identification du cas pluriel passe par le repérage des marques orales. Le travail orthographique doit consister à repérer dans les textes les marques graphiques et à les organiser en un système cohérent. La synthèse de l'étude se présente sous forme d'un arbre logique de décision (voir le document ci-dessous) qui envisage l'ensemble des cas possibles. La construction collective de cet arbre se réalise soit sur un temps court consacré à l'étude spécifiques des marques et cela implique que l'entrée dans l'étude soit notionnelle (j'étudie le pluriel ...), soit sur un temps long consacré à l'étude des lettres concernées (X,S,Z), l'entrée est alors graphique (j'étudie la lettre ...). La problématique du nombre de l'adjectif répond aux mêmes exigences graphiques que pour le nom.

Si l'entrée est notionnelle (le pluriel), les observations amèneront la classe vers une synthèse tournée vers l'écritures des marques :

Synthèse du pluriel des noms



La synthèse qui est réalisée s'exploite de deux manières. Tout d'abord elle est un référent, un guide de choix lors de l'écriture ou de la relecture de l'expression écrite ou des dictées. Pour cela les élèves doivent en maîtriser l'usage assez facilement. Cette synthèse est un aide mémoire dont les listes d'exemples peuvent être complétées au fil du temps. Mais son utilisation aisée impose parfois que l'on y consacre un temps d'exercice. Le plus évident est la mise au pluriel de textes au singulier. La réécriture d'un petit récit où le héros singulier devient pluriel suffit à mettre en œuvre la synthèse. De même des exercices structuraux de passage singulier-pluriel limités à des groupes nominaux aident à l'utilisation. Enfin quelques dictées à trou (viii) proposant des marques de pluriel variées complètent l'arsenal.

L'étude des marques du nombre ne se limite pas au groupe nominal. Le verbe aussi est concerné. Les aspects particuliers de la désinence verbale sont traités en conjugaison. Le principe de l'accord et la marque générique du pluriel (-NT) doivent être acquis avant les séances de conjugaison. Les verbes du premier

groupe (en -ER) présentent l'inconvénient majeur d'avoir des formes homophones entre le singulier et le pluriel (il mange / ils mangent). Ils ne sont donc pas les plus judicieux pour commencer l'étude qui débute par les marques explicites orales. Les alternances orales (il fait / ils font...) font repérer la variation. La structuration du champ de variation intéresse la conjugaison. L'utilisation des pronoms de troisième personne est déconseillée du fait de leur homophonie. Le choix de groupes nominaux où figurent des marques orales est bien plus pertinent car il montre la relation sujet-verbe de manière plus évidente. De nombreux jeux d'écriture grammaticale aident à mettre en évidence la relation sujet-verbe et donc la contrainte qui pèse sur les marques orthographiques. La transformation de la forme canonique " sujet-verbe-complément " oblige le scripteur à prendre en compte la contrainte d'accord.

Le chat mange. Les chats mangent.

Mais ce cas simple ne saurait suffire à faire évoluer l'expertise des enfants. Même si la maîtrise de formes plus complexes n'est pas exigée, rien n'interdit de les utiliser dans des situations problèmes. Ainsi la place du sujet ou sa forme doivent faire prendre conscience du problème aux enfants. Les quelques cas d'étude à proposer sont listés ci-dessous. On peut en déduire des exercices d'écriture tout à fait intéressant en contraignant la forme de la phrase.

Quelques exemples :

Inversion du sujet :

" Sous la lune mangent les chats. "

Eloignement du sujet :

" Les chats du boulanger mangent. "

" Le chat des voisins mange."

" Les chats du boulanger qui habite Paris mangent. "

Sujet multiple :

" Pierre, Sophie et Marie se promènent. "

Verbes multiples :

" Les chevaux marchent, trottent et galopent. "

Sujet pronom relatif :

" Les chats qui mangent ça sont gourmands."

Confusion pluralité/pluriel :

" Tout le monde mange."

Genre(ix)

L'étude orthographique du genre s'appuie d'un côté sur l'orthographe lexicale de l'autre sur la lettre E, marque générique du genre (x).

Les marques du genre se répartissent en trois ensembles qu'on définit comme pour le nombre en fonction de la relation oral / écrit :

-Variation orale et écrite par substitution de consonne : " actif / active "

-Variation orale et écrite par adjonction : " petit / petite "

-Variation écrite seulement : " naval / navale "

-Pas de variation : " automatique "

L'acquisition orthographique concerne surtout l'ensemble ou seule existe la variation écrite. Les autres ensembles sont donc mis à profit pour asseoir l'acquisition de la catégorie. L'étude débutera donc comme pour le nombre par la structuration du champ où existe une variation orale.

La progression doit procéder par tris successifs et sur plusieurs séances. Le premier tri conduit à faire émerger les quatre ensembles ci-dessus. Si le corpus utilisé provient de textes (les marques du genre n'y sont pas légion) il se peut que toutes les catégories ne soient pas représentées. Le cas le plus fréquent est celui où la variation orale n'existe pas, le corpus le fera donc nécessairement apparaître.

Une fois triées les différentes formes de variation orale, il convient d'affiner le classement.

Dans les cas où variation orale et écrite sont présentes, le classement s'effectue en observant la forme au masculin et la forme au féminin. Il semble prudent, compte tenu de la complexité des transformations de s'intéresser d'abord au féminin puis d'observer le masculin. Des règles peuvent être formulées (xi):

Grande - grand : le E disparaît, le D n'est plus prononcé.

Actif - active : Le E disparaît, le V se transforme en F

Cette approche par le féminin permet de mettre en évidence des analogies de fonctionnement (comme dans " petite " et " grande "). Peu à peu le champ se structurera. Il apparaît que trois lettres finales non prononcées au masculin reviennent régulièrement : S, D et T. On retrouve là un pont avec les activités phonographiques.

Lorsque le genre ne se reconnaît qu'à l'écrit deux cas sont à étudier :

- le masculin se termine par une voyelle graphique , le féminin se forme par adjonction du E
- le masculin se termine par une consonne orale et graphique, le féminin se forme par transformation : accentuation de la voyelle précédent la consonne, doublement de consonne, ou changement de la consonne (public/publique)

Il ne saurait être question que les élèves maîtrisent toutes ces subtilités à la fin du cycle. L'objectif est de mener une observation de la variation en genre. La maîtrise des marques simples (adjonction d'un E, et de la variation orale) est suffisante en fin de cycle.

Created with the Personal Edition of HelpNDoc: [Write EPub books for the iPad](#)

Marques du genre

Morphogrammes grammaticaux

Le E graphique, marque du genre

Marques	Transformation masculin/ féminin		Exemples
orales 33 %	Consonne prononcée au féminin	Substitution	instituteur / institutrice vif / vive moqueur / moqueuse
		Adjonction sans variation vocalique	petit / petite grand / grande français / française

			avec variation vocalique nasale	mien / mienne bon / bonne
			avec variation orale	familier / familiale sot / sotté
		Variation lexicale		beau / belle mou / molle
écrites 58 %	Pas de consonne orale supplément aire au féminin	Consonne prononcée au masculin		amical / amicale public / publique net / nette
		Voyelle au masculin et au féminin		joli / jolie adoré / adorée

D'après N. Catach , L'orthographe française Nathan, 1986, p.212,

Created with the Personal Edition of HelpNDoc: [Free HTML Help documentation generator](#)

Marques du nombre

Les marques du nombres

	Transformation singulier / pluriel		Exemples
Marques orales	Alternances orales lexicalisées		un œuf / des œufs madame / mesdames
	Alternances orales de suffixes		cheval / chevaux
	Alternances des trois marques orales possibles (déterminant, radical, liaison)		de / des l'œil / tes yeux de l'œil / des yeux
Marques orales / écrites	Avec une marque orale	pas de marque sur le déterminant marque sur le radical	pas de chevaux
		marque orale sur le déterminant pas de marque sur le radical	avec mon parent / avec mes parents
	Avec liaison		avec mes amis
	Sans marque orale	marque sémantique de pluriel pas de marque sur le radical	un doigt / trois doigts
	Accord sujet verbe	marque orale sur le verbe	Où sont mes amis ?

		marque écrite sur le verbe	Ils chantent
--	--	----------------------------	--------------

D'après N. Catach , L'orthographe française Nathan, 1986, p.225,

Created with the Personal Edition of HelpNDoc: [Easy to use tool to create HTML Help files and Help web sites](#)

Orthographe lexicale

Sens et graphie : l'orthographe lexicale

A proprement parlé, l'orthographe lexicale n'existe pas ! On regroupe sous ce terme un ensemble de graphèmes aux fonctions variées. Il serait donc vain de vouloir construire une progression spécifique visant à faire acquérir cette part de l'orthographe. Cependant c'est un domaine où sont produites des erreurs nombreuses et fréquentes. Il faut donc y apporter quelques réponses.

Tout d'abord, disons que toute l'orthographe lexicale n'a pas à être maîtrisée à la fin du cycle III. La performance exigée des élèves se limite aux graphies des mots d'usages fréquents ^(xii). "Orthographier correctement les mots normalement acquis, y compris les mots-outils" est un objectif raisonnable. "Les règles exotiques et les exceptions rarissimes n'ont donc pas à être étudiées" ^(xiii).

Cet objectif général se décline notamment en séries de formes graphiques ^(xiv) à acquérir :

- séries pour lesquelles l'analogie phonologique se double d'une analogie morphologique (ainsi les suffixes : *ette*, *tion* , etc. ; les préfixes avec doublement de consonne : *immédiat*, *immerger*, *immeuble*, etc.) ;
- séries par analogie orthographique des finales (ainsi, les finales en *té* ; les finales muette : *croc*, *accroc*, *broc*, etc., dont certaines se réalisent par dérivation : *galop*, *galoper* ; *tas*, *tasser*, etc.) ;
- séries par analogie étymologique (similitude orthographique des éléments d'une même famille de mots) ;
- séries homonymiques : homographes (un ou une voile, un ou une poêle, le ou la mousse, etc.), homophones non homographes (sain, saint, sein, ceint, etc.).

Les séries où l'analogie phonologique se double d'une analogie morphographique relève de l'étude du système phonogrammique, nous n'en traiterons pas ici. Les séries par analogie orthographique et celles par analogie étymologique renvoient aux deux facettes d'une même réalité. Si l'on s'attache d'abord au sens des mots, l'entrée est étymologique. Si l'on s'attache au graphèmes à valeur phonique zéro, l'entrée est graphique. Dans les deux cas, la séance d'apprentissage, pour être efficace, passe par la mise en relation d'une forme graphique et d'un sens. C'est d'ailleurs cette mise en relation qui constitue le fondement d'une méthode d'étude.

Mettre en relation sens et forme graphique

Plus que le balayage systématique de l'ensemble des formes existantes, l'étude de l'orthographe lexicale doit rendre les enfants capables de repérer l'analogie (ce qui est facile) et ce à quoi elle correspond (ce qui l'est moins).

C'est par l'étude du vocabulaire d'abord, c'est-à-dire par le sens des mots, que s'aborde l'orthographe lexicale. Cela contraint l'enseigner à intégrer son

apprentissage à la progression de vocabulaire. En effet, étudier une série d'analogies graphiques ne permet pas de prédire quelle forme il faut sélectionner lors de l'écriture du mot. Cependant, dès qu'il y a manipulation de sens, la mémorisation de la forme graphique est facilitée par ce qu'il est convenu de nommer la stéréographie de l'écriture : à chaque sens correspond une forme. C'est plus un fonctionnement qu'il faut étudier qu'une liste de formes. C'est donc par la mise en évidence d'un sens commun à des formes variantes ou l'attachement d'une forme donnée à un sens précis que se forge une représentation dynamique de l'orthographe lexicale chez l'enfant. La représentation qu'il faut empêcher de s'installer se résume par : "Il y a une lettre pour faire joli à la fin !" ou "Cette lettre muette, elle complète bien le mot !" Que faire pratiquement ? Saisir toute occasion de faire de la séance de vocabulaire un lieu de raisonnement sur la relation forme graphique / sens, en privilégiant d'abord la construction du sens des mots et en cantonnant l'orthographe dans son statut d'application graphique du sens à transmettre. Un exemple basé sur l'étude du suffixe -eau :

L'écriture du son [o] en -EAU : un E qui a le sens de la famille.

Attention toutes les cases ne peuvent pas être remplies !

	Mot féminin de la même famille contenant -el-	adjectif de la même famille contenant-el-	nom de la même famille contenant -el-	verbe de la même famille en -eler
beau				
bandeau				
anneau				
bateau				
nouveau				
morceau				
peau				
chapeau				
jumeau				
ciseau				
tonneau				
ruisseau				
chameau				

On peut cerner quatre grands domaines dans lesquels ce principe de base s'appliquera :

- les morphogrammes lexicaux (le t de "petit"),
- la morphologie lexicale (préfixes, radicaux, suffixes) et les accidents orthographiques qu'elle entraîne (lettres doublées par endroit),
- les lettres historiques ou étymologiques (le p de "trop"),
- les homonymes.

Les domaines d'étude

Morphologie lexicale

Etudier la morphologie lexicale ne peut se faire qu'après une séance de vocabulaire dédiée à une ou plusieurs familles de mots. L'étude a pour objet le rapport entre la forme du mot de base et son dérivé ^(xv). La relation entre les deux formes graphiques se caractérise par le " contrôle " que la base exerce sur le dérivé. En cas de contrôle étroit, la base se retrouve entièrement dans le dérivé : il n'y a pas alors de variation orthographique ; c'est le cas le plus simple. Le contrôle est cependant fréquemment plus large : la dérivation du mot entraîne une modification de la base lexicale (bain / baigner par exemple). Les tableaux récapitulatifs présentés en annexe recensent les différents cas de dérivation. Ils ne constituent pas un programme mais une aide théorique pour l'enseignant. Comme pour le reste de l'orthographe, ce n'est pas une liste d'occurrence qu'il faut construire mais un système. Les objectifs assignés à l'école élémentaire se bornent à la maîtrise du contrôle étroit, ce qui limite singulièrement la problématique ^(xvi).

Certains auteurs préconisent avec pertinence de ne s'intéresser qu'aux cas qui font problème. Il s'agit alors de faire noter aux enfants les mots où ils ont fait des erreurs d'écriture. Régulièrement l'ensemble de mots " mis de côté " sont traités au cours d'une séance de vocabulaire où est intégrée l'observation du rapport entre la base et le dérivé.

Morphogrammes lexicaux

Puisque le programme assigné au cycle III insiste sur les dérivations à contrôle large, l'apprentissage formel de l'orthographe lexicale peut se limiter à son étude phonographique et à l'aspect mutographique (lettres muettes). Une approche mutographique englobe aussi une part importante de l'orthographe grammaticale. La séquence d'apprentissage que nous proposons à présent implique donc que le tri soit effectué entre morphogrammes grammaticaux et lexicaux. Cette démarche vaut donc aussi en partie pour l'étude de l'orthographe grammaticale

1. Constitution du corpus : Rechercher les mots du texte contenant une lettre muette.
2. Identifier les graphèmes : Dire à quoi sert chaque lettre muette.
3. Trier les mots : Mettre d'un côté les mots où la lettre muette sert à fabriquer un mot de la même famille.
4. Dériver : A partir des mots choisis, construire des mots de la même famille. La consigne est évolutive : le nombre de mots à trouver, les contraintes de choix peuvent être variées (obligation de construire un verbe, un adjectif ... il s'agit ici de vocabulaire et pas d'orthographe).
5. Formaliser : Observer le rapport entre la forme de base et la forme dérivée puis expliquer (oralement puis par écrit) les modes de transformation d'un mot vers son dérivé.

La trace écrite finale de cette activité est constituée du compte rendu des observations et des répertoires d'exemples trouvés.

Préfixes et doublement des consonnes

Quand on s'intéresse à la morphologie lexicale, le problème des lettres doubles apparaît. En effet, devant N, M, L, R, S, P, F ou C, la dérivation par préfixation entraîne dans de nombreux cas le doublement de la consonne initiale du radical.

Une fois encore le travail orthographique ne saurait précéder l'exploration sémantique du vocabulaire. La présence de consonnes doubles à la jonction du préfixe et du radical s'explique par des règles complexes d'ordre phonologique. L'étude des conséquences orthographiques de la dérivation par préfixation n'est pas au programme de l'école élémentaire. Il est donc inutile de prévoir une progression pédagogique complexe. En revanche, cette forme de dérivation est au programme dans le domaine du vocabulaire. Un travail important sur la préfixation et ses conséquences sur le sens des mots est bien la meilleure préparation qu'on puisse donner aux enfants en ce domaine. C'est en comprenant que le lieu du doublement est une césure dans l'architecture du mot que l'apprenant pourra anticiper le problème. En cas de doute l'utilisation du dictionnaire doit systématiquement autorisée.

Les lettres historiques

Lors de la construction de corpus de mots, apparaissent des situations qui ne relèvent pas du programme du cycle III. Le Pde " trop " ou de " beaucoup ", le S de " temps " ... sont autant de lettres historiques que l'orthographe a conservé et qui n'ont pas d'autres justifications qu'historiques. Si le traitement de ces graphèmes n'entre pas dans le travail linguistique à effectuer, il est une occasion de se pencher sur l'histoire de la langue. La graphie des mots qui contiennent une lettre historique, s'ils entrent dans le vocabulaire fréquent, doit être mémorisée. La mémorisation en est facilitée si l'origine de la lettre est explicitée plutôt qu'imposée normativement. La recherche des origines des mots et des lettres s'opèrent au moyen de dictionnaires étymologiques ou d'ouvrages spécialisés. Des moments très ponctuels de recherche ne justifient pas de formalisation linguistique. C'est plus la curiosité historique qui motivera les enfants que l'aspect orthographique. Bien entendu, la classe possèdera un dictionnaire adéquat pour mener à bien la recherche.

L'homonymie lexicale

L'homonymie lexicale concerne des mots de même nature grammaticale dont la prononciation est identique. Une distinction existe toujours entre eux. Le genre (un mousse / une mousse) est un procédé fréquent. L'orthographe en est un autre. Pour l'élève, maîtriser la distinction entre les différentes graphies passe nécessairement par une mise en rapport de chaque forme avec un sens précis. Si l'aspect sémantique n'est pas sur, l'insécurité orthographique sera grande. Sur le plan sémantique les homonymes d'une série (par exemple " sot ", " seau ", " sceau " ...) s'inscrivent dans des paradigmes différents : leurs sens respectifs sont assez éloignés les uns des autres. Cette piste doit être exploitée. Un des exercices classiques en matière d'homonymie est l'exercice à trou et à choix limité. Une série de phrases sans cohérence met en œuvre chacune un des homonymes de la série, la tâche à réaliser est de combler les vides au moyen des homonymes proposés. Cet exercice ne peut servir que d'évaluation ou d'entraînement à l'évaluation. En amont, un double travail sémantique et orthographique doit être réalisé. Sur le plan sémantique chaque homonyme sera replacé dans son paradigme d'origine. Cette activité de vocabulaire se décline selon deux modalités : la synonymie de chaque homonyme avec d'autres mots issus de son paradigme (seau = récipient, sot = stupide ...) et l'intégration dans une série lexicale (seau > sceller, sot > sottise ...). La première modalité est exploitable au moyen de variantes de l'exercice à trous (voir ci-dessous). La

seconde modalité renvoie à l'étude de la morphologie lexicale.

L'exercice à trous.

Choix d'une forme graphique (exercice à trou classique)

Ce garçon est [so] .	sceau
Le [so] est plein d'eau.	seau
Le roi marque la lettre de son [so] .	sot

Remplacement par un synonyme

Ce garçon est sot .	stupid
Le seau est plein d'eau.	cachet
Le roi marque la lettre de son sceau .	réceptif

Variante avec un intrus

Ce garçon est stupid .	sceau, saut
Le réceptif est plein d'eau.	seau, sot
Le roi marque la lettre de son cachet .	

L'homonymie peut être le prétexte à des jeux orthographiques parfois peu académiques. Puisque face à l'homonymie la classe est confronté à un défi graphique, pour quoi ne pas le relever ? La consigne est fort simple : chercher toutes les manières possibles de transcrire la chaîne phonémique. Certaines séries homonymiques sont fort productives. Exemple :

sans - s'en - cent - sang - cens - *san - *sen - *çan - sens ...

Le débat sur l'acceptabilité de la forme est passionnant car bien sur il faut faire justifier les choix. Les monstruosité orthographiques font partie du jeu. La phase de justification graphique ou sémantique renvoie aux activités décrites précédemment mais le caractère défouloir de la phase de recherche est un réel plaisir pour les enfants.

Created with the Personal Edition of HelpNDoc: [Easily create PDF Help documents](#)

Marques lexicales

Morphogrammes lexicaux

Les marques dérivatives : construction des dérivés lexicaux

Catégorie	Marques	M.G.	Exemples
noms ⇒ verbes	directes sur le nom	t -ment d (ai)s (oi)s	teint / teinter parlement / parlementer cafard / cafarder niais / niaiser bois / boiser
	zéro sur le nom	ai / ayer on / onner ain/aigner eau/eler ou/ouer - / -cir - / -ner	balai/balayer ballon / balonner bain/baigner créneau/créneler trou/trouer noir / noircir tour / tourner
	contradictaires	o / oter öt / oser ice / iser	numéro / numéroter depôt / déposer cicatrice / cicatriser
bases ⇒ dérivés	sur le radical	t ct d s	petit / petitesse respect / respectif grand / grandeur bois / boiserie

	alternances de consonnes	qu / g qu / ç c / ç t / c s / ss c / ch ill / il	naviguer / naviguant musique / musicien glace / glaçon avant / avancer bras / brassée croc / crochet famille / familial
	alternances de voyelles	ai / a ai(n) / a ai(n) / e ait / action ei- / e a / e	clair / clarté main / manuel grain / grenier extrait / extraction reine / régner savate / savetier
	accent circonflexe		côte / côtier mais coteau hôte / hôpital
	consonne double / consonne simple	nn / n pp / p tt / t	colonne / colonade trappe / attraper chatte / chaton

Marques dérivatives : La liste des préfixes et suffixes présentée ci-dessous n'est nullement exhaustive. Elle ne propose que les constituants lexicaux qui entraînent des modifications d'ordre orthographique et ne constitue en aucun cas un référentiel pour les séances de vocabulaire.

Marques dérivatives orales :

Préfixes et doublement des consonnes

	Préfixe		Marque de position			
			redoublement ou assimilation		non-redoublement ou seconde orthographe	
			contexte	exemple	contexte	exemple
M a r q u e s o r a l e s	en (em)-		devant n devant m	enneiger emmagasiner		enivrer
	in (il, ir, im)-	inclusif ou privatif	devant l, r, m, n	innover immangeable	in- ou im- partout ailleurs	incorporer
	inter-		devant r	interrègne		international
	tran (s)-	à travers au-delà	devant s	transsaharien		transport
	a (d)-	vers	devant c, qu, f, p, t, r, s*	attabler assaillir mais ascendant	a- partout ailleurs	alourdir amener
	a-	négatif			partout	asymétrique
	co (l, r, m, n)	mise en commun	devant l, r, m, n	collatéral	co- ou con- partout ailleurs	coéquipier consacrer

Librement inspiré de N. Catach, L'orthographe française, Nathan, 1986, p.253-254

Marques dérivatives écrites :

Préfixes et doublement des consonnes

	Préfixe		Marque de position			
			redoublement ou assimilation		non-redoublement ou seconde orthographe	
			contexte	exemple	contexte	exemple
Marques écrites	e (x)-	hors de	devant f, s	effacer	é- ou ex-partout ailleurs	expulser
	de (s)-	séparé de qui a cessé intensif	devant s	dessiner	dé- ou des-partout ailleurs	désigner
	di (s)-	séparé de	devant f	diffuser	di- ou dis-partout ailleurs	disposer
	bi (s)	double	devant s	bissexile		
	o (b)	au devant	devant c, f, p	offenser	ob- partout ailleurs	observer
	su (b)	sous presque	devant c, f, p	suffoquer	sub- partout ailleurs	submerger
	sou (s)	dessous	devant f	souffrir	sou- ou sous-partout ailleurs	sous-officier

*quelques exceptions

Librement inspiré de N. Catach, L'orthographe française, Nathan, 1986, p.253-254

Marques dérivatives : Suffixes et doublement des consonnes

Suffixes	Marques de position			
	redoublement ou assimilation		non-redoublement ou seconde orthographe	
	contexte	exemple	contexte	exemple
-elle, -ette -olle, -otte -enne, -emme -onne, -omme	après -e et -o	cruelle chevrette	après -i et -u après voyelles nasales suivies de t ou d ...	commun / commune saint/sainte
verbe en -eler, -eter et dérivés	après e	étinceler / étincelle	accent grave ou deux orthographes	
verbes en -oler, -oter et dérivés	mots en -otte masculin en -ot famille de colle...	pâlot / pâlotte coller/ racoler	mots en -ote ou -otte verbes dérivés de mots en -o, -ot, -ote ...	rabot / raboter numéro / numéroter

Conjugaison

Un système à construire : la conjugaison

Les savoirs

En matière de conjugaison, les programmes sont à la fois vastes et précis. Vastes, parce qu'ils intègrent quelques verbes irréguliers. Précis, car ils délimitent clairement ce qu'il convient de traiter.

Avant de proposer quelques pistes de travail, précisons que le travail orthographique en conjugaison ne saurait être efficace que s'il est le relais de la construction du sens des différents temps verbaux. Autrement dit, la conjugaison ne prend son sens que postérieurement à une structuration des valeurs sémantiques des temps verbaux en lecture ou en expression écrite.

Les connaissances à acquérir s'organisent selon trois axes : les verbes, les temps verbaux, la notion de personne. Les tableaux ci-dessous montrent les exigences des instructions officielles concernant les verbes et les temps.

Temps verbaux à étudier (^{xvii}) :

Indicatif :

- Présent
- Passé composé
- Imparfait
- Passé simple
- Futur

Impératif :

- Présent

Eventuellement :

- Conditionnel : présent
- Subjonctif : présent

Liste des verbes à étudier :

Auxiliaires avoir et être

Verbes en er du type chanter (et les particularités des verbes en GER et CER)

Verbes en ir (du type finir)

Verbes faire, pouvoir, aller, venir, voir, prendre.

Une stratégie efficace consiste à centrer l'apprentissage, d'une part, sur les formes verbales les plus fréquentes et, d'autre part, sur les formes les plus stables. Le travail de structuration de ce champ de connaissances consiste alors à relier les formes stables qui constituent ce que l'on appelle généralement des règles et les formes fréquentes que l'on regroupe sous l'expression de verbes irréguliers.

La stabilité s'incarne pour l'essentiel dans les verbes du premier groupe (du type

“ marcher ”) et deuxième groupe (du type “ finir ”). Les formes les plus fréquentes sont celles qui présentent le plus d'irrégularités. Pratiquement, les groupes de verbes n'ont réellement de sens que pour les deux premiers, le troisième groupe réunissant tout ce que ne contient pas les deux autres. Il convient alors d'envisager la conjugaison non pas selon le “ groupe ” verbal mais selon le nombre de formes orales existantes pour un même verbe dans les différents temps. Le verbe être est le plus complexe avec sept bases orales dont toutes n'entrent pas dans le programme : être, je suis, il est, nous sommes, ils sont, j'ai été, j'étais, je fus, je serai, qu'il soit, soyons ... A l'opposé les verbes du type “ marcher ” ont une seule base orale fixe : manger, je mange ... Une fois encore avec l'orthographe, c'est un système complexe qu'il faut mettre en place.

Liste des verbes par le nombre de formes orales de conjugaison (complexité du système de conjugaison)

7 bases	5 ou 6 bases	4 bases	3 bases	2 bases	1 base
être	faire aller pouvoir vouloir avoir	savoir venir dire prendre valoir tenir	falloir devoir voir recevoir boire connaître paraître vivre envoyer	finir grandir ... nuire cuire	donner ... manger lancer ...

Construire un système

Tenter de reconstruire la norme orthographique de la conjugaison française est une utopie pédagogique à laquelle il est prudent de ne pas s'attaquer au cycle III. La classe peut fort bien se borner à constater l'existence de formes verbales et à tenter de structurer le champ de variation que ces formes constituent. Donner un peu de sens aux variations graphiques constatées est alors un objectif suffisamment difficile à atteindre. L'écueil principal à éviter est de mettre en place chez l'élève une variation purement graphique du type : “ Il y a un s à avons parce qu'il y a un s à nous ! ” Il n'y a rien à inventer en matière de conjugaison. Dictionnaires, manuels, grammaires, recueils, répertoires issus de l'édition constituent autant de référents possibles tant pour l'écriture d'expression que pour l'étude de la conjugaison. La conjugaison, souvent pratiquée au travers de listes de désinences plus ou moins rébarbatives à recopier, fait souvent l'impasse sur la mise en évidence des cohérences du système pour s'attacher presque exclusivement au couple verbe-temps. Afin d'empêcher que s'installe des représentations erronées de la variation verbale, il convient de structurer le champ de manière adéquate et la conjugaison d'un verbe donné à un temps donné n'est vraisemblablement pas la meilleure. Deux types de référents peuvent constituer un corpus d'étude de la conjugaison. Les référents normatifs comme les dictionnaires ou les grammaires offrent l'opportunité d'accéder rapidement à un grand nombre de formes conjuguées. Ces documents ont en outre la fonction de dire la norme linguistique. Etudier des listes de conjugaisons c'est donc étudier la norme en la matière. Cependant, aussi efficace que soient ces listes, il demeure indispensable de se pencher sur une conjugaison réelle, celle trouvée dans les textes. Nous recommandons donc d'exploiter les deux pistes (textes et référents) en privilégiant l'étude du corpus

textuel au début des progressions pédagogiques et en réitérant ici l'obligation didactique qui consiste à traiter de la valeur sémantique des conjugaisons en amont du travail orthographique.

Quand le corpus d'étude est constitué, que faire au delà des constats d'usage qui se bornent à constater le lien entre la présence d'un pronom de conjugaison et d'une terminaison ? La réponse à cette interrogation réside dans l'organisation conceptuelle du champ " conjugaison ".

Cette organisation intègre en premier lieu les verbes les plus fréquents. Les exercices de conjugaison les utiliseront en priorité. Si les Instructions Officielles (I.O.) délimitent strictement la liste des verbes à maîtriser^(xviii), il n'est nullement interdit d'en déborder un peu pour structurer les connaissances. Les I.O. définissent en fait le cadre de l'évaluation. La liste des 14 verbes les plus fréquents (voir ci-dessous) élargit la perspective à des verbes qui sont susceptibles d'être rencontrés dans les textes. La liste des 130 verbes les plus fréquents couvrent bien plus que le besoin de l'école élémentaire. Elle propose par ailleurs une base pour une étude lexicale des verbes ce qui présente l'avantage de mettre en cohérence les activités de vocabulaire et de conjugaison.

Doc C-8 verbes fréquents

Au delà de ces listes de verbes, le champ de connaissances prend en compte deux aspects délicats de la morphographie, à savoir la catégorie du temps et celle de la personne. Il n'entre pas dans notre propos de traiter les aspects grammaticaux de ces notions et nous nous bornerons à en traiter l'aspect orthographique.

Dans l'orthographe française, il n'y a pas de lieu où la variation est plus fréquente que dans le système verbal. Cette variation organisée provoque bien sur un grand nombre d'erreurs. Plus que de faire ingurgiter des désinences verbales, il convient de donner aux enfants les moyens de se retrouver dans le labyrinthe du système verbal. Les différents documents présentés ci-dessous tentent des synthèses. Le but de l'enseignant est de faire construire en classe des tableaux de ce type qui permettent aux élèves de se construire des stratégies de choix orthographique dans la tâche d'écriture. On s'attachera donc à ce qu'une des entrées du tableau mette en évidence l'action de l'enfant : par exemple " Je remplace " ou " J'ajoute ".

La personne

La référence dans la catégorie de la personne est la troisième du singulier. Elle est une des plus fréquente dans les textes et met en évidence les alternances orales (ex : il est / je suis). Faire effectuer un changement de personne in abstracto conduit nécessairement à l'échec tous les élèves qui ne maîtrisent pas la conjugaison. Il existe deux solutions pour étudier un changement de personne. L'une relève de l'expression écrite, l'autre de l'étude linguistique.

La solution " expression écrite " consiste à modifier le point de vue d'un texte. Par exemple, un texte à la troisième personne sera transformé et rédigé à la première, tous les référents étant à la disposition des enfants. La suite logique de cette première étape sera d'observer les modifications apportées. Parmi elles apparaît la conjugaison. On obtient un premier corpus réduit mais utilisable. Le tableau ci-après rend compte des changements observés qui ont été classés en fonction des marques graphiques.

Les changements de "personne"

De "il" vers "je"				
3ème personne	Sans changement	Je remplace -t		Cas particuliers
		par -s	par -x	
il mange	je mange			
il sent		je sens		
il peut			je peux	
il est				je suis
il a				il ai
il va				je vais

De "il" vers "tu"				
3ème personne	J'ajoute -s	Je remplace -t		Cas particuliers
		par -s	par -x	
il mange				
il sent		tu sens		
il peut			je peux	
il est				tu es
il bat	tu bats			
il a	tu as			
il va	tu vas			

De "il" vers "ils"				
3ème personne singulier	J'ajoute -nt	J'ajoute -ent	Changement oral	
			voyelle	consonne
il mange	ils mangent			
il sent		ils sentent		
il peut				ils peuvent
il est			ils sont	
il bat				ils battent
il a			ils ont	
il va			ils vont	

Progressivement, dans l'année, ou au cours du cycle, la liste des verbes peut être complétée. Les tableaux ci-dessus présentent à peu près tous les cas possibles. Leur extension se fait donc par ajout de lignes. Les exercices d'entraînement consistent en reconstructions du tableau, en verbalisation de régularités, en redécouverte de conjugaisons par analogie avec les verbes contenus dans le tableau ... Ces tableaux deviennent alors des référents auxquels il est possible de se reporter.

Le temps

Le traitement du temps de conjugaison ne diffère pas fondamentalement du traitement de la personne. Les tableaux construits pour la personne sont utilisables pour étudier chaque temps qui nécessite au plus cinq tableaux.

Compte tenu du fait qu'il y a cinq temps à étudier, l'ensemble du champ " temps/ personne " représente 25 tableaux répartis sur les trois années du cycle. Le projet doit alors déterminer s'il est plus pertinent de traiter tous les temps chaque année, les tableaux s'enrichissant progressivement, ou s'il est préférable de réserver certains temps à la fin du cycle. Le choix dépend essentiellement de la répartition des types de textes dans le cycle.

Cependant, le temps du verbe, sur le plan orthographique, se construit à partir de l'infinitif. La variation formelle du verbe de l'infinitif vers le temps conjugué s'étudie de la même manière que la notion de personne. Il s'agit de regrouper les verbes selon leur forme initiale et selon leur forme conjuguée, donc de relier formellement la base lexicale du verbe à sa forme dérivée. S'il est évident que des verbes vont constituer des groupes stables (verbes en -ER) d'autres vont constituer des groupes plus aléatoires.

L'exemple du présent de l'indicatif met en évidence les irrégularités plus que les régularités. S'il permet de déterminer les contours du premier groupe il ne permet pas, en revanche, de déterminer ceux du second groupe. Au présent et à la troisième personne on constitue bien trois groupes mais ils ne correspondent pas à ceux définis dans les grammaires (^{xix}).

Présent : Troisième personne du singulier

Infinitif	Groupe verbe	Conjugaison	Lettre finale	Terminaison
aller		il va	-A	-a
avoir		il a		-a
chanter	-ER	il chante	-E	-e
finir	-IR	il finit	-T	-it
venir		il vient		-ient
pouvoir	-OIR	il peut		-eut
voir		il voit		-oit
être	-RE	il est		-t
faire		il fait		-ait
prendre	-DRE	il prend	-D	-d

De fait, les groupes de conjugaison se construisent progressivement par l'étude des différents temps et des différentes personnes. Le second groupe (verbes en -IR comme finir) se dessine un peu mieux avec l'imparfait.

Imparfait : Troisième personne du singulier

Infinitif	Groupe verbe	Conjugaison	Lettres finales	Terminaison
aller		il allait	-AIT	-ait
avoir		il avait		-ait
chanter	-ER	il chantait	-AIT	-ait
finir	-IR	il finissait	-AIT	-issait
venir		il venait		-ait
pouvoir	-OIR	il pouvait		-ait
voir		il voyait		-yait
être	-RE	il était		-ait
faire		il faisait		-ait
prendre	-DRE	il prenait		-ait

La limitation à trois groupes de conjugaison n'est pas efficiente. Le troisième groupe doit être subdivisé. La construction pas à pas des principes formels de conjugaison met en relief des groupements limités. C'est la manipulation réitérée des verbes les plus fréquents qui permet aux enfants de construire un système cohérent. Il n'est donc pas nécessaire de faire preuve d'originalité pour les contenus d'apprentissage en conjugaison : les verbes rencontrés dans les textes et les listes de fréquence suffisent amplement.

La programmation des observations jouera sur l'équilibre entre temps et personne. Il est vraisemblablement plus pertinent de débiter l'étude par le temps puis d'envisager le changement de personne mais l'intégration de l'étude de la conjugaison à l'étude des textes conduira à adopter parfois des démarches variées : de la forme conjuguée vers l'infinitif, la variation en personne avant la variation en temps. L'enseignant devra cependant faire réaliser les synthèses finales dans la configuration présentée ci-dessus de la troisième personne vers les autres ou de l'infinitif vers le temps conjugué qui correspondent à la logique de l'écriture et de la morphologie verbale.

Par ailleurs, si le projet d'enseignement - apprentissage envisage l'utilisation d'une typologie d'erreur, le travail effectué en conjugaison alimentera la définition des types d'erreurs (xx). L'erreur générique dite " de conjugaison " peut évoluer en " confusion de temps ", " confusion de groupe " ... L'écho donné à la conjugaison par des procédures d'analyse d'erreurs est un moyen plus efficace d'affermir les savoirs que des exercices structuraux plus ou moins pertinents.

Marques verbales

Les marques verbales

	Transformations			Exemples	
Marques orales	Selon le groupe du verbe	Auxiliaires	alternance vocalique à la 3° personne	être faire avoir aller	est / sont fait / font a / ont va / vont
		Verbes du troisième groupe	alternance vocalique et consonantique	avoir valoir résoudre	ai / avons vaux / valons résous / résolvons
			ajout d'une consonne	partir coudre devoir rendre	part / partent coud / cousent doit / doivent rend / rendent
			alternance voyelle nasale / voyelle orale	prendre tenir	prend / prennent tient / tiennent
		Verbes du deuxième groupe	verbes en -iss	finir	finit / finissent
		Verbes du premier groupe	alternance singulier / pluriel 1° et 2° personne	donner	donne / donnons donnes / donnez
	selon la catégorie grammaticale	Mode et de temps	présent / imparfait / futur impératif	prend / prenais / prendra prends / prenons / prenez	

Marques écrites		Marques des personnes	utilisation des pronoms	nous + ons vous + ez	nous donnons vous donnez
			selon l'infinitif	tu + s / il + t tu + s / il + 0 il + e / il + 0	tu pars / il part tu ranges / il range il lie / il lit
		Marques de nombre	marques orales et écrites marques écrites	on veut / ils veulent on aime / ils aiment	
		Temps composés		je l'ai mangé / je les ai mangés je l'ai vu / je l'ai vue	

D'après N. Catach , L'orthographe française, Nathan, 1986, p.232,

Created with the Personal Edition of HelpNDoc: [Easily create EPub books](#)

Raisonner

Raisonner avec les erreurs

Pour maîtriser l'orthographe de manière performante, il faut avoir acquis, entre autres, un certain nombre de règles grammaticales et lexicales. Ces règles s'acquièrent en tout premier lieu au cours des séances d'apprentissages spécifiques qui sont consacrées à la grammaire et au vocabulaire. La mise en œuvre de ces règles, lors de l'écriture ou de la relecture des textes, nécessite une méthodologie que l'enfant doit acquérir. Méthodologie et contenus se renforcent mutuellement. L'acquisition méthodologique ne peut se faire hors de tout contenu et l'acquisition des contenus ne se fait pas sans méthode. Or les pratiques les plus traditionnelles en matière d'orthographe favorisent la mémorisation des contenus, laissant la méthodologie dans un implicite total. La différence entre réussite et échec en orthographe passe notamment par l'entraînement à certains types de raisonnements. En effet, les enfants en réussite se distinguent par la pertinence de leur raisonnement. A ceux dont le raisonnement est défaillant voire inexistant, l'école doit apporter des solutions en ce domaine. La multiplication dans la classe de situations-problème, la verbalisation des raisonnements, la diversité des situations proposées favorisent de manière intéressante le développement d'une capacité de raisonnement. L'arbitraire apparent de l'orthographe tend alors à s'éloigner et la rationalité du système s'installe un peu plus chez l'enfant.

L'apprentissage de méthodes rationnelles se décline en trois objectifs principaux :

- L'identification de la nature des erreurs
- Le repérage des erreurs
- L'anticipation de l'erreur possible

Quand ces capacités sont maîtrisées, la correction des erreurs ne posent plus guère de problème.

Construire une typologie d'erreurs^(xxi)

Les élèves produisent des erreurs, ce constat peut-être fait dans toutes les classes. Loin d'être une fatalité, l'erreur est un processus indissociable de l'apprentissage, la rectification aussi. Maîtriser ses erreurs, apprendre à les connaître et à les reconnaître, c'est faire un pas dans la voie de la rectification. Force est de constater qu'en fin de cycle III, les connaissances accumulées par les enfants sur le système orthographique sont en général assez nombreuses. Le problème réside alors dans la mobilisation de ces connaissances afin de les mettre au service des exigences normatives de l'écrit. Renforcer ces connaissances, les mobiliser pour normaliser les graphies produites, sont des objectifs majeurs de l'apprentissage de l'orthographe. Par ailleurs, la variation sans cesse présente lors de la production d'écrits ou dans les exercices spécifiques est une richesse pédagogique que l'enseignant peut mettre à profit. C'est un matériau riche et vivant produit par les enfants et qui les intéresse donc

au plus haut point.

Une erreur produite qu'on fait rectifier autoritairement, c'est une chance perdue de faire apprendre quelque chose. Une erreur que l'enfant ne parvient pas à corriger et c'est le spectre de l'échec qui paraît... L'aide à la correction reste indispensable au cycle III. En effet, il faut une grande compétence que bien peu atteignent, même parmi les experts, pour pouvoir corriger leurs propres erreurs et ne jamais en oublier aucune. Le signalement de l'erreur par le maître ne remplace cependant pas la compétence nécessaire à sa correction. Ce signalement se fait généralement selon la localisation de l'erreur. L'enseignant indique le lieu de l'erreur, l'apprenant devant en trouver la nature. Si l'on renverse la problématique rien n'interdit à l'enseignant de signaler la nature de l'erreur, charge restant à l'élève d'en trouver la localisation. Cette procédure de correction présente l'avantage de centrer l'enfant sur la règle défailante dans son application et donc sur la recherche du lieu de cette défaillance dans le texte ou la phrase. C'est pourquoi, en amont de tout travail sur la recherche des erreurs faut-il mettre en place une certaine capacité à identifier la nature des erreurs ce qui exige la constitution d'une typologie des erreurs. Cette construction, outre les savoir nouveaux qu'elle permet d'acquérir, présente l'intérêt d'être la base d'un outil d'évaluation formative (xxii).

La construction d'une typologie d'erreurs revient à opérer un tri-classement des erreurs réalisées en classe. Les enfants sont ainsi amenés à structurer la variation. Et structurer la variation c'est aussi structurer le système orthographique. En effet, l'ensemble des règles de transcription de la langue française constitue la norme orthographique. Une erreur est le produit du non-respect d'une ou plusieurs règles. On peut donc affirmer que l'ensemble des erreurs possibles est le reflet en négatif de la norme. La variation orthographique est donc le symétrique de la norme. Une erreur seule n'a aucun intérêt pédagogique. Un ensemble d'erreurs constitue un corpus permettant de travailler toutes les règles orthographiques qui posent problème aux élèves. La construction d'une typologie d'erreurs en classe présente donc deux intérêts majeurs. Le premier réside dans la programmation des séances d'apprentissage non sur un programme académique mais sur les difficultés constatées en classe avec les enfants. Le second est dans l'utilisation possible de la typologie pour l'évaluation.

Le processus de construction de la typologie est long mais fort intéressant à mener dans la classe. Il renseigne en effet sur la compétence réelle des enfants et souligne quels points font difficulté. C'est donc aussi une source d'information pour l'enseignant. Il serait vain de vouloir faire construire une typologie en une seule fois. Cette construction peut réclamer plusieurs semaines voire plusieurs mois selon le projet d'enseignement-apprentissage.

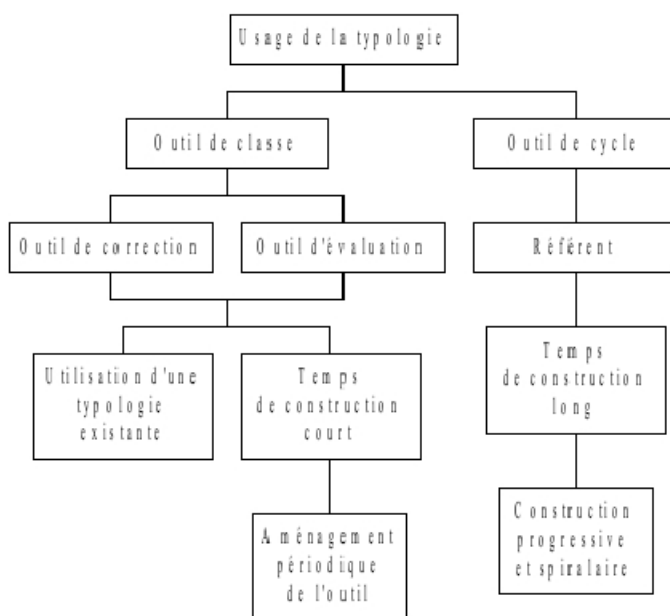
A quoi va servir la typologie ?

Avant de se lancer dans cette construction, il convient de déterminer l'usage ultérieur qui sera fait de cette typologie. On peut en effet considérer que la construction de la typologie est une acquisition de savoir sur le système, un chapitre que l'on ouvre puis que l'on referme. Cela limite cependant l'acquisition méthodologique. On peut, pour la correction des écrits, simplement user d'une typologie. Enfin elle peut être la clé de voute d'un système d'évaluation formative. Dans ce dernier cas, il importe de déterminer si elle est un instrument de cycle ou de classe. Instrument de cycle, il faudra lui donner une forme

évolutive, une typologie construite en première année du cycle ne pouvant convenir aux exigences de la troisième année. Instrument de classe, la forme peut être plus figée puisque son utilisation est plus immédiate. Le choix de l'utilisation de la typologie détermine la démarche pédagogique. Si la typologie doit être un outil, il semble évident que sa construction doit être circonscrite dans le temps. Si elle est un référent (xxiii), où les découvertes des séances à venir vont s'ajouter à celles du passé, la construction s'étale dans le temps. La première voie envisage la problématique de la variation de manière plus globale. Il y a un temps de structuration puis un temps, plus long, d'utilisation. La seconde possibilité permet d'intégrer la construction à une programmation plus précise de l'acquisition des connaissances, chaque chapitre amenant ses difficultés spécifiques et donc ses erreurs potentielles.

. Usage de la typologie

Choix d'une démarche



Voici un exemple de typologie d'erreurs construit dans une classe de troisième année de cycle III (CM2).

.Une typologie d'erreurs

Codage des erreurs d'orthographe

1	Problèmes d'oreille	1.1	oubli d'une lettre qui s'entend
		1.2	ajout d'une lettre qui s'entend
		1.3	mélange de lettres qui s'entendent
2	Problèmes d'accent	2.1	oubli d'accent
		2.2	ajout d'accent
		2.3	mélange d'accent
3	Problèmes de	3.1	oubli de lettre muette

	lettres		
		3.2	ajout de lettre muette
		3.3	mélange de lettre muette
4	Marques de pluriel	4.1	oubli de marque de pluriel
		4.2	ajout de marque de pluriel
		4.3	mélange de marque de pluriel
5 / 6	Problèmes de verbe	5.3	conjugaison
		6.3	mélange participe passé et infinitif
7	Problèmes de féminin	7.1	oubli d'une marque de féminin
		7.2	ajout d'une marque de féminin
8	Ponctuation	8.1	oubli de ponctuation ou de majuscule
9	Mots	9.0	mots mal coupés
		9.1	oubli de mot
		9.3	mélange de mots

Ce tableau a été construit sur une période de sept semaines en début de troisième année de cycle III dans une classe très contrastée sur le plan des compétences individuelles^(xxiv). Il comporte quatre colonnes. La première et la troisième encodent le contenu respectif de la seconde et de la quatrième colonne. Le codage se révèle indispensable pour des raisons pratiques notamment dans la recherche des erreurs^(xxv). La terminologie utilisée pour qualifier les erreurs provient du débat instauré dans la classe. Ce débat a été mené dans le groupe classe mais peut aussi bien être structuré par des travaux de groupe. Il importe cependant que la terminologie soit unifiée pour la classe afin que la typologie acquiert le statut de référent. On observera que le groupe d'enfants qui a élaboré cette terminologie a retenu la notion de problème à résoudre pour chaque erreur et la notion de mélange pour qualifier les confusions. On notera aussi que le secteur le plus productif d'erreurs, c'est-à-dire le système verbal, a été affublé de la dénomination générique de conjugaison. Cela révèle la confusion dans laquelle les élèves évoluent au sein du système verbal et donc la nécessité qu'il y a à mener des activités réellement structurantes dans ce domaine.

Si la typologie doit être un outil de cycle, il convient d'en faire un objet amendable et évolutif. Les formes trop figées comme le tableau ci-dessus ne conviennent alors pas.

Classer les erreurs

Quelle que soit la discipline dans laquelle elle s'effectue, l'activité de tri-classement est fondamentale. Elle permet la catégorisation et la hiérarchisation des données. En matière d'orthographe, et particulièrement d'erreurs, l'activité de classement donne un sens au terme générique de "faute". C'est d'ailleurs part ce qualificatif que débute généralement les tris des enfants. Le classement des

erreurs dans des catégories plus ou moins précises participe à la conceptualisation des différents principes régissant l'orthographe. C'est cette conceptualisation qui fait fréquemment défaut quand l'enfant doit raisonner sur la substance graphique pour trouver et rectifier ses erreurs.

L'activité de classement est très progressive. Les premiers résultats sont souvent décevants, mais les progrès collectifs sont rapides. Les progrès individuels sont plus longs à se dessiner. Selon que le projet d'enseignement - apprentissage retient de faire construire un outil rapidement efficient ou un référent de cycle, la mise en œuvre des activités de classement des erreurs vont légèrement différer. En effet, la stratégie de l'enseignant détermine la nature des activités. Une approche globale de la variation orthographique permet une structuration rapide du champ. La diversité des erreurs rencontrées facilite le classement. Par exemple une erreur de transcription phonographique se distingue aisément d'une erreur d'accord au pluriel. Plus complexe est la distinction de deux erreurs qui sont réalisées dans un même champ conceptuel, par exemple les différentes erreurs possibles dans le champ des accords en nombre : oubli de la marque, confusion de marques, ajout de marque, confusion sur les mots à accorder entre eux ... Se dégage ainsi les deux voies possibles : l'une globalisante qui opère par affinement ultérieur et l'autre plus progressive qui ménage une programmation plus classique par chapitres académiques. Mais au final, les résultats de l'une ou l'autre démarche devraient être formellement très proches puisque le champ conceptuel à explorer est le même.

Quelle que soit la voie adoptée, les activités de tri classement sont identiques. Elles s'appuient en premier lieu sur des erreurs réelles, faites en classe, par les enfants. La prudence pédagogique impose de débiter ces activités par un corpus d'erreurs issus d'un même texte. Une dictée courte suffit à produire une importante variété d'erreurs. Le repérage des erreurs peut alors être une tâche assignée à l'enseignant ou aux élèves. Dévolue à l'enseignant, le repérage permet l'exhaustivité, aux élèves il fait opérer le classement sur les erreurs qu'ils sont capables de détecter. Il semble donc plus intéressant d'impliquer les élèves d'autant que s'ils constituent des groupes hétérogènes de travail, le nombre d'erreurs trouvées suffit à mener l'activité. Cette opération de classement doit être menée plusieurs fois afin que tous les élèves accèdent au principe du classement même si celui-ci est rudimentaire. Cela est capital afin que l'enfant perçoivent que l'erreur n'est pas une fatalité mais le fait d'une procédure raisonnable. Cela ne signifie en aucun cas qu'il maîtrise après quelques exercices l'ensemble des procédures. La structuration du champ est progressive aussi bien dans le temps long de l'apprentissage que dans l'organisation de la séance. Un premier temps de classement fait appel à des groupes restreint d'enfants pour un premier tri sommaire. Une seconde phase de la séance permet la mise en commun. La longueur du texte dicté dépend alors des habitudes de la classe. Des enfants très autonomes supportent en effet un travail en groupe assez long et donc un nombre élevé d'erreurs à classer. Inversement, une faible autonomie, un trop grand nombre d'erreurs à traiter sont susceptibles de perturber la phase de structuration collective. L'activité est accessible par tous les élèves, il convient simplement de veiller à ne pas la laisser être perturbée par des paramètres extérieurs.

Les premiers classements sont rudimentaires et l'expert qu'est l'enseignant peut en être frustré. Deux raisons expliquent cela. Tout d'abord, ce type de pratique bouleverse les rôles dans la classe. Les enfants ont peut être un passé scolaire où l'identification de la variation est le fait du maître. Celui-ci demande

soudainement aux élèves d'assumer ce rôle et de dire ce qui est bien ou ne l'est pas. Cela peut exiger sur le plan symbolique un temps d'adaptation. Par ailleurs, les activités d'évaluation et de conceptualisation sont d'un haut niveau d'exigence sur le plan intellectuel. Les enfants y sont personnellement plus impliqués que lors d'exercices d'application d'une leçon. Ici encore, le passé scolaire des enfants, leur goût personnel pour la réflexion, leur confort d'élève plus ou moins passif ou actif interviennent dans leur comportement. Il est évident que si ce type d'activité a été mené dans les années précédentes, la qualité des typologies d'erreurs produites doit s'en ressentir.

Le tri-classement d'erreurs a pour objectif de parvenir à nommer les erreurs. Cette verbalisation du type d'erreur réalisé implique une qualité de raisonnement qui ne se réalise que par la verbalisation. Dès que l'enfant est capable de reproduire le raisonnement orthographique qui conduit à identifier le type d'une erreur, une procédure raccourcie se mettra en place. Le fait qu'il puisse verbaliser le type d'erreur de manière adaptée à la situation indique que le raisonnement a eu lieu. Cela implique que la graphie* ou le graphème* a été analysé en fonction de son contexte graphique et / ou morphosyntaxique, et que ce contexte n'est pas en adéquation avec le graphème variant. Cela n'entraîne nullement que la rectification proposée soit correcte. L'identification de la variation est donc une étape nécessaire mais pas suffisante. L'exigence de verbalisation du nom de l'erreur que formule le maître déclenche ainsi un processus complexe. Le processus de rationalisation de la variation orthographique est long. Tout d'abord parce qu'une proportion importante d'enfants n'entrent pas dans ce type d'activité mentale de manière spontanée. Il y a donc un temps d'adaptation. Ensuite parce que le raisonnement peut être bloqué par une déficience de connaissances. Le partage des stratégies et des raisonnements constitue alors une aide précieuse pour les enfants en difficulté. Le raisonnement orthographique sur l'erreur ne conduit pas obligatoirement à la constitution d'une typologie écrite. En effet l'objectif éducatif à atteindre n'est pas un beau document, très valorisant pour l'enseignant, mais bien que le contenu rationnel de la typologie soit intégré par les enfants. En d'autres termes : on peut toujours mettre la typologie sur le papier, c'est dans la tête de l'élève qu'elle doit être ! Dans cette perspective, toute activité visant à faire acquérir des stratégies concourt à atteindre cet objectif (^{xxvi}).

Mise en œuvre pratique

Afficher des erreurs !

Raisonnement sur la variation de manière collective oblige à écrire des erreurs au tableau. Afficher ouvertement un tel outrage à la norme est-il susceptible de perturber l'apprentissage ? A notre avis non ! Deux raisons à cela. La première est que la variation n'est affichée que pour être rectifiée. L'écrit au tableau est éphémère et ne constitue pas un document que l'on transmet. Son statut autorise donc une certaine liberté graphique. L'autre raison relève de la logique élémentaire. Comment la lecture d'une variation orthographique marquerait-elle durablement l'esprit des enfants au point d'en perturber la compétence ? Si cela était, la simple fréquentation des textes français suffirait à intégrer le système graphique. Or cela n'est pas. La variation ne marque donc pas plus les enfants que la norme. Ce qui est effectif dans l'acquisition, ce sont les empreintes

mentales que laissent les régularités de l'écriture. Or la caractéristique de la variation est d'être éminemment irrégulière. Il n'y a donc aucun risque d'endommager la compétence des enfants en affichant des variantes orthographiques.

Pour négocier, raisonner à propos de variation et de rectification, il est donc nécessaire que tous voient la variation. Produire une photocopie d'un document ne nous semble pas suffisant. Pour que le raisonnement soit accessible à tous il faut qu'il soit mis en commun, verbalement certes mais aussi visuellement (^{xxvii}). L'écriture est un fait langagier qui s'inscrit dans l'espace et le raisonnement ne peut pas, pour les apprenants du moins, faire abstraction de cette dimension spatiale. L'écrit variant doit absolument être visible de tous les participants à la négociation. Pour un groupe de deux ou trois enfants, une simple feuille suffit, pour des groupes allant jusqu'à la classe l'affichage vertical par projection ou recopiage est la condition indispensable à la bonne marche de l'activité. Symboliquement, l'affichage permet en outre de rendre la variation publique. Elle sort ainsi la faute de la sphère privée où elle y est traitée de manière quelque peu honteuse par le fautif. La variation orthographique ainsi mise en partage devient alors un bien commun au même titre que la norme qui va pouvoir être dite par tous, pour tous.

Exercices pour la construction de la typologie

La dictée

En elle-même la dictée ne permet pas de travailler l'orthographe. Ce n'est qu'un moyen de transmission d'un texte. L'un dit le texte et l'autre le transcrit. Si les textes d'auteurs peuvent servir à la dictée, des genres plus courts sont des supports intéressants. Message aux parents d'élèves, devoirs (attention il sont officiellement interdits !), énoncés de problèmes ou résumé de leçons sont autant d'occasions de pratiquer la dictée. Le texte aussi authentique soit-il sert de prétexte à une séance d'orthographe. La dictée du texte entraîne un premier jet au brouillon. L'enseignant écrit alors le texte au tableau (un texte court est donc requis) et le truffe d'erreurs qu'il aura glané dans la classe. On peut aussi choisir de transcrire intégralement le texte d'un enfant qu'il est prudent de choisir parmi des volontaires, afin d'éviter de heurter les susceptibilités. Le corpus d'erreurs est alors traité et permet la mise en place d'une première typologie. Le but de telles séances est essentiellement la caractérisation verbale des types d'erreurs. Elles sont rendues nécessaires par le flou conceptuel qui entoure la faute. Une erreur est précise et sa caractérisation doit l'être aussi.

Classer des erreurs

Mais la dictée peut être prétexte à un classement d'erreurs. Ainsi les dictées écrites peuvent-elles être distribuées à des groupes constitués dont la tâche à accomplir est de produire un classement. De classement en classement, par structurations successives, au cours de la même séance ou au cours de séances différées, la mise en commun des trouvailles construit la typologie. La trace écrite collective semble le moyen le plus efficace de démarrer la séance suivante. Les classements successifs s'enrichissent donc mutuellement. De rudimentaire qu'elle était, la typologie s'affine. Le produit obtenu est une liste d'erreurs prototypique. Quand est constituée une typologie d'une dizaine de types

d'erreurs, il est facile de fabriquer quelques exercices de réinvestissement.

Réinvestir la typologie

Les activités de réinvestissement sont des situations fabriquées. Un texte volontairement truffé de variantes orthographiques correspondant aux différents types trouvés en classe est mis à disposition des enfants. La tâche consiste alors à faire correspondre la variante à un type d'erreur. Deux paramètres entrent en ligne de compte : le lieu de l'erreur, la nature de l'erreur. Les exercices varient selon que l'on fixera l'un ou l'autre ou aucun des deux. La difficulté est d'autant plus forte que la localisation de la variante est large. Le mot, la phrase, la ligne, le paragraphe le texte sont quelques niveaux de localisation possible. L'énoncé du type d'erreur varie selon la précision : oubli d'une lettre qui ne s'entend pas, oubli d'une marque de pluriel, oubli d'une marque de pluriel sur un nom, sont autant de possibilités pour exprimer qu'il manque un S à "loup" dans "Les loup ne mangent pas l'homme."

La différenciation des tâches est rendue possible par le jeu sur les deux critères. Un même texte variant sert à des élèves de compétences diverses. Il convient de simplement changer la consigne en accroissant ou abaissant le niveau de difficulté lié à la localisation et/ou à la définition des types d'erreurs.

Au cas où l'enseignant ou l'équipe éducative choisirait de ne pas construire la typologie avec les enfants, ce type d'exercice peut être proposé pour permettre aux enfants de s'appropriier la typologie choisie. Cette démarche est possible mais beaucoup moins fructueuse ...

Donner le lieu, trouver le type dans une liste

L'exercice présenté ci-dessous fixe le lieu des erreurs au niveau des mots et demande aux élèves d'identifier le type d'erreur. La recherche est donc limitée par la quantité de types proposés. Le lecteur notera que les types proposés dans les exercices ci-dessous sont ceux qui ont été trouvés en classe par des enfants de troisième année du cycle...

Tous les mots soulignés contiennent une erreur

1. La marchande <u>est</u> le voleur
2. Il <u>était</u> une fois une marchande de foie qui vendait du foie dans la <u>vile</u> de Foix.
3. Un jour, elle se <u>dis</u> :
4. " Ma <u>foi</u> , c'est la <u>première</u> fois qu' <u>ont</u> me vole du foie dans la ville de Foix ! "
5. Elle <u>décida</u> de faire une enquête
6. Aussitôt elle se mit à l'œuvre pour <u>découvrir</u> son voleur.
7. Elle <u>débuta</u> ses investigations en questionnant tous ses voisins
8. <u>hélas</u> personne n'avait rien vu.
9. Alors elle tendit un piège au voleur qui, entre temps, avait <u>continuer</u> ses rapines.
10. Elle <u>disposa</u> une appétissante tranche de foie à la porte de son <u>magsin</u> ...
11. Le soir venu, alors qu'elle <u>attendais</u> depuis de <u>longue</u> heures, elle commençait à désespérer de ne jamais attraper son voleur.
12. Tout <u>a</u> coup un bruit se fit entendre dans la ruelle.
13. La <u>commerçante</u> bondit sur ses pieds <u>prete</u> à interpellier le brigand.
14. Et un gros matou <u>aparut</u> , se pourléchant les babines d'avance, à l' <u>idée</u> du bon repas qu'il allait faire.
15. La marchande tomba en admiration <u>devan</u> ce magnifique félin et l'adopta aussitôt.
16. Depuis dans la ville de Foix, vivent dans le plus grand bonheur une <u>marchand</u> et un voleur de foie.

Indique pour chaque phrase quel genre d'erreur elle contient.

Phrase	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	...
Mélange de participe passé et d'infinitif											
Conjugaison											
Ajout d'une lettre muette											
Oubli d'une lettre muette											
Oubli d'une marque de pluriel											
Ajout d'une marque de pluriel											
Oubli d'une lettre qui s'entend											
Oubli d'accent											
Mélange d'accent											
Mélange de mots											
Oubli d'une marque de féminin											
Oubli de ponctuation ou de majuscule											

Trouver le lieu de l'erreur sachant le type

L'exercice proposé à présent inverse la proposition précédente. Dans chaque phrase l'erreur est identifiée par son type, charge au lecteur d'en retrouver le lieu. On notera l'évolution du tableau de présentation de la typologie qui s'est enrichi d'un exercice à l'autre. Dans l'exemple précédent la liste était simple. Dans cet exemple-ci, la liste est structurée. Les enfants avaient réalisés des regroupements. Les mentions "oubli", "ajout" et "mélange" ont été ajoutés sur incitation de l'enseignant qui exigeait plus de précision dans les définitions des erreurs.

Je trouve des erreurs du texte en m'aidant du tableau ci-dessous.

Texte : D'après " Le loup ", La courte échelle CM1, page 111, Jean-Claude Landier, Frank Marchand, Hatier 1996

- 1 Le loup est un canidé comme le chien et le renard. C'est un mammifère carnivore.
- 2 Selon les régions, la taille et la couleur du pelage des loups sont différentes.
- 3 Pendant plusieurs siècles, les loups ont été chassés des forêts d'Europe. Aujourd'hui, ils ont disparu de France.
- 4 Ils vivent en liberté dans le nord de l'Europe, de l'Amérique et en Asie.
- 5 Le loup est un chasseur. Il délimite son territoire de chasse. Plus le gibier est rare et plus son territoire est grand.
- 6 Pour les proies faciles à attraper, le loup chasse seul ou en meute dès lors que les proies sont plus combattives.
- 7 Les loups sont capables d'émettre plusieurs sons de voix chacun pour faire croire qu'ils sont plus nombreux.
- 8 Les loups aiment la vie de familles.
- 9 On a déjà vu deux loups se saluer, une louve rabrouer ses petits, un aîné taquiner ses frères, une meute "chanter et danser" avant la chasse puis partager une proie.

Erreurs

		Phrase n°								
		1	2	3	4	5	6	7	8	9
Je n'entends pas le bon mot.	oubli d'une lettre qui s'entend						x			
	oubli d'accent							x		
	mélange d'accent									x
Je ne vois pas le bon mot.	oubli d'une lettre muette	x								
	ajout d'une lettre muette									
	mélange de mots					x				
	mélange de participe passé et d'infinitif									x
J'accorde mal.	oubli d'une marque de pluriel		x							
	ajout d'une marque de pluriel								x	
	oubli d'une marque de féminin									
	conjugaison				x					
Ponctuation	oubli de point ou de majuscule			x						

Evaluer les capacités de tri

La variabilité des exercices est grande. Ils sont extrêmement faciles à réaliser et les exemples proposés sont à adapter au niveau de la classe, aussi bien sur le plan des compétences que sur le plan de l'âge. Nous proposons ci-dessous une petite évaluation destinée à repérer les enfants qui ne seraient pas entrés dans l'activité de repérage typologique des erreurs. Les consignes sont autant d'exemples d'exercices à construire.

La consigne 1 ne donne ni le lieu, ni le type de l'erreur. C'est vers ce type d'activité que doit se diriger l'enfant en fin de cycle. Elle mime l'autocorrection sans toutefois se confondre avec elle puisque l'enfant n'a pas écrit le texte.

Les consignes 2 et 3 reprennent les exercices ci-dessus.

La consigne 4 demande une évaluation de l'évaluation. Cette situation est intéressante car elle déclenche un débat sur la validité des choix opérés. C'est en fait une activité de justification.

La consigne 5 est un jeu qui consiste à inventer une erreur en fonction des types mis à disposition. Il convient de ne pas le pratiquer trop systématiquement car il propose la démarche inverse des buts recherchés. L'aspect subversif plait cependant beaucoup aux enfants. Son utilisation peut se révéler utile pour "décoincer" des élèves enclins à l'autocensure normative. Enfin cette consigne permet d'évaluer dans quel domaine du système orthographique l'élève se sent le plus à l'aise. C'est donc une possibilité ludique d'évaluer la compétence d'un enfant.

Evaluation sommative

1- Il était une fois un grand méchant loup qui dévorait les élèves bruyant.
2- un jour il en avala un tout rond.
3- L'élève se mit à hurler dans le ventre du loup.
4- Il faisait un vacarme infernal comme s'il était en classe.
5- Le loup ne put le supporter et il le recracha en jurant qu'il ne mangerait plus que des légumes silencieux.

Pour la phrase n°1, trouve les deux erreurs et fais les croix dans le tableau.

Pour la phrase n°2, regarde les croix du tableau et souligne les erreurs.

Pour la phrase n°3, regarde les erreurs et fais les croix.

Pour la phrase n°4, dis si les croix du tableau sont justes.

Pour la phrase n°5, écris la phrase en inventant deux erreurs, puis fais les croix.

		1	2	3	4	5
Je n'entends pas le bon mot.	oubli d'une lettre qui s'entend					
	oubli d'accent					
	mélange d'accent					
Je ne vois pas le bon mot.	je confonds les lettres pour écrire un son		x			
	oubli d'une lettre muette				x	
	ajout d'une lettre muette					
	mélange de mots					
	mélange de participe passé et d'infinitif					
J'accorde mal.	oubli d'une marque de pluriel					
	ajout d'une marque de pluriel					
	oubli d'une marque de féminin					
	conjugaison				x	
Ponctuation	oubli de point ou de majuscule		x			

Pour d'autres utilisations des typologies d'erreurs nous renvoyons les lecteurs aux sections "Evaluer" et "Acquérir des stratégies" de cet ouvrage.

Created with the Personal Edition of HelpNDoc: [Easily create iPhone documentation](#)

Stratégies.

Acquérir des stratégies

Nombre d'enfants connaissent les règles et ne parviennent pas à les appliquer. La connaissance des règles est insuffisante pour fonder une bonne orthographe personnelle et n'aide en rien l'élève qui ne parvient pas à les appliquer au bon endroit, au bon moment, et de manière systématique. Pour être performant le scripteur (celui qui écrit) doit exercer un contrôle permanent sur les graphies qu'il produit. Ce contrôle se met en place très progressivement. L'idée qu'il doit être effectif est généralement présente chez tous les enfants. C'est sa mise en œuvre qui est problématique. Chez les jeunes scripteurs, il s'effectue le plus souvent a posteriori et l'enjeu est de le faire passer sous un mode semi-automatique. L'acquisition et l'entraînement de cette capacité de contrôle se fait

selon plusieurs modalités. L'acquisition d'une règle ne se limite pas à l'énoncé stricto sensu de la règle mais intègre aussi la procédure de son application, le contexte graphique et/ou morphosyntaxique dans lequel elle intervient. L'ensemble des procédures permettant d'appliquer la règle, de trouver le lieu d'une erreur ou encore de trouver quelle règle n'a pas été appliquée en un lieu donné relève de la stratégie du scripteur. Il y a des procédures spécifiques pour des règles données. Elles font partie intégrante des règles en question. L'application de ces procédures dépend exclusivement de l'action du scripteur sur son texte. Il convient donc de permettre aux apprentis d'acquérir des stratégies en matière de contrôle du texte. De quelles stratégies s'agit-il alors ? Elles concernent trois actes essentiels dans l'acte graphique: anticiper l'erreur, chercher l'erreur, corriger l'erreur. L'anticipation de l'erreur a lieu au cours de l'acte graphique ou, plus précisément, avant l'écriture. L'anticipation est la mise en œuvre d'une vigilance quasi permanente et relève d'une certaine méthodologie de l'acte graphique. Les deux autres domaines se situent à l'instant de la relecture et prennent place dans une méthodologie du toilettage orthographique des textes.

L'acquisition de stratégies orthographiques est un processus long. Il demande aux enfants d'entrer dans des logiques graphiques et morphosyntaxiques complexes. La démarche vise donc à obtenir des résultats à long terme et est d'autant plus efficace qu'elle est menée sur le cycle entier. Une représentation très répandue consiste à voir dans l'orthographe l'application stricte d'une suite de règles. Or chacun peut trouver sa méthode d'application ou du moins sa façon de le dire et de le faire. S'il y a un seul résultat, il n'y a pas qu'une voie pour y parvenir. Le temps est donc nécessaire à chacun pour sortir d'une logique strictement phonographique et entrer dans une logique morphographique. La mise en place de stratégies concourt en effet à mettre en place l'interface morphographique (^{xxviii}). Ce bouleversement relatif au sein de la compétence demande à l'apprenant d'adopter de nouvelles postures mentales, d'intégrer des automatismes que la simple mémorisation des règles ne suffit pas à établir. L'entraînement de ces habiletés a deux exigences essentielles :

- Le passage par une oralisation des stratégies et des méthodes
- Une démarche d'apprentissage constructiviste qui fasse la part belle à l'expression des enfants au détriment de la parole du maître.

Dire sa démarche

Pourquoi faire verbaliser sa démarche à l'enfant ? La première justification tient dans une prise de conscience par l'apprenant de ce qu'il fait et de ce que les autres font. La verbalisation du raisonnement est le raisonnement lui-même. Sans ce passage par le verbal, le raisonnement n'existe pas de manière formelle. La pensée ne se construit qu'au travers du langage et celui-ci est l'expression de celle-là. Le meilleur moyen d'exprimer son raisonnement est donc de dire ce qu'on fait (ou ce que l'on a fait) et de préciser pourquoi on va le faire. L'automatisation du contrôle orthographique de l'écriture passe, sur le plan pédagogique par une phase d'explicitation des démarches et donc par une verbalisation des stratégies qui implique que soit énoncée la règle concernée, assurant ainsi un renforcement de la dite règle. Par conséquent l'élaboration de la stratégie par l'élève va de pair avec l'approfondissement de la maîtrise des connaissances requises et ne peut donc être déconnectée de celui-ci. Un première contrainte apparaît immédiatement : l'élaboration de stratégies se

mène en parallèle avec l'acquisition des connaissances et non, comme on pourrait le penser, ultérieurement, même si, dans la pratique de la classe on est bien obligé de faire l'un puis l'autre. Une programmation assignant, par exemple, une année à l'acquisition des règles et une autre à celle des stratégies est vouée à l'échec au moins pour certains élèves.

Dans cette acquisition le conflit socio-cognitif est essentiel. Il s'agit de confronter les savoirs de chacun aux pratiques de tous. Cela implique une certaine organisation pédagogique. L'enseignant doit alors favoriser la prise de parole des enfants et mettre son propre discours sur le code orthographique en sommeil. Il (elle) n'est plus que le régulateur du débat et l'éventuel garde-fou du dialogue. Pour que chacun s'exprime sur un sujet aussi sensible que l'orthographe, il faut que les conditions matérielles et affectives soient adaptées. Sur le plan matériel l'effectif du groupe conditionne nécessairement le temps de prise de parole. Favoriser la prise de parole peut donc passer par un travail en groupe restreint. L'enseignant est ici seul juge de ce qui convient le mieux au groupe dont il a la responsabilité. Cependant le statut normatif de l'orthographe a une certaine incidence sur la prise de parole et sur l'organisation de la classe.

Partager la norme

Dialoguer, argumenter en classe est une activité extrêmement formative. Quand le sujet du débat est une règle orthographique, la tentation normative devient forte. Certes l'objectif du partage oral des stratégies est effectivement de dire la norme. Mais cette norme doit s'appuyer autant que faire se peut sur des arguments rationnels. En d'autres termes, l'objectif est de faire disparaître les justifications du type "c'est comme ça et pas autrement", la difficulté majeure étant de les faire disparaître sans exercer de censure sur la parole des enfants. Faire verbaliser les stratégies, c'est rechercher publiquement la norme : la dire ou la demander. La verbalisation par les élèves de leur propre stratégie autorise la confrontation des points de vue. Cela n'est pas superflu avec l'orthographe qui est une norme et donc implique une dimension sociale assez forte. L'individu prend d'autant mieux conscience de la norme si celle-ci est énoncée par ses pairs. La même règle dite par le maître ne vaut pas son équivalent raconté par un élève. En effet, le statut de l'enseignant lui confère le droit de dicter à la classe des règlements. Il est l'incarnation d'un certain ordre, et par conséquent sa parole fait force de loi. Cette imposition quelque peu dictatoriale des règles est à même de perturber certains enfants en rupture de respect de l'autorité. Dès lors qu'elle vient de ses semblables, la règle linguistique prend toute sa dimension : c'est le corps social qui l'exige et non plus l'enseignant, représentant d'une autorité aux contours plus que flous. L'oralisation des règles par les élèves se pare ainsi d'une dimension symbolique importante. Dès lors que leur légitimité est fondée socialement, les contenus et stratégies proposés sont acceptables par tous. Il reste à déterminer les conditions optimales de leur mise en œuvre. Le groupe classe présente l'avantage d'une mise en place rapide et efficace des activités et des attitudes et l'inconvénient de favoriser l'autocensure des élèves les plus timides ou les plus complexés face à la représentation qu'ils ont de leur compétence. Cet inconvénient se réduit considérablement avec des groupes plus homogènes et plus restreints d'élèves. Reste à définir le critère d'homogénéité. Le "niveau" en orthographe n'est pas toujours le plus pertinent. Il faut garder une grande prudence à ce sujet car il conduit à constituer des groupes très performants d'un côté, où ce type d'activité n'est pas indispensable et des

groupes où elle ne fonctionne pas tant le niveau de connaissances est insuffisant^(xxix)). La compatibilité de caractère est un critère plus essentiel que la compétence. Un groupe qui fonctionnera correctement permettra des avancées plus rapides qu'un groupe plus compétent où l'ambiance est détestable et les tentatives de prise de pouvoir symbolique plus nombreuses^(xxx)... En aval de la mutualisation des stratégies qui permet à chacun de se forger une stratégie personnelle, ou tout du moins lui offre un accès aux différentes stratégies possibles, intervient un travail plus personnalisé qui consiste d'une part à mettre en œuvre les apports du travail collectif et d'autre part à les confronter aux difficultés individuelles.

Anticiper l'erreur

Poser des questions

Pour éviter que n'apparaissent des censures et, ce qui est plus grave, des attitudes d'autocensure, il est plus efficace de faire s'interroger les élèves sur ce qu'il convient de faire. La démarche consiste alors à s'interroger sur la graphie à donner au mot. Par exemple, on peut se demander s'il faut mettre une marque de pluriel au verbe dans la phrase : "Je les trouve." La formulation de la question met en exergue le rapport sujet-verbe ce qui indique que le questionneur a déjà conscience de la problématique de l'accord. La même question soulève aussi le problème de l'identification du sujet et de sa confusion possible avec le pronom complément d'objet direct placé avant le verbe. Le débat qui s'instaure après ce type de question ne peut qu'être fructueux car il suscite des justifications grammaticales à la graphie qu'il convient d'adopter pour respecter la norme. Selon que l'on fera poser la question avant d'écrire ou après, la stratégie visée sera différente mais l'apport de contenus orthographiques sera le même. Cela fait donc deux occasions d'affermir le même contenu, la même leçon, une fois en travaillant l'anticipation, une fois en travaillant la relecture. Nous proposons ci-dessous deux types de dictées, exercices ouverts que chacun adaptera à la situation de sa classe et qui sont pareillement valables pour l'anticipation et la relecture.

Deux exercices pour commencer

Le premier exercice proposé est la dictée dialoguée et nous reproduisons ci-dessous les consignes qui permettent de le mettre en œuvre. L'exercice de la dictée dialoguée instaure entre les élèves mais aussi avec l'enseignant un dialogue à propos des graphies des mots. Cette activité mime l'attitude d'autocontrôle que le scripteur doit adopter au cours de l'écriture du texte. Elle permet notamment aux enfants chez qui cette démarche est totalement absente de prendre conscience de son existence chez les autres enfants et d'en acquérir les procédures.

LA DICTÉE DIALOGUÉE^(xxxi)

Après lecture générale du texte, la première phrase est dite *in extenso* une seule et unique fois. Par définition, l'énoncé dicté est une phrase et c'est aux élèves de lui prévoir le point qui convient : ... ! ? ou : .'La ponctuation incluse (virgule, point-virgule) dépend du débit et: de l'intonation.

Chaque élève (chaque élève en difficulté) reprend la phrase à haute voix. S'il y a erreur d'articulation ou de prosodie, on fait corriger par un autre élève. Si personne ne répète correctement, on procède à une nouvelle lecture modèle.

La phrase ponctuée est écrite en silence d'un seul jet, sans laisser de lacunes, avec toute sa ponctuation, On pose la plume. On se relit.

Dialogue : Toutes les questions peuvent être posées au groupe- ou au professeur et en recevoir réponse, étant entendu que

- a) questions et réponses sont publiques :
- b) " plus personne ne connaît l'alphabet ".

On reprend la plume et on corrige (cf. tableau 1) en fonction des propositions des uns et des autres.

On repose la plume.

La deuxième phrase du texte est dite *in extenso* une seule et unique fois, etc.

La consigne b) indique que plus personne ne connaît l'alphabet. Cela revient à interdire aux enfants de nommer les lettres et donc à éviter les questions du type : "Je me demande s'il y a un S à la fin de tel mot" qui doit donc être reformulée en : "je me demande s'il y a une marque de pluriel à la fin de tel mot". L'intérêt de l'exercice réside dans la richesse des situations qu'il permet d'exploiter. Dicté les devoirs devient un entraînement orthographique, noter une consigne, un résumé aussi ... Les consignes mêmes de l'exercice peuvent varier. On peut en effet n'autoriser que les questions et interdire les réponses. Il est alors possible de s'interroger sur les questions posées et sur la validité des graphies proposées par les enfants en regard de ces questions. On obtient ainsi un retour sur les stratégies utilisées et sur leur efficacité.

C'est l'objectif du second exercice proposé dont le nom est : " La phrase du jour ". Il consiste en une dictée d'une phrase ou deux. Ce texte extrêmement réduit autorise par sa taille à s'attarder sur les graphies proposées. Si la phrase du jour peut être traitée comme une dictée dialoguée, il est possible aussi de travailler les stratégies sur le mode de la relecture. La dictée est faite, l'enseignant reproduit au tableau la phrase dans laquelle il aura introduit des erreurs faites par les enfants. Le but de l'exercice est alors de trouver ces erreurs, de les nommer, et de parvenir à verbaliser la stratégie utilisée par l'enfant et une stratégie valable pour ne pas réaliser à nouveau la même erreur. L'exercice devient cependant vite pesant si la longueur du texte dicté est excessive ou si la phase de verbalisation des stratégies est trop longue. Pour cela il convient de ne pas dicter des phrases où les difficultés orthographiques sont multiples. Le but de l'exercice est en fait de ne travailler qu'une difficulté : un accord, une forme lexicale ... Un autre écueil à éviter réside dans le contenu sémantique de la phrase. Il faut rompre avec la pratique de la jolie petite phrase insipide et exploiter le vécu de la classe, les phrases humoristiques et les énoncés ambigus qui renouvellent l'intérêt des enfants. Enfin le nom même de l'exercice contient sa routine. Il faut savoir ne pas faire tous les jours, ni toute l'année la "phrase du

jour". Cependant toute situation de classe peut-être prétexte à une phrase du jour. Ecriture dans le cahier de texte, mot aux parents, énoncé de problème. Plus la phrase dictée sera motivée par autre chose que l'orthographe plus la "phrase du jour" sera facilement acceptée. Au-delà de ces réserves, c'est un exercice fort productif mais pas une méthode universelle d'apprentissage du code écrit. Il fonctionne de manière extrêmement efficace dès la fin du cycle II et son domaine d'application est plutôt le début du cycle III, sans exclusive cependant.

Repérer et corriger les erreurs

Les stratégies d'anticipation, de repérage et de rectification des erreurs ne sont pas fondamentalement différentes entre elles. Simplement pour une unité orthographique donnée, elles ne s'appliqueront pas au même moment. De même, repérage et rectification ne sont guère séparables entre eux, ni ne sont séparables de synthèses à réaliser dans le cadre de la découverte du système. Pour parvenir à repérer puis rectifier une erreur, l'apprenti scripteur doit posséder d'une part le raisonnement adéquat avec un contenu adapté. Par exemple, pour vérifier un accord en nombre dans un groupe nominal, l'enfant doit repérer les marques orales (les, des ...) ou sémantiques (deux, trois, plusieurs ...) du pluriel, puis identifier les mots devant s'accorder en nombre et enfin sélectionner la marque adaptée au mot (S ou X). Il est évident que la mémorisation d'une règle portant sur le pluriel des mots en EAU, ne permet que de répondre à la phase de sélection de la marque. Donc, si les phases d'identification et de repérage ne sont pas explicitement travaillées en classe, il subsiste des lacunes graves dans le processus de repérage des erreurs. Cela est d'ailleurs tout aussi vrai dans la phase d'anticipation.

L'objectif pédagogique à atteindre est l'autonomie du repérage et de la correction. En matière de repérage, il est illusoire de penser que tous les enfants y parviendront. La raison en est fort simple : si le scripteur qu'il soit débutant ou expert, réalise certaines erreurs, c'est tout simplement parce que sa compétence est défaillante sur un point précis. En revanche, si le repérage des erreurs est guidé, il est possible de parvenir à une autonomie dans la rectification des formes variantes. Pratiquement, l'entraînement à la correction favorise aussi l'émergence de l'autonomie dans le repérage des erreurs.

Aller vers l'autonomie de correction

Acquérir une autonomie dans la correction de ses propres écrits pendant ou après l'écriture oblige l'apprenti scripteur à répondre à trois exigences : savoir quoi chercher, savoir où chercher, savoir comment chercher. S'il est évident qu'acquérir les bonnes stratégies nécessitent des séances d'apprentissage, il apparaît tout aussi indispensable d'envisager une certaine organisation de la classe pour atteindre un objectif aussi ambitieux que l'autonomie de correction. Si l'acquisition des stratégies de contrôle passe assurément par des moments de travail collectif, parvenir à l'autonomie implique un détachement progressif de l'individu de ces pratiques collectives. La conséquence de ce détachement auquel il faut parvenir est que l'organisation de la classe doit permettre ce passage d'une acquisition collective du code vers un contrôle individuel de celui-ci. Les enfants apprennent l'orthographe à des rythmes fort variés, et une pédagogie monolithique, où tous seraient censés aller à la même allure seraient immanquablement vouée à l'échec. A cela plusieurs raisons. Tout d'abord les

performances orthographiques sont très variables. Tous les enfants n'ont pas le même nombre d'erreurs à gérer : c'est le point le plus évident de la nécessité d'une différenciation. Tous les enfants n'ont pas plus les mêmes lacunes dans l'apprentissage. La nature des erreurs à traiter diffère donc d'un élève à l'autre. De plus la pratique de l'expression écrite conduit à des productions variées. Tous les enfants n'écrivent pas toujours le même texte. Ces trois raisons obligent à penser l'organisation de la classe en fonction des besoins des enfants.

Organiser la classe

Les exercices comme la dictée dialoguée permettent de mettre en évidence les raisonnements linguistiques mais l'autonomie de l'enfant passe dans le réinvestissement de ces raisonnements au cours de la phase de correction des textes. Si l'enseignant souhaite que l'enfant acquière une autonomie orthographique encore faut-il que celui-ci en ait les moyens. Pour corriger son texte, l'enfant a besoin de pouvoir accéder à toutes les ressources linguistiques que la classe peut lui offrir. Ces ressources sont de deux natures bien différentes : écrites d'une part et humaines d'autre part.

Les ressources écrites sont de deux types. D'un côté tout le savoir construit en classe sera rendu accessible. Les moyens en sont nombreux : cahier de règles, synthèses, affiches, fichiers collectifs sur papier ou sur informatique, répertoire de mots, typologie d'erreurs ... Il ne faut pas négliger non plus les sources institutionnelles : dictionnaires, grammaires, tables de conjugaison, manuels ... Bref, tous les référents disponibles dans la classe. Ce dont a besoin l'élève qui s'engage dans la correction, ce sont les nombreuses béquilles que l'activité collective de la classe lui construit. S'il trébuche sur une erreur, il doit pouvoir se rattraper.

Les ressources humaines sont nombreuses aussi. L'enseignant tout d'abord apporte une aide logistique essentielle. C'est lui (elle) qui oriente l'activité de l'enfant qui lui permet de construire une stratégie. Cela est réalisé notamment dans le guidage du repérage des erreurs, mais aussi dans le guidage dans l'utilisation des référents. A l'instant de la correction, le rôle de l'enseignant est grandement modifié. Il agit non plus pour dire ou faire dire la règle, mais pour faire trouver le lieu de l'erreur et le lieu où est inscrite une solution. Cela implique que soit identifié en amont le problème orthographique qu'il faut résoudre. Si la correction d'une erreur est abordée comme un problème dont la solution est déjà écrite quelque part, nul doute que tous les enfants sont capables de parvenir à le résoudre. Les ressources humaines de la classe, ce sont aussi tous les élèves. Favoriser la collaboration entre enfants, instaurer des élèves ressources ... sont des moyens extrêmement efficaces de faciliter le repérage des erreurs et de favoriser l'accès aux référents. Si la coopération entre enfants est une aide pédagogique pour l'enseignant et une aide méthodologique pour certains enfants, elle ne doit cependant pas organiser la dépendance de certains enfants, ce qui serait contraire à l'objectif d'autonomie. L'enseignant est alors placé devant un choix qui ne dépend que de son style pédagogique : organiser les temps de collaboration et les temps individuels ou laisser s'instaurer une collaboration "naturelle" en la régulant, voire en la suscitant le cas échéant. La collaboration entre enfants a malgré tout ses limites. Si elle est très efficace d'un point de vue pratique notamment dans l'utilisation des référents, elle montre assez rapidement ses limites dans le repérage, notamment dans les domaines où tous les enfants font des erreurs (système verbal par exemple). La norme

linguistique qu'est l'orthographe est très exigeante pour le scripteur. Au cours du cycle III, on ne peut espérer faire parvenir tous les enfants à l'autonomie pour le repérage des erreurs. Il convient donc de mettre en place un système d'aide très modulable dont les enfants les plus avancés s'exempteront d'eux-mêmes, mais qui reste indispensable jusqu'à la fin du cycle pour certains. Le maintien d'une aide à la correction n'est pas le signe d'un échec de la pédagogie, mais une nécessité tant que l'enfant n'a pas terminé ses apprentissages. Or ceux-ci s'achèvent objectivement au collège. La mise en place de l'aide à la correction se révèle donc obligatoire.

Varier le repérage des erreurs

La principale difficulté, la première dans la chronologie de la correction, est le repérage des erreurs. La prise en compte de cet écueil dans le guidage de l'enfant oblige à repenser le repérage. Les aides que l'on apporte dans ce domaine sont de deux ordres : méthodologique d'une part, linguistique de l'autre. Favoriser l'une ou l'autre entrée revient finalement au même car le linguistique est prédominant dans cette problématique. Selon que l'enseignant voudra favoriser l'un ou l'autre aspect il adoptera l'une ou l'autre démarche.

Développer une méthodologie de relecture

La démarche de la dictée dialoguée permet la verbalisation des procédures de recherche des graphies correctes. A la pratique de cet exercice, force est de constater que les questions sont "toujours les mêmes". L'enseignant peut en faire émerger une méthode de relecture construite par les enfants pour les enfants. La pratique de la dictée s'ouvre ainsi sur un réinvestissement en expression écrite et motive de manière intéressante la dictée. L'objectif est alors d'apporter à l'élève des procédures de contrôle systématique de son texte. Cela exige cependant des compétences grammaticales importantes. Le découpage du texte en phrases, de la phrase en constituants syntaxiques ... constitue un excellent exercice d'analyse, mais il ne doit pas masquer le fait que cette capacité d'analyse est un préalable à l'émergence de la méthode. Une dérive constatée de cette démarche pédagogique est l'instauration d'une norme comportementale où l'analyse grammaticale est imposée arbitrairement à l'enfant, le risque étant de généraliser un échec orthographique naissant à toute l'étude de la langue. Une autre limite apparaît dans la recherche des erreurs d'orthographe lexicale où une méthode rationnelle est plus délicate à développer. Cette démarche méthodologique implique donc un important travail préalable et s'applique possiblement dès la première année du cycle sous les réserves que nous venons d'exprimer. Elle ne rend cependant pas une différenciation pédagogique très aisée aussi, si le projet est plus axé sur une démarche individuelle d'apprentissage, proposons-nous une alternative.

Le développement collectif d'une méthode de relecture centre la problématique de l'apprentissage sur la langue et moins sur la production orthographique de l'enfant même si celle-ci n'est évidemment pas absente. Si l'enseignant veut centrer l'enfant sur ses difficultés, il convient de le faire travailler sur les erreurs qu'il a commises et non sur celles qu'il aurait pu faire. Pour cela le repérage de l'erreur par l'enseignant est indispensable. La pratique la plus répandue est de souligner l'erreur, charge restant à l'enfant de la rectifier. Ce procédé très efficace de repérage ne permet cependant pas à l'enfant de progresser car

fréquemment il ne sait pas pourquoi il y a erreur et la correction qui suit est elle-même erronée. Plutôt que de signaler à l'enfant le lieu de son erreur, lui signaler la nature de celle-ci l'oblige à prendre en compte l'indication que lui donne l'enseignant et donc à en rechercher le lieu.

Par exemple dans la phrase : "Les chats mange les souris", si "mange" est souligné l'enfant modifiera vraisemblablement la terminaison. Il n'aura cependant pas nécessairement reproduit le raisonnement morphosyntaxique qui conduit à accorder sujet et verbe et à choisir une terminaison verbale plutôt qu'une autre. Or l'objectif de la correction est justement de mettre en œuvre ce raisonnement de façon à l'automatiser à terme. Si l'enseignant donne, en face de la phrase, une indication sur la nature de l'erreur comme "problème d'accord" ou "conjugaison" il incitera l'enfant à identifier le verbe puis le sujet et donc le contraindra à suivre le raisonnement syntaxique.

L'avantage essentiel de cette démarche est de faire agir chaque enfant sur ses propres erreurs. Le type des erreurs faites est la signature de la compétence de l'enfant (^{xxxii}), le faire travailler sur ses erreurs c'est à coup sur, le faire progresser. La différenciation pédagogique est donc contenue dans la méthode de travail puisque l'enseignant ne donne à chaque élève que des indications le concernant. Elle peut être plus grande encore. En effet, l'indication donnée par l'enseignant est portée selon les capacités de l'enfant en tête de ligne, de paragraphe ou même de texte.

Cette méthode qui s'applique essentiellement dans le cadre de la correction orthographique de l'expression écrite, nécessite un temps d'adaptation pour l'enseignant comme pour les élèves. Elle impose en premier lieu le recours à une typologie d'erreurs ^{xxxiii} et impose donc une grande intégration du système d'apprentissage de l'orthographe et de son évaluation en particulier. Elle est cependant fort productive car elle permet à l'enfant de prendre conscience de ses faiblesses. Lorsque cette prise de conscience s'opère, et cela peut être long à venir, l'enfant se forge lui-même une méthode de relecture ce qui en terme d'autonomie est un gage de réussite.

Created with the Personal Edition of HelpNDoc: [Single source CHM, PDF, DOC and HTML Help creation](#)

Evaluer

Evaluer compétence et performance en orthographe

Evaluer : des pratiques diverses

Le mot évaluation se pare de qualificatifs divers. Sommative, formative, diagnostique ... chaque acception renvoie à une pratique et à une visée précise. De fait c'est la visée de l'évaluation qu'il faut déterminer de façon à y adapter sa pratique. Afin de clarifier la problématique de l'évaluation de l'orthographe, mettons en parallèle pratique et visée : que fait-on et que veut-on savoir de l'élève ? Chercher l'exhaustivité en ce domaine exigerait un ouvrage à lui seul aussi nous bornerons nous, au travers de quelques exemples, à montrer quelques pistes fructueuses où chacun pourra jauger ses pratiques et tenter de les amender afin de produire une évaluation plus rigoureuse de ses élèves, voire même tenter de faire produire cette évaluation par les élèves eux-mêmes. D'aucuns diront que l'évaluation est de la responsabilité de l'enseignant. A ceux-là nous répondrons qu'évaluer est une activité de haut niveau intellectuel et que permettre aux enfants de s'y adonner contribue sans doute aucun à les rendre plus intelligents. Encore faut-il que les dispositifs d'évaluation soient accessibles et transparents.

Evaluation quantitative de l'orthographe

L'évaluation sommative (^{xxxiv}) consiste à un moment donné du processus d'apprentissage (en général à la fin de celui-ci) à faire un bilan des connaissances de l'apprenti. C'est, en bref, un

examen de passage. Cependant un examen délivre généralement une autorisation, de poursuite du cursus par exemple. L'évaluation pratiquée à l'école élémentaire n'a que fort rarement cette fonction. Plus généralement l'évaluation sommative marque la fin de l'étude d'un chapitre et en sanctionne l'acquisition. Il n'y a jusque là rien de bien choquant. Le problème est posé par les contenus évalués et par la façon dont sont mesurées la performance et la compétence de l'apprenant.

S'agissant d'orthographe, les évaluations sommatives s'apparentent à des exercices d'application, et le résultat de l'évaluation est une note qui rend compte de la proportion du nombre d'items réussis, c'est à dire à une approche quantitative de la maîtrise d'un objectif spécifique.

L'inconvénient majeur des notes est qu'on les transforme aisément en moyenne et qu'une fois cela fait, la moyenne n'a plus de sens. Peut-on allègrement mélanger dans le même pot orthographe lexicale, accord sujet-verbe et dictée préparée ? A notre avis non. Si rien ne s'oppose à une notation mathématique des performances orthographiques, encore faut-il que la présentation des résultats fassent apparaître clairement les contenus et les savoir-faire évalués. Mais ce qui précède ne s'applique qu'à une étude de la langue décrochée des réalités de la communication. Ainsi s'agit-il d'évaluer des apprentissages très formels et bien délimités et l'évaluation quantitative est fort souvent appliquée à tort et notamment lors de l'exercice de la dictée.

Si la dictée est un exercice fort intéressant, les pratiques évaluatives qui l'accompagnent sont fort discutables et nous en discutons donc à présent. La notation d'une dictée pose la question d'une évaluation négative des performances qui est la pratique la plus répandue. L'évaluation négative revient à débiter l'exercice avec un capital de points (10 ou 20) puis à le voir se réduire en fonction des erreurs réalisées. Un barème est appliqué qui attribue un certain nombre de points à chaque type d'erreur. Si l'évaluation négative se base dans le calcul de la note sur l'échec, on peut aussi opérer un calcul qui relativise l'erroné et le juste. Ainsi peut-on penser qu'une évaluation positive est meilleure. Sur le plan symbolique elle l'est sans doute. Il vaut toujours mieux mettre en évidence ce qui est bien plutôt que ce qui ne l'est pas. L'évaluation positive montre alors ce qui est juste c'est à dire (en général) la plus forte proportion de mots dans la dictée. Pour mesurer l'intérêt relatif de l'un ou l'autre mode de calcul prenons un exemple.

A des fins de recherche, un relevé d'erreurs a été effectué dans une classe de CE2 : des écrits divers ont été observés dans le cahier du jour (dictées, exercices de math, de grammaire ...) et les erreurs orthographiques ont été relevées. Le problème posé est : comment évaluer l'orthographe des enfants et donc réaliser une évaluation la plus objective possible de la performance orthographique^(xxxv).

Le tableau ci-dessous rend compte du nombre d'erreurs observées, du nombre de mots écrits par les enfants dans le même temps et présente la proportion d'erreurs et de mots justes dans les textes écrits.

	mots écrits	erreurs réalisées	pourcentage d'erreurs	pourcentage de mots justes
Aline	900	39	4%	96%
Anne Laure	450	41	9%	91%
Anthony	500	58	12%	88%
Auréline	600	54	9%	91%
Célia	380	59	16%	84%
Cindy	490	64	13%	87%
Cyril	200	33	17%	84%
David	190	43	23%	77%
Ismaël	170	50	29%	71%

Relevé d'erreurs effectué dans un CE2 au premier trimestre de l'année scolaire

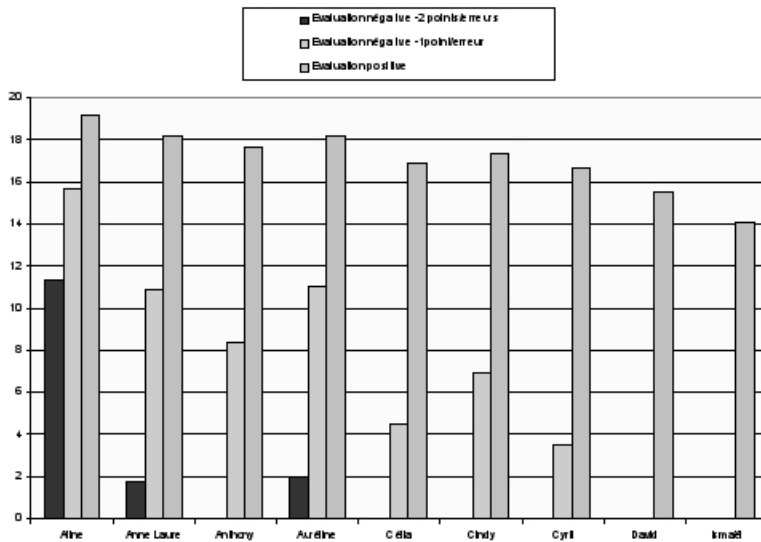
En ramenant toutes les performances à cent mots écrits (c'est le sens du calcul de pourcentage) on obtient l'équivalent d'une dictée d'un petit paragraphe. Si nous voulons noter sur vingt l'orthographe de ces enfants, nous sommes donc confrontés au problème du choix d'un mode de calcul. Appliquons divers barèmes à ces résultats. Nous effectuons deux notations négatives. L'une retire deux points par erreur, l'autre un point seulement. Enfin effectuons une évaluation positive, c'est à dire que la note est proportionnelle au nombre de mots correctement écrits. Le graphique ci-dessous montre l'arbitraire qui émerge de ces évaluations : un même élève obtient des notes variées alors que sa performance n'a pas changée.

Le premier élément d'injustice apparaît dans le barème de l'évaluation négative. En effet, il n'est rien de plus arbitraire que ce barème. Certes il peut être expliqué, explicité, débattu ... cela

n'enlève rien au fait que généralement la valeur en point attribuée à chaque erreur est trop élevée. De plus au delà d'un certain seuil tous les élèves ont zéro ce qui nuit à la lisibilité de l'évaluation car tous ces zéros ne se valent pas puisque, objectivement, certains devraient obtenir des notes négatives si la logique du barème de retrait de point étaient appliquées jusqu'au bout. La logique voudrait donc que le barème attribué à chaque erreur soit proportionnel au nombre de graphèmes d'une catégorie précise dans le texte. On imagine sans mal la complexité du calcul de la note que l'application d'un tel principe entraîne.

Le second élément d'injustice est révélé par le mode de calcul positif. Au lieu de retrancher des points lorsqu'il y a erreur, attribuons en chaque fois qu'il y a réussite. On voit alors les notes effectuer une remontée spectaculaire puisque la moyenne du groupe d'enfants grimpe soudain à 17/20 alors qu'elle était de moins de 7/20 avec le mode de calcul négatif. Comment trancher dans ce débat où tous les résultats sont excessifs dans un sens ou dans l'autre ?

Comparaison d'une évaluation négative et d'une évaluation positive



Moyenne évaluation négative -2pts/erreur	2/20
Moyenne évaluation négative -1pt/erreur	7/20
Moyenne évaluation positive	17/20

Revenons au problème de la notation. L'orthographe est un marqueur social fort et l'école n'a fait que perpétuer ce marquage qu'elle a d'ailleurs contribué à créer. La dictée a longtemps été une épreuve de sélection. L'existence d'un seuil se justifie dans ce cas. Si contestable que soit la sélection scolaire, si l'on veut la mettre en œuvre, il faut s'en donner les moyens. L'évaluation négative en est un. Elle établit un seuil en deçà duquel le candidat peut être éliminé. Il n'est guère question alors d'apprentissage.

Il est désormais admis que le but de l'école n'est pas de sélectionner mais de faire progresser les apprenants. Il convient alors d'user de l'évaluation négative avec prudence. Un effet pervers de l'évaluation négative est la fréquence de l'erreur : une erreur très fréquente coûte beaucoup. Les barèmes les plus conservateurs attribuent beaucoup de points aux erreurs d'orthographe grammaticale (par exemple l'accord sujet-verbe). Or ces erreurs sont les plus fréquentes parce qu'elles interviennent dans les domaines les plus difficiles à acquérir : on pénalise donc les enfants sur des domaines où ils sont "naturellement" le moins compétents ! La faute pédagogique à ne pas commettre est d'appliquer l'évaluation négative à l'ensemble des domaines de l'orthographe en même temps. L'évaluation négative est adaptée pour mesurer une acquisition très ponctuelle. Il s'agit alors de l'évaluation sommative d'un objectif pédagogique très limité.

Poursuivons avec l'exemple de l'accord sujet verbe. Quand l'enseignant s'est assuré que tous les élèves sont capables de repérer le sujet d'un verbe (il s'agit ici de grammaire et non d'orthographe), il donne (par exemple) dix phrases à écrire (une dictée à trou peut faire office de support). L'évaluation porte alors sur les marques d'accord et rien que sur les marques d'accord. Chaque erreur fait perdre un point à l'élève. L'objectif est clair et simple. La performance attendue est facilement définissable (mais pas nécessairement facilement acquise). L'évaluation négative

peut s'appliquer. On notera qu'elle est alors strictement symétrique à l'évaluation positive. Que l'on compte en plus ou en moins produit dans ce cas le même résultat. Si cela est, on peut penser à juste titre que l'évaluation est correcte.

L'accumulation de petites évaluations sommatives, si pratique pour calculer une moyenne trimestrielle, ne rend cependant compte de la compétence de l'enfant que dans deux cas : si la moyenne est très proche de la note maximale l'enfant n'a, a priori, pas de problème d'acquisition ou au contraire si elle est très proche de la note minimale, le problème d'acquisition étant alors généralisé. Entre les deux, cette méthode est totalement inopérante. Il faut pour cela mettre en œuvre un dispositif qui rende compte de la qualité des erreurs réalisées et non plus seulement de leur quantité. L'enseignant est alors confronté à une alternative : celui du mode d'évaluation. L'évaluation sommative est une nécessité opérationnelle. Elle permet à l'enseignant comme à l'apprenant de mesurer les effets immédiats de l'apprentissage. Cela produit un morcellement de l'information évaluative. Il semble donc indispensable de lui adjoindre une évaluation qui intègre à la fois le côté quantitatif et le côté qualitatif. L'évaluation qualitative que nous présenterons plus loin propose une démarche plus globale et plus circulaire. Avant cela intéressons-nous à l'évaluation de la performance orthographique d'un point de vue pratique.

Représenter la performance

Si l'on veut évaluer la performance orthographique d'un enfant sur le plan quantitatif il semble raisonnable d'opérer de manière positive. Le pourcentage d'erreurs présentes dans le texte graphié est un indice pertinent de la performance. Pour le trouver il suffit de rapporter le nombre d'erreurs relevées à une quantité donnée de mots. Nous avons choisi de calculer sur la base de 100 mots parce que les pourcentages sont une réalité des informations statistiques qui nous entourent comme les sondages par exemple. Mais pour obtenir une note il suffirait de rapporter le nombre d'erreurs à 20 mots. Le pourcentage nous apparaît cependant plus pertinent car il fait échapper l'évaluation de l'orthographe à la notation. Il oblige ainsi les élèves mais aussi leurs parents à prendre du recul, à jauger la performance orthographique sur des critères moins strictement scolaires et plus objectifs sur le plan scientifique.

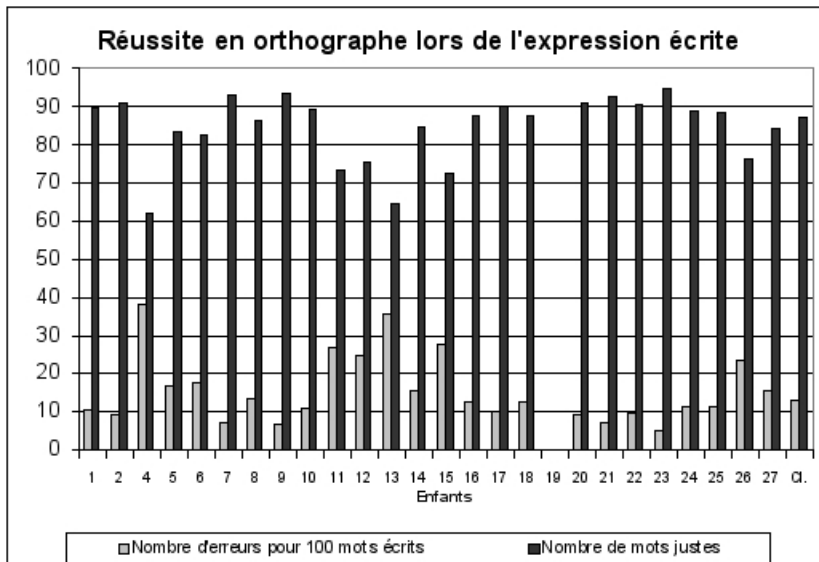
Le calcul de la performance que nous effectuons est strictement positif. Nous ne retirons pas des points pour les erreurs faites, nous faisons, avec les élèves le constat d'une réalité linguistique, il s'agit alors de mesurer avec eux et de la manière la plus objective, leur capacité à orthographier correctement un texte.

La formule que nous appliquons est celle d'une simple règle de trois :

$$\text{Nombre d'erreurs} : \text{Nombres de mots écrits} \times 100 \text{ mots} = \text{Pourcentage d'erreurs}$$

La performance ainsi calculée montre à un instant donné ou sur une période fixée la capacité de l'enfant à graphier correctement les mots d'un texte. Cela permet notamment de jauger la performance de l'enfant à celle de la classe ou à sa propre performance passée. Deux documents peuvent être produits : l'un permet la comparaison des performances dans la classe, l'autre présente l'évolution de la performance d'un enfant. Le caractère objectif du calcul montre à l'enfant une réalité débarrassée de l'évaluation sociale que porte par exemple la dictée. De plus, la proportion de mots justes étant généralement bien supérieure au nombre d'erreurs, l'enfant en échec vit mieux sa situation. La lecture d'un histogramme où les résultats peuvent être anonymés aide grandement ce type d'enfant à saisir la réalité de sa compétence, tout du moins cela l'aide plus qu'un zéro de moyenne en dictée.

Le document ci-dessous montre le résultat d'une évaluation de la performance des élèves d'une classe de CM2.



Corrélativement à ce type de synthèse qui ne peuvent être faites que quatre ou cinq fois par an, il s'avère productif de faire calculer sa performance à l'enfant de manière plus fréquente. Ainsi, si après chaque texte écrit et relu par l'enfant, le repérage des erreurs par l'enseignant donne lieu à un calcul de performance, on voit les enfants surveiller eux mêmes leur performance et tenter de l'améliorer d'un texte à l'autre. Cette vigilance orthographique auto-entretenu n'est pas le moindre des résultats qu'on peut attendre d'un système d'évaluation de l'orthographe qui implique à la fois le maître et l'élève et pas seulement l'enseignant.

Evaluer la performance en correction

Motiver la recherche des erreurs ne s'obtient pas uniquement avec le calcul de la performance. Un système valorisant la correction après écriture remplace ou complète parfois avantageusement le simple calcul de pourcentage. Certains enfants ont besoin d'une note. Nous l'avons déjà dit, le calcul de pourcentage peut être maquillé en note. Cela n'est cependant guère satisfaisant. Il est plus productif de conserver un caractère d'observation objective à la proportion d'erreurs sises dans les textes et réserver une notation pour la correction guidée de ces erreurs. En effet, si une note d'orthographe est calculée non pas en fonction des erreurs faites mais en fonction des erreurs corrigées, la motivation des enfants en difficulté grandit car l'apprentissage est aussi motivé par la sanction sociale valorisante qu'est une bonne note. Cela comporte cependant un écueil. L'enfant en difficulté gère une quantité d'erreurs susceptibles d'épuiser ses ressources cognitives. Une différenciation des contraintes de correction est alors nécessaire^(xxxvi).

Ici encore une simple règle de trois autorise le calcul d'une note sur des critères objectifs : le nombre d'erreurs corrigées. Après écriture du texte (dictée ou rédaction), l'enseignant organise le repérage des erreurs. Chaque enfant est alors confronté à son propre corpus d'erreurs, chargé à lui de les corriger avec toutes les aides qui auront été mises en œuvre dans la classe. A la fin de la séance, la note sera attribuée en proportion des erreurs corrigées selon un calcul de proportion :

$$\text{Nombre d'erreurs corrigées} / \text{Nombre total d'erreurs} \times 20$$

Ce type de calcul ne conditionne pas la note à la performance en écriture. Un élève bon orthographeur qui ne réaliserait que deux erreurs lors de l'écriture de son texte obtiendrait 10/20 s'il n'en trouvait qu'une. L'écueil à éviter est de laisser des enfants en difficulté se noyer dans une avalanche d'erreurs. Pour eux, il convient d'organiser des corrections thématiques. On peut tout à fait envisager de demander à un enfant de ne corriger que les problèmes d'accord ou seulement ceux de conjugaison...

A ce stade, l'enseignant a deux indices à sa disposition : le pourcentage d'erreurs réalisées et la note de correction de ces erreurs. Aucun n'indice cependant ne permet d'évaluer la compétence de l'enfant, de savoir dans quel domaine il réalise le plus d'erreur. Pour obtenir une telle information, il est indispensable de passer par une évaluation qualitative de l'orthographe.

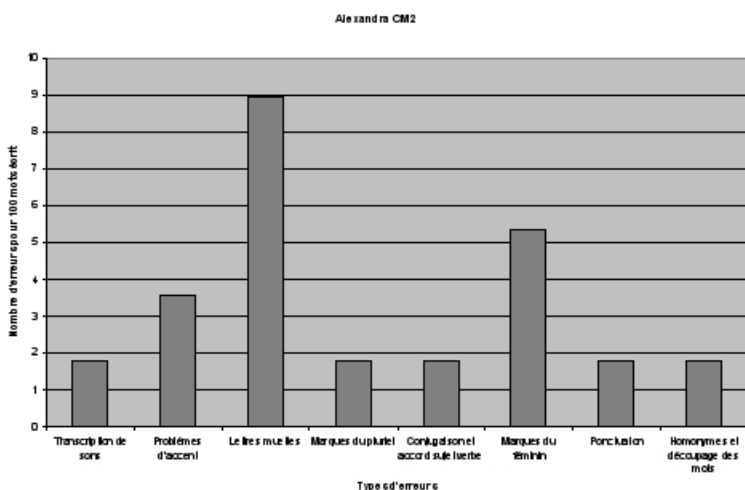
Evaluer la compétence

Une évaluation qualitative suppose que la procédure s'intéresse en premier lieu à la qualité de l'erreur et renvoie la quantité à une seconde analyse. Ce type d'évaluation s'adresse soit à l'enseignant seulement, il s'agit alors de poser un diagnostic, soit à l'élève aussi, on entre alors dans un système d'évaluation formative. La seconde solution, sans exclure la première, est la plus profitable sur le plan de l'apprentissage. Elle implique cependant un dispositif plus lourd mais qui s'intègre bien au nécessaire travail sur la nature des erreurs^(xxxvii). Dans les deux cas l'évaluation devient une aide à la prise de conscience des capacités de l'élève. Pour montrer l'intérêt pour l'élève comme pour l'enseignant d'une évaluation qualitative et donc l'intérêt d'un travail sur la capacité à identifier les erreurs, reprenons notre exemple.

Dans la classe l'enseignant fixe pour objectif la maîtrise de l'accord sujet-verbe et corrélativement la maîtrise des marques de pluriel sur le verbe. Plus simplement les élèves devaient être capables d'inscrire la marque NT à la fin des verbes du premier groupe à la troisième personne du pluriel. A la suite d'une séquence d'apprentissage, l'évaluation est une dictée traditionnelle présentant la difficulté travaillée et où tous les mots ont déjà été vus en classe. Si l'évaluation s'appuie sur le nombre global d'erreurs, l'objectif initial n'est pas évalué seul. L'évaluation quantitative ne rend pas compte de la maîtrise de la capacité à écrire les marques pertinentes de l'accord entre sujet et verbe. Pour rendre compte de cela il faut soit séparer les erreurs selon leur nature, soit ne tenir compte dans l'évaluation que des seules erreurs en lien direct avec l'objectif d'apprentissage. On est alors dans une évaluation qualitative qui subordonne l'aspect quantitatif.

En préférant une évaluation quantitative de la variation à une évaluation qualitative, l'enseignant brouille la portée du jugement qu'il porte sur la compétence de l'apprenant. En revanche si l'aspect qualitatif de la variation est prééminent, il permet à l'élève de se construire une représentation de ce qu'est sa compétence et l'aide à remédier à ses défaillances. Il en résulte qu'une structuration du champ de la variation orthographique^(xxxviii) doit être opérée pour que l'apprenant comprenne l'évaluation. En nommant l'erreur qu'il a commise, en étant capable de distinguer qualitativement deux erreurs, l'apprenant acquiert des savoir de haut niveau sur le système orthographique^(xxxix). Dès lors qu'il maîtrise même partiellement le champ de la variation, l'apprenant peut s'engager dans la correction avec des chances accrues de réussite. La découverte des différents types d'erreurs qu'il peut faire aide grandement l'élève à anticiper celle-ci lors de l'écriture ou de la relecture. Le travail sur la nature des erreurs constituent donc pour l'enfant une découverte du système orthographique, une découverte de sa propre compétence mais aussi un préalable à l'évaluation formative.

Un exemple en CM 2 :



Cet histogramme (réalisé au moyen d'un logiciel tableur) peut aussi être construit à la main et par les élèves. Il présente les divers types d'erreurs réalisées par un élève et leurs proportions pour un texte type de 100 mots. L'intérêt d'un tel diagramme est double. Sous réserve qu'il ait été établi au moyen d'un corpus d'une trentaine d'erreurs qui constitue un seuil statistique pour l'évaluation, il permet la visualisation de la compétence de l'enfant en fonction des catégories d'erreurs. Les domaines de faiblesse de l'enfant apparaissent très nettement. Il s'agit ici des marques lexicales (lettres muettes) et des marques du féminin. Par ailleurs, si cette évaluation est répétée selon une fréquence qu'il appartient à l'enseignant ou à l'équipe de cycle de

déterminer, il permet de constater les évolutions, c'est-à-dire les effets de la pédagogie mise en place dans tel domaine ou dans tel autre. Les dispositifs de ce type constituent donc un outil d'évaluation des élèves mais aussi de la pédagogie mise en œuvre. Hâtons nous de préciser que les effets doivent être attendus à moyen terme, au moins sur l'année. Les enseignants doivent donc s'armer de patience et ne pas attendre de résultats spectaculaires pour la fin du trimestre en cours, même si parfois on a le plaisir d'en constater chez quelques individus particulièrement réceptifs.

Remettre en question un mode de calcul de la note se fait a priori sans trop de difficulté. Passer à un mode d'évaluation qualitatif est un pas plus délicat à franchir notamment à cause de la somme de travail que cela représente lors du premier essai. Quelques conseils pour cela :

- Utiliser l'outil informatique autant que faire se peut, notamment pour les calculs et l'établissement des histogrammes.
- Favoriser le travail d'équipe de façon à minimiser les déperditions d'énergies et à faciliter les analyses de résultats.
- Impliquer les élèves à tous les niveaux, pour les relevés statistiques, les calculs (assistés électroniquement), le traçage des courbes : l'orthographe devient une situation mathématique tout à fait intéressante y compris en début de cycle ; il faut alors développer un outil adapté à l'âge des enfants.

De façon à construire un outil conforme au projet d'enseignement apprentissage nous proposons ci-dessous trois dispositifs d'évaluation qualitative que les enseignants pourront adapter selon leur motivation et leurs besoins.

Mettre en place une évaluation diagnostique

Le Ministère de l'Education Nationale a publié une brochure d'aide à l'évaluation des élèves (^{xl}). Pour le cycle des approfondissements il y est préconisé un dispositif simple d'évaluation qui consiste en une dictée de dix-huit mots dont chacun comporte une difficulté spécifique. L'évaluation porte donc sur tous les mots et a prétention à survoler le programme dans sa globalité sans pour autant prétendre à l'exhaustivité.

Le texte de la dictée est le suivant :

“ Les invités sont certainement perdus. S'ils ne retrouvent pas rapidement leur chemin, nous irons les chercher. ”

Remplir le tableau ci-dessous, permet d'appréhender rapidement la nature et les types d'erreurs réalisées par chacun et donc par compilation des résultats individuels dans la fiche récapitulative jointe, d'obtenir une vision globale de la classe.

Réponses	Code
mot correctement orthographié	1
méconnaissance de l'orthographe lexicale	2
méconnaissance des règles d'accord ou de conjugaison	3
cumul dans le même mot ou groupe de mots des deux types d'erreurs	9
absence de réponse	0

Nom de l'élève						
Mots à coder		1	2	3	9	0
a						

b						
c						
d						
e						
f						
g						
h						
i						
j						
k						

	1	2	3	9	0
a					
b					
c					
d					
e					
f					
g					
h					
i					
j					
k					
l					

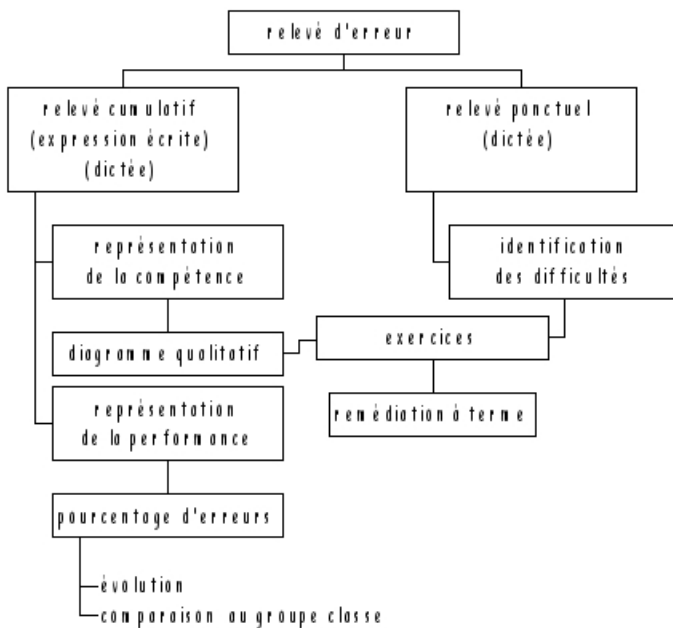
Les avantages du dispositif sont la simplicité de mise en œuvre et la rapidité de l'évaluation qui peut être dépouillée avec le logiciel Casimir fourni pour le traitement des évaluations nationales CE2. Ce dispositif peut évoluer vers une évaluation formative notamment en diversifiant peu à peu la typologie d'erreurs suggérée par le document ministériel et en impliquant progressivement les enfants. Son principal inconvénient est de se révéler relativement lourd à manipuler pour une utilisation plus fréquente comme cela pourrait se faire avec un exercice du type de la "phrase du jour" (^{xli}). Excellent donc pour un diagnostic ponctuel, à amender pour une utilisation plus fréquente.

Mettre en place une évaluation formative

Certains collègues téméraires se lanceront aisément dans la construction d'un dispositif nouveau en y impliquant les enfants. On peut aisément admettre que, dans un domaine aussi sensible que l'orthographe, d'autres préfèrent une démarche plus progressive. Pour cela, outre le dispositif précédent, nous proposons deux entrées dans la démarche d'évaluation formative. La première utilise la dictée comme support de l'évaluation de l'orthographe. Elle répond en cela à une certaine demande sociale et ne rompt pas non plus avec une certaine tradition scolaire. L'autre utilise l'expression écrite comme support évaluatif. Elle permet une approche plus "écologiste" de l'orthographe.

Pour mettre en place un dispositif d'évaluation de l'orthographe, l'enseignant doit répondre à une question fondamentale : quel va être le degré d'intégration de l'apprentissage de l'orthographe aux autres activités de français. Si l'apprentissage orthographique est une activité autonome et décrochée, l'évaluation sera elle-même autonome. Découverte et utilisation du système sont menées au cours de séances spécifiques. Dans ce cas la dictée apparaît être la modalité d'évaluation de l'orthographe la plus adaptée et la plus simple. Au contraire si l'enseignant souhaite une plus grande intégration de l'orthographe, il recourra à un système d'évaluation

utilisable dans toutes les activités d'expression écrite. La découverte du système est alors formellement autonome du dispositif d'évaluation. En d'autres termes, l'orthographe fera l'objet de deux démarches parallèles mais complémentaires : la découverte du système est intégrée aux activités d'apprentissage de la langue écrite tandis que l'évaluation de l'orthographe est réalisée sur les textes produits par les enfants. L'enseignant est ici devant un réel choix pédagogique. Le balayage systématique du programme ou l'approche globale du système. La première option renvoie à une forme pédagogique plus rassurante où les objectifs peuvent être programmés précisément. L'option écologiste permet une évaluation en prise avec la réalité de l'expression écrite qu'elle s'exerce en mathématiques, en histoire ou en poésie. L'orthographe n'est plus alors une sous-discipline du français mais un outil transversal au service de l'expression de l'enfant. Quel que soit le choix opéré, les outils à construire sont à peu près identiques. Il s'agit de mesurer la performance orthographique selon certains critères : la qualité des erreurs réalisées, leur quantité globale et par type d'erreur, et l'évolution de ces quantités dans le temps. Corrélativement on peut mesurer la capacité des enfants, à corriger leurs erreurs. L'évaluation consiste alors à relever des indices observables, les erreurs, poser certains constats quant à la répartition de ces erreurs et à proposer des pistes de remédiation.



Après avoir constaté la nature des erreurs fréquemment réalisées par un enfant, on peut avec lui faire quelques constats. Au travers d'un diagramme de répartition des erreurs, il devient aisé de lui montrer où sont ses lacunes comme ses atouts. Il s'instaure alors un dialogue sur la compétence et sur les moyens individuels qu'il convient de mettre en œuvre pour l'améliorer. Certes les activités de découverte proposées par l'enseignant contribuent à cette amélioration, mais un renforcement en est obtenu par un traitement plus individualisé. En montrant à l'enfant une représentation de sa compétence, on cherche avant tout à lui faire prendre conscience de celle-ci. Une application directe de l'observation du diagramme qualitatif d'un enfant est de pouvoir orienter ses efforts en relecture des textes. Sachant ses faiblesses, il devra faire porter ses efforts sur ses points particuliers. Les stratégies développées au cours des activités collectives pourront alors être mises à profit.

La représentation de la compétence doit aussi être rapportée à une performance globale évaluée positivement. Nous proposons de ne parler avec les enfants de performance orthographique qu'en terme de rapport graphies erronées / graphies normées. La voie la plus efficace en ce domaine est de ramener toutes les productions à 100 mots écrits. Outre le fait que cela procure une situation mathématique intéressante, cela permet d'objectiver la performance de chacun, par comparaison à l'ensemble de la classe et par comparaison avec soi-même dans le temps.

Enfin, au-delà d'une certaine prise de conscience, l'évaluation qualitative permet aussi de proposer des exercices de remédiation. Ainsi chaque enfant peut-il être entraîné à combler ses lacunes. Le gain de temps pour certains élèves est considérable : il ne font plus les exercices qui leur sont inutiles. Est-il besoin, en effet, de faire pratiquer à un enfant des exercices qui se rapportent à une capacité cognitive qu'il a déjà acquise ?

Les trois domaines de l'évaluation que nous proposons nécessitent des outils spécifiques. Nous les présentons à présent.

Représenter la compétence

Relever les erreurs

La première étape au cours d'une démarche d'évaluation formative de l'orthographe consiste à trier les erreurs faites par un enfant. Il est évidemment indispensable d'avoir prévu au préalable une structuration du champ de la variation orthographique, c'est à dire d'avoir construit ou au moins utilisé une typologie d'erreurs^(xlii).

Le relevé des erreurs classées par type est l'outil de base de l'évaluation formative de l'orthographe. Il autorise une évaluation qualitative comme une évaluation quantitative de la performance orthographique. De plus il implique les enfants dans l'évaluation dès le début du cycle. Repérer les erreurs, les classer, les dénombrer sont des activités qui participent au développement de la compétence. L'enseignant peut donc en tirer avantage dans son évaluation. Après codage des erreurs soit par l'enseignant soit par les enfants, chaque élève remplit une grille personnelle où sont portés les différents types d'erreurs, la quantité d'erreurs réalisées dans chaque type, et le total d'erreurs. Il est prudent d'ajouter une ligne où sera porté le nombre de mots écrits, ceci pour effectuer quelques calculs que nous verrons ultérieurement^(xliii). Traitons un exemple concret au moyen d'une grille simplifiée. La typologie d'erreurs utilisée est celle proposée dans l'évaluation diagnostique que nous avons proposée ci-dessus. Une telle typologie n'est pas assez fouillée et sa terminologie pas assez concrète pour aider les enfants. Elle ne nous sert qu'à faire vivre un exemple. Pour une évaluation plus intéressante nous renvoyons le lecteur aux typologies que nous avons déjà citées.

Exemple de grille de relevé d'erreurs

Date	15-10	20-10	5-11	Total
Type				
méconnaissance de l'orthographe lexicale	2	0	1	3
méconnaissance des règles d'accord	3	4	3	10
méconnaissance des règles de conjugaison	7	6	5	18
Total Erreurs	13	11	9	

Tracer un histogramme de la compétence

Au moyen de cette grille, il est possible de dresser un histogramme de la compétence de l'enfant. Le tracé manuel de l'historgramme est possible. Chaque case représente un nombre fixe d'erreur. Il s'agit d'une situation de proportionnalité qui est au programme du cycle III. Son traitement par les élèves s'intègrent donc parfaitement à la classe.

Dans l'exemple que nous présentons ici, l'élève aurait de grandes difficultés en conjugaison. Il va de soi que ce type de représentation est d'autant plus intéressant que la typologie est complète et diversifiée^(xliiv).

Histogramme simplifié

nombre d'erreurs			
18			
16			
14			
12			

10			
8			
6			
4			
2			
0			
Types d'erreurs	méconnaissance de l'orthographe lexicale	méconnaissance des règles d'accord	méconnaissance des règles de conjugaison

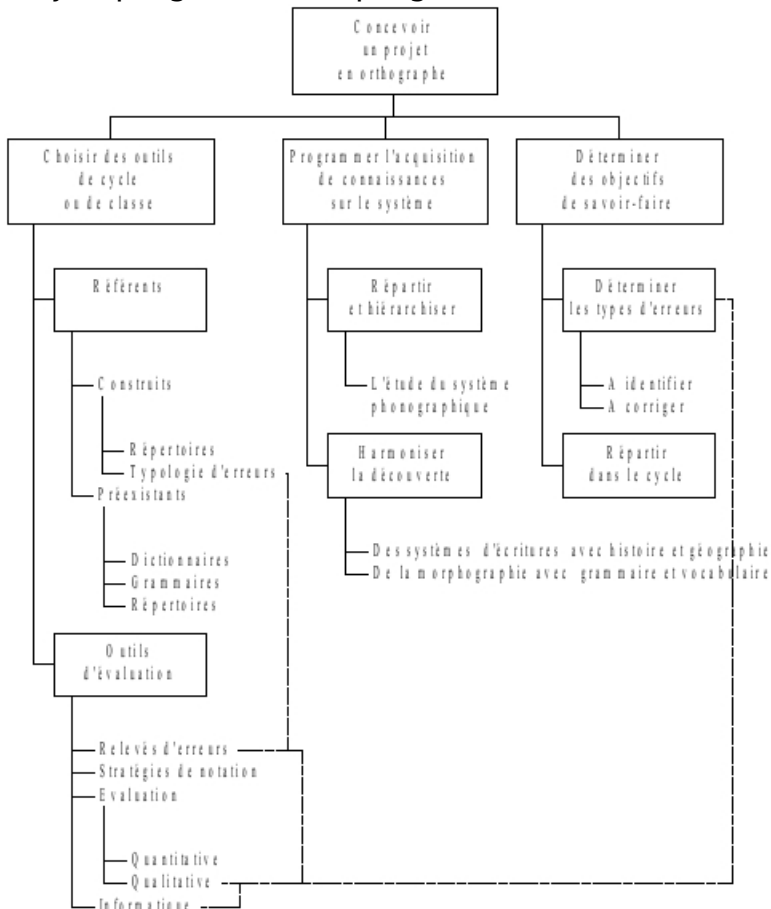
Il apparaît ainsi qu'on peut dès le début du cycle à l'aide d'outils simples, comme le comptage d'erreurs identifiées par l'enseignant, débiter une évaluation qualitative de la compétence de l'enfant et en produire une représentation graphique sans moyen techniques complexes. Il est évident que l'outil informatique construit des représentations graphiques de meilleure qualité.

L'évaluation dans le projet

La construction du projet d'enseignement - apprentissage de l'orthographe doit prendre en compte la problématique de l'évaluation. Un dispositif sophistiqué est certes lourd à mettre en place, mais il permet une évaluation de l'enfant par lui-même. Cela est un facteur de réussite important car l'enfant comprend assurément les objectifs qu'il doit atteindre. Par ailleurs il permet une objectivation des difficultés orthographiques et rend plus pertinentes les séances de découverte du système ainsi que les séries d'exercices que nous imposons trop souvent aux enfants de manière arbitraire. Enfin, et ce n'est pas là sa moindre qualité, un dispositif d'évaluation formative de l'orthographe contribue à démystifier le code écrit et donc à humaniser un peu cette norme si délicate à acquérir. Aussi ne saurions nous trop conseiller aux enseignants désireux d'établir un projet sur l'orthographe de commencer par déterminer quel type d'évaluation ils veulent mettre en place. En effet, l'évaluation permet de détecter les difficultés des enfants et donc d'y répondre par des activités adaptées. Si l'évaluation ne sert pas à répondre aux besoins des enfants alors elle ne sert pas à grand chose.

Aides à la construction du projet

Projet, programme et programmation



Created with the Personal Edition of HelpNDoc: [Free help authoring environment](#)

Programmes

Programmes de l'école élémentaire (ce ne sont pas ceux de 2007 !)

Cycle des approfondissements Français

Connaissances nécessaires à la maîtrise de la langue orale, de la lecture et de l'expression écrite

Vocabulaire et orthographe lexicale

mots et expressions de la langue courante, familles de mots, homonymes, synonymes, mots de sens proche ou contraire, sens propre et sens figuré, différents sens d'un mot, constantes orthographiques d'ordre morphologique (ex. terminaison des noms de métier), d'ordre graphique (ex. "m" , devant "m", "b", "p"), d'ordre étymologique (ex. dérivation), trait d'union, tréma, cédille.

Le maître insistera sur l'utilisation d'un dictionnaire adapté pour comprendre ou préciser le sens d'un mot ou pour en vérifier l'orthographe.

Grammaire et orthographe grammaticale

L'organisation et la cohérence du texte, rôle du chapitre, du paragraphe, des mots permettant l'agencement des parties entre elles.

La phrase

les phrases verbales et les phrases nominales, la phrase verbale simple et ses éléments obligatoires (groupe nominal et groupe verbal) et facultatifs, les phrases simples et les phrases construites par juxtaposition, coordination ou subordination, les phrases de type déclaratif, interrogatif, exclamatif, impératif, de forme affirmative ou négative, tournure active et tournure passive (passage de l'une à l'autre), consolidation de la ponctuation.

Les classes de mots

le nom, le verbe, les principaux déterminants du nom (articles, déterminants possessifs et démonstratifs), l'adjectif qualificatif, les pronoms personnels, indéfinis, relatifs, démonstratifs, les prépositions, les adverbes.

Les principales fonctions

sujet, attribut, épithète, compléments du verbe (d'objet direct, circonstanciels de temps et de lieu),
complément du nom.

La conjugaison

Il s'agira pour l'élève, moins d'enregistrer mécaniquement la morphologie des conjugaisons, que de s'initier à l'usage des temps et des modes et d'en appréhender progressivement la signification.

- indicatif présent, passé composé, futur, passé simple, imparfait ; impératif présent ;

- conditionnel présent, subjonctif présent (en cours d'acquisition à l'issue du cycle).

Auxiliaires avoir et être, des verbes en er (du type chanter et les particularités des verbes en GER et CER), des verbes en ir (du type finir) et des verbes faire, pouvoir, aller, venir, voir, prendre.

Les accords

Sujet et verbe ; article, adjectif et nom ; accord du participe passé employé avec les auxiliaires être et avoir (accord en cours d'acquisition à l'issue du cycle).

L'orthographe lexicale et grammaticale s'acquiert à l'occasion de diverses activités de classe (par exemple la copie d'un résumé, les travaux d'expression écrite). Dans toutes ces activités d'écriture, le maître incitera l'élève à relire ses productions, à détecter et à corriger ses erreurs en effectuant les travaux d'analyse nécessaires. L'acquisition de l'orthographe requiert également des exercices spécifiques d'analyse et de contrôle dont la dictée sous ses diverses formes (dictée préparée, dictée dirigée, dictée de contrôle).

Une programmation des contenus

Place dans le cycle	début		fin
Maitrise des relations oral - écrit	valeur des lettres (dont la valeur zéro)	écriture des sons	relations phonèmes graphèmes
Maitrise de la morphologie nominale	nombre genre	dérivation	lexicale
Maitrise de la morphologie verbale		analyse de la morphologie (temps)	distribution graphique des marques de personne

Maitrise de la distinction homophonique	identification de l'homophonie grammaticale a/à, et/est	homophonies verbales - il est / tu es - il mange / ils mangent
---	---	--

Contenus d'apprentissage de l'orthographe grammaticale
(d'après la Circulaire n° 77-208 du 14 juin 1977)

	acquis	en cours d'acquisition
L'accord du verbe	-la règle générale d'accord en nombre et en personne avec le sujet et sa pratique dans les cas de constructions simples	-sujet inversé ou éloigné du verbe -sujets multiples d'un même verbe -proposition relative ...
Le participe passé	-accord du participe passé employé comme adjectif, épithète ou attribut ; à l'exclusion des temps composés de la tournure passive -accord du participe passé employé avec l'auxiliaire être	-accord du participe employé avec l'auxiliaire être (temps composés de la tournure passive) ; -accord du participe employé avec l'auxiliaire avoir (les élèves doivent savoir qu'il ne s'accorde pas avec le sujet du verbe) -des verbes pronominaux (cas simples) -distinction entre participe passé et infinitif présent des verbes en er
Le féminin des noms	-notions générales -rôle du e	-certaines particularités par exemple consonnes doubles ou non : paysanne, faisane).
Le pluriel des noms	-rôle du s, du x -transformation al -aux	-particularités (cas de noms en ou, ail, ai) -noms composés (cas les plus fréquents)
Les déterminants	-orthographe correcte des articles	-particularités des autres déterminants
L'adjectif qualificatif	-règle d'accord avec le nom, marques générales du genre et du nombre	-aux marques du féminin (par exemple doublement ou nom de consonne) ; -aux marques du pluriel (par exemple les exceptions à la règle de transformation al - aux) -à certains adjectifs de couleur ; -cas de constructions complexes (par exemple adjectif éloigné du nom)
Le groupe nominal comportant une proposition relative	-maniement élémentaire des accords liés à cette structure	-pratique sûre de ces accords

Created with the Personal Edition of HelpNDoc: [Produce electronic books easily](#)

Typologie

Typologie d'erreurs

1	10 Je n'entends pas le mot juste	J'oublie des lettres	maintenant (maintenant)
----------	-------------------------------------	----------------------	-------------------------

		Je rajoute des lettres	manman (maman)
	11 Je n'entends pas le mot juste	Je confonds les lettres	dibon (bidon) goloper (galoper)
		Je confonds les sons	salate (salade)
2	20 Je n'entends pas le mot juste	J'oublie les accents	bebe (bébé)
		J'inverse les accents	élève (élève)
		Je ne sais pas écrire le son [j]	pailler (payer) briler (briller)
		Je change la place des lettres	avoin (avion)
		J'oublie la cédille	garcon (garçon)
		J'oublie u après g	gérir (guérir)
		J'oublie e après g	pigon (pigeon)
		J'oublie un s	asis (assis)
		Je mets un s en trop	grisse (grise)
2	21 j'entends le mot juste mais je ne vois pas le mot juste	J'oublie une lettre	tiket (ticket) trin (train)
		je mets une lettre en trop	lapain (lapin)
		Je confonds	mamen (maman)
		J'inverse	byciclette (bicyclette)
3	30 J'accorde mal	déterminant et nom	la routes, les fille_
		nom et adjectif	les grand_ garçons
		sujet et verbe	je chantes, les enfants joue__
		nom et participe passé	ils sont venu_ , elle a vue
	31 Je confonds	les marques du pluriel	les chevaus, les soux
		les terminaisons des verbes	tu mangé, il crit
		l'infinitif et le participe	ils vont chanté (er)
4	Je confonds	des mots qui se lisent de la même façon	chant / champ, sot / seau, a / à, et / est, on / ont

D'après :
L'évaluation de l'orthographe, Gruaz et Ali., p.86, CRDP de Rouen, 1986

Created with the Personal Edition of HelpNDoc: [Full featured EBook editor](#)

Notation

Grille de graphique pour l'évolution de la note de correction

20					
18					

Codage d'erreurs

Codage logique des erreurs

Ponctuation = 1	Oubli = 1
Verbes = 2	Ajout = 2
Accent = 3	Remplacement = 3
Sons = 4	
...	

Le codage logique des erreurs renvoie efficacement l'enfant au type d'erreur qu'il a produit. La logique de ce codage échappe parfois aux élèves mais son efficacité est remarquable pour l'enseignant.

Created with the Personal Edition of HelpNDoc: [Single source CHM, PDF, DOC and HTML Help creation](#)

Evaluation diagnostique

Evaluation Diagnostique
Fiche récapitulative

	1	2	3	9	0
a					
b					
c					
d					
e					
f					
g					
h					
i					
j					
k					
l					

Created with the Personal Edition of HelpNDoc: [Free HTML Help documentation generator](#)

Histogramme

Histogramme qualitatif de répartition des erreurs

Nombre d'erreurs pour 100 mots écrits	10										
	9										
	8										
	7										
	6										
	5										
	4										
	3										
	2										
	1										
	0										
Types d'erreurs											

Bibliographie

Bibliographie (à actualiser)

Théorie de l'orthographe

Benveniste C. , Chervel A.

L'orthographe

Maspéro - 1969

Une théorie de l'orthographe fondée sur la correspondance fondamentale entre lettres et phonèmes.

Catach N.

L'orthographe française

Nathan - 1986

Une théorie fondée sur la correspondance entre phonèmes et graphèmes qui prend en compte la diversité des principes de transcription du français.

Catach N.

L'orthographe

Que sais je ? n°685

PUF - 1988

Plus abordable. Un historique de l'écriture française et un résumé des différentes théories.

Théorie de l'écriture

Gelb I.-J.

Pour une théorie de l'écriture

Flammarion - 1973

L'histoire des écritures abordée de manière scientifique et exhaustive. De nombreux documents et exemples. Un peu ardu mais passionnant. Une référence en la matière.

Higounet C.

L'écriture

Que sais je ? n°653

PUF - 1990

Plus abordable que le précédent.

Didactique de l'orthographe

Gruaz C. et ali.

L'évaluation de l'orthographe

CRDP de Rouen - 1986

Dans les cahiers de l'évaluation formative : des solutions pour commencer à travailler avec la typologie des erreurs.

Chignier J. et ali.

Les systèmes d'écriture

CRDP de Dijon -1990

La référence pour aborder les écritures avec les enfants : aspects linguistiques et culturels y sont développés, les séances de découverte sont présentées en détail.

Ducard D. et ali.

L'orthographe en trois dimensions

Nathan - 1995

Le point sur la théorie de l'écriture, l'acquisition de l'orthographe et son enseignement.

Gey M.

Didactique de l'orthographe française

Nathan - 1987

De nombreux documents de référence (listes, tableaux, schémas) et/ou d'évaluation. Une source d'inspiration, mais ciblée pour le collège !

Documentaires

Pour l'adulte ou les bons lecteurs

Langage de signes.

L'écriture et son double.

Jean G.

Gallimard - 1989

L'écriture mémoire des hommes

Jean G.

Gallimard -1987

L'aventure des écritures

Bibliothèque nationale de France - 1998

Pour l'enfant

L'écriture et le livre
Les yeux de la découverte
Brookfield K.
Gallimard - 1993

Histoires d'écritures
Découverte Benjamin n° 93
Coppin B., Pénichoux J. F.
Gallimard -1992

Le monde des pictogrammes
Cornec F. et ali.-
Editions Circonflexe - 1995

Le monde des alphabets
Cornec F. et ali.
Editions Circonflexe - 1998

Le livre 5000 ans d'histoire
Tsujimura M.
Editions Circonflexe - 1991

Created with the Personal Edition of HelpNDoc: [Write eBooks for the Kindle](#)

Rectifications de 1990

Rectifications orthographiques de 1990

Orthographes nouvelles ou rectifiées publiées au journal officiel du 6 décembre 1990

Source :
Conseil international de la langue française
11 rue de Navarin
75009 PARIS
<http://www.sdv.fr/orthonet>

Mots composés

- Soudure de nombreux noms composés

autostop, boutentrain, chauvesouris, cowboy
portemonnaie, piquenique, sagefemme, etc

- Composés verbe+nom : ils ne prennent la marque du pluriel qu'au pluriel.

un abat-jour / des abat-jours
un pèse lettre / des pèse lettres
un porte avions / des portes avions
un compte goutte / des comptes gouttes

un cure-dent / des cures dents
etc / etc

Accentuation

- Remplacement d'un accent aigu par un grave quand la syllabe suivant est en "e" muet
fidéliser (fidèle)

abrègement, assèchement, allègement, cèleri
crèmerie, empiètement, évènement, hébètement
règlement, sècheresse, vènerie, , etc

même principe dans les conjugaisons au futur et au conditionnel

adhèrerons, célèbrera, opèreront, tolèrera
règlera, gèrerait, plus de 100 verbes ...

- Accentuation des mots d'emprunts aux langues étrangères

allégro, cicérone, édelweiss, memento
pédigrée, sénior, , sombréro, etc

- Emploi et place du tréma

aigüe, ambiguë, , cigüe, etc

- L'accent circonflexe est facultatif sur les voyelles I et U sauf pour certaines formes verbales (qu'il vînt, qu'il eût) et certains homonymes (mûr, sûr).

aout, bruler, chaine, entrainer
épitre, gouter, paraitre , etc

- Corrections d'anomalies :

asséner, bésicles, chausse-trappe, imbécillité ...

- Correction d'anomalies diverses

cahutte, boursouffler , bizut
absout, dissout
charriot, combattif, corole, douçâtre
exéma, , interpeler, joailler, , nénufar

ognon, persiffler, serplillère, etc

Glossaire

- Digramme : Graphème composé de deux lettres.
- Graphème : Plus petite unité distinctive de la chaîne écrite (lettre, syllabogramme, logogramme, morphogramme, pictogramme)
- Graphie : Forme écrite d'un mot . Ex : "lapin" et "lapain" sont deux graphies pour exprimer par écrit le mot.
- Iconographie : Représentation graphique par l'art du dessin.
- Idéographie : Représentation directe des idées par des signes graphiques. Certains auteurs estiment que l'idéographie n'existe pas et qu'il faut lui substituer le terme de logographie.
- Locuteur : Celui qui parle.
- Logogramme : Signe transcrivant un mot.
- Logographie : Ecriture de mots
- Morphème : Constituant interne du mot : suffixe, préfixe , radical pour les morphèmes lexicaux, désinence verbale pour les morphèmes grammaticaux, par exemple.
i Voir aussi " Découvrir l'orthographe lexicale "
- Morphogramme : Graphème transcrivant un morphème.
ii Le P de trop vient de " troupe " et n'a aucune productivité lexicale de nos jours.
- Morphographie : Ecriture de morphèmes, c'est à dire de constituants internes des mots.
iii L'ouvrage de M. Gey, Didactique de l'orthographe française, proposent des synthèses complètes pour tous les phonèmes. Elles sont cependant faciles à reconstruire avec les tables de transcription du français reproduites en annexes ou syntaxique.
iv Le tableau des valeurs des lettres présenté en annexe met en évidence les lettres à étudier.
- Phonème : Plus petite unité distinctive de la chaîne orale. Il y a 33 phonèmes en français.
v La lettre n'a qu'une valeur de base.
- Phonogramme : Graphème transcrivant un phonème c'est à dire un son du langage articulé.
vi Voir le chapitre " Phonographie "
- Pictogramme : Représentation figurée de la réalité à laquelle elle réfère. Ceux-ci sont à inscrire dans des tableaux associés à cet effet.
viii Le tableau est bon, excepté les figures de la réalité à laquelle elle réfère. Ceux-ci sont à inscrire dans des tableaux associés à cet effet.
- Scribe : Celui qui écrit le message.
ix Cette partie doit beaucoup à l'ouvrage de M. Gey : Didactique de l'orthographe, Nathan 1987.
- Semlographie : Ecriture du sens.
x Voir le chapitre " Phonographie "
- Signifiant : Face matérielle du signe : les sons pour un signe verbal oral, les lettres pour un signe linguistique écrit.
xi Ces règles ne valent que pour les exemples qui ont permis de les formuler. Leur généralisation est hasardeuse mais leur verbalisation est très intéressante pour l'acquisition orthographique.
- Signifié : Face sémantique du signe. C'est le sens attribué au signe perçu ou émis.
xii On prendra appui sur les tables de fréquence et les échelles d'acquisition (Echelle Dubois - Suisse par exemple)
- Syntagme : Élément constitutif de la phrase. Plus généralement, la syntaxe désigne les relations formelles entre les éléments.
xiii D'après la Circulaire N° 71208 du 14 Juin 1977, Bulletin Officiel du Ministère de l'Education Nationale
- Variation : Ecart à la norme.
- Visuogramme (Visuographie): Littéralement : qui est écrit pour être vu et non lu à haute voix. Signe écrit destiné à être lu directement sans passage par une chaîne orale.
xvi Contrôle étroit : le son dans "Deux vaches".
- Contrôle large : haut / altitude
- Absence de contrôle : dépôt / déposer

-
- xvii Source B.O. du Ministère de l'Education Nationale
- xviii Voir ci-dessus.
- xix Les synthèses présentées font abstraction des verbes en -soudre (résoudre) et en -indre (craindre) qui ne figurent pas au programme mais peuvent néanmoins apparaître dans les textes.
- xx Se reporter au Chapitre " Raisonner "
- xxi Une typologie d'erreurs est une liste des différents types d'erreurs possibles.
- xxii Voir "Evaluer"
- xxiii Dans tous les cas la typologie est à la fois un référent et un outil. C'est plus le statut qui lui est donné et l'usage qui en est fait qui détermine sa nature.
- xxiv Si l'enseignant estime ne pas devoir passer autant de temps, nous recommandons d'utiliser la typologie fournie en annexe.
- xxv Voir "Développer des stratégies"
- xxvi Ce point est traité au chapitre " Acquérir des stratégies".
- xxvii En utilisant par exemple un rétro-projecteur.
- xxviii Voir "Théorie pour l'enseignant – Une acquisition"
- xxix Le regroupement des élèves fait l'objet d'une littérature assez abondante. Nous ne citerons ici qu'un numéro déjà ancien des "Cahiers pédagogiques" qui propose de nombreuses pistes : Cahiers pédagogiques n° 279, Décembre 1989, Groupements d'élèves il n'y a pas que la classe.
- xxx Du type "T'es nul c'est pas ça du tout !" ...
- xxxi Marc Arabyan, L'Ecole des Lettres-Collèges n°12, p. 79
- xxxii Voir le chapitre "Evaluer compétence et performance"
- xxxiii Voir le chapitre " Raisonner avec les erreurs "
- xxxiv Evaluation qui permet d'observer la "somme" de connaissance acquise dans un domaine très précis après apprentissage.
- xxxv Le nombre de mots écrits par enfants est différent car le relevé est significatif au delà d'une trentaine d'erreurs réalisées. C'est donc le nombre d'erreurs qui a déterminé l'arrêt du relevé.
- xxxvi Voir pour cela le chapitre "Acquérir des stratégies"
- xxxvii voir "Raisonner avec les erreurs"
- xxxviii Le champ de la variation orthographique comprend certes les erreurs, mais aussi les variations volontaires, les calembours, l'homophonie ...
- xxxix Ces connaissances relèvent de la structuration interne de l'orthographe en tant que système d'écriture.
- xl Aide à l'évaluation des élèves, Cycle des approfondissements, Ministère de l'éducation nationale, Direction de l'évaluation et de la prospective.
- xli Voir au Chapitre "Acquérir des stratégies"
- xlii Pour la construction de la typologie voir "Raisonner avec les erreurs" pour une utilisation sans construction voir la typologie proposée en annexe"
- xliiii Des modèles de grille et de tableaux sont disponibles en annexe.
- xliv Le lecteur peut notamment se reporter à l'exemple présenté en début de chapitre.