

-----  
**Pour enseigner et apprendre l'orthographe**

**Nouveaux enjeux – pratiques nouvelles**

**Ecole/collège**

**Danièle Cogis**

**Delagrave, 2005**

**Marie-Laure Elalouf**

*IUFM de Versailles – Université Paris X – Nanterre*  
-----

## **I. Organisation**

L'ouvrage se compose de trois parties de taille croissante. La première, intitulée *un enseignement en mutation* part d'une analyse des impasses actuelles : efficacité limitée de la formule traditionnelle *règle et exceptions - exercices d'application - dictée* ; difficulté à gérer les relations complexes entre orthographe et production écrite. Le bilan dressé justifie la composition de la suite de l'ouvrage : il apparaît nécessaire de faire le point sur les connaissances dont on dispose sur les systèmes d'écriture (chapitre 2 de la 1<sup>e</sup> partie) et de se placer du point de vue de l'apprentissage pour comprendre comment les élèves appréhendent le système d'écriture du français et quelles formes peuvent prendre leurs raisonnements selon leur âge et leur expérience scolaire (2<sup>e</sup> partie : *acquérir l'orthographe*).

La troisième partie, qui constitue à elle seule les deux tiers d'un ouvrage déjà imposant par sa taille (428 pages), reprend de façon systématique toutes les questions posées dans les deux précédentes. La démarche est originale : l'auteur part à chaque fois de la présentation d'un dispositif d'enseignement effectif, puis en dégage les principes, en revenant sur les apports des deux parties précédentes, et enfin fournit un mode d'emploi pour la mise en oeuvre de dispositifs du même type à différents niveaux, en sériant les questions liées à la préparation, la gestion de la séance et à l'exploitation des propos des élèves.

Par exemple, le chapitre 1 présente une séquence d'écriture en CE2 dans laquelle est intégré l'enseignement de l'orthographe. L'auteur laisse alors la parole à un professeur d'école qui expose sa démarche séance par séance, en l'illustrant de travaux d'élèves et d'échanges oraux en classe :

- comment les élèves s'approprient la tâche d'écriture, écrivent puis réécrivent après une relecture critique,
- comment le professeur, en cours de séquence, identifie une question d'orthographe à traiter, la fait repérer aux élèves, les amène à construire le savoir orthographique nécessaire et organise la révision orthographique du texte réécrit.

Dans un second temps, l'auteur reprend la parole pour dégager les principes sur lesquels repose cette démarche, avec un rappel pour la didactique de l'écriture et un développement conséquent pour l'intégration de l'orthographe dans la production écrite :

- comment favoriser un mouvement de contextualisation/ décontextualisation qui favorise les apprentissages ;
- comment construire une compétence de révision ;
- à quel moment la correction du maître est-elle efficace ou contre-productive,
- comment susciter une activité de réflexion métalinguistique de nature à transformer

les raisonnements qui résistent à des corrections répétées.

Enfin, le mode d'emploi est consacré aux outils, c'est-à-dire « aux dispositifs matériels qui permettent aux élèves d'avoir prise sur la dimension orthographique de leur texte » (p. 192) :

- quel statut accorder au brouillon ?
- quel usage faire des ouvrages spécialisés (dictionnaires, manuels d'orthographe et de conjugaison) ?
- comment construire avec les élèves des outils fournissant des réponses aux questions qu'ils se posent en écrivant (cahiers de phrases, affiches, répertoires) ?
- comment élaborer des outils de relecture (grilles, « balles d'accord ») ?
- comment organiser la révision (part de travail autonome et collectif, guidage de l'enseignant, observation des élèves et travail différencié avec certains).

Ce souci de proposer des outils déjà testés, que l'enseignant puisse s'approprier en les adaptant, se manifeste aussi par la présence de nombreuses annexes : synopsis de séquences d'enseignement, avec une description précise des tâches des élèves et du maître, journaux de bord faisant apparaître la place et les modalités de l'enseignement de l'orthographe en relation avec les autres domaines du français, grilles d'évaluation, exemples de préparation d'une dictée du jour, exemples de formulation de questions.

## 2. Cadre théorique

Ce travail s'inscrit dans un double cadre théorique : les recherches sur les systèmes d'écriture, les théories de l'apprentissage et à leur confluent la psycholinguistique de l'écrit.

Le chapitre 2 de la première partie est une synthèse des travaux actuels sur les systèmes d'écriture, mettant en évidence les deux principes à l'œuvre, avec des pondérations différentes selon les langues : le principe phonographique et le principe sémiographique. C'est dans ce cadre qu'est mis en perspective le plurisystème de l'orthographe française, proposé par N. Catach.

S'agissant des théories de l'apprentissage, D. Cogis part d'une critique du behaviorisme sous-jacent à la démarche traditionnelle *formulation d'une règle – illustration par quelques exemples – application* (p. 25), démarche qui se heurte à la résistance des conceptions des élèves. L'auteur s'inscrit dans les perspectives ouvertes par Piaget, Vigotski et Bruner en proposant un « voyage dans la tête et les mots des enfants confrontés à la complexité du système graphique de leur langue » (p. 62).

Le chapitre sur « la conquête des formes graphiques » retrace cette évolution, depuis les gribouillis signifiants des très jeunes enfants jusqu'à l'identification des mots sous leurs différentes formes, avec une attention particulière aux transitions entre différentes phases de savoir, qui peuvent s'interpréter comme des régressions si elles ne sont pas mises en rapport avec ce qui précède et ce qui suit. L'auteur s'attache ensuite à décrire les procédures graphiques des élèves et les idées orthographiques qu'elles recouvrent ; elle montre que celles-ci forment un système cohérent que l'enseignant ne peut faire évoluer sans le connaître et l'interpréter.

### 3. Éclairage sur les contenus d'enseignement

L'attention portée aux raisonnements des élèves conduit l'auteur à centrer son étude sur la dimension de l'orthographe du français qui en réduit la part d'arbitraire : la morphologie, et tout spécialement la morphologie grammaticale. Un chapitre majeur est consacré à « l'univers de la morphographie ». Chaque question – le nombre, le genre, les marques verbales, est d'abord traitée d'un point de vue linguistique. Puis, l'étude des commentaires des élèves sur leurs graphies conduit à des hypothèses sur leurs procédures et leur évolution. Toutefois, les autres aspects du système orthographique, ne sont pas absents de la réflexion. Le « pôle lexical » et le « pôle complémentaire » (calligraphie, signes auxiliaires, majuscule et ponctuation) sont travaillés dans l'apprentissage intégré de l'orthographe (p. 212-3) et dans un « chantier » sur la fonction des accents (pp. 225-35, 253-57), la question de l'homophonie et de la polyvalence des graphèmes traverse l'ensemble du travail.

Par ailleurs, l'orthographe est pensée dans sa relation aux autres contenus d'enseignement, qu'il s'agisse de la grammaire, de la pratique de l'oral, de l'écriture ou de la maîtrise de l'argumentation. Des séquences d'apprentissage en langue illustrent les rapports féconds que peuvent nouer orthographe et grammaire dans cette perspective :

- « orthographe : mise au jour d'un problème dans le débat (l'adjectif ou le sujet ne sont pas identifiés faute de critères pertinents, par exemple) ;
- grammaire : observation d'un corpus constitué de façon à faire découvrir ou clarifier la notion grammaticale sous-jacente ; conclusion et formulation écrite d'un résumé ;
- orthographe : nouvelles observations dans quelques autres phrases du jour. » (p. 324).

Une attention particulière est accordée au rôle de l'oral dans les activités d'orthographe : prise de parole autonome du rapporteur qui doit expliquer les choix de son groupe, retracer une démarche en s'assurant de la compréhension de l'auditoire ; intervention dans le débat pour défendre en savoir linguistique, infirmer ou valider un raisonnement.

### 4. Perspectives didactiques

La seconde partie s'achève sur l'examen de quatre questions récurrentes qui traduisent une certaine impuissance, voire un fatalisme :

- pourquoi font-ils des fautes ?
- pourquoi les fautes persistent-elles ?
- pourquoi n'appliquent-ils pas les règles qu'ils connaissent ?
- pourquoi ne progressent-ils pas davantage ? (pp. 143-46)

Les clarifications apportées sur les conceptions des élèves permettent de formuler un pari « raisonnable et raisonné » sur le gain à attendre de démarches d'enseignement prenant davantage en compte les processus d'apprentissage. Elles sont organisées en trois pôles :

- le premier, *faire écrire/ orthographier*, est centré sur les savoir faire et notamment le développement du doute orthographique et de la compétence de relecture ;
- le second, *faire découvrir le système orthographique*, présente la démarche de « chantier » : ensemble de séances sur une question identifiée par l'enseignant comme devant être clarifiée ;

- le troisième, *faire évoluer les conceptions orthographiques*, s'attache à montrer la nécessité d'un travail métacognitif régulier, au long cours, pour nourrir la dynamique des apprentissages. Le dispositif présenté est celui de la « phrase du jour » pratiquée sous deux modalités. Quand elle est dictée, la recension des différentes graphies appelle de la part de leurs auteurs des justifications qui donnent lieu à un débat dont l'objectif est retenir la graphie exacte en obtenant le consensus. Quand cette phrase est « donnée », le point de départ est fourni par les observations spontanées des élèves, puis une observation guidée conduit à un réinvestissement et à des récapitulatifs individuelle et collective. Illustrée de plusieurs exemples, la démarche fait ensuite l'objet d'un mode d'emploi très détaillé.

## **5. Avis**

Avec cet ouvrage, l'enseignant dispose d'une somme des travaux récents en psycholinguistique de l'écrit qui devrait l'aider à mieux comprendre les erreurs des élèves mais aussi les graphies justes qui reposent sur des raisonnements erronés. Il devrait ainsi être en mesure de choisir les faits orthographiques sur lesquels il convient de consacrer du temps à un niveau donné, ceux qui seront traités dans la relecture et dans des dispositifs brefs et réguliers. On retrouve ici la « voie longue » et les « activités ritualisées » préconisées dans les documents d'accompagnement de l'observation réfléchie de la langue au cycle 3 de l'école primaire.

L'auteur a le souci de rendre possible une transformation des pratiques en alliant la rigueur théorique à un sens aigu de la mise en œuvre pédagogique : le travail de l'enseignant est envisagé dans la phase de préparation, dans la gestion du débat, l'utilisation du tableau, des outils que les élèves se construisent. Sans doute les exemples sont-ils plus nombreux à l'école primaire, mais les transpositions au collège sont possibles, compte tenu de l'appareil théorique et didactique. L'auteur rappelle que l'acquisition du système orthographique d'une langue comme le français n'est pas achevée au collège mais pointe les difficultés : horaires limités, hétérogénéité des élèves, dont certains ont entièrement intégré la posture métalinguistique quand d'autres ont encore des procédures sémantiques. Si la question de l'évaluation est sciemment mise entre parenthèses pour sortir de la confusion entre expertise et apprentissage, elle est reposée de façon pragmatique dans le dernier chapitre.

On aimerait, après cette lecture, poursuivre la discussion avec l'auteur, pour apprécier les recompositions de la discipline français auxquelles conduit cette approche de l'orthographe, les constantes et les spécificités de l'argumentation en orthographe, en grammaire et du débat interprétatif sur les textes, mais aussi les gains sur le plan scolaire pour des élèves dont l'image de soi ne serait pas altérée par une évaluation négative.