

# Orthographe : construire vigilance et compétence

Jean BERNARDIN  
GFEN Eure-et-Loir

« Des pratiques d'enseignement où l'on privilégie **l'apprendre** au **comprendre**, l'acquisition du **comment** indépendamment de la recherche du **pourquoi**, renforcent les difficultés inhérentes à ce difficile apprentissage de l'orthographe. Les contenus de savoirs en orthographe sont encore trop souvent appréhendés comme règles à appliquer, liste de mots à mémoriser, exercices difficiles donc répétitifs, dont la dictée qui confond apprentissage et contrôle... s'ensuit un sentiment de difficulté qui, vite vécu comme insurmontable, peut engendrer celui de la fatalité de l'échec chez les élèves et leurs enseignants, en dépit de tout le travail qu'ils fournissent... »<sup>1</sup>

L'analyse des erreurs orthographiques des élèves montre que leur nature est de différents ordres :

1. Erreurs phonétiques par manque de maîtrise, notamment au cycle 2 et en début de cycle 3, des correspondances entre phonies et graphies (différents types de graphies pour un même son).
2. Erreurs lexicales : orthographe lexicale, homophones et lettres muettes, malgré les listes de mots apprises par cœur et les nombreux exercices portant notamment sur les homophones.
3. Erreurs syntaxiques : faible maîtrise des règles qui régissent les accords au sein du groupe nominal et ceux entre le groupe sujet et le groupe verbal (terminaisons des verbes).
4. Rapport à la normativité de la langue : quel sens donné à la discipline et son apprentissage : « *A quoi ça sert ?* » se demandent élèves voire certains enseignants ! La langue, considérée dans les activités de lecture et d'écriture comme **outil** de communication au service du sens (où il est faux d'affirmer que le Petit Chaperon Rouge mange le loup), doit être considérée comme **objet d'étude** dans les activités d'orthographe, et plus largement métalinguistiques (où la phrase «le Petit Chaperon Rouge mange le loup » est considérée comme correcte). Ce changement de posture du lecteur-scripteur à celle du grammairien est un saut conceptuel qui est rarement travaillé explicitement dans les classes où la « leçon » de grammaire ou d'orthographe prend appui sur des lectures d'auteurs et/ou des écritures d'élèves, se situant souvent dans une continuité temporelle qui introduit la confusion.
4. Processus d'intériorisation de l'échec : « *De toute façon, je suis nul en orthographe !* ». Vivant une accumulation d'erreurs répétées les élèves passent du « **J'ai eu 0** » à « **Je suis 0** ». L'erreur, d'origine cognitive, devenant faute (registre identitaire) ils construisent, pour eux-mêmes, une intériorisation culpabilisante de l'échec<sup>2</sup>.

---

<sup>1</sup> Extrait du livre *Faire réussir les élèves en français de l'école au collège – Des pratiques en grammaire, conjugaison, orthographe, productions d'écrits*, Jeanne Dion et Marie Serpereau, Ed. Delagrave, 2009, p.92.

<sup>2</sup> « ... l'éducateur qui s'interroge décèle quelque chose de scandaleux et d'intolérable dans l'insolite du barème d'orthographe. Il renifle dans la notion de faute d'orthographe comme une odeur soufrée de péché. « C'est ma faute,

Ainsi des générations entières d'élèves ont, dans la pratique hebdomadaire de la dictée -exercice qui n'a d'existence qu'à l'école et plébiscité par de nombreux parents, en particulier dans les milieux populaires pour lesquels apprendre exige de savoir écouter, de connaître par cœur, d'obéir au Maître - fait l'expérience de leur incapacité à répondre aux normes scolaires exigées.

Si la dictée n'est en fait qu'un thermomètre elle ne peut prétendre guérir les maladies qu'elle aurait décelées. Or quelles seraient ces maladies ? D'après certains il s'agirait d'une mauvaise maîtrise des règles qui régissent l'orthographe, la grammaire et la conjugaison. Mais alors, comment expliquer que beaucoup d'élèves font des erreurs orthographiques alors qu'ils réussissent parfaitement les exercices d'orthographe, de grammaire et de conjugaison ? Mieux même, nombreux sont ceux qui continuent à faire des erreurs alors qu'ils ont à leur disposition, affichées, ces règles et qu'en plus ils ont préparé la fameuse dictée en classe ou chez eux ! Ces constatations effectuées par les enseignants ont abouti à une disparition de la pratique de la dictée dans de nombreuses classes, souvent sans que lui soit substituée d'autres activités.

Notre problématique de travail est de permettre à tous les élèves de la classe de modifier le rapport à leur langue en leur permettant de construire :

- du **sens à la nécessité d'écrire « correctement »**, c'est-à-dire à accepter de respecter les normes internes à notre langue - comme à toute langue.
- des **attitudes opératoires** à mettre en œuvre (vigilance orthographique),
- des **savoirs sur la langue** à construire (compétence orthographique).

## I/ Mais au fait, à quoi « sert » l'orthographe ?

Cette question, souvent considérée comme un « allant de soi » par de nombreux enseignants est loin de l'être pour les élèves. Ainsi une petite enquête auprès de plusieurs classes de cycle 3. Que répondent les élèves à la question «*A quoi sert l'orthographe ?* »

	<b>CE2 - CM1</b> <b>161 élèves</b>	<b>CM2</b> <b>126 élèves</b>
<b>A rien - Ne sais pas – sans réponse</b> « Ça sert à rien »... - « Je n'en ai aucune idée » - « C'est un film » « C'est des chausures que je caunais des gas » « A devenir poli et intelligent »- « Pour savoir écrire plus grand »- « L'orthographe, c'est un cours » - « L'orthographe, c'est l'orthographe »- « Il faut se relire en orthographe » « Ça sert à tracer des formes » - « Ça sert à apprendre les mots » - « Cela me sert dans la vie de tous les jours »- « A faire des progrès dans la vie »	<b>17</b>  <b>10,6%</b>	<b>8</b>  <b>6,3 %</b>
<b>A apprendre, à mieux travailler, à étudier</b> « A s'appliquer dans son écriture » - « Pour que ce soit propre »- « A comprendre ses leçons » -« A apprendre à savoir des choses » « Pour pouvoir répondre aux questions » - « A bien savoir », « Pour apprendre les exercices, aller au collège et savoir tout » - « Pour réviser » - « A apprendre l'écriture, le français » - « A écrire les lettres de l'alphabet » - « Je ne suis pas bonne en orthographe, mais je sais que l'orthographe ne fait pas le bonheur. Mais je sais que c'est important pour réussir dans la vie et pour les	<b>24</b>  <b>14,9 %</b>	<b>10</b>  <b>7,9 %</b>

ma très grande faute », ironisait Prévert. Il y décèle l'instrument « juste » de la sélection « culturelle », c'est-à-dire de la ségrégation socioculturelle, le mécanisme parfait qui va intérioriser dans la conscience de l'élève « handicapé » socioculturel, conscience à la fois morale et intellectuelle, les erreurs comme « fautes », son « échec » comme justifié, et susciter dans le comportement global de son rapport au travail scolaire à la fois la crainte et le fatalisme, bref toute l'attente négative qui fabriquera tout en même temps son auto-exclusion de fait et sa future exclusion finale comme sanction-couperet » Henri BASSIS – *Je cherche, donc j'apprends !* ( P ; 73), ed. Messidor, 1984

<i>études »</i>		
<b>A bien parler, bien lire, bien écrire le français</b> « A apprendre des mots et savoir parler, sinon plus tard au travail on ne pourra pas parler »- « Ça sert à lire et écrire, à écouter. Comme ça, si on a des enfants, on pourra leur expliquer que c'est très important. Et puis, moi, j'aime bien l'orthographe »	<b>17</b> <b>10,6 %</b>	<b>17</b> <b>13,5 %</b>
<b>A bien copier, bien écrire les mots sans faire de fautes, d'erreurs... et avoir de bonnes notes</b> « C'est pour bien lire et bien écrire » - « L'orthographe c'est un texte qu'on écrit pour voir si t'as de bonnes notes » - « Pour épeler les mots »- « Pour faire des dictées » - « A se corriger et puis se relire » - « Apprendre à écrire les sons... les nombres et les lettres... les mots nouveaux » « Savoir si l'on doit mettre des lettres qu'on n'entend pas »	<b>79</b> <b>49 %</b>	<b>82</b> <b>65 %</b>
<b>A comprendre, se faire comprendre, communiquer</b> « Pour bien comprendre ce qui est écrit » - « Si une personne te relis et qu'elle comprend pas... » - « Si l'orthographe n'existait pas la lecture serait impossible ou très difficile »	<b>24</b> <b>14,9 %</b>	<b>9</b> <b>7,2 %</b>

Le résultat étonnant est que plus l'orthographe est enseigné et moins il prend sens comme outil au service de la compréhension d'un écrit ! Il y a donc nécessité de travailler explicitement sur différents registres pour faire découvrir que l'orthographe est un **marqueur de sens construit sur le principe d'économie pour le lecteur** ; ce qui pose donc de redoutables problèmes pour le scripteur. Quelques exemples :

1. de l'importance des marques lexicales : dictée du début de la chanson de Bobby Lapointe (travail individuel, puis par petits groupes et collectif)

*Mon père est marinier  
Dans cette péniche  
Ma mère dit la péniche  
Dans ce marinier  
Ma mère est habile  
Mais ma bile et ta mère  
Car mon père est sévère  
Ont les pieds fragiles.*

Très vite les scripteurs s'aperçoivent que leur texte, tel qu'il est orthographié au fur et à mesure de la dictée faite phrase par phrase, ne veut rien dire. La recherche de sens amène à s'interroger sur : « la péniche » ou « la paix niche » ? « Dans ce marinier », « Danse marinier », « Dans ce mari nié » ou « Dans ce mari niais » ? « Ma bile et ta mère » - « Ma bile est ta mère » ou « ma bile est amère » ? « Mon père est sévère » - « Mon père et ses vers » ou « mon père et ses verres » ? Dans le premier cas c'est un trait de caractère, mais que penser du « Ont » qui suit ? Dans les deux cas suivants il s'agit de déterminer si le père est poète ou porté sur l'alcool.

Autre activité possible : dégager le sens de chacun des textes (chaque élève ne travaillant que sur un seul texte) puis lire à voix haute...

<b>Une dictée sans fautes</b>	<b>Une dictée, 100 fautes !</b>
<p align="center"><b>Dans la cuisine du vieux chalet</b></p> <p>Un ravioli, au fond d'un petit poêlon, réchauffe. Et il dore sous une couche de gruyère râpé. Le vieux chalet est bien tranquille. Pour le dîner, tout sera grillé, appétissant, fondant ! Le fromage est posé sur un plat ravissant. Sans doute, et d'une bouchée, il sera avalé ! Le saucisson, gras et bien tendre, sera coupé en rondelles. Et, servi sur un plateau, le chocolat bout, le verser sera délicat et dangereux ! D'un seul coup, il écume et</p>	<p align="center"><b>Dans la cuisine du vieux chat laid</b></p> <p>Un rat vit au lit, au fond d'un petit poêle long. Réchauffé, il dort sous une couche de gruyère râpé. Le vieux chat laid est bien tranquille : pour le dîner, tout ce rat, gris et appétissant, fond dans le fromage. Et posé sur un plat, ravi, sans s'en douter, d'une bouchée, il sera avalé ! Le sot, si son gras est bien tendre, sera coupé en rondelles et servi sur un plat. Oh ! le choc ! holà ! Bouleversé ce rat délicat est dangereux ! D'un seul coup, il</p>

gorge le chalet d'un bon et tranquille parfum.	écume, égorge le chat laid d'un bond et tranquille, part. Fin
--	---

2. de l'importance des marques grammaticales : qui a signé chacun des messages suivants ?

Arrivés à 5 h Partis 5 minutes après A bientôt ? Bisous  De la part de	Arrivé à 5 h Parti 5 minutes après A bientôt ? Bisous  De la part de	Arrivée à 5 h Partie 5 minutes après A bientôt ? Bisous  De la part de	Arrivées à 5 h Parties 5 minutes après A bientôt ? Bisous  De la part de
---	---	---	---

3. de l'importance des marques de ponctuation :

3a - Dictée de phrases où la ponctuation est déterminante pour le sens :

- L'homme lui enfonce son chapeau sur sa tête. / L'homme, lui, enfonce son chapeau sur sa tête.
- Antoine et Jacques n'ont pas de bonbons dans les poches. / « Antoine et Jacques, non ! Pas de bonbons dans les poches ! »
- Je ne l'ai pas invité, pour le vexer. / je ne l'ai pas invité pour le vexer.
- Je n'ai pas inscrit mon fils dans ce collège, à cause de sa réputation. / Je n'ai pas inscrit mon fils dans ce collège à cause de sa réputation.
- Le poète chante la nuit. / Le poète chante, la nuit.

Mais aussi :

- Le garçon regarde le conte. / Le garçon regarde le compte. / Le garçon regarde le comte.
- Annie est la maîtresse. / Annie hait la maîtresse.
- Elle dessine des fleurs. / Elles dessinent des fleurs.

3b - Ponctuer le texte suivant selon que c'est le cycliste ou l'automobiliste qui est cause de l'accident :

« Un automobiliste roulait en ville à faible allure à droite survint un cycliste qui traversa la rue sans avoir regardé l'automobiliste sentit le danger le choc était inévitable après l'accident l'automobiliste dit le cycliste est un imprudent qui ignore tout du code de la route les gendarmes me donneront raison on ne circule pas sans regarder à droite j'avais la priorité les dégâts étaient seulement matériels heureusement l'automobiliste présenta ses papiers en règles les gendarmes l'interrogèrent pour eux le responsable était bien celui qui n'avait pas respecté la priorité à droite »

**Reconstruire du sens à orthographe correcte** oblige à repenser complètement une approche du lire – écrire - réfléchir sur le fonctionnement de la langue dans des activités où les élèves seront en permanence amenés à s'interroger sur les liens qui unissent l'intention d'un auteur et les moyens qu'il met en œuvre pour traduire cette intention.

### **III/ Éduquer à l'attention et à la vigilance orthographique : faire vivre des situations de réussites répétées**

Une observation attentive des élèves et de leurs productions révèle une cause majeure aux erreurs dites d'orthographe : l'inattention. Qu'est-ce qui pourrait être cause(s) de cette inattention, de ce manque de rigueur et d'exigence ?

Au départ une confusion entre normativité (règles internes qui régissent le fonctionnement de la langue : orthographe) et normalisation (vécue comme exigence externe à l'objet langue : exercice de la dictée). Et puis, petit à petit, pour certains, une

situation d'échec intériorisé (« *De toute façon je suis nul en dictée* ») qui amène ces élèves à vérifier en permanence la justesse de leur prophétie (effet Pygmalion).

Si l'immense majorité des erreurs sont des erreurs d'inattention, il faut éduquer à l'attention, c'est-à-dire faire se construire des comportements de rigueur. La pratique en est simple et l'objectif ambitieux : lutter contre l'intériorisation de l'échec en orthographe en plaçant les élèves dans une double situation d'exigence et de réussite.

Le premier jour annonce aux élèves que nous allons **apprendre** à ne plus faire d'erreurs et que la première chose à faire est de mobiliser son attention<sup>3</sup>.

Un mot est écrit au tableau : « *bibliothèque* » (ceci n'est qu'un exemple). Chacun doit regarder attentivement le mot et lever le doigt lorsqu'il pense qu'il est capable de le « recopier » (restituer) sans erreur. Lorsque tous les élèves ont levé le doigt le mot est effacé et chacun le copie. Puis correction. Tous ceux qui ont été capables de reproduire ce mot auront le lendemain deux mots : « *cathédrale de Chartres* », mais ceux qui ont fait une erreur auront un seul mot : « *cathédrale* ». L'exigence pour tous est reformulée : une lettre oubliée, un point sur un « i » non marqué ou une barre sur un « t » manquante et le mot est faux puisque nous apprenons la rigueur ! Il est ajouté que le nombre de mots importe peu : deux mots justes méritent un « très bien » alors que 16 mots avec un seul mot à l'orthographe erronée méritent un « vu ». Le second jour les doigts se lèvent mais sont interrogés systématiquement tous les élèves qui ont fait une erreur le premier jour : « *Tu nous as dit hier que tu étais prêt (à ne faire aucune erreur) or tu as fait une erreur. Nous voulons vérifier qu'aujourd'hui tu es sûr et certain de ne faire AUCUNE erreur* ». Si l'élève est capable d'épeler correctement le mot nous lui signifions que nous pensons qu'il est prêt. Dans le cas inverse il doit à nouveau regarder le tableau pour mémoriser le mot. Et toute la classe attend le temps qu'il faut parce que ce pari du Tous capables est un pari collectif. Très vite les élèves font l'expérience systématisée du « très bien » dans cet exercice qui est intitulé « *Attention* » sur le cahier du jour. Ce moment est très attendu par tous les élèves et toujours un très grand moment d'investissement pour chacun puisque l'expérience de la réussite n'est jamais assouvie... Puis nous mettons en place un « thermomètre des réussites » où chacun inscrit son score. L'enjeu est de toujours dépasser son score antérieur.

Lorsque nous arrivons à 30 ou 40 mots justes il est proposé aux élèves une seconde étape.

### **III/ Construire des compétences sur le fonctionnement de la langue.**

S'il est nécessaire de développer les capacités d'attention, de rigueur et d'exigence cela ne suffit pas pour maîtriser les normes orthographiques lexicales et grammaticales qui régissent le fonctionnement de la langue. Encore faut-il effectuer une réflexion outillée sur la graphie de chaque mot dès lors qu'il ne « s'écrit pas comme il se prononce ».

Il nous semble important de bien signifier aux élèves que nous sommes à l'école moins pour ne pas faire d'erreur que pour apprendre à ne plus en faire. C'est-à-dire que l'important est la capacité à expliciter l'orthographe des mots. Aussi cette explication sera écrite sous les mots et ce sera celle-ci qui sera évaluée.

Un exemple de phrases travaillées au cycle 3, en collège, en SEGPA et dans des stages de formation d'adultes<sup>4</sup> :

Le chameau met son chapeau sur le bord du bureau, près de la fenêtre.  
Aujourd'hui monsieur Thibault admire l'immensité de l'océan.

<sup>3</sup> Article « Désormais, je ne ferai plus de dictées – ou la mise en place d'une autre rigueur » - chapitre 5 du livre *Je cherche, donc j'apprends !*, Henri BASSIS, Ed. Messidor/éditions sociales, 1984 & Chapitre « Maîtriser l'orthographe » du livre *Faire réussir les élèves en français de l'école au collège : des pratiques en grammaire, conjugaison, orthographe, productions d'écrits*, Jeanne DION et Marie SERPEREAU, Ed. Delagrave, 2009.

<sup>4</sup> Stages IFOREP intitulé « Comment se réconcilier avec l'orthographe et la grammaire »

*Il y a longtemps que mon budget est au plus bas !*

Nous commençons par établir (et cela se poursuivra à chaque séance) les difficultés que nous rencontrons :

1) Les « bizarreries » de l'orthographe d'usage : « *chapeau* » avec « *eau* », « *fenêtre* » avec un accent circonflexe, « *longtemps* » avec des lettres qui ne se prononcent pas, « *enfant* » qui se termine avec un « *t* » ou encore « *loup* » avec un « *p* » alors que la femelle n'est pas une « *loupe* » ! Jouant (comment souvent) l'élève nul en orthographe nous nous interrogeons à voix haute pour qu'ils (se) questionnent sur ces « bizarreries ». Chacun est sollicité pour émettre des hypothèses dont nous nous donnerons les moyens de vérifier la pertinence. Ainsi nous apprenons, au fil des semaines et des mois à être attentifs aux familles de mots : « *enfant* » parce que « *enfantin* » - « *enfantillage* » - « *enfanter* », « *chapeau* », « *beau* », « *chameau* », « *oiseau* » parce que « *chapelier* », « *belle* », « *chamelier* » et « *oiselle* » ou « *oiselier* ». Pour « *longtemps* », il s'agit d'un « *temps long* », de même que « *autrefois* » est une « *autre fois* », « *aujourd'hui* » le « *jour de hui* » (« *hui* » étant Dieu), « *monsieur* », « *mon sieur* » et « *mesdames* », « *mes dames* ». Les élèves découvrent que les mots ont une histoire et nous introduisons un dictionnaire d'étymologie dans la classe. Nous apprenons ainsi que le « *p* » final de *loup* s'explique par l'ancêtre latin « *lupus* », de même que si nous pouvons émettre l'hypothèse que le « *p* » de « *temps* » trouve son origine dans une famille de mots (« *température* »), la lettre finale « *s* » pose problème. L'étymologie de ce mot nous apprend que son origine est latine : « *tempus* ». L'accent circonflexe de « *forêt* », « *fenêtre* » ou « *hôpital* » se substitue au « *s* » de « *forest* », « *fenestre* » ou « *hospital* ». D'ailleurs chacun sait qu'il existe des *forestiers* et des agents *hospitaliers* qui peuvent être *défenestrés* ! L'important n'est pas que les élèves maîtrisent une somme de savoirs sur les origines des mots mais qu'ils prennent conscience que les mots et la langue ont, comme eux, un sexe, une famille, une histoire et que réfléchir à l'orthographe des mots en recherchant leur famille et leur histoire est une aide très opératoire pour comprendre leur orthographe actuelle. Ils sont si passionnés que le service le plus demandé est celui de « *gardien(ne) des mots* » (élève qui conserve dans son casier le dictionnaire d'étymologie du maître et qui devra répondre aux sollicitations lorsque nous trouvons un mot qui ne s'écrit pas comme il s'entend...)

2) Les homophones. Nous avons définitivement abandonné les temps d'exercices spécifiques après avoir constaté qu'il n'y avait pratiquement aucun réinvestissement dans les productions d'écrits. Dorénavant, après deux séances sur l'histoire de l'écriture où ont été expliquées aux élèves les règles qui ont présidé à l'élaboration de l'orthographe actuelle (voir annexe) – l'une d'entre elles étant que deux mots homophones auront des graphies différentes – les homophones sont affichés en classe avec le mot à leur substituer (et – *puis*, est – *était*, ai – *avais* / ou – *bien*, où – *lieu* / a – *avait*, à *avait* / mes – *à moi*, mais – *par contre*, met – *mettre*, son – *à lui*, sont – *étaient*, la – *une* ; là – *lieu* etc.) et collés dans le carnet répertoire<sup>5</sup>.

Des informations sont apportées sur **l'histoire de l'orthographe** (voir annexe) et les élèves découvrent que l'orthographe lexicale d'aujourd'hui a été régie en 1540, il y a plus de 450 ans !

1 - Deux mots de prononciation semblable, mais de signification différente, doivent avoir une écriture différente.

2 - Dans la mesure du possible, ces graphies doivent constituer des familles de mots.

3 - La graphie doit, autant que possible, rappeler le mot latin qui est à l'origine du mot écrit.

<sup>5</sup> Les élèves disposent d'un carnet répertoire contenant la liste des mots du Français Fondamental et ils doivent chaque soir apprendre par cœur l'orthographe d'un certain nombre de mots.

ici 4 – Mais de toutes façons, on ne doit pas changer les habitudes établies. La tradition est primordiale, même si elle traduit des erreurs manifestes.

3) Les accords au sein des groupes nominaux peuvent souvent se résoudre facilement lorsque l'attention se polarise sur le déterminant qui est placé au début de groupe nominal.

4) Les accords entre le groupe sujet et le groupe verbal font l'objet d'un travail important lors des séances de grammaire<sup>6</sup>.

5) Les marques spécifiques des verbes (terminaisons) sont, elles aussi affichées en permanence en classe après avoir effectué un travail en conjugaison<sup>7</sup>

Le moment de la dictée, et plus encore celui de sa préparation collective, devient un moment fort de la vie de la classe. Chacun a bien compris qu'il s'agit, à travers cette activité, de se construire, en plus d'une vigilance orthographique, des compétences exigeantes.

L'enseignant énonce une phrase et sollicite les élèves pour l'écriture de chaque mot. Il est le naïf, celui qui ne sait pas écrire et qui ne comprend pas l'orthographe de la plupart des mots. Les élèves sont les experts chargés de lui apprendre. Ils ont à leur disposition la liste des homophones, les tableaux de conjugaison et le « gardien des mots » son dictionnaire d'étymologie, au cas où ! Pratiquement chaque mot doit pouvoir être justifié et sa justification sera écrite sous celui-ci.

La classe est en perpétuel débat, en recherche active, mobilisée sur cette tâche intellectuelle difficile qui nécessite une réflexion rigoureuse. Le texte à dicter ayant été entièrement écrit au tableau il est alors effacé et au temps de la dictée à l'adulte succède le temps de la dictée aux élèves. Un silence impressionnant s'installe dans la classe. Les élèves jonglent entre le crayon à bille bleu pour écrire les mots et le crayon à papier pour justifier sous les mots l'orthographe de ceux-ci. Enfin, par deux ou trois ils confrontent leurs productions. Le niveau sonore monte car il faut souvent convaincre. Les points qui font litige au sein des petits groupes sont évoqués devant l'ensemble de la classe pour y être collectivement débattus. Ensuite l'enseignant ramasse les cahiers pour une double correction : le nombre de mots justes (le record précédent a-t-il été battu ?) et, plus important, pour apprécier la qualité des justifications.

Les élèves qui ont eu plusieurs fois 100% de réussite n'ont plus le droit de participer à la préparation. Ils se déplacent dans une autre salle et l'un d'eux fait la dictée à ses camarades. Responsabilité là aussi très convoitée ! Il s'agit, pour l'enseignant, d'avoir le même niveau d'exigence pour tous en différenciant le type d'activité selon les capacités de chacun à un moment donné. Ainsi un élève qui fait des erreurs ou / parce que n'interrogeant plus de manière pertinente (opérateur) le pourquoi de la graphie des mots, retourne avec le groupe d'apprentissage. L'autonomie, en ce domaine comme en d'autres, n'est jamais acquise définitivement.

Enfin, lorsque le 100% de réussite se confirme, les élèves ont le droit de ne plus inscrire au crayon à papier les justifications des mots car la période d'apprentissage du « travail de la pensée » passe à un niveau supérieur. Mais si une ou deux erreurs surviennent, il faut alors recommencer à formuler les justifications par écrit.

Je peux affirmer, après plusieurs années de cette pratique que TOUS les élèves sont en réussite car chacun s'investit énormément et les taux de réussite sont étonnamment élevés à la fin de l'année scolaire. Chacun a intériorisé qu'écrire

---

<sup>6</sup> 2 ouvrages de référence : le bulletin GFEN NORMANDIE *Spécial grammaire* et le livre de Jeanne DION et Marie SERPEREAU, cité précédemment.

<sup>7</sup> idem

nécessite attention et réflexion, oblige à se construire des savoirs. Plusieurs analyseurs : premièrement la quantité et la qualité des textes produits par les élèves<sup>8</sup> ainsi que l'attention aux marques orthographiques lors du premier jet (certains élèves ne font pratiquement aucune erreur d'orthographe à la fin du CE2 sur un récit de 2 pages !) ; deuxièmement la qualité, en lecture, des réflexions sur les textes.

Je voudrais, pour terminer, indiquer au lecteur que cette pratique n'est pas la nouvelle « bonne méthode » qui résoudrait tous les problèmes. Il ne s'agit que d'un dispositif qui vise à construire vigilance et compétence orthographique, prenant son sens que parce qu'il y a multiples activités d'écritures.

La démarche générale est de **faire collectivement, lentement, à voix haute et explicitement ce que les élèves devront plus tard savoir faire seuls, rapidement, dans leur tête et implicitement** (de manière automatisée).

## **Annexe**

### **HISTOIRE DE L'ORTHOGRAPHE : FIXATION DES RÈGLES D'USAGE**

- 1) La langue française est composée de mots, expressions et formes linguistiques apportés par les civilisations qui ont « envahi » notre territoire actuel : celtes (gaulois arrivés de Bavière et Bohême vers 500 avant JC), romains, wisigoths, burgondes, francs, arabes, etc. Elle s'est enrichie de mots importés en même temps que l'on importait des objets (tomate) et des notions... Notre langue est donc métissée et perpétuellement ouverte, donc en constante évolution.
- 2) Il y a 2000 ans les premiers écrits étaient en latin (romanisation des Gaules) – langue elle-même métissée ! – et uniquement utilisée par quelques érudits (religieux et fonctionnaires).
- 3) Il y a 1500 ans les invasions des peuples germaniques (Francs : 534), saxons, normands... modifient, par leurs apports, la langue parlée. Ce mélange, appelé roman, avait des formes différentes dans le nord de la France (où « oui » se disait « oï ») et le

---

<sup>8</sup> à imputer également au travail d'expression écrite mené en classe : environ 3/4 d'heure par jour sans compter les temps de copie ni celui de la formulation de réponses aux questions de lecture, de mathématiques, de sciences, d'histoire, etc.



sud (où « oui » se disait « oc »). Les rois qui construisirent le royaume habitant en France du nord imposèrent la langue d' « oï » au détriment de la langue d' « oc ». La langue écrite restait cependant le latin, utilisé dans toute l'Europe de l'époque.

- 4) En 842, les frères Louis le Germanique et Charles le Chauve, petits-fils de Charlemagne, signent à Strasbourg un traité instaurant la paix entre eux. Ce sera le premier texte écrit en français.
- 5) Entre le 13<sup>e</sup> et le 15<sup>e</sup> siècle on commence à ajouter des consonnes (h, t, y : « doi » devient « doigt »). Au 16<sup>e</sup> on ajoute les lettres « j » et « v » qui permettent de distinguer « u » de « v » ainsi que « i » de « j », et on ajoute des accents.
- 6) Ce n'est que 7 siècles plus tard, en 1539, que François Ier, par l'Édit de Villers-Cotterêts<sup>9</sup>, impose que tous les textes de lois régissant le royaume soient écrits en langue française.
- 7) Mais pendant tout ce temps rares sont ceux qui lisent et écrivent. Ceux qui savent lire-écrire emploient l'écrit comme aide à la mémorisation de textes destinés à être lus (un peu comme nous faisons aujourd'hui pour la liste des courses ou la prise de notes afin de ne pas oublier les choses importantes). L'orthographe compte peu puisqu'il s'agit de pouvoir relire son propre texte. Ainsi, jusqu'au 12<sup>e</sup> siècle toutes les lettres écrites correspondaient à des sons.
- 8) Avec l'invention de l'imprimerie il y a nécessité de codifier l'écrit afin qu'il puisse être compris par tous. « L'histoire de l'orthographe, c'est en fait l'histoire des propositions d'accord – admises ou non – sans lesquelles un ensemble de signes ne peut être un instrument de communication. »

Après plusieurs propositions (Meigret en 1542, Fayard en 1548 puis Ronsard qui proposa l'usage de l'accent aigu et de l'accent circonflexe – l'accent grave venant de Corneille !) ce sont celles de Robert Estienne qui s'imposeront pour perdurer jusqu'à aujourd'hui. « Il fixa, en 1540, dans son dictionnaire français-latin, de façon quasi définitive les principes de l'orthographe :

1 - Deux mots de prononciation semblable, mais de signification différente, doivent avoir une écriture différente. Ainsi pour distinguer la 3<sup>e</sup> personne sing. du verbe « avoir » de la préposition « à » propose-t-il deux solutions : « il ha » / « a » ou « il a » / « à » - C'est la seconde qui l'emportera.

L'ancien français « écrivait partout « pois » - Estienne propose d'opposer « des pois » / « des poids » / « de la poix »...

2 - Dans la mesure du possible, ces graphies doivent constituer des familles de mots. Ainsi on choisira la graphie avec un « d » final pour « grand » (que l'ancien Français écrivait « grant » conformément à la prononciation) pour le rapprocher de « grandeur » et « grandir »

<sup>9</sup> *Nous voulons doresnavant que tous arrestz ensemble toutes aultres procedures soient des cours souveraines ou aultres... soient de registres, enquetes, contratz... soient prononces, enregistrez et delivrez aux parties en langage maternel françois et non aultrement.*

3 – La graphie doit, autant que possible, rappeler le mot latin qui est à l'origine du mot écrit. Ainsi on opposera « *quand* » (du latin « *quando* ») et « *quant* » (du latin « *quantum* »)

4 – Mais de toutes façons, on ne doit pas changer les habitudes établies. La tradition est ici primordiale, même si elle traduit des erreurs manifestes. »

Le 18<sup>e</sup> siècle, période de réflexion féconde sur l'orthographe, supprimera les « s » non prononcés à l'intérieur des mots pour les remplacer par un accent circonflexe (« *beste* » → « *bête* » et « *estre* » → « *être* » mais on conserve « *est* » !), retirera les « h » considérés comme « superflus » (« *authour* » → « *auteur* », « *monachal* » → « *monacal* ») ainsi que d'autres consonnes (« *adveu* » → « *aveu* » mais l'on conserve « *baptême* », « *sculpteur* », etc...)

## Histoire de la ponctuation

La ponctuation en tant que code n'a pas toujours existé; c'est un système beaucoup plus récent que l'écriture. Ainsi, dans l'Antiquité grecque et latine, on pratique **l'écriture en continu** (*scriptio continua*), c'est-à-dire sans blanc entre les mots; cependant, on utilise déjà divers signes pour marquer la séparation entre les mots et entre les paragraphes. Ces signes sont les ancêtres de la ponctuation.

Malgré ce que l'on pourrait croire, le premier signe de ponctuation n'est pas le blanc mais le **point**, d'abord utilisé pour marquer la séparation entre les mots. Le **blanc** entre les mots apparaîtra en effet plus tard et ne se généralisera qu'au VII<sup>e</sup> siècle.

La paternité de la ponctuation est souvent attribuée à Aristophane de Byzance (II<sup>e</sup> siècle av. J.-C.), conservateur de la bibliothèque d'Alexandrie. En fait, il s'inscrit plutôt dans une longue tradition. Il instaure un usage précis de **trois points** : le point en haut ou point parfait, placé au-dessus de la ligne; le point moyen ou point médian, au milieu de la ligne; et le point en bas ou sous-point, en bas de la ligne, qui correspondent respectivement à une ponctuation forte, moyenne et faible. Ces signes permettent de copier plus fidèlement des textes de la célèbre bibliothèque, notamment *L'Illiade* et *L'Odyssée* d'Homère.

Au IV<sup>e</sup> siècle, **saint Jérôme** met en place un premier système de ponctuation, relativement complexe, dans sa traduction en latin de la Bible. Outre l'utilisation des trois points, il divise les textes en colonnes et en périodes (ensemble de phrases qui exprime une pensée complète), en plus de distinguer les membres de phrases et les incises par divers signes.

Au Moyen Âge, des usages multiples cohabitent, qui visent avant tout la **fonction respiratoire** de la ponctuation : le besoin de marquer les pauses à l'oral prévaudra longtemps sur la fonction plus logique de la ponctuation, bien que ces aspects soient étroitement liés. Les **copistes médiévaux** développent par ailleurs l'art de l'enluminure, qui consiste entre autres à orner le début d'un chapitre d'une majuscule dessinée et peinte; ils ajoutent également des vignettes ainsi que des pieds-de-mouche (¶).

Les premiers véritables traités de ponctuation datent de la Renaissance. L'invention de **l'imprimerie** (1434) marque un tournant : elle entraîne un besoin de codification des usages

typographiques. Le traité de Dolet (1540) devient la bible des imprimeurs, avec son cortège de signes ponctuationnels à peu près tels qu'on les connaît aujourd'hui. Les copistes cèdent la place aux typographes.

Les pratiques demeurent très variées malgré l'existence de traités. Ce n'est qu'à la fin du XVIII<sup>e</sup> siècle que s'établit un code plus rationnel. Le grammairien Nicolas Beauzée insiste sur le rôle syntaxique de la ponctuation, qui aide au décodage du sens. À mesure que se généralise la lecture silencieuse, la ponctuation respiratoire perd du terrain au profit de la **ponctuation grammaticale**.

*Voici comment pouvait écrire une aristocrate au XVIII<sup>e</sup> siècle :*

*j'ay peur que la peauvre marquise de crusol n'aye la teste aussi mal timbrée que monsr son mary, de m'avoir fait envoyer a monsr le premier pressident sachant possitivement qu'il ne feroit pas ce qu'elle luy demande vous aves fort bien fait de ne point aller ches le pressident molé, vous raporté bien au juste les manieres de parler de monsr le premier pressident j'ay cru l'entendre, ayant une fluction à l'oeuil vous feres fort bien de ne pas prandre l'air par le mauvais temps votre santé m'est plus chere que tout les proces de qui que ce puisse estre, et j'aimerois mieux moy mesme en perdre un, que de vous causer le moindre mal monsr de polier, le Roy ne donne plus aucun passeport, j'en avois demandes pour quelques allement qui ont tous estés refusses, ainsi je ne croi pas...*

*a Marly ce vendredy 28 d'avril 1702 -*

*Elisabeth Charlotte*

[*Lettres françaises de la Princesse Palatine*, éd. Par D. Van der Cruysse, Fayard, 1989 ; *lettre à Polier de Bottens*]

Jusqu'au XIX<sup>e</sup> siècle, les auteurs ne se soucient guère de la ponctuation et s'en remettent aux imprimeurs. De plus en plus orienté vers la syntaxe, le code de ponctuation devient rigide. La **ponctuation des éditeurs** est abondante : ils multiplient les virgules, « corrigent » les auteurs, dénaturant trop souvent le sens de l'œuvre. Certains **auteurs**, telle George Sand, commencent à revendiquer leur ponctuation et à tenir tête aux éditeurs.

Si les usages ponctuationnels tels qu'on les connaît aujourd'hui se sont généralement fixés au XIX<sup>e</sup> siècle, le système continue néanmoins d'évoluer. En 1912, **Apollinaire** supprime la ponctuation dans ses poèmes. D'autres écrivains lui emboîtent le pas, marquant ainsi un désir de modernité et d'affranchissement. Les pratiques littéraires de la ponctuation se distinguent alors nettement des pratiques courantes, entre autres par l'usage graphique des blancs en poésie.

On a tenté **quelques innovations**, telles que le point d'indignation proposé par Raymond Queneau et le point d'humour de Joseph Delteil; ces propositions sont restées sans suite, tout comme le point d'ironie inventé par Alcanter de Brahm à la fin du XIX<sup>e</sup> siècle. Par ailleurs, un emploi particulier des caractères du clavier se répand dans la communication électronique : les binettes, sortes de pictogrammes des courriels, ponctuent à leur façon des messages dont le sens ou le ton demeureraient autrement ambigus.