

L'orthographe réfléchie à l'école primaire

Par Jean-Paul Vaubourg

À l'école primaire, l'enseignant doit-il connaître la classification orthographique de **Nina Catach** et celle-ci doit-elle organiser sa pédagogie de l'orthographe ?

En formation initiale et continue, les débats sont vifs pour décider de laisser ou non une place à cette classification.

Le travail présenté ici, s'il ne traite pas spécifiquement de cette classification, part de la volonté de faire comprendre aux élèves le fonctionnement du système orthographique [1] et est utilisé en formation initiale et continue, ordinaire et spécialisée, primaire et collège. Il a fait l'objet de nombreuses expérimentations dans des classes du CE au CM2 et en collège, (en ZEP, en SEGPA, en classe dite ordinaire), et même dans une classe de 1re.

Sur la question de l'orthographe, les Cahiers ont publié un dossier essentiel :
Lire la présentation du N°440 L'orthographe

Il s'appuie sur les travaux d'E. Charmeux [2] présentant les trois niveaux du système orthographique français ; le premier où les signes codent du son (combinatoire), le deuxième où les signes codent du sens, précisément des informations lexicales, le troisième où les signes codent aussi du sens, mais à propos des relations entre les mots (les accords).

Cette organisation est souvent mal connue ; elle régit pourtant tout le travail orthographique car on ne peut traiter identiquement les erreurs et notions de ces trois niveaux. C'est parce que les élèves n'ont pas conscience de cette hiérarchisation que lorsqu'ils veulent corriger leurs erreurs signalées par l'enseignant d'un trait rouge sur les cahiers, ils en sont réduits au hasard : si le maître signale l'erreur de « ils mangaient » l'élève peut proposer « ils mangés » car lui souligner simplement la fin du mot l'aura conduit à chercher un problème de terminaison.

Les élèves doivent connaître ces trois niveaux et l'enseignant utiliser un code pour signaler les erreurs et indiquer auquel elles appartiennent : pour « ils mangaient », il soulignera la fin du mot avec la couleur attribuée aux erreurs du type 1 (erreurs de transcription phonie-graphie, appelées par des élèves d'une classe de CE1 « on ne le lit pas le bon mot » ou dans une autre classe « on n'entend pas le bon son »).

C'est sur ce principe que s'organise le travail présenté ici. Il trouve sa place de la mi-CE1 (car il nécessite qu'aient été travaillées la plupart des transcriptions de phonèmes, même si elles ne sont évidemment pas toutes maîtrisées) au CM2 (la connaissance des trois niveaux du système orthographique et le classement d'erreurs devant être maîtrisés en fin de cycle) ; ces compétences doivent être convoquées dans toute situation de recherche d'erreurs... c'est-à-dire dans toute situation où l'élève a à écrire, et pas uniquement en français.

Classer les erreurs

L'enseignant dicte une phrase courte, qu'il a inventée, ramasse les écrits des élèves puis prépare une série d'étiquettes présentées ainsi (orthographe erronée en gras surmontée de la bonne orthographe).

Il s'agit ici d'une série d'étiquettes à découper données aux élèves pour qu'ils puissent les manipuler (il est moins intéressant de faire recopier les mots car il est moins facile de les

déplacer au gré de la réflexion ; de plus, les élèves risquent de faire d'autres erreurs en les recopiant !).

On n'utilise pas toutes les erreurs commises : une vingtaine d'étiquettes est un nombre suffisant pour des CE1. Pour un premier classement, on veut travailler sur la rubrique 1 (phonie-graphie) ; inutile en ce cas de garder toutes les erreurs des autres colonnes. L'objectif est que les élèves distinguent les erreurs de transcription phonique des autres erreurs.

On donne aussi aux élèves la phrase bien orthographiée :

Trois | enfants | sages | regardent | une | belle | image | et | mangent | des tartines.

En petits groupes, ils doivent regrouper les erreurs et inventer les rubriques du classement. L'enseignant doit résister à l'envie de donner la solution et laisser les élèves chercher, et se tromper le cas échéant. L'expérience prouve qu'ils vont proposer erreurs en début de mots/erreurs en milieu de mots/erreurs en fin de mots ou ouvrir autant de rubriques que d'erreurs en les nommant erreurs de s/erreurs de ent/erreurs de e... Ces classements sont inopérants, mais les élèves le découvriront peu à peu lorsque dans les phrases dictées les semaines suivantes ils tenteront de les utiliser. Ces classements erronés montrent qu'ils sont démunis lorsqu'on leur demande de retrouver leurs erreurs : n'ayant aucune idée précise des causes des erreurs, ils ne peuvent en rester qu'aux constatations (localisation de l'erreur dans le mot ou lettre sur laquelle porte l'erreur).

Dans une classe de CE, les élèves ont convoqué les connaissances des leçons précédentes sur la phrase et ont donc proposé les rubriques suivantes : oubli de majuscule/oubli du point à la fin/erreurs « on n'entend pas le bon mot »/autres erreurs. Ce classement, pour un premier travail est extrêmement intéressant car, faisant apparaître la relation phonie-graphie, il permet de construire la suite ; en fait, il est extrêmement rare qu'en CE, cette colonne ne soit pas trouvée rapidement si les étiquettes proposent ce type d'erreurs.

Ce qui a été trouvé et est devenu un savoir commun doit être conservé : par la suite, dans différentes situations d'écriture, les élèves se demanderont si « on entend le bon mot », et interrogeront éventuellement un voisin ou la maîtresse en cas de doute : « est-ce qu'écrire guitare fait bien le mot [gitar] ? »

La classe doit rester le temps nécessaire sur ce classement on n'entend pas le bon mot/autres erreurs ; il faut que tous les élèves le maîtrisent parfaitement. Lorsque tous les élèves seront capables de repérer, ayant la bonne orthographe sous les yeux, quelles erreurs relèvent de la transcription phonique, on pourra passer aux autres colonnes. À partir de ce moment-là, lorsqu'on choisira dans toutes les erreurs faites sur la phrase dictée les erreurs à garder pour les placer sur les étiquettes, on placera deux ou trois erreurs phoniques et beaucoup d'erreurs du type de celles placées dans à l'origine dans la rubrique « autres erreurs ». Attendre que tous les élèves maîtrisent le niveau 1 pour passer au 2 et au 3 est fondamental pour adopter une « posture d'aide » permettant aux plus faibles de réussir dès le début de l'activité plutôt que de leur proposer, par la suite, une remédiation « post-traumatique » à l'efficacité toujours hypothétique.

Ainsi peu à peu, élimine-t-on presque toutes les erreurs phoniques dans les étiquettes données aux élèves. On fait classer les « autres erreurs », pour faire trouver les colonnes 2 et 3. Pour les erreurs d'accords, il est possible de dicter, par exemple, une phrase contenant « Les chats jouent » et, la fois suivante, contenant « Les souris dansaient ».

Le fonctionnement qui vient d'être décrit est celui des classes de CE1 ou de CE2, voire de CM1. Si on ne peut commencer ce travail qu'en CM2 et que l'objectif est que le principe d'organisation du système orthographique soit maîtrisé en fin de cycle 3, il faut faire court... et donc faire cours !

On explique directement aux CM2 les trois niveaux (phonie-graphie/lexique/accords) puis on les entraîne à classer des erreurs faites dans une phrase dictée, choisie pour que les différents types d'erreurs soient présents.

Après cette explication puis plusieurs séances de classement, les élèves d'un CM2 dans une école de ZUS ont construit le tableau suivant (les formulations ont été proposées par la classe).

Pour relire et vérifier ce que j'ai écrit...

Colonne 1: phonie-graphie

Colonne 2: lexique

Colonne 3: accords

Passer de la colonne 1 à la colonne 3 fait entrer dans la complexité du système orthographique; en effet, il est plus simple de repérer une erreur phonique qu'une erreur d'accord :

- pour la rubrique 1, il faut connaître toutes les transcriptions phonies-graphies ; il s'agit d'une compétence de fin de cycle 2 [3]
- la rubrique 2 nécessite la maîtrise du dictionnaire (savoir dans quel cas y avoir recours et maîtriser sa manipulation). L'analogie est en jeu dans cette rubrique de l'orthographe lexicale lorsqu'il faut trouver des mots de la même famille que le mot analysé. Il faut cependant maîtriser la colonne 1, car, face à une hésitation dans le choix d'un graphème, il faut connaître toutes les transcriptions possibles d'un phonème et pour chercher « mentir » dans le dictionnaire, chercher « mantir » puis « mentir ».

- la rubrique 3 demande que soient maîtrisées

- * les classes grammaticales nom, verbe, déterminant et adjectif

- * les fonctions sujet et verbe

- * la particularité du verbe : il désigne à la fois une catégorie grammaticale et une fonction et pour accorder un verbe il faut impérativement trouver son sujet et son temps et ensuite seulement utiliser une table de conjugaison

- * la maîtrise des autres outils (affichages, Bescherelle)

- * les morphologies verbales

Pour cette rubrique de l'orthographe grammaticale, l'opération mentale de déduction est en jeu pour repérer les relations entre les mots.

Ce travail veut permettre de faire dépasser le choix d'une graphie au hasard ; une excellente maîtrise de quelques compétences grammaticales fondamentales est nécessaire, à construire intensément dès le cycle 2 :

- connaître la différence entre catégorie grammaticale et fonction
- repérer déterminants, noms et adjectifs
- trouver le sujet et le verbe conjugué d'une phrase
- connaître les spécificités du verbe

Ces compétences grammaticales permettront aux élèves d'utiliser la colonne 3 ; elles devront faire l'objet d'une répartition du CP au CM2 et d'une décision en conseil des maîtres sur le métalangage employé et être travaillées intensément, en accord avec les programmes qui placent l'accord sujet-verbe et l'accord dans le GN comme compétences fondamentales [4].

Remarque : le cas des homophones grammaticaux n'a pas été évoqué ; les erreurs de ce type sont très nombreuses et il faut commencer à les traiter dès le cycle 2. Elles ne rentrent pas spécifiquement dans la rubrique 2 ou la 3 ; hésiter entre « mais » et « mes » n'est une question d'accord, mais les relations entre les mots sont capitales pour choisir. À l'usage, les élèves avaient ouvert une nouvelle colonne, à part ; par la suite, une autre encore, destinée aux erreurs de ponctuation, avait été ajoutée.

Utilisation des classements successifs obtenus

Le travail de classement d'erreurs doit être jumelé avec une activité de négociation métagraphique qui s'inspire des préconisations de Danièle Cogis pour la « phrase dictée du jour » qu'elle a inventée [5] et qui a été maintes fois décrite depuis. Ici, les classements d'erreurs sont le moyen utilisé pour que les élèves observent et comprennent l'organisation du système orthographique français, et la négociation sur des courtes phrases dictées permet une utilisation de ces classements ; nous ne sommes pas en production d'écrits spontanée ; cette négociation sur les phrases dictées est bien le deuxième volet d'un travail d'apprentissage systématique de l'orthographe.

Deux exemples

Présentation du principe de ce travail à partir d'exemples pris dans un CM2 en ZUS [6] où l'enseignante a inventé la phrase suivante : Mes grandes sœurs et moi nageons ensemble tous les mercredis.
et dans un CE1 [7] où l'enseignante a inventé celle-ci : La petite souris pousse des balles bleues dehors.

Il s'agit d'un travail systématique, prenant place, en cycle 3, dans les horaires d'ORL et pas d'un travail en littérature ; ces phrases sont inventées pour proposer aux élèves des difficultés du type de celles travaillées au même moment dans les classements d'erreurs ; donc, l'enseignant les invente selon l'état du classement d'erreurs dans la classe. Il s'agit d'un apprentissage technique et pas de production d'écrits spontanée.

On demande aux élèves d'être vigilants aux rubriques travaillées dans le classement d'erreurs, par exemple pour cette classe de CE1 : faire attention aux majuscules, au point final et aux erreurs dans lesquelles « on n'entend pas le bon mot ».

La phrase est écrite par les élèves sous la dictée ; ensuite pour chaque mot de la phrase on écrit au tableau les différentes graphies des élèves, les unes sous les autres.

Lorsque toutes les graphies sont écrites au tableau, on les fait observer aux élèves : il n'y a pas d'erreurs sur « des », pas d'erreur de points et une seule de majuscule.

On observe où se situent les variations les plus nombreuses (fins de mots, terminaisons de verbe, mot invariable peu connu) et on repère les mots qui ont donné lieu à beaucoup de graphies différentes.

Ensuite, leur on demande de placer des barres verticales pour séparer les groupes de sens (syntagmes). :

Mes grandes sœurs et moi/nageons/ensemble/tous les mercredis/

Ces groupes de sens sont aussi le plus souvent des groupes d'accord [8]. Plus tard, les élèves les placeront juste après que la phrase aura été dictée, pour guider leur relecture individuelle.

Il s'agit ensuite de trouver la bonne orthographe pour chaque mot et la classe fait le lien avec les rubriques du système orthographique trouvées ; dans un premier temps, les élèves vont donc repérer les mots dans lesquels « on n'entend pas le bon son » : la première négociation s'opère sur les relations phonies-graphies ; par exemple, pour le mot « nagon » une discussion s'est engagée, qui a permis de préciser la règle de position du « g ». Les mots « grands » (au lieu de « grandes ») et « nagent » (au lieu de « nageons ») n'ont posé aucun problème du point de vue phonique.

Ici, la stratégie utilisée par les élèves est de relire les mots à voix haute pour éliminer ceux qui ne donnent pas le bon son. Ces mots sont en italiques dans l'exemple du CM2.

Ensuite, dans le CM2, les élèves, qui connaissent les trois niveaux du système orthographique, ont cherché les erreurs de la rubrique 2, des mots qui, lus à voix haute, « donnent le bon son », mais qui pourraient contenir une erreur ne relevant pas des accords.

Puis travail sur la colonne 3 du système orthographique (ici, mots soulignés). Le mot « tous » a posé un problème, néanmoins le passage par le syntagme « tous les mercredis » a été précieux.

À l'issue du travail de négociation, pendant lequel l'enseignant ou un élève barre les mots rejetés et souligne ou entoure les mots correctement orthographiés, un chemin se dessine matérialisant la phrase correcte.

Remarques à faire avec les élèves lorsque toutes les orthographes correctes ont été trouvées :

- repérer les réussites : certains mots ne proposent qu'une version et sont bien écrits : « La » (avec la majuscule) et « des », mots courts, simples et connus depuis longtemps. Le but est que d'autres mots (ceux qui n'ont pas de multiples graphies) deviennent aussi des mots sus de façon automatique (par exemple « dehors »), ce qui peut guider un travail systématique fait par ailleurs, avec appui sur une table de fréquence.

- repérer les mots qui ont peu de graphies différentes et qui ont été bien réussis : « petite » écrit correctement par la plupart des élèves

Ces remarques doivent guider la vigilance des élèves lors de l'écriture : attention aux verbes, attention aux chaînes d'accords, attention aux mots invariables ; c'est là que se concentrent les risques d'erreurs.

Elles doivent aussi donner les pistes de travail essentielles à l'enseignant :

- les erreurs de graphies/phonies qui subsistent,
- les accords dans le GN
- les accords Sujet-Verbe
- les mots invariables fréquents mais à graphies irrégulières

Pistes pour d'autres travaux à partir de la phrase négociée

- Demander aux élèves de repérer sujet et verbe conjugué
- Repérer dans la phrase les « faux verbes » (ou « verbes-pièges » ou autre expression à trouver avec eux pour désigner les verbes qui n'ont pas fonction de verbes dans la phrase, comme rouler dans « faisaient rouler » ou « accordée » dans « bien accordée »).
- Travailler par analogie sur la phrase après l'avoir corrigée :
 - * sur les groupes, en faisant trouver un autre groupe à la place de « les deux grands frères » (en gardant « jouaient ») ou en faisant trouver un autre groupe qui ferait changer le verbe conjugué
 - * sur les mots en remplaçant « frères » ou « accordée »... par d'autres mots sans rien changer par ailleurs dans la phrase
- Après que la phrase a été dictée, trouver, avant d'écrire les graphies au tableau, les mots qui auront le plus de graphies différentes

Réflexions sur le travail orthographique au cycle 2

La réflexion orthographique doit commencer avant le cycle 3 ; nous l'avons vu, classement d'erreurs et négociation peuvent trouver leur place dès la deuxième moitié du CE1. Plus tôt, en maternelle et surtout au CP, un travail souvent très intéressant est fait dans ce domaine. En CP, par exemple, la réflexion orthographique doit s'appuyer sur des regroupements analogiques pour poser les premières régularités : au fil des observations faites dans les séances de lecture, de production..., la classe repère des régularités qu'elle va consigner sur une affiche selon le principe de la référence analogique.

La partie supérieure de l'affiche indique la régularité relevée en classe, au fil des travaux, une règle en quelque sorte. Il est capital qu'elle soit liée aux observations faites en classe, en lecture et en production d'écrits et qu'elle soit provisoire ; le système grammatical et le système orthographique du français, intimement liés, sont trop complexes pour être appréhendés par strates (telle notion maîtrisée entièrement avant de passer à telle autre) ; l'apprentissage sera donc plutôt spiralaire avec degré de difficulté et d'approfondissement de chaque fait de langue progressivement augmenté.

La partie inférieure de l'affiche sert à relever les exemples trouvés au fil du travail ; puisqu'il fonctionne par analogie, le regroupement acceptera tout sujet suivi d'un verbe se finissant par « ent », quels que soient le temps du verbe et la catégorie grammaticale du sujet.

Ici, la règle ils ->ent n'est pas correcte en ce sens qu'elle ne rend pas compte de tous les cas (ils font, ils vont, ils mangeront...), mais elle est provisoirement posée jusqu'à ce que les élèves soient confrontés à l'étude d'un fait de langue qui permette de la préciser ; en ce cas, ici, l'affiche deviendra :

et la partie analogique inférieure recevra, en plus, des relevés comme « ils vont... », « les petits chiens mangeront... » ; « les maisons sont... ».

Les premières régularités ainsi découvertes et validées par la classe doivent avoir un statut officiel ; elles font donc l'objet d'un affichage mural, visible par chacun depuis sa place. Les élèves s'y réfèrent, le plus souvent sur demande de l'enseignant mais l'objectif est que peu à peu ils pensent à les consulter.

Après manipulation et familiarisation avec une affiche, elle devient une trace personnelle : elle est décrochée et placée dans les classeurs d'élèves (donner une copie réduite de l'affiche par exemple) où son statut d'outil consultable en permanence reste, mais de façon plus individuelle.

Ce premier travail analogique de construction progressive de régularités et de règles d'un degré d'approfondissement de plus en plus grand se fait sur le même principe que tout ce qui a été présenté précédemment à propos du classement d'erreurs où, dans le but de construire avec les élèves la connaissance du système orthographique du français, on travaille, par regroupement et catégorisation en entrant de plus en plus profondément dans la complexité du système.

Jean-Paul Vaubourg, Professeur de français à l'IUFM de Lorraine.
Courriel : jean-paul.vaubourg@lorraine.iufm.fr

[1] Ce travail doit être clairement présenté aux élèves comme un travail technique pour les faire progresser en orthographe par une compréhension de son fonctionnement.

[2] Évelyne Charmeux, Une grammaire d'aujourd'hui, SEDRAP, 2001, tome 3.

[3] « Proposer une écriture phonétiquement correcte d'un mot » indiquent les programmes de 2002

[4] On notera que ce sont deux des rares compétences à être indiquées presque identiquement à la fois en fin de cycle 2 et en fin de cycle 3 ; c'est dire si elles sont fondamentales !
Compétences de fin de cycle 2 : ; compétences de fin de cycle 3

[5] Voir notamment la revue Repères 28 et le récent et très complet ouvrage Pour enseigner et apprendre l'orthographe, Delagrave, 2005.

[6] Classe de Nadine Borella, école Mouzimpré à Essey-les-Nancy (54)

[7] Classe de Sandy Dubois, école Pierre et Marie Curie à Saint-Max (54)

[8] Ce n'est pas le cas lorsqu'on a un complément du nom, par exemple « tous les mercredis de l'année ».

Source: http://www.cahiers-pedagogiques.com/art_imprim.php3?id_article=2447

http://www.cahiers-pedagogiques.com/numero.php3?id_article=2183