

L'acquisition de l'orthographe

par Paul Le Bohec

Présentation d'une pratique

L'orthographe est une composante importante de la langue française. Il faut donc se soucier de permettre aux enfants d'en acquérir la maîtrise. Mais il vaut mieux commencer très tôt à en assurer les bases parce qu'en cette matière, les mauvaises habitudes sont vite prises et il est difficile de s'en défaire. Aussi, il faut s'en préoccuper dès le CP. Cependant, dès le départ, on peut très bien mettre les choses sur la bonne voie sans pour cela que ni les enfants, ni les familles, ni les maîtres en fassent une maladie. Il faut simplement associer la pensée à la forme sans se focaliser sur celle-ci.

A mon avis, pour en assurer au mieux la maîtrise, il faut prendre en compte deux données essentielles:

1. L'orthographe d'usage française n'est pas bâtie sur la logique.

On sait qu'on peut apprendre par analyse consciente ou par imprégnation inconsciente. Il est clair que le français écrit qui a pour base la multiplicité des possibilités de transcription des sons de la langue parlée ne peut être assimilé que de la seconde façon.

2. La mémorisation est liée à l'affectivité.

" L'affectivité est toujours présente dans la connaissance, ne serait-ce qu'à titre d'accompagnatrice."(E. Morin)

Imprégnation

Comment procède-t-on au CP, dans l'optique de la méthode naturelle d'écritecture? Chaque jour, l'enfant écrit librement son texte. Celui-ci est immédiatement corrigé, recopié, pour ne pas dire calligraphié, sur le cahier du jour. De plus, on propose à l'enfant d'écrire trois fois sur le brouillon l'un des mots corrigés de son texte - pour mieux le savoir demain. - Il ne s'agit que d'un seul mot parce qu'il ne faut pas que l'expression soit automatiquement associée à un devoir, à une corvée. On ne saurait être trop prudent car ce n'est pas couru d'avance. Rien ne doit entraver la mise en marche de l'action écriture. Pour cela, on peut heureusement s'appuyer sur une motivation interne car l'ancienne motivation externe - faire plaisir aux parents ou au maître, avoir une bonne note - ne fonctionne plus. Le besoin de s'exprimer, propre à l'être humain, constitue une motivation autrement efficace. Et ce désir d'expression s'alimentera des mille choses que l'on aura vécues au cours de l'enfance et qui doivent être nécessairement dites, et de tout ce que les expressions des compagnons de classe auront pu en soi déclencher.

C'est la pratique quotidienne qui assure la répétition, et donc, l'assimilation des formes correctes. La graphie initiale, presque nécessairement fautive, ne courra aucun risque d'être assimilée telle quelle parce qu'il y a cette triple copie du mot et cette recopie du texte sur le cahier du jour, sans compter tout ce qui va s'y ajouter (copie du texte de la classe, lecture, écriture...).

Craignant que les formes fautives ne soient immédiatement fixées, certains enseignants ne permettent au début que l'écriture de textes composés avec des mots donnés au tableau. Mais alors, il ne s'agit plus d'expression, ni de pensée. L'enfant devient un élève dépendant du maître. Il n'écrit pas, il ne pense pas, il fait des exercices; il ne s'engage pas, il reste passif.

D'autres proposent de laisser des trous quand on ne sait pas écrire un mot. C'est trop s'effrayer inutilement. Cette crainte est exagérée. La fixation de l'erreur ne saurait être à ce point automatique. Il n'y a aucun danger car la forme correcte sera plusieurs fois reprise. Et, de plus, le lendemain, l'enfant du CP recopiera à nouveau les mots de son texte sur son cahier, car il lui aura servi de modèle d'écriture.

On voit à quel point il faut, dès le départ, se soucier de la graphie correcte des mots, sans que le plaisir d'écrire risque pour autant d'en être étouffé.

De plus, chaque jour, on choisit un texte pour un travail un peu plus approfondi. Après la classe, il est affiché en haut du mur, près du plafond. La couleur change à chaque fois (noir, bleu, rouge, vert, noir, bleu...). La forme diffère suivant la longueur du texte et celui-ci est signé du prénom de l'auteur. Cette série de textes dont le nombre croît avec les jours constitue un riche répertoire orthographique. Et des quantités de mots sont aisément repérables à cause de la couleur, de la forme, de l'organisation spatiale, de la situation du texte de chacun, de son environnement... On voit le souci que l'on a d'immerger l'enfant dans un bain d'orthographe saine. On n'écrit jamais de faute au tableau. C'est aussi l'erreur que commettent ceux qui font corriger leur texte par les enfants eux-mêmes en s'appuyant sur un quelconque répertoire. En effet, travailler conjointement sur le correct et l'erroné, c'est risquer l'intégration d'une confusion.

Affectivité

Il s'agit pour chacun de ce qu'il a à dire. Il est important que ses apprentissages puissent s'appuyer sur sa propre vie, sur l'expression qu'il en donne. Tout ce qui le concerne a beaucoup d'importance. Et, au début, même, uniquement cela.

Chaque jour, donc, un texte de la classe est choisi. L'auteur vient devant ses camarades et ceux-ci l'interrogent sur ce qu'il a voulu exprimer ou lui demande des compléments d'information. Ce texte est mis au point en commun et il sera également recopié sur le cahier du jour. Quand on travaille sur son texte, l'auteur fait une sorte de bond en avant. En effet, il existe alors, il est reconnu, il n'en revient pas de pouvoir être au centre, lui aussi, à son tour, et de pouvoir compter à ce point. Et il fixe mieux les connaissances qui apparaissent à ce moment-là parce qu'il est alors tout yeux, tout oreilles.

De plus, dans un CP-CE1, le tour de chacun arrive tous les douze jours parce que l'on procède de cette façon aux deux niveaux de la classe. Et ce retour régulier à la mise en lumière des formes donne à chaque fois une poussée supplémentaire à la balançoire. Comme on dit en français: on est boosté.

Donc, tout est fait pour que l'imprégnation soit maximale. L'affectivité est développée au maximum. Pour retrouver ses textes, l'enfant s'appuie évidemment sur des repères objectifs, mais aussi, subjectifs parce qu'en haut du mur, les textes voisins du sien appartiennent à des camarades avec lesquels il a nécessairement des relations affectives. Et, ainsi, il sait où trouver les mots dont il a besoin. Ajoutons en passant que les textes successivement affichés au mur constituent un riche répertoire d'idées, de formes descriptives, expressives, comiques, sensibles, poétiques, etc.

C'est donc de l'enfant que tout doit partir. A ce propos, une anecdote: désireuse de changer de poste, une institutrice qui n'avait connu que le cycle 3, avait évidemment récolté le CP dans sa nouvelle affectation, car c'est la classe la plus difficile que l'on s'empresse d'abandonner au nouvel arrivant. Elle s'est dit: "Pas de panique, c'est simple, je vais faire comme Jeannette qui affiche quotidiennement au mur le texte du jour choisi par la classe." Mais, au bout de six semaines, curieux de ses résultats, nous lui avons rendu visite. Il n'y avait que quatre textes affichés: "Nous allons avoir des correspondants", "Jeudi, nous irons visiter l'aquarium", "La voisine nous a donné des pommes", "Nous avons ramassé des châtaignes." La maîtresse nous dit: "Je n'ai pas continué parce qu'ils ne s'intéressent qu'à leurs choses". C'était plutôt démonstratif car, dans ces textes, il n'y avait que des nous et aucun je. C'était clair, il ne s'agissait que des textes de la maîtresse. Et les enfants ne s'y retrouvaient pas. Mais elle a très vite compris où le bât blessait et, avec ces petits, elle a retrouvé alors avec joie ce qui faisait le bonheur de tous dans ses classes précédentes.

Groupèmes

Prenons un texte de Fabrice (7 ans):

"Le dimanche, papa ronfle quand il dort, mais je mets du coton dans mes oreilles et mon oreiller sur ma tête." Mais comment, lorsqu'il écrit "mais je mets du coton dans mes oreilles," Fabrice pourrait-il savoir écrire correctement les trois mots: mais, mets, mes, alors qu'il pourrait aussi bien les écrire: mai, maie, m'est, m'es, met, et pourquoi pas: may, mei, mée, mhè..?

En fait, les trois mots en question "mais, mets, met" n'existent pas. Comme le dit Cyrulnik: "être seul, c'est ne pas être". C'est également vrai pour les mots. Qu'est-ce qu'un mot? Rien. Ce n'est qu'une forme sans vie, le morceau de bois de Geppette qui n'est pas encore devenu Pinocchio, la statue de Pygmalion à laquelle Aphrodite n'a pas encore donné vie, la coquille vide au fond de la mer qu'un bernard-l'hermite n'a pas encore habitée...

Les mots ne se mettent à exister qu'en relation: mets avec je, mes avec oreilles, mais, en opposition avec tout ce qui précède: taratata... mais.

La preuve qu'il ne s'agit bien que d'un seul Mot nous est donnée par les langues étrangères: en italien: metto = je mets, cantamo = nous chantons; en finnois: isani = mon père, vaimoni = ma femme: en allemand: brauchen = avoir besoin de, winterreise = voyage d'hiver..

J'appelle groupème ce Mot qui contient plusieurs mots. Or, ce dont il faut avoir pleinement conscience, c'est qu'il n'y a qu'une unique façon d'écrire un groupème. Une fois assimilé, on n'y revient plus. C'est pourquoi, avec l'appui de l'affectivité qui accompagne les textes libres, on assiste à l'assimilation rapide et solide de: "je vais... je vois... je mets... je prends... j'entends... je sais... je sens... j'ai joué... j'irai... j'aurai... mes parents... mes frères... mes soeurs... mes copains... il fait... il a... il est... ils vont... elles sont... ils ont... les oiseaux chantent... les voitures roulent... les enfants jouent... mes petits frères, je les aime, je les porte, je les promène..."

Comme l'horizon des enfants de CP est limité à la famille, à l'environnement proche, aux camarades, les mêmes groupèmes reviennent souvent. Et corrigés, recopiés, calligraphiés sur le cahier, puis souvent retrouvés, ils constituent une large tête de pont de termes correctement orthographiés. C'est là que réside la répétition indispensable à l'assimilation. Quand, au bout de trois ou quatre textes, on a bien incorporé le mot frère, c'est une base de départ pour tous les fr à venir et, avec la grand-mère qui revient aussi souvent, non seulement pour les fr, les gr et presque automatiquement pour les fr, gr, cr, br, pr, dr, tr... etc. Et cela, sans s'en apercevoir, sans aucun effort, sans aucune réflexion prématurée d'ordre grammatical.

Au C.P.-C.E.1, le travail consiste donc à se préoccuper des groupèmes. On en rencontrera chaque jour dans le texte personnel et dans le texte choisi par la classe. Ils seront soigneusement reportés sur le cahier. Et, en outre, on copiera en dessous les éléments mis au jour lors de la mise au point du texte. Par exemple, après celui de Fabrice, on aurait écrit:

Français

"Je mets - tu mets -; mes oreilles - mes mains- mes pieds; lui, mais pas moi - elle, mais pas sa soeur..."

Freinet appelait cela la chasse aux mots. Il serait plus exact de dire: la chasse aux groupèmes. Donc, en liant quotidiennement affectivité, copie et répétition, les choses se mettent rapidement en place. Les textes affichés au mur sont orthographiquement parfaitement corrects. Et, de plus, les enfants disposent d'un répertoire affectif, informatif, littéraire, poétique d'une très grande richesse. C'est là qu'il faut reprendre la phrase de Bachelard:

"L'être vivant se perfectionne dans la mesure où il pense relier son point de vie fait d'un instant et d'un centre à des durées et des espaces plus grands."

L'essentiel, c'est que la pensée de l'enfant se mette en marche. Comme il est au contact de tous les aspects du monde, il aura toujours quelque chose à exprimer, le fonds ne manquera jamais et, par petites touches successives, homéopathiques, la forme progressera avec le fond. Comme il appartient à une communauté éducative, il bénéficiera également des façons d'être au monde de ses pairs et pourra ainsi tracer sa propre route. On voit qu'à chaque fois, on en revient aux raisons personnelles que l'on a d'écrire.

Grammaire

Dangereuse, si elle est prématurée! Avant de s'en préoccuper, il est bon d'avoir accumulé une grande quantité de faits linguistiques bien intégrés. Dans un premier temps, la règle se déduit d'ailleurs intuitivement de tout ce qu'on a pu accumuler. Pourquoi soulever des problèmes quand il n'y en a pas? On n'en est plus heureusement à: Voici la règle, on fait des exercices pour bien l'assimiler. Nous sommes à l'opposé de cette pratique mécanique qui ne débouche sur rien parce qu'elle est en dehors de tout, parce qu'elle n'est pas en phase avec la vie.

Mais je veux signaler dans quel ordre naturel, il faudrait prendre les choses.

Un jour, tous mes C.E.1 déroulaient tellement de groupèmes corrects: "les merles sifflent, les goélands crient, les arbres remuent", que j'ai cru le moment venu d'asseoir définitivement les choses. J'ai fait une leçon (ça devait me manquer). Et, le lendemain, j'ai trouvé dans plusieurs textes: Les feuillent tombes, les mouettent voles.

Que s'était-il produit? J'étais passé prématurément de l'apprentissage par imprégnation inconsciente indispensable à l'assimilation de l'orthographe française à l'apprentissage par analyse consciente qui se pointait beaucoup trop tôt. Ou, si l'on préfère, on était passé de on écrit comme ça parce que c'est comme ça à l'explication de pourquoi c'est comme ça, alors que personne n'avait encore rien demandé.

De plus, au lieu de travailler sur un seul élément: le pluriel des noms, j'avais travaillé en même temps sur le pluriel des verbes. Or, l'expérience nous apprend qu'il ne faut jamais attiré l'attention sur deux choses à la fois, à égalité, car, alors, c'est la confusion qui peut s'ériger en règle de vie. C'est pourquoi, par exemple, j'ai très vite compris en lecture qu'il ne fallait pas signaler la présence du ou avant qu'à la suite de nombreux textes du type hier, on a joué au foot - demain, on va aller au cinéma, le on n'ait été inconsciemment et solidement intégré.

Conjugaison horizontale

Un jour, un contrôleur qui en était encore au français de la Troisième République demande ex-abrupto à mes élèves qui en étaient déjà au français de la Cinquième: "Verbe aller au présent de l'indicatif, deuxième personne du pluriel."

Interloqués, ils se demandent pourquoi ce monsieur commandeur ne parle pas français. D'après ce qu'ils ont appris de leurs parents, la langue employée cette fois ne ressemble ni au breton, ni à l'italien, ni à l'anglais. Evidemment, ils ne réagissent pas. Ils l'eussent fait si on leur avait courtoisement demandé d'écrire: vous allez. Et même, en prime, ils auraient donné: vous venez, vous repartez, vous revenez car ils connaissent la conjugaison horizontale. La voici:

"Après tu, toujours un s; après nous, toujours ons; après vous, toujours ez. après ils, elles toujours nt.

Après je, souvent un s; après il, souvent un t."

Cependant, un jour, - quand? - il faudra bien parler des verbes en er pour savoir comment écrire: j'ai marché - je vais marcher. C'est ennuyeux, on ne peut pas le savoir parce que ça se prononce de la même façon. Eh! bien c'est simple, on remplace par courir et couru pour savoir si c'est le nom du verbe (infinitif) ou autre chose (participe).

Bien plus tard, on se préoccupera de bien préciser les choses en abordant la conjugaison verticale sous forme de tableaux. Mais ce sera alors sans danger parce que l'habitude et le plaisir de s'exprimer par écrit auront été définitivement installés. On n'aura pas tari l'expression, ni tué le plaisir d'écrire en s'angoissant et en angoissant les enfants. N'est-ce pas l'essentiel?

Les règles seront d'autant mieux assimilées que, la plupart du temps, les enfants en auront déjà subodoré l'existence, allant même, lorsqu'ils auront commencé à s'alléger de ce qui les chargeait, à devenir disponibles pour la métalinguistique, c'est-à-dire pour utiliser la langue elle-même afin de réfléchir aux questions qu'elle pose.

On voit combien cette approche raisonnée de la mise en place de l'orthographe est possible. Et quoi qu'on en dise, celle-ci est encore nécessaire dans la vie courante. C'est ainsi que des sociétés financières interdisent à certains de leurs commerciaux d'écrire à leurs clients car beaucoup de ceux-ci renvoient les documents annotés d'encre rouge et refusent ensuite de continuer la transaction.

En réunion de concertation, avant la correction du bac, les profs de français se demandent s'il faut retirer deux ou quatre points pour sanctionner une trop grande abondance d'erreurs orthographiques.

De plus, ceux qui cherchent un emploi ont intérêt à faire un minimum de fautes d'orthographe dans leur C.V.

La question de l'acquisition de l'orthographe est donc toujours d'actualité. A ce sujet, je voudrais souligner un point fondamental: l'orthographe n'est qu'une superstructure. Elle se trouve améliorée dès qu'il y a des progrès sur le plan de l'infrastructure de la personnalité. Le meilleur exemple est fourni par le parcours de cette Roselyne de la classe de Catherine Mazurie. Sur le plan de l'orthographe, elle partait vraiment de très bas. Mais, à la fin de la troisième, elle avait réussi à maîtriser parfaitement son expression écrite parce qu'elle avait su se faire sa place dans le groupe classe. D'une part, elle avait parfaitement assumé tout au long de l'année une responsabilité qu'elle avait demandée. Mais, d'autre part et surtout, elle s'était exprimée avec une telle sincérité, qu'elle avait suscité le respect général.

Autre exemple: ma belle-soeur avait beaucoup souffert à l'école. Ses soeurs aînées ayant été brillantes, on lui répétait sans cesse: "Quel dommage que tu ne sois pas aussi bonne élève que tes soeurs." C'est certainement ce genre de réflexion qui peut aider un enfant en difficulté. Aussi, son orthographe était-elle d'une très grande originalité. Par exemple, dans une même lettre, elle pouvait écrire spontanément le mot essence de trois ou quatre façons différentes. Mais, par miracle, elle avait réussi à avoir un demi-point en dictée lors de l'examen du brevet et, de ce fait, elle n'avait pas été éliminée. Cela lui avait permis de rentrer à La Poste. Et là, son orthographe s'était complètement rétablie à partir du moment où elle avait réussi des examens internes basés sur les maths et la géographie, acquérant à cette occasion un statut d'excellence!

Lorsque l'on pratique l'expression-créationa tous azimuts, on multiplie les chances du rééquilibrage de la personne. Et cette amélioration de la situation de l'individu provoque beaucoup de retombées positives dont, parmi les plus spectaculaires, celle de l'amélioration de l'orthographe. Cela s'explique assez bien: lorsque la personne se trouve libéré de ce qui l'encombrait, elle devient capable de prendre en compte le monde extérieur et d'en repérer les structures. Cela explique aussi le bond en avant en mathématiques que Francis avait effectué après avoir pu enfin exprimer le drame de sa famille. Donc, une fois de plus, la solution d'un problème réside essentiellement dans la prise en considération de l'être dans sa globalité.