

Quelques réflexions sur le vocabulaire et l'orthographe.

Pierrick Descottes

1. De l'importance du Vocabulaire.

Auparavant, je ne me préoccupais guère de l'apprentissage du vocabulaire et de son assimilation par les enfants Imprégné du vitalisme d'une certaine pédagogie Freinet, j'étais alors convaincu, sans trop en faire cas, que l'édifice lexical se construisait tout naturellement dans et par une expression-communication quotidienne et soutenue. M'appuyant sur des lectures en psychologie sociale, je défendais même l'idée qu'une démarche trop corrective du maître dans ce domaine avait des effets inhibiteurs sur beaucoup d'enfants. Notamment sur ceux dont le langage familial n'est pas en phase avec celui en vigueur à l'école. Je défends d'ailleurs toujours cette thèse, mais jusqu'à un certain point.

Une fois que l'enfant a fait son nid dans le groupe, que je le sens à l'aise dans la classe, je me permets de corriger ses erreurs de lexique ou de syntaxe pendant les échanges collectifs. (Moments d'apports, discussions informelles, séances de recherches collectives.)

Un stage-école que nous avons organisé il y a deux ans Léon Grimault m'(nous) a fait prendre conscience que cette attitude pédagogique tendait en fait à creuser les écarts La variable "maîtrise lexicale" serait une des plus incidentes dans la réussite scolaire au second degré (7 de corrélation) On pourra bien sûr et à juste titre critiquer l'orientation par trop intellectualiste de notre enseignement au second degré. Il n'empêche que ces observations ne peuvent nous laisser indifférents, si on est attaché à la réussite scolaire de nos élèves avec ce qu'elle représente aujourd'hui.

Au-delà de l'enjeu réussite scolaire, l'extension du bagage langagier est la condition d'accès progressif, la pensée conceptuelle qui devrait être de plus en plus nécessaire dans une société post- industrielle dominée par la circulation du savoir. En outre, si on se réfère aux thèses de F. Smith sur l'acte de lire, le lecteur, pour bien appréhender un écrit, doit s'appuyer sur 80% de connu. Les 20% restants relevant de ses hypothèses en fonction du contexte. Qui n'a pas fait l'expérience de lectures dans lesquelles 50% du texte étaient du charabia.

En revanche, un lecteur assidu qui se confrontera graduellement à des ouvrages de difficultés croissantes dans un domaine précis pourra constater par lui-même qu'en s'appuyant sur un champ lexical de plus en plus large, il sera à même de comprendre des textes qui lui étaient inabordables auparavant.

La réflexion vaut bien sûr pour les enfants de nos classes. Qu'en est-il de ces enfants, des milieux populaires pour l'essentiel, qui disposent d'une culture langagière "pauvre", tout du moins distante de celle en vigueur dans les livres ? A cet égard, pour illustrer ce problème, j'ai une petite anecdote des plus parlantes. Dans sa classe de CP, Cécile avait l'habitude de dire à sa classe " J'attends" au moment des regroupements. Ceux-ci mettaient bien souvent beaucoup de temps à s'opérer. Au mois de février, un enfant vient lui demander tout benoîtement: "Qu'est-ce que ça veut dire "J'attends" ?"

Nous avons donc beaucoup réfléchi sur les situations et attitudes pédagogiques propices à l'enrichissement langagier.

Il nous fallait aussi instaurer une certaine cohérence entre les différents niveaux. Cela s'est donc traduit à l'échelle de l'école par :

1.1. L'élaboration d'outils.

Au CP-CE1 (et CE2 en fait, à l'usage), constitution de grandes listes de mots au fur et à mesure de leur apparition dans la vie de la classe (moments d'apports, de lectures, de recherches ou d'échanges collectifs). Ces stocks de mots, figurant si possible avec leurs synonymes ou contraires, éventuellement avec une illustration pour faciliter leur assimilation) restent constamment affichés en mémoire dans la classe.

Ces listes sont appelées à suivre les groupes les années suivantes.

- Au CM, nous avons décidé d'employer un répertoire sur lequel sera consigné tout le nouveau vocabulaire rencontré dans nos vies de classe. Avec les CMI de ma classe, je procédais au début classiquement. Je leur demandais de copier une définition compréhensible par eux.

P- "Partir de" s'appuyer sur le vécu des enfants.

*D- "Diversifier" * les langages et les supports.*

C- "Creuser" approfondir-expliciter, faire à fond

E- "Enrichir" imprégner.

D- "Déclencher" susciter –forcer

C- "Comprendre l'enfant" suivre-observer-se former.

Je leur demande maintenant de noter une définition la plus courte possible (à ce titre, le choix du dictionnaire est très important). au mieux un synonyme. Et surtout, je leur demande d'écrire ce mot en contexte dans une phrase adéquate.

Même si on fait référence au stock aussi souvent que possible, la difficulté se situe, en empruntant à la terminologie piagétienne, au niveau de l'accommodation pour des réinvestissements éventuels.

Pour ma part, dans ma classe de CE2-CM1, j'ai d'abord essayé la voie ludique. Périodiquement, j'organisais des petits concours oraux où les enfants devaient retrouver le sens des mots tirés au sort et, bonus, les replacer correctement dans une phrase.

Dernièrement, j'ai trouvé une autre situation de réinvestissement Toutes les cinq ou six semaines, après une brève révision orale des mots oubliés, j'organise une sorte de logorallye dont la règle est d'utiliser 4 ou 5 mots du stock pour créer un texte. Ensuite je provoque un brassage en faisant lire et sélectionner les textes par petits groupes) avant de terminer par la sélection du texte que l'on mettra collectivement en forme pour le journal.

Des études auraient démontré qu'en règle générale, un mot doit être revu ou réinvesti au moins 7 fois pour être intégré.

1.2. Un changement d'attitude pédagogique.

*Du stage a émergé un leitmotiv que nous nous sommes approprié collectivement:
Ce sont des attitudes et comportements que nous essayons de manifester le plus souvent.*

*P*remièrement, encourager les enfants à questionner dès qu'ils ne comprennent pas des mots, des expressions.

Cela implique une vigilance constante de notre part dans la compréhension des consignes, dans les échanges quotidiens ou encore dans les lectures collectives. Pascale, une autre collègue, s'est attardée un peu sur les tests de début de CE.2 : elle a cherché à comprendre le pourquoi des erreurs de quelques enfants.

Il s'est avéré dans plusieurs cas que ce n'était pas la notion .soi-disant testée qui avait posé problème mais la compréhension de certains mots de la consigne apparemment évidents. En dialoguant avec l'enfant, elle s'apercevait aussi souvent qu'il maîtrisait la dite notion.

*A*u passage, cela apporte encore de l'eau au moulin des opposants à l'évaluation qui n'y voient que vains exercices artificiels et superficiels.

Nous veillons, en interpellant les enfants aussi souvent que possible, à ce que tout ce qui est dit soit bien compris, si nécessaire en reformulant ou en faisant reformuler. L'essentiel est une nouvelle fois de dédramatiser la difficulté, l'erreur éventuelle par une attitude de bienveillance, d'accueil et de prévention des moqueries.

Une autre situation est très favorable à l'acquisition de stratégies de compréhension face à des mots difficiles les lectures collectives. Cela pourra être un thème d'actualité abordé lors d'un apport que l'on approfondira à travers un article de presse, un document d'éveil intéressant tout le groupe ou encore la lecture d'une histoire suivie au groupe (À ce sujet, qui est resté indifférent au bouquin de Pennac "Comme un roman"?)

En encourageant les enfants à interroger la classe dès qu'ils ne comprennent pas un mot, c'est l'occasion de communiquer quelques stratégies de lecture en contexte ou d'hypothèses à partir de la racine des mots, sans avoir forcément recours à la recherche fastidieuse dans le dictionnaire. C'est dans ces occasions qu'on abordera de façon dynamique, et souvent implicitement, des notions telles que les familles de mots, les radicaux, les synonymes, les préfixes, les suffixes, les contraires, sens propre-sens figuré etc...

D’ailleurs, il s’agit de faire prendre conscience aux enfants que le recours à ces différentes notions est fréquemment très efficace pour bien appréhender un mot. Pour ma part, dans toutes ces situations, mon attention et mes sollicitations se portent plus particulièrement sur les enfants dont le bagage langagier est pauvre.

Je ne parlerai pas ici de l'intérêt des mises en forme collectives de textes, désormais classiques en pédagogie Freinet. D'ailleurs, je n'ai pas le sentiment que les démarches présentées ci- dessus soient bien extraordinaires mais elles viennent appuyer la désormais conviction d'une nécessité :

Réduire la distance de certains enfants à l'école et au savoir passe par une volonté spécifique d'enrichissement de leur vocabulaire.

À la suite de tout ceci, je pourrais aussi évoquer le travail effectué en périphérie auprès de certains parents ciblés et qui est essentiellement axé sur le langage.

2. L'orthographe, une superstructure.

*U*n deuxième objet de réflexion spécifique de l'équipe a trait depuis quelques années au problème de l'orthographe. Il a partie liée pour une large part avec le vocabulaire, tant il est vrai qu'en travaillant l'un, on travaille aussi l'autre et inversement. Il s'avère d'ailleurs que, lorsqu'on met en forme le texte d'un enfant, ce découpage scolastique n'a pas cours.

Mais il faut admettre que nous avons recours régulièrement aux terminologies traditionnelles de l'étude de la langue. Cela part de l'idée plus ou moins implicite qu'en classant et en abordant les difficultés par domaine (orthographe, grammaire, vocabulaire), on apportera la clarté suffisante dans l'esprit des élèves pour leur faire mesurer les enjeux particuliers puis généraux de l'étude de la langue. À voir si cela ne sécurise pas avant tout le maître par rapport à la norme pédagogique.

Quoiqu'il en soit, nous avons élaboré sur l'école, à partir du CEI, un classeur d'orthographe, comprenant l'orthographe d'usage et les règles grammaticales, qui suit chaque enfant du CEI au CM2.

*P*our ma part, après deux ans d'utilisation, je suis très sceptique quant à l'efficacité de cet outil et demande à avoir un peu de recul pour en mesurer l'impact réel sur les performances en orthographe. En tous cas, il semble avoir dès maintenant plus valeur d'outil de référence que d'outil d'imprégnation.

Sur ce registre, je parlerai donc surtout en mon nom personnel à partir de constats essentiellement empiriques. Je suis de plus en plus convaincu que l'orthographe n'est qu'une superstructure reposant sur une infrastructure psychologique. J'ai souvent été étonné de voir comment le même enfant pouvait passer d'une orthographe correcte dans un texte libre qu'il avait particulièrement investi affectivement à des performances bien plus médiocres dès lors que ce travail était moins consenti.

J'observe aussi régulièrement qu'une bonne orthographe va de pair avec une certaine rigueur générale (sens du rangement, propreté) et/ou une certaine maturité.

D'un point de vue général toujours, ces qualités échoient plutôt aux filles qu'aux garçons. Il est dit que l'orthographe se stabilise généralement vers la fin du collège quand le jeune prend conscience de son utilité sociale. Pur ailleurs, pour moi, le débat n'est pas clos entre imprégnation consciente ou inconsciente.

Ne serait-ce pas en l'occurrence une question de fonctionnements, de styles cognitifs personnels ?

*M*ais je suis de plus en plus convaincu qu'une bonne orthographe relève presque exclusivement d'une motivation intrinsèque, de l'implication affective du sujet.

Le parti-pris de beaucoup d'entre nous a souvent été de privilégier l'expression face aux exigences orthographiques, le fond avant la forme, refrain bien connu.

Attitude fréquente quand un enfant écrivait un texte, notamment dans les petites classes, s'il lui arrivait de buter sur l'orthographe d'un mot, on le laissait faire le premier jet comme il le "sentait" sachant qu'on y reviendrait avec lui au cours de la correction- toilette. Cette attitude pédagogique ne conforte-t-elle pas l'enfant dans l'idée que l'orthographe est bien secondaire, l'essentiel étant de se dire, éventuellement de se faire comprendre. Certains enfants ne manquent pas de nous renvoyer cette opinion dans les dents quelques années plus tard, quand on les tanne avec l'orthographe.

Les ressorts de celui-ci étant avant tout psychologiques, les manquements à la règle ne connaissant d'autres sanctions pédagogiques que la correction et une hypothétique remédiation, beaucoup d'enfants parmi les plus dilettantes ne mesurent pas dès lors les enjeux d'une bonne application orthographique. Jany avait déjà évoqué ce problème de prise de conscience dans un de ses articles sur l'erreur.

*S*uite à une lecture, Cécile, maîtresse en CP, entreprend actuellement une autre approche de l'orthographe. On n'écrit que ce dont on est sûr de la graphie.

A défaut, on demande à la maîtresse si elle est disponible, on recherche dans un outil de référence si on en est capable ou, en dernier ressort, on trace un trait à la place du mot jusqu'à la mise en forme avec la maîtresse ou avec le groupe. Manière de dire qu'on ne peut pas écrire n'importe comment quand bien même on n'écrit pas n'importe quoi.

J'ai repris cette méthode dans ma classe de CE2CMI mais je sens bien que pour certains c'est déjà un peu tard, qu'il s'agit quasiment d'une rééducation. A nous d'évaluer plus tard les effets de cette pratique. Il faudra peut-être attendre deux ou trois quand le groupe des CP actuels parviendra dans nos classes.

**Pierrick Descottes
Rennes Janvier 94**

Exercice de style.

Vie veut l'or tôt gras feu.
Vivent lors taux graphes.
Vis veut l'or taud .
Vit voeu lord tau. et
Vive le veau qu'a bu l'air.

A vous de jouer !!!

Maints tenants,
écrits vais en respect
tant d'efforts me logis queue
dix fers hantent,

essais dix fils îles
deçà tisse-faire
deux ex-gisants
ceux Allah foie.

Hans voyait nouveaux et crie !!