

# Comment je fais la classe... (et pourquoi je fais comme ça)

L'article ci-dessous fait suite à celui paru dans «L'Éducateur n° 3» de novembre 1978.

J. VARENNE

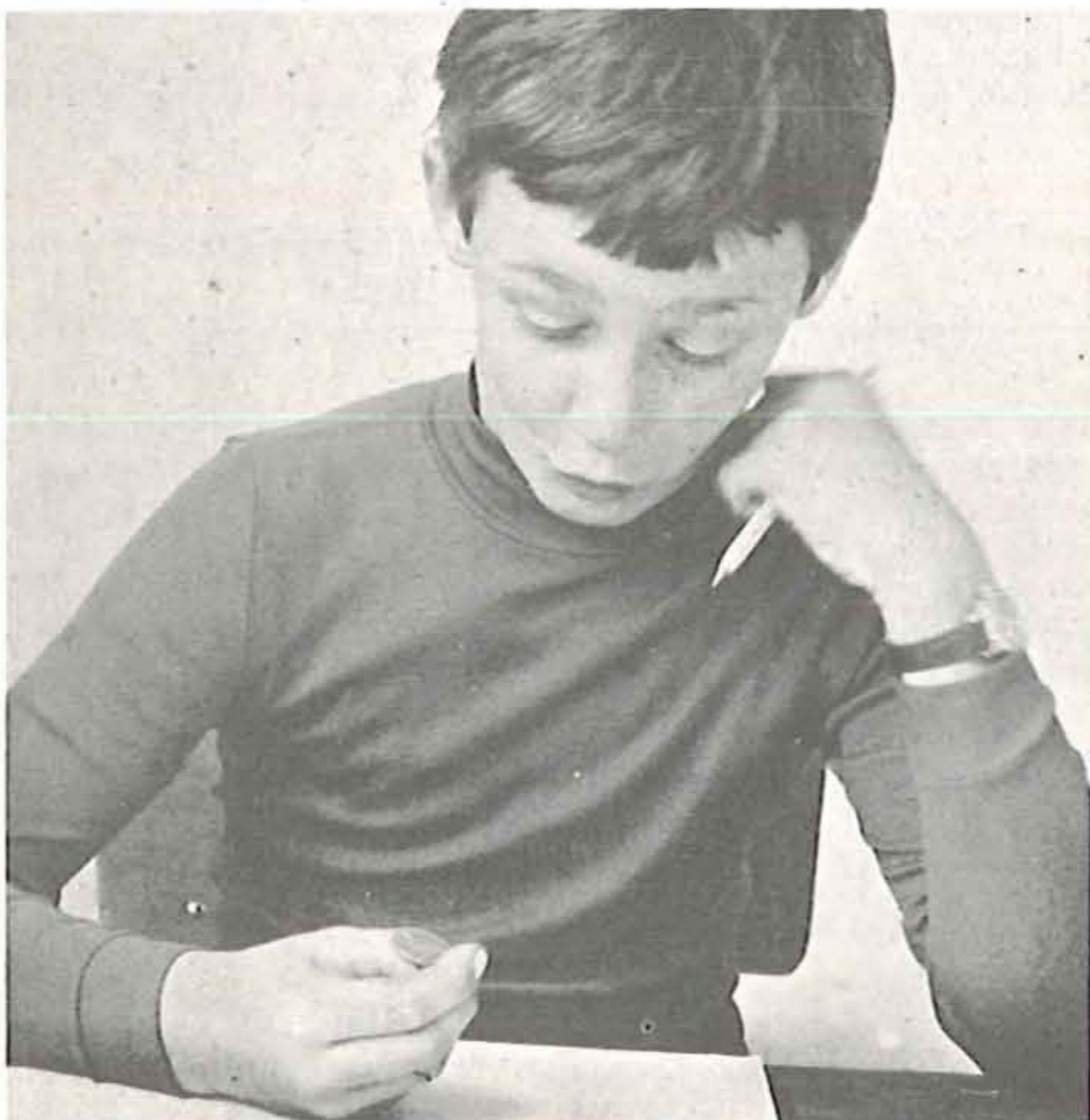
## POUR UNE AUTRE PÉDAGOGIE DE L'ORTHOGRAPHE

### Lecture et orthographe

Tant qu'on a pensé que «lire, c'est essentiellement faire correspondre des sons à des groupes de lettres», les progrès possibles en pédagogie de la lecture connaissaient vite leurs limites. Et cette idée, pourtant réfutée depuis fort longtemps, continue à faire des ravages.

De même, l'idée qu'orthographier consiste à faire correspondre des groupes de lettres aux sons entendus est de moins en moins admise, et pourtant il y a encore beaucoup à faire pour se débarrasser des pratiques pédagogiques qu'elle a engendrées. En effet, il faut bien admettre que toute notre pédagogie de l'orthographe reposait sur l'idée que c'est le visage oral des mots qui permet de les écrire correctement. D'où les exercices de dictée, d'oppositions phonétiques... et le Bled. L'aide apportée depuis le C.P. à l'élève qui cherche à écrire un mot («Écoute-le bien, décompose-le en phonèmes, et la plupart du temps tu sauras l'écrire») est à l'origine de très nombreuses erreurs commises, et du découragement de l'enfant face à l'orthographe, quand il s'aperçoit qu'il y a, par exemple, dix-sept façons possibles d'écrire le son [ɛ]. Comme l'écrivait une camarade : «Oh, les placards de costumes délirants, à la manière du sablier !»

D'où toutes les confusions entre des mots que rien, ni leur place dans la phrase, ni leur emploi, ni leur sens, ni leur rapport avec les autres mots, ne prédisposait à être confondus, comme «et» et «est», «son» et «sont», etc. Confusions renforcées le plus souvent par des exercices qui visaient à mettre en concurrence ces mots, à les opposer pour mieux les distinguer, mais dont le résultat le plus clair était de conforter l'élève dans la croyance que ce qui est important, en orthographe, ce sont les sons.



### Ecrire des sons ? Ecrire du sens ?

Or, depuis quelques années, de nombreux linguistes nous ont apporté tous les éléments qui nous permettent de voir l'orthographe (en même temps que la lecture) d'une façon fort différente. Relire à ce propos les pages 58 à 71 du livre d'Evelyne Charmeux, *La lecture à l'école*, en particulier :

*«Certes, l'orthographe française n'est pas idéographique, mais on peut formuler l'hypothèse (nous verrons qu'elle est pédagogiquement rentable) qu'aujourd'hui, elle fonctionne de manière presque purement idéographique. Les correspondances phonographiques n'étant qu'une aide supplémentaire et une confirmation».*

et :

*«Ce caractère non phonétique de l'orthographe dans son fonctionnement actuel offre de nombreux avantages qui rendent vraiment indésirable toute réforme dans le sens phonétique :*

*En ne sollicitant pas directement la prononciation, il favorise la lecture des yeux sans subvocalisation : on sait qu'il est impossible de lire vite un rébus, parce que la prononciation y est indispensable à la compréhension. Si l'orthographe était phonétique, il serait beaucoup plus difficile d'éviter la prononciation ; c'est ce qui se passe quand on lit une transcription phonétique.*

*Mais surtout, en s'écartant de façon sensible de la prononciation, l'orthographe française neutralise toutes les diversités de prononciation...».*

Opinion qu'on retrouve chez un autre auteur, dont la notoriété est certes d'un genre différent, et dont l'autorité en la matière est peut-être moins incontestable :

IL Y EN A QUI DISENT "UN CHEVAL".  
IL Y EN A QUI DISENT "UN CHOVAL".  
AU QUÉBEC, ILS DISENT "UN JOVAL".  
WOLINSKI DIT "UN JVAL".  
MON GRAND-PÈRE DU CÔTÉ DE MAMAN DISAIT "UN CHOUAU".  
MAMAN, QUI ÉTAIT ÉNERGIQUE, DISAIT "UN CHFAL".  
PAPA, QUI ÉTAIT RITAL, DISAIT "OUN ÇVAL".  
LE TIT NENFANT DIT "UN DADA".  
MES POTES DISENT "UN BOURRIN".  
ALORS, DIS VOIR, POURQUOI ON ÉCRIT :  
"UN CHEVAL" ?  
PARCE QU'EN ÉCRIVANT DE LA SEULE FAÇON QUE PERSONNE NE RISQUE D'EMPLOYER, ON EST SÛR DE METTRE TOUT LE MONDE D'ACCORD.  
SI L'ON AVAIT CHOISI LA MANIÈRE DE L'UN OU DE L'AUTRE, ON AURAIT EU TOUS LES AUTRES SUR LE DOS.  
C'ÉTAIT NOTRE RUBRIQUE : DU RÔLE BIENFAISANT DE L'ORTHOGRAPHE FRANÇAISE DANS LES RELATIONS SOCIALES.



## Alors, comment fait-on pour écrire ?

Si ce n'est pas le visage oral d'un mot qui nous donne son visage écrit, alors comment procède-t-on ?

Je cite à nouveau Evelyne Charmeux :

«On aboutit donc à deux rôles essentiels joués par les lettres dans la constitution des mots :

— Un rôle lexical, qui donne en quelque sorte le visage écrit du concept évoqué par le mot.

— Un rôle grammatical, qui constitue le tissu relationnel de l'énoncé.

Pour reprendre les termes de l'analyse linguistique, on peut dire que ce rôle grammatical se joue sur l'axe syntagmatique (l'axe horizontal de l'énoncé) tandis que le rôle lexical se joue sur l'axe paradigmatique (l'axe des substitutions et oppositions).

Ces deux rôles aujourd'hui recouvrent presque totalement (au point de le faire oublier parfois) le rôle de correspondance phonique que les lettres ont commencé par jouer.

Pour ce qu'on peut appeler l'orthographe lexicale, il n'y a aucun autre moyen qu'apprendre - un par un - la graphie de chacun des mots simples. («simple» étant pris ici non pas dans le sens qu'on lui attribue généralement au C.P., c'est-à-dire : qui s'écrit comme il se prononce, comme *caravane*, *opérateur* ou *détourné*, mais dans le sens de «qui n'apporte qu'une unité de sens», comme *lourd*, *pays*, *chiffre*, *photo*, *et*, *dont*...).

Mais cet apprentissage est grandement facilité par le fait que les mots ne sont pas acquis isolément, mais inclus dans des membres de phrases, des structures, qui aident à les reconnaître.

De même qu'il est bien plus facile d'apprendre à lire : «J'ai joué au ballon avec Pascal», que «ai» ou «au», il est plus facile d'acquérir l'orthographe de «j'ai joué» que de «ai».

Il n'y a au niveau de l'élève - et au mien, qui n'ai pas étudié le latin - aucune raison pour que le mot «et» s'écrit : e - t. Après tout, on le comprend aussi bien écrit : , de même qu'on comprend aussi bien «monsieur» écrit : M., «et cœtera» écrit : etc. ou vingt-cinq écrit : 25.

L'écriture correcte du «et» ne pourra donc venir que d'une bonne connaissance visuelle de ce mot (et non d'une identification à un son «é» qui n'a aucun sens en lui-même). De même qu'à la lecture la vision de ces deux lettres «et» ne doit pas correspondre d'abord à un son, mais être reconnue comme signe écrit apportant une idée de «conjonction». (Y'a des gens qui diraient ça très bien, en terme de signifiant (image visuelle) et signifié !)

Mais, heureusement pour nous, bien plus nombreux sont les mots où l'orthographe est en rapport avec une unité de sens.

C'est le cas de tout ce qu'Evelyne Charmeux englobe dans ce qu'il est convenu d'appeler - mal - l'orthographe grammaticale : le «x» de : yeux, choux ou neveux, le «nt» de : font, enlèvent ou marcheraient, etc.

Mais c'est aussi le cas, par exemple :

— du «s» initial dans les mots : sa (chienne), ses (amis), (le) sien - peut-être même se (tromper), pour soi...

— du «tion» d'opération, ou d'élévation

— du «es» final de tes yeux, les arbres, des mots, ces livres...

- du «trice» d'actrice, ou d'institutrice
- des radicaux de tous les mots composés
- ...

Et c'est sur cette constatation qu'on s'appuie pour éviter d'avoir à mémoriser les centaines de milliers de formes différentes qu'on a à lire - ou à orthographier - dans un texte.

(Centaines de milliers, ça paraît beaucoup, si on remarque que le Bordas que j'ai dans ma classe ne compte que 10 000 mots ? Mais pensons que pour la seule unité de sens : «écrire», on aura à lire, ou écrire, des dizaines de formes : écrites, écrivais, écris, écrives, réécrivait, écrira, écrivent, écririons...).

## L'analogie

Il y a un passage de Saussure, dans «Précis (ou Cours) de linguistique générale» que je voudrais bien retrouver, mais - sauf erreur grossière - je crois pouvoir me rappeler qu'il montrait la cohérence de la langue par ce qu'un bon matheux appellerait «la 4e proportionnelle».

Dans le système :

pour répondre	—————>	je répondrai
pour vendre	—————>	?

l'inconnue, par analogie, se déduit comme étant : «je vendrai».

De même :

je couds	—————>	je découds
je colle	—————>	...
ou :	—————>	
un animal	—————>	des animaux
un bocal	—————>	...

C'est ce qui permet d'employer (avec un risque d'erreur - faible, du reste) des mots qu'on n'a pas forcément déjà utilisés, ou entendus. Si demain on se met à employer le verbe «analogiser», chacun sera capable de dire : «Si vous analogisez...», «un analogiseur», «J'analogiserais bien...» ou «c'est absolument inanalogisable !».

On se rend très bien compte qu'un enfant commence à découvrir ce système, à partir de 3-4 ans, quand, au lieu de reproduire seulement des énoncés déjà entendus, il s'essaie à des reconstructions de phrases, ce qui donne parfois : «je vais peinturer», «tu veux bien me le tiendre ?», «je s'en vas», «maman va viendre»... (Car bien sûr la connaissance de ce système ne va s'affiner que petit à petit).

A part ces quelques pièges, l'acquisition de notre système linguistique oral se fera assez facilement, parce que bien cohérent. Heureusement qu'on ne dit pas :

Demain, je porterai..., je te donneru..., je mangeri..., je dira... !

## Et en orthographe ?

Si je dis que, pour le code écrit, c'est la même chose, qu'on peut considérer l'orthographe française comme «analogique», on va sans doute me dire que c'est faux, que ce n'est pas parce que on écrit «ils feront» qu'on écrira «ils iront», à cause de «bateaux» qu'on écrira «oiseaux», à cause de «phonographe» qu'on écrira «stylographe». Que quelqu'un d'autre fasse l'historique de la chose, moi ce qui m'intéresse c'est l'observation que je fais que :

On peut presque toujours déduire l'orthographe d'un mot selon la méthode la «4e proportionnelle», et ce sans avoir besoin de connaissances grammaticales particulières, et sans recours à aucune règle (étant entendu qu'il faut éviter d'isoler ce mot de la structure qui le contient).

Connaissant :

courir	—————>	il courait
--------	--------	------------

on peut déduire l'orthographe de

ouvrir	—————>	il ouvrait
--------	--------	------------

De : moi et ma sœur —————> moi et mon frère  
 on déduit : lui et sa sœur —————> lui et son frère

La clé de l'orthographe, ce n'est pas la référence à l'oreille, c'est la référence à d'autres mots dont l'orthographe est connue, et qui ont en commun un rapport de sens.

**A ce sujet, on peut faire deux remarques :**

1) C'est toujours de la façon décrite ci-dessus qu'on écrit des mots qu'on n'a encore jamais écrits.

Sinon, comment pourriez-vous orthographier :

«Demain, j'antidécomprendrai cette notion».

«J'ai inventé un oscillométhographe».

«L'en-soi ne vaut pas l'en-moi !».

2) La forme de raisonnement du gosse qui, pour écrire un mot, dit «ça s'écrit comme...» :

— est une démarche (naturelle ?) qu'on retrouve avec grand plaisir dans d'autres domaines (voir les textes de M. Pellissier ou de J.P. Blanc sur le «c'est comme...» dans la formation de l'esprit scientifique chez l'enfant).

— me semble répondre aux interrogations de Le Gal qui se demandait à propos des outils envisagés «s'ils apportaient une méthode de travail et de réflexion transférable à d'autres activités ?».

## Une pratique pédagogique

Alors, si l'on ne donne pas à l'enfant, comme clé de l'orthographe, la correspondance graphie-phonie, quelle aide lui apporter ?

Remarquons d'abord que si on conclut que tout le travail réalisé dans un but d'apprentissage de la lecture ou de l'orthographe de : recherche de mots où on entend «f», de classements de phonèmes, de «révisions de sons», est inutile, voire nuisible, on va dégager pas mal de temps pour des activités plus enrichissantes, et plus agréables !

Mais de même qu'abandonner la combinatoire et le déchiffrement permet de consacrer plus de temps à de véritables activités de lecture, de même nous avons à trouver ce qui permettra à l'enfant d'acquérir petit à petit la maîtrise de notre code écrit. Comment ?

Au cours du C.P., il semble important de distinguer les activités d'expression véritable (où il est bien préférable que la maîtresse prenne rapidement en note le texte que l'enfant désire communiquer par écrit) des moments de recherche sur les formes écrites, où l'enfant, à partir de ce qu'il sait déjà lire ou écrire, reconstruira des phrases, créant ainsi des «textes» qui n'ont pas grand chose à voir avec l'expression libre, qui sont des textes à répétitions, des textes-jeux, des textes absurdes, etc. (Et l'enfant, qui a d'ailleurs beaucoup de plaisir à les écrire, est parfaitement conscient de ce qu'il fait, tâtonner sur des formes écrites, et non s'exprimer réellement - encore que la distinction, quelquefois...).

On éviterait ainsi d'habituer l'enfant à inventer l'orthographe des mots qu'il ne connaît pas (le seul moyen qu'il pourrait utiliser, à son niveau de connaissance, étant la syllabation). De même, à un enfant qui demande comment s'écrit «machine», répondre : «Ça s'écrit très simplement, ma-chi-ne, comme ça se prononce», c'est admettre - et faire admettre - que c'est la règle normale d'écriture des mots (et les enfants acquièrent facilement l'illusion que c'est effectivement l'écoute des mots qui leur en donnera la graphie).

Et comme activités d'orthographe proprement dites ? D'abord, tout ce qui est observation de la forme de la langue écrite, non pas en liaison avec les sons qui peuvent y correspondre, mais avec le sens. Et aussi la reconnaissance et l'emploi des signes qui permettent la compréhension d'un texte : mise en page, ponctuation, signature... Savoir tirer l'information donnée par une majuscule, et l'employer en écrivant, n'est pas plus difficile que d'apprendre à reconnaître le «an de maman», et autrement important !

Et, très vite, les enfants font des remarques du genre :

— Dans «agrandi», il y a «grand».

- Tiens, on écrit : Cher Patrick, mais on écrit : Chère Sylvie.
- Dans «un éventail», il y a du vent.
- Des fois, on écrit «feuille», et des fois «feuilles».
- «On a caché», ça s'écrit comme «on a dansé».
- ...

Bien sûr, les camarades qui sont en recherche sur la Méthode Naturelle de Lecture nous apporteront quantité d'activités, d'exercices, qui peuvent aider l'enfant, d'une part à augmenter le nombre de mots connus, d'autre part à s'habituer à cette analyse de la forme de la langue écrite, où l'unité d'analyse du mot ou du groupe de mots n'est pas le phonème, mais l'unité de sens.

Et au C.E., et au C.M. ?

Pour toute l'orthographe lexicale, la seule façon d'aider un élève à acquérir la graphie d'un mot comme «et», c'est de lui permettre de bien connaître la (ou les) structure dans laquelle ce mot s'emploie - en l'associant éventuellement à d'autres mots qui, jouant un rôle voisin, se retrouvent dans les mêmes structures («ou», par exemple).

D'où, si on veut systématiser, aider l'acquisition, des exercices où on travaillera sur :

- la structure où figure ce mot,
- la mémorisation de phrases-références.

Et pour tout le reste, au lieu de faire tirer à pile ou face entre «m'est», «mais», «mes», «met», «mets», «maie»... à l'enfant qui ne sait pas écrire «dans mes textes», montrer qu'il sait écrire : «dans mon texte (ou peut-être d'abord : «avec mon papa») et «dans tes textes», donc qu'il sait écrire : «dans mes textes» («La vérité est en toi» - Patrick Hétier).

Et pour écrire «je n'ai pas soif» (ô combien de «n'est pas» !), on passe par :

nous avons soif —————> nous n'avons pas soif  
 j'ai soif —————>

Et pour «il arrosait», par «il finissait» (bien mieux connu, il n'y a pas de finir ou de finissé perturbateur).

Et pour «il m'a dit», par «il a dit», «il nous a dit», «il lui a dit», «il t'a dit»...

Intéressante à noter, si on essaie de pratiquer cette pédagogie de l'orthographe, l'évolution de la façon dont les élèves posent leurs questions. On passe de :

Comment ça s'écrit «parlé» ?

question à laquelle on ne peut donner aucune réponse, à :

Comment ça s'écrit, «je t'ai parlé» ?

puis à :

«Je t'ai parlé», ça s'écrit comme «j'ai parlé» ?

On peut espérer que ce «réflexe analogique» (que je crois «naturel» chez l'enfant, s'il n'est pas perturbé par l'introduction de règles ou d'oppositions «in-sensées») permettra d'acquérir sans exercices fastidieux une connaissance correcte de notre code graphique.

Encore faudrait-il, peut-on se demander, que l'enfant reconnaisse l'identité de structure, l'analogie qui lui permet une graphie correcte. Et c'est vrai que, si certains enfants, même très jeunes, «voient bien» que dans «j'ai vu» et «je n'ai pas vu», il y a bien des points communs, pour d'autres, c'est loin d'être évident !

Ce qui implique que, si l'on utilise avec les enfants cette pratique de l'orthographe, on ne se décourage pas quand, au début, ils prétendent que :

«Les enfants été en vacances» c'est comme «il a été en vacances».

C'est simplement que cette perception de l'analogie ne va s'affiner que petit à petit, par approximations successives (comme beaucoup d'autres acquisitions).

Et puis, justement, habituer l'enfant à reconnaître des structures, des identités, n'est-ce pas un de nos objectifs, aussi bien en maths qu'en sciences, que pour la langue orale, que pour la langue écrite ?

A suivre dans L'Éducateur n° 5 : «Des outils pour une pédagogie de l'orthographe».