

LE JOURNAL DE

L'ALPHA

Maître, il y a une faute, c'est écrit : "il s'ap-
peloit" !



Ah non, c'est de l'ancien français. L'orthographe évolue tu sais !

Ça évolue ?



Donc c'est pas dit que dans 10 ans, les accords du participe passé restent aussi stupides ?

Stupides ? Mais comment oses-tu ? C'est notre culture !
SACRILÈGE !



Vidberg

Questions de grammaire
et d'orthographe (1)

N°173

Avril 2010



RÉDACTION
Lire et Ecrire Communauté française a.s.b.l.
Rue Charles VI, 12 - 1210 Bruxelles
tél. 02 502 72 01
courriel : journal.alpha@lire-et-ecrire.be

SECRÉTAIRE DE RÉDACTION
Sylvie-Anne GOFFINET

COMITÉ DE RÉDACTION
Catherine BASTYNS
Jean CONSTANT
Frédérique LEMAÎTRE
Cecilia LOCMANT
Véronique MARISSAL
Guillaume PETIT
Véronique RAISON

EDITRICE RESPONSABLE
Catherine STERCQ
Rue Charles VI, 12
1210 Bruxelles

ILLUSTRATION DE COUVERTURE
Martin VIDBERG

MISE EN PAGE
piezo.be

ABONNEMENTS
Belgique : 25 €
Etranger : 30 €
A verser à Lire et Ecrire a.s.b.l.
Compte n°001-1626640-26
N° IBAN : BE59 0011-6266-4026
Code BIC : GEBABEBB

Membre de l'Association
des Revues scientifiques et culturelles
ARSC - www.arsc.be

OBJECTIFS DU JOURNAL DE L'ALPHA

- > Informer et susciter réflexions et débats sur des thèmes pédagogiques et politiques liés à l'alphabétisation et à la formation de base des adultes peu scolarisés.
- > Favoriser les échanges de pratiques pédagogiques centrées sur l'analyse et la réflexion critique, le développement personnel et collectif, la participation à la vie sociale, économique, culturelle et politique des personnes en formation.
- > Mettre en relation les acteurs du secteur de l'alphabétisation et de secteurs proches dispersés géographiquement ou institutionnellement.
- > Ouvrir un espace rédactionnel aux intervenants de ces secteurs.

PROCHAINS DOSSIERS

- > Conférence internationale de l'UNESCO sur l'éducation des adultes : des apprenants participent
- > Les métiers de l'alpha

Ce numéro du Journal de l'alpha est écrit en nouvelle orthographe grâce au logiciel Recto/Verso développé par le CENTAL/UCL (www.uclouvain.be/cental).

Le Journal de l'alpha est publié avec le soutien du **Ministère de la Communauté française** et de l'**Union européenne**.



Dossier : L'oral

Edito : Questions de grammaire, d'orthographe, de nouvelle orthographe...	5
Catherine STERCQ – Coprésidente de Lire et Ecrire Communauté française	
La nouvelle orthographe, c'est quoi ?	7
Dominique DUPRIEZ – auteur de l'ouvrage <i>La nouvelle orthographe en pratique</i>	
Les enjeux sociaux de la nouvelle orthographe	15
Dominique DUPRIEZ	
Vouloir simplifier l'orthographe : une idée bien peu raisonnable	23
Eveline CHARMEUX Professeur honoraire à l'IUFM de Toulouse / Ex-chercheur à l'INRP (Paris)	
Comprendre l'orthographe	
Passer du « comment ça s'écrit » au « pourquoi »	29
Jeanne DION et Marie SERPEREAU – GFEN	
Pour passer du « comment ça s'écrit » au « pourquoi »	
Une activité autour du « dictionnaire » d'un texte	41
Kristine MOUTTEAU – Collectif Alpha de Saint-Gilles	
Pour qu'ils maîtrisent l'orthographe, faut-il l'enseigner autrement ?	46
Eveline CHARMEUX	
Chercher, expérimenter, réajuster pour faire acquérir les notions	
de grammaire de base	58
Interview de Kristine MOUTTEAU	
Jouer avec la grammaire, est-ce possible ?	69
Patrick ADAM – Collectif Alpha de Forest	
Sélection bibliographique	
Histoire de l'orthographe et réformes orthographiques	76
Sophie ZEOLI – Centre de documentation du Collectif Alpha	

Littéralpha

- La grammaire est une chanson douce** d'Erik ORSENNA 79
Présenté par Sylvie-Anne GOFFINET – Lire et Ecrire Communauté française

Témoignage

- J'ai 40 ans et j'ai passé mon CEB devant le jury le 4 juin 2009 !** 85
Brigitte AGNEESSENS – Groupe Alpha Gembloux

Livres-Médias-Outils

- > **De l'école au marché du travail, l'égalité des chances en question** 87
Vincent DUPRIEZ, Jean-François ORIANNE, Marie VERHOEVEN (éds), Peter Lang
- > **Culture : Combats pour l'émancipation** 88
Dialogue, GFEN
- > **Eveiller l'esprit critique. Former des citoyens à l'école** 89
Gaëtane CHAPELLE (coord.), CGé/Couleur Livres
- > **Relever les défis de l'Education nouvelle. 45 parcours d'avenir** 90
Odette et Michel NEUMAYER, Etiennette VELLAS (coord.),
Chronique Sociale/Le Lien

La présentation des dossiers et les sommaires détaillés des numéros déjà publiés sont disponibles, numéro par numéro, sur le *Portail de l'alpha*, à la page : <http://publications.alphabetisation.be> (> Numéros précédents).

Une version papier est également disponible sur demande à la rédaction (tél : 02 502 72 01).

Questions de grammaire, d'orthographe, de nouvelle orthographe...

DEPUIS LE MOIS DE NOVEMBRE 2009, le *Journal de l'alpha* est publié en nouvelle orthographe. Nous n'avons reçu aucune réaction ; cela ne semble donc pas être une des préoccupations premières du secteur. Pourtant, les questions de grammaire et d'orthographe françaises ont été et sont toujours en lien étroit avec les questions de pouvoir, d'oppression et d'émancipation. Et la manière de travailler ces questions en alphabétisation est source également de beaucoup de réflexions. Questions que nous aborderons dans deux numéros : celui-ci et celui qui paraîtra en novembre 2010.

Qu'est-ce que la nouvelle orthographe ?

Dans un premier article, Dominique Dupriez nous présente la réforme actuelle qui tend principalement à supprimer des anomalies de l'orthographe française, des exceptions ou des irrégularités, et à simplifier un certain nombre de choses (francisation des mots d'origine étrangère, pluriel des noms composés, usage du trait d'union et de la soudure, de l'accent circonflexe,...). Mais il s'agit aussi, pour cet auteur, de changer d'attitude et de définition, de passer de l'orthographe vue comme 'manière unique d'écrire un mot' à 'l'acceptation de différentes façons d'écrire un mot'. En effet, contrairement à ce qui est parfois véhiculé par les dictionnaires et les livres d'écoles, il existait déjà quelques milliers de mots ayant des variantes. De plus, l'orthographe a connu une longue évolution depuis le Moyen Age. Pourquoi ne pas lui permettre de poursuivre cette évolution ?

Pourquoi passer à la nouvelle orthographe ? Pour suivre les recommandations des autorités ? Pour se mettre à la page et être en phase avec l'orthographe qu'apprennent aujourd'hui nos enfants ? Pour s'émanciper des codes et normes antérieures ? Pour nous faciliter la vie et l'apprentissage ?

Dans un deuxième article, Dominique Dupriez aborde la question des enjeux sociaux des questions de grammaire et d'orthographe. Un bref historique nous rappelle que ce n'est qu'au 19^e siècle que l'orthographe devint un critère de sélection sociale et que s'ancre profondément dans les mentalités une conception de l'orthographe associée à la notion d'effort, de bonne éducation, de patriotisme, d'élégance... et qu'aux yeux de certains, faire une faute revint à manquer de toutes ces vertus, la notion de 'faute' remplaçant dans la pensée laïque et l'enseignement celle de 'péché' héritée de la tradition catholique et de l'ancien régime. L'orthographe devint alors, et reste toujours aujourd'hui, un symbole de savoir et de pouvoir, ainsi qu'un critère de sélection sociale. Face à la crise actuelle de l'orthographe (baisse de niveau), trois causes sont avancées : le laisser-aller général des usagers associé à la disparition des vertus traditionnelles évoquées, le laisser-aller des enseignants, ou, comme le pensent les tenants de la réforme de l'orthographe, les nombreuses incohérences et exceptions que renferme l'orthographe et le fait qu'on l'ait à une époque corsetée, empêchant son évolution. Dans cette optique, la nouvelle orthographe ne fait rien d'autre que de venir rappeler à chacun que l'orthographe

est de nature humaine et artificielle. La nouvelle orthographe entend remettre l'orthographe à sa juste valeur – un outil au service de ceux qui lisent et écrivent – et doit avant tout être considérée comme un état d'esprit, comme une vision plus humaine et moins sacrée de la forme.

Mais la nouvelle orthographe suscite beaucoup de débats.

Certains estiment que cette réforme est insuffisante. Et proposent d'aller soit plus loin dans la recherche de cohérence, c'est notamment le cas du Conseil de la langue française et de la politique linguistique de la Communauté française, soit d'entamer une réforme beaucoup plus profonde en simplifiant au maximum tout ce qui peut l'être.

D'autres, au contraire, questionnent la volonté de simplifier l'orthographe. Ainsi Eveline Charmeux, dont les articles ne sont, à sa demande, pas publiés en nouvelle orthographe, estime que c'est une idée bien peu raisonnable car, selon elle, l'orthographe est certes complexe, mais elle n'est ni compliquée ni incohérente. Les conventions orthographiques sont indispensables à la communication écrite. Sa conviction est que la solution aux difficultés en orthographe ne peut se trouver que dans un profond changement, non pas de l'orthographe elle-même, mais de son enseignement, ainsi que dans le changement de regard que les enseignants, les parents, les usagers,.... portent sur elle. Il s'agit de faire appel au sens et à l'intelligence, de faire preuve d'exigence et de souplesse en même temps.

Dans les articles suivants, Jeanne Dion et Marie Serpereau, Kristine Moutteau, Eveline Charmeux, Patrick Adam, praticiens/chercheurs de l'enseignement et de l'alphabétisa-

tion, nous proposent leurs pistes de travail et des situations d'apprentissage de la grammaire et de l'orthographe qui privilégient le *comprendre* sur l'apprendre et la recherche du *pourquoi* plutôt que du comment. Ces pratiques s'insèrent toujours au sein d'un travail d'expression, de production d'écrits, comme outils au service des désirs d'écriture des élèves et des apprenants.

Ces questions sont en lien direct avec nos pratiques et modèles d'alphabétisation.

Si c'est par l'usage qu'une langue évolue comme le souligne Eveline Charmeux, si la langue et, par conséquent, l'orthographe appartiennent à leurs usagers, comme le souligne Dominique Dupriez, comment faire et quel rôle avons-nous pour que l'usage, dont celui de tous ceux qui participent aux actions d'alphabétisation, soit admis et ne soit plus source d'exclusion sociale ? En tant que formateurs devons-nous accepter, voire susciter l'écriture phonétique au nom de l'expression, de la créativité ?

Ou le rôle du formateur est-il, au contraire, ou aussi, de permettre aux apprenants d'accéder au langage écrit tel que la grammaire et l'orthographe le formalisent ? Et ce parce qu'aujourd'hui ces dernières continuent de jouer un rôle de sélection sociale et que leur non maîtrise s'avère en conséquence discriminante tout au long de la vie ? Ou parce qu'il s'agit de lutter contre le fatalisme des élèves et des apprenants qui ont intégré que 'ce n'est pas pour eux' ? Ou parce que c'est se confronter à la norme et se mettre en recherche sur les pourquoi de celles-ci qui permet de se construire des savoirs émancipateurs ?

Passionnants débats...

Catherine STERCQ
Co-présidente

La nouvelle orthographe, c'est quoi ?

Depuis le mois de septembre 2008, dans la presse, dans les journaux, dans les courriers des lecteurs, à la télévision, à la radio, dans les salles des profs des écoles ou dans les classes et parfois dans les familles, on reparle, en Communauté française de Belgique, de la nouvelle orthographe. Mais de quoi s'agit-il ? Qu'est-ce que la nouvelle orthographe ? C'est à cette question, et à d'autres qui en découlent, que répond Dominique Dupriez, auteur de 'La nouvelle orthographe en pratique' ¹, dans les lignes qui suivent.

La 'nouvelle orthographe' apparaît comme une étiquette que des spécialistes du français, des enseignants et des journalistes ont collée sur un certain nombre de formes graphiques (c'est-à-dire des formes de mots) qui, il y a bientôt 20 ans, au mois de décembre 1990, ont été recommandées par les autorités compétentes en matière de langue française. En France, il s'agissait du gouvernement français, de l'Académie française, du Conseil supérieur de la langue française et encore d'autres institutions.

Mais, il n'y a pas que les autorités qui recommandent la nouvelle orthographe. Celle-ci est également diffusée par les dictionnaires (publiés par les éditeurs *Hachette*, *Robert*, *Larousse* et *Littré*) et des ouvrages scolaires comme le *Bescherelle de l'orthographe* ou *Le bon usage*, la célèbre grammaire de Maurice Grevisse, régulièrement remise à jour par son successeur, André Goosse.

La nouvelle orthographe a également été bien accueillie par les autres pays francophones,

notamment en Suisse et au Québec, mais surtout chez nous, en Belgique. En effet, depuis le mois de septembre 2008, le gouvernement de la Communauté française a souhaité que la nouvelle orthographe devienne l'orthographe à enseigner 'prioritairement' ².

Parmi les nouvelles formes, celles qui sont aujourd'hui recommandées, on notera, par exemple, 'relai' à la place de 'relais' pour la forme au singulier, on retiendra 'combattivité' à la place de 'combativité', on écrira un 'acuponcteur' plutôt qu'un 'acupuncteur'...

Mais pourquoi donc les autorités ont-elles voulu privilégier ces formes plutôt que les autres ? Pourquoi, aujourd'hui, les dictionnaires véhiculent-ils ces formes ?

Si l'on reprend les trois mots que nous venons de citer ('relais', 'combativité', 'acupuncteur'), ces mots apparaissent comme des anomalies dans le système de l'ancienne orthographe du français. Examinons-les l'un après l'autre.



Depuis le mois de septembre 2008, dans la presse, on reparle, en Communauté française, de la nouvelle orthographe.

Relais : dans l'ancienne orthographe, le mot 'relais' est isolé par rapport aux autres mots qui se terminent par 'ai' : 'balai', 'délai', 'frai' (le fait de pondre des œufs, pour les poissons). De plus, le 's' que l'on trouve à la finale du mot 'relais' ne correspond à aucune prononciation. Cette lettre n'a donc aucune raison d'être. Pour pouvoir orthographier le mot 'relais' avec son 's' à la fin, il faut l'étudier par cœur et peut-être le recopier plusieurs fois avant de le retenir.

Combativité : dans l'ancienne orthographe, le mot 'combativité' est isolé par rapport aux autres mots de la famille à laquelle il appartient : 'battre', 'débattre', 'combattre', 'battu', 'battant', 'combattant', tous ces mots s'écrivant avec deux 't' ! Il en va de même pour 'combativité' que pour 'relais' : pour pouvoir l'orthographier correctement, il faut l'étudier par cœur et, si nécessaire, le recopier plusieurs fois pour bien le fixer dans sa mémoire.

De plus, ce mot pose un autre problème. Car si on se place du point de vue de l'étymologie (c'est-à-dire de l'origine des mots), on

observe que le mot 'combativité' a été formé à partir du verbe 'combattre' qui, lui, est bel et bien formé avec deux 't' ! On peut donc vraiment considérer que le mot 'combativité', avec son unique 't', est une anomalie, voire même une 'faute'. Une 'faute' qui était véhiculée dans les dictionnaires ! une 'faute' qui était enseignée dans les écoles ! une 'faute' qui était écrite dans les livres !

C'est précisément l'un des objectifs de la nouvelle orthographe que de 'corriger' un certain nombre de 'fautes' ou d'anomalies qui ont parfois été présentées par les dictionnaires, les livres de classe, les instituteurs et les professeurs de français comme des formes régulières à connaître, à étudier et à reproduire !

Acupuncture : pourquoi, aujourd'hui, recommande-t-on d'écrire 'acuponcture' plutôt que 'acupuncture' ?

Il y a deux raisons à cela :

- la première, c'est que le mot 'acupuncture' est, à l'origine, un mot latin. Et que ce mot latin ne correspond plus au français d'aujourd'hui

d'hui. En effet, dans le français d'aujourd'hui, le mot 'acupuncture' se prononce 'acupONcture' ; - la seconde raison, c'est que, indépendamment de la nouvelle orthographe, on peut constater que, dans les dictionnaires, le mot 'acupuncture' s'écrit de deux façons différentes : 'acupuncture' et 'acuponcture'. Les deux formes coexistent, en fait, depuis longtemps et les usagers ont le choix entre chacune d'elles.

Les partisans de la nouvelle orthographe considèrent qu'au vingt-et-unième siècle, il n'y a plus beaucoup de raisons de conserver des anciens mots issus du latin quand leur écriture et leur prononciation n'ont plus de rapport avec le français actuel. Les spécialistes de la langue française parlent d'un processus de francisation des mots anciens ou d'origine étrangère. C'est pour cette raison que la nouvelle orthographe privilégie la forme 'acuponcture'.

A travers les trois exemples qui ont été présentés, nous pouvons constater que la nouvelle orthographe poursuit principalement deux objectifs majeurs. Le premier consiste à régulariser des formes qui se trouvent isolées par rapport à une série à laquelle elles appartiennent, comme nous l'avons montré pour 'relais' (qui devient 'relai') et 'combativité' (qui devient 'combattivité'). Ce principe s'applique à beaucoup d'autres mots : en nouvelle orthographe, on écrit 'évènement' (avec un accent grave sur le deuxième 'é' au lieu de l'accent aigu dans l'ancienne orthographe) comme 'avènement' ; on écrit aussi 'réglementation' (avec l'accent grave sur le premier 'é' comme on le fait déjà pour 'règlement').

Le deuxième objectif de la nouvelle orthographe consiste à moderniser et à franciser le plus possible des mots d'origine ancienne

ou étrangère afin de les rendre conformes à l'écriture et à la prononciation du français actuel : 'acuponcture' (déjà vu précédemment), 'révolver' à la place de 'revolver', etc.

Je vais maintenant tenter de répondre à une série de questions que se posent souvent les personnes à qui l'on parle pour la première fois de la nouvelle orthographe ou qui en ont déjà entendu parler sans pour autant savoir plus précisément de quoi il s'agit.

J'en ai ainsi relevé cinq :

1. Si je continue à écrire dans l'ancienne orthographe, celle que j'ai apprise, est-ce que je fais une faute ?

2. Si j'écris dans la nouvelle orthographe, est-ce que mes lecteurs ne vont pas penser que je commets des fautes ?

3. Est-il difficile d'apprendre la nouvelle orthographe ?

4. J'ai toujours pensé et appris qu'il n'y avait qu'une seule orthographe, qu'elle était fixée et qu'on ne pouvait rien y changer. Pourquoi alors toutes ces modifications ?

5. Quelles sont finalement les principaux points de l'orthographe du français qui ont été modifiés par la nouvelle orthographe ?

1. Si je continue à écrire dans l'ancienne orthographe, celle que j'ai apprise, est-ce que je fais une faute ?

Bien entendu, l'ancienne orthographe reste valable. L'Académie française, le gouvernement français et la Communauté française de Belgique ont très clairement signalé que les deux orthographe sont désormais admises. Aucune des deux ne peut être considérée comme fautive.



Photo : Donovan GOVAN

Les deux orthographes sont désormais admises : 'oignon' et 'ognon' (qui, en nouvelle orthographe, rejoint ainsi 'pognon', 'trognon',...).

2. Si j'écris dans la nouvelle orthographe, est-ce que mes lecteurs ne vont pas penser que je commets des fautes ?

Il existe effectivement une possibilité que certaines personnes ne connaissent pas encore la nouvelle orthographe et considèrent comme fautives des formes modernisées. Il y a cependant un moyen assez simple de résoudre ce problème : il s'agit de signaler au début ou à la fin de ses textes ou de ses lettres que l'on applique les rectifications orthographiques de 1990 : « J'écris en nouvelle orthographe », « J'écris en orthographe moderne » ou encore « J'applique les rectifications orthographiques de 1990 ».

3. Est-il difficile d'apprendre la nouvelle orthographe ?

Pour les enfants qui apprennent et découvrent l'orthographe, ou pour les apprenants en alphabétisation, il est plus facile d'apprendre la nouvelle orthographe que l'ancienne. Comme nous l'avons vu plus haut avec les

trois mots 'acupuncture', 'combattivité' et 'relai' (écrits ici dans leur forme modernisée), la nouvelle orthographe présente beaucoup moins d'exceptions et d'irrégularités à apprendre par cœur. Il n'y a donc pas, au début, de raison de leur parler d'une ancienne ou d'une nouvelle orthographe. C'est d'ailleurs dans ce sens qu'est allé le législateur en invitant les professeurs de français à enseigner prioritairement la nouvelle orthographe.

Pour les personnes habituées à l'ancienne orthographe, la situation est un peu différente. La nouvelle orthographe nécessitera peut-être un petit temps d'adaptation. En aucun cas, il n'y a lieu de s'inquiéter ou de se forcer à apprendre la nouvelle orthographe ! Tout le monde peut continuer à écrire dans l'ancienne. Chacun peut s'intéresser progressivement aux rectifications et les apprendre en douceur. Si vous avez poursuivi la lecture de cet article jusqu'ici, c'est peut-être parce que vous commencez à vous intéresser à la nouvelle orthographe et que vous comprenez que celle-ci pourra aussi, à terme, vous simplifier la vie.

Pour ceux qui souhaitent écrire en orthographe moderne, il y a des moyens très simples de se l'approprier. Aujourd'hui, dans la plupart des grammaires, des dictionnaires et des ouvrages de référence en orthographe, on trouve des petits résumés qui présentent en quelques pages les principales règles de la nouvelle orthographe. Chacun peut les lire rapidement et commencer à les appliquer dans ses propres écrits. On trouve également des synthèses sur les rectifications dans le *Bescherelle de l'orthographe*, dans le manuel *Outils d'orthographe* de Marc-Albert Moriamé et encore dans *Le petit Larousse* (2010). Enfin, tous les livres remis à jour de Maurice

Grevisse, comme, par exemple, *Le petit Grevisse* (réédition 2009) présentent les règles de la nouvelle orthographe.

Sur la toile, on peut consulter et télécharger une petite brochure de deux pages connue sous le nom de *Sept règles pour nous simplifier l'orthographe* produite par la Communauté française. On la trouve facilement en tapant son titre sur un moteur de recherche comme *Google*. On peut aussi consulter le site www.orthographe-recommandee.com qui présente un panorama des principales règles de la nouvelle orthographe. Ou le site www.renouvo.org qui donne les nouvelles règles orthographiques ainsi qu'une liste assez complète des mots rectifiés accompagnée d'un moteur de recherche. Le contenu (règles et liste) de ce site est repris dans la brochure *Le millepatte sur un nénufar* (Renouvo, 2005), téléchargeable en format pdf sur le site d'Henri Landroit (<http://users.skynet.be/Landroit/Renouvo/Liste05.pdf>). Et ceux qui aiment jouer avec les mots visiteront avec plaisir *Le musée de la nouvelle orthographe*, également facilement accessible à partir de *Google*.

Il existe encore un autre moyen très simple et moderne d'écrire en nouvelle orthographe et de se l'approprier : il s'agit des correcteurs informatiques que l'on peut trouver sur la plupart des logiciels de traitement de textes, comme *Word*. Les programmes de correction informatique *Antidote* et *Prolexis* ont également été mis à jour en nouvelle orthographe. Les personnes intéressées pourront tester en ligne le logiciel *Recto-Verso* (CENTAL/UCL) qui permet d'introduire automatiquement les rectifications orthographiques de 1990 dans un texte (www.uclouvain.be/recto-verso).

Enfin, les mordus du français et de l'orthographe trouveront des ouvrages très complets, comme, par exemple, *Le grand vadémécum de l'orthographe moderne recommandée* (De Champlain, 2009) ou *La nouvelle orthographe en pratique* (De Boeck, 2009).

Reprenons maintenant notre troisième question : « Est-il difficile d'apprendre la nouvelle orthographe ? »

Non, ce n'est pas difficile. Comme on vient de le voir, les présentations de l'orthographe qui figurent aujourd'hui dans de nombreux ouvrages et dans des logiciels informatiques permettent de s'approprier facilement les formes recommandées.

De plus, pour ceux qui le souhaitent, la découverte de la nouvelle orthographe pourra être une belle occasion de réfléchir sur la langue et de revoir quelques règles fondamentales du fonctionnement de l'orthographe française. C'est un petit peu ce que nous avons fait dans la première partie de l'article où nous avons montré comment les mots modifiés rejoignaient des séries de mots auxquels ils appartenaient : 'relai' rejoint 'balaï' ; 'bonhommié' (avec deux 'm' en nouvelle orthographe) rejoint 'homme' et 'bonhomme' de la même famille...

4. J'ai toujours pensé et appris qu'il n'y avait qu'une et une seule orthographe, qu'elle était fixée et qu'on ne pouvait rien y changer. Pourquoi alors toutes ces modifications ?

Quand on regarde dans un dictionnaire quelle est la signification du mot 'orthographe', on trouve, par exemple, la définition suivante : « [*l'orthographe est la*] manière d'écrire

un mot qui est considérée comme la seule correcte ». Cette conception de l'orthographe est probablement celle qui domine dans les représentations de la plupart des instituteurs, des professeurs de français et de la grande majorité des gens. Pourtant, chacun peut se souvenir d'un instituteur qui expliquait que, pour certains mots, deux orthographe étaient possibles : 'cuiller' ou 'cuillère', 'je paie' ou 'je paye', 'clé' ou 'clef', 'gaïment' ou 'gaiement' ou 'gaiment', 'événement' ou 'évènement', etc. Pour ces quelques mots, la plupart des professeurs et des livres scolaires laissent aux enfants et à tous les usagers de l'écrit le choix entre deux (ou plusieurs) orthographe. Ce principe selon lequel un certain nombre de mots peuvent s'écrire de deux ou plusieurs façons différentes s'appelle la 'variation graphique'. Les différentes formes que les mots peuvent prendre sont appelées des variantes : 'gaïment', 'gaiement' et 'gaiment' (nouvelle orthographe) sont trois variantes d'un même mot.

Dans les années septante, plusieurs spécialistes de l'orthographe du français ont pu observer que la liste des mots qui s'orthographiaient de différentes façons était très longue. En réalité, cette liste ne se limite pas aux quelques exemples cités, mais elle s'étend à deux ou trois-mille mots, voire même beaucoup plus !

Donc, si nous reprenons la définition du mot 'orthographe' que nous avons donnée plus haut, nous pouvons facilement prendre conscience que cette définition n'est pas tout à fait juste. Si l'on tient compte de l'existence de nombreuses variantes dans la langue française, cette définition s'effrite. Pour cette raison, nous proposons une autre définition du

mot 'orthographe' que voici : « *l'orthographe, ce sont les différentes façons d'écrire un mot qui sont considérées comme correctes* ».

Nous pouvons maintenant plus facilement répondre à la question posée : « J'ai toujours pensé et appris qu'il n'y avait qu'une seule orthographe, qu'elle était fixée et qu'on ne pouvait rien y changer. Pourquoi alors toutes ces modifications ? »

Beaucoup de gens ont peut-être cru et appris qu'il n'y avait qu'une seule orthographe, que celle-ci était définitivement fixée et ne pourrait jamais changer. Cette vision de l'orthographe, qui est parfois véhiculée dans les livres d'école et les dictionnaires, est fautive pour deux raisons :

- d'une part, comme nous l'avons vu, il existe, dans la langue française, plus de trois-mille mots qui ont une ou plusieurs variantes ;
- d'autre part, l'orthographe a une histoire et a toujours évolué dans les dictionnaires et dans les écrits depuis le Moyen Age jusqu'à nos jours.

Donc, pour de nombreux mots de la nouvelle orthographe, il ne s'agit pas, en fait, de 'nouvelle' orthographe ni non plus de 'modifications', mais simplement de la recommandation d'une forme plus appropriée parmi plusieurs formes coexistantes.

La suppression de l'accent circonflexe sur le 'i' ('naitre' au lieu de 'nâitre', 'île' au lieu de 'île') et sur le 'u' ('aout' au lieu de 'août', 'gouter' au lieu de 'goûter') est probablement l'une des principales règles de la nouvelle orthographe qui est réellement nouvelle. En effet, avant 1990, on ne trouvait pas, dans les dictionnaires, les formes 'naitre' ou 'aout'. Mais là aussi, il convient de nuancer. Ces formes sans accent circonflexe ne sont

plus aujourd'hui tout à fait nouvelles ni réellement choquantes : dans les écrits courants, dans le langage utilisé dans les messages envoyés dans les courriers électroniques et par SMS, la plupart des usagers ont spontanément tendance à laisser tomber l'accent circonflexe.

5. Quelles sont finalement les principaux points de l'orthographe du français qui ont été modifiés par la nouvelle orthographe ?

La nouvelle orthographe concerne fondamentalement six grands domaines de l'écriture du français. Nous allons brièvement les passer en revue. Il est important de prendre conscience du fait que les règles formulées ci-dessous sont des règles générales. Elles ne tiennent pas compte de certains cas particuliers, c'est-à-dire d'éventuelles exceptions.

Le trait d'union

En nouvelle orthographe, beaucoup de mots qui sont unis par un trait d'union sont réunis en un seul mot quand le lien entre les deux mots composés n'apparaît pas clairement : 'croque-monsieur' devient 'croquemonsieur', 'rond-point' devient 'rondpoint', etc. Ceci ne veut pas dire que le trait d'union disparaît totalement en français : il se maintient, par exemple, dans un mot comme 'garde-chasse' puisque le lien entre les deux mots apparaît dans ce cas clairement.

Le trait d'union est également supprimé :

- dans la plupart des mots composés avec des petits mots comme 'contre', 'entre', 'infra', 'ultra', 'auto', 'socio', etc. : 'extra-terrestre' devient donc 'extraterrestre' ;



Un millepattes, deux millepattes, trois millepattes, quatre millepattes,...

- dans les mots qui expriment des sons naturels (des onomatopées) : 'tic-tac' devient 'tictac', 'yé-yé' devient 'yéyé' ;
- dans beaucoup de mots d'origine étrangère : 'week-end' devient 'weekend', 'base-ball' devient 'baseball'.

Par contre, le trait d'union est introduit entre tous les numéraux composés : 'vingt et un' devient 'vingt-et-un', 'trois cent deux' devient 'trois-cent-deux', etc.

Les marques du pluriel

Les noms composés d'un verbe et d'un nom commun prennent désormais la marque du pluriel sur le dernier élément : 'des perce-neige' devient 'des perce-neiges'. Par contre, au singulier, les noms composés d'un verbe et d'un nom commun ne portent plus la marque du pluriel : 'un porte-documents' devient 'un porte-document', un 'cure-ongles' devient 'un cure-ongle'.

Les noms composés d'une préposition et d'un nom prennent également la marque du pluriel sur le second élément : 'des après-midi' devient 'des après-midis'.

La plupart des mots d'origine étrangère forment désormais leur pluriel comme en français : 'des spaghetti' devient 'des spaghettis', 'des extra' devient 'des extras'.

L'accentuation

L'accent grave remplace l'accent aigu sur la lettre 'é' chaque fois que celle-ci est située devant une syllabe qui comprend un 'e' muet : 'événement' devient 'èvenement', 'il cédera' devient 'il cèdera'.

Comme nous l'avons vu, l'accent circonflexe disparaît sur le 'ï' et le 'u'. Il existe cependant quatre mots qui gardent l'accent circonflexe sur le 'u' pour éviter des confusions avec leurs homophones : 'dû' (participe passé masculin singulier du verbe devoir), 'jeûne' (privation de nourriture), 'mûr' (mature), 'sûr' (certain). L'accent circonflexe est aussi maintenu dans la conjugaison des verbes, notamment au passé simple : 'nous fûmes'.

Le tréma est introduit sur la lettre 'u' après 'g' lorsqu'il faut la prononcer : 'ambiguë' devient 'ambigüe'.

Les accents graves et aigus sont introduits sur la plupart des mots d'origine étrangère quand ceux-ci correspondent à la prononciation française : 'placebo' devient 'placébo', 'senior' devient 'sénior'.

L'harmonisation des consonnes doubles

En français, de nombreux mots qui appartiennent à une même famille s'écrivent tantôt avec une consonne simple ('donateur'), tantôt avec une consonne double ('donner'). Ce domaine est très vaste et il était difficile aux linguistes de tout simplifier en une fois. On retiendra quelques mots courants qui ont été harmonisés par rapport à la famille de mots à laquelle ils appartiennent : 'charriot' s'écrit avec deux 'r' comme 'charrette', 'interpeler' s'écrit avec un seul 'l' comme 'appeler'...

Les mots d'origine étrangère

Comme pour les mots 'acupuncture' ou 'placébo' (ici écrits en nouvelle orthographe), la

plupart des mots d'origine étrangère (latine ou grecque, anglaise ou autre) sont francisés. Il convient cependant d'attirer l'attention sur le fait que les mots d'origine grecque avec 'ph' et 'th' n'ont pas été modifiés : 'photographe', 'orthographe', par exemple, s'écrivent toujours de la même manière.

L'accord du participe passé du verbe 'laisser' suivi d'un infinitif

Enfin, la dernière règle est très claire et très simple, sans aucune exception. Le participe passé du verbe 'laisser' suivi d'un infinitif est désormais invariable : 'les enfants que tu as laissé partir', 'ils se sont laissé mourir'.

Au terme de cet article, nous espérons avoir montré ce qu'est la nouvelle orthographe, ce qu'elle peut apporter et surtout qu'elle n'est pas si difficile à apprendre qu'il n'y paraît au premier abord. Adopter la nouvelle orthographe, c'est avant tout un état d'esprit. A chacun de s'y mettre !

Dominique DUPRIEZ

1. Dominique DUPRIEZ, **La nouvelle orthographe en pratique**, Editions De Boeck - Duculot, Collection Entre guillemets, 2009 (2^e édition).
2. Voir la circulaire **Recommandations relatives à l'application de la nouvelle orthographe et à son enseignement**, Circulaire ministérielle n°2475, 25 septembre 2008 (en ligne à la page : www.adm.cfwb.be/upload/docs/2675_20080929162105.pdf).

Les enjeux sociaux de la nouvelle orthographe

Après avoir répondu à quelques questions qui sont régulièrement posées à propos de la 'nouvelle orthographe'¹, Dominique Dupriez aborde, dans ce second article, la question du sens de la réforme de l'orthographe. En quoi la 'nouvelle orthographe' peut-elle favoriser l'apprentissage de l'orthographe et du français par tous ? En quoi peut-elle faciliter l'appropriation de l'écriture par le plus grand nombre ? Voici quelques jalons pour aborder cette vaste problématique...

Pour pouvoir répondre à cette question dans les meilleures conditions possibles, il nous semble utile, dans un premier temps, de rappeler en quoi l'orthographe, l'orthographe traditionnelle, toute l'orthographe, joue fondamentalement (malgré elle) un rôle de sélection sociale.

L'orthographe, un critère de sélection sociale...

A en croire les historiens et les linguistes de l'orthographe, depuis au moins le XVI^e siècle, l'orthographe du français serait l'une des plus difficiles au monde.

A l'origine, l'orthographe ne fait pas l'objet d'une codification systématique. C'est seulement au XVII^e siècle qu'est créée l'Académie française, à l'initiative du cardinal de Richelieu. Et c'est en 1695 qu'est publié le premier dictionnaire de l'Académie. Celui-ci poursuit clairement un objectif de distinction sociale puisqu'il s'agit de « *distinguer les gens de lettres d'avec les ignorants* », comme a pu l'écrire un observateur. Le but de l'Académie est de travailler à la relati-

sation de l'orthographe du français : 'tems' devient 'temps', le 'p' ajouté rappelle le latin 'tempus' ; l'Académie introduit systématiquement les lettres 'ph' et 'th' pour marquer l'origine grecque des mots comme 'physique' ou 'méthode'. Quand Molière écrit *Le Misant(h)rope*, il ne met pas le 'h', qui n'apparaîtra qu'au XVIII^e siècle dans le dictionnaire de l'Académie. Les Académiciens distinguent ainsi une langue savante d'une langue vulgaire.

Mais, ce n'est pas au XVII^e siècle, ni même au XVIII^e, que l'orthographe du français posera le plus de problèmes : la notion de 'faute' n'occupe pas encore une place primordiale. L'époque est à la variante, c'est-à-dire la possibilité d'écrire un même mot de différentes façons. Les plus grands écrivains, Molière ou Voltaire, des Académiciens eux-mêmes ont fréquemment recours aux variantes dans leurs textes.

Tout va cependant changer au siècle suivant.

Dans la France du XIX^e siècle, à partir de 1835 plus précisément, l'orthographe fait la fierté des maîtres d'écoles. Elle est constitutive

de leur identité professionnelle. Elle permet à de nombreux instituteurs d'accéder à des postes importants au sein des mairies : parce qu'ils maîtrisent l'orthographe, ils maîtrisent aussi l'écriture. Cette double maîtrise leur donne accès au pouvoir.

C'est dans ce contexte que le mot 'orthographe' se colore de connotations diverses : à en croire les dictionnaires ² et certains auteurs, l'orthographe est rapidement associée aux notions d'effort, d'attention, de mémoire, de patriotisme, de respect, d'éducation ou encore d'élégance (avoir, une bonne orthographe, c'est être bien éduqué ; avoir une bonne orthographe, c'est être un bon élève ; bien orthographier, c'est se donner la possibilité d'accéder à des fonctions sociales importantes). Ces conceptions de l'orthographe s'ancrent profondément dans les mentalités françaises.

*L'orthographe est de respect ;
c'est une sorte de politesse.*

ALAIN, *Propos sur l'éducation*

Si tout le monde pouvait maîtriser facilement l'orthographe, celle-ci ne poserait aucun problème. La situation se complique dès lors que l'orthographe devient une source de difficultés, et que certaines personnes 'commettent des fautes'.

Aux yeux d'une certaine France, selon le point de vue d'un certain nombre d'enseignants, faire une faute ou mal orthographier revient à manquer de toutes ces vertus (effort, attention, etc.) auxquelles l'orthographe vient d'être récemment associée. Dans un article qu'il a consacré à la notion de 'faute', Marie-Jean Vinciguerra montre à quel point la faute d'orthographe peut être

génératrice d'angoisse, de 'conscience malheureuse' ou encore de culpabilité. ³ On peut à juste titre considérer que la notion de 'faute' a remplacé, dans la pensée laïque et dans l'enseignement, celle de 'péché' héritée de la tradition catholique et de l'Ancien régime.

C'est également à partir de cette époque (1835) que l'orthographe commence à faire l'objet d'un contrôle régulier qui n'a pas cessé jusqu'à nos jours.

Dans la vie courante et dans les pratiques scolaires, il y a, au moins, trois domaines particuliers dans lesquels l'orthographe est principalement envisagée sous l'angle d'un instrument de contrôle et de sélection sociale : 1. les diverses formes de concours et d'examen de recrutement en vue d'accéder à un emploi ; 2. l'exercice de la dictée ; 3. la pratique de la rédaction.

1. Les diverses formes de concours et d'examen de recrutement en vue d'accéder à un emploi

La société française d'hier et d'aujourd'hui exige la connaissance de l'orthographe. Pour être engagés, les candidats à de nombreuses fonctions publiques et privées sont soumis à des tests d'orthographe.

Dans un dossier consacré à l'orthographe dans les journaux *L'Avenir*, *Le Jour* et *Le Courrier*, le 29 septembre dernier, des recruteurs s'exprimaient clairement : « *Par ces temps de crise, il y a plus de candidats et moins de postes. Résultat : la mauvaise orthographe joue comme premier filtre de sélection. Donc oui, bien écrire, c'est augmenter ses chances sur le marché de l'emploi.* » ; « *Attention : pas la peine d'essayer de duper les recruteurs sur notre niveau de*

langue ; nous savons que certaines candidatures reçues sont écrites par une autre personne ; nous organisons donc des tests écrits pour s'assurer de la qualité orthographique du candidat. »⁴

2. L'exercice de la dictée

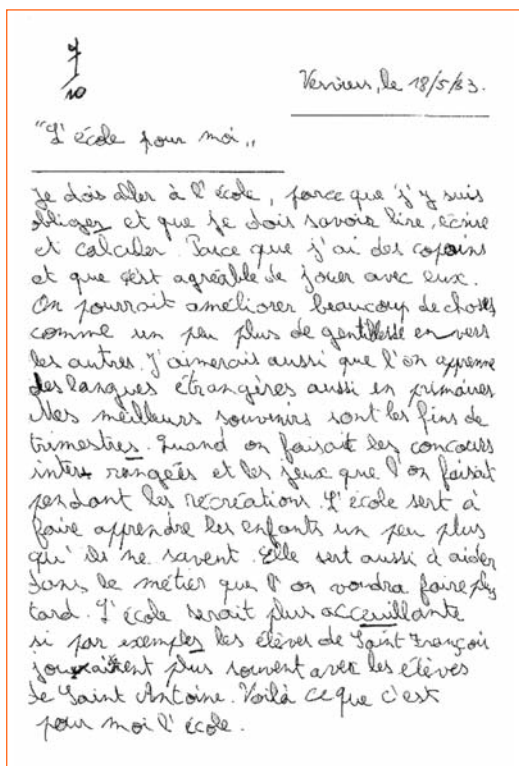
Comme le rappelle très bien Danièle Manesse, dans le livre qu'elle a coécrit avec Danièle Cogis sur l'orthographe, on ne peut pas considérer l'exercice de la dictée comme un moyen d'apprentissage, mais « elle est d'abord et avant tout un moment d'évaluation de compétences en orthographe »⁵. L'auteure se réfère aussi à une interview de Jean-Pierre Jaffré qui laisse entendre que l'exercice de la dictée ne peut pas aider un scripteur à maîtriser l'orthographe quand il se trouve en situation de production...

Envisagée dans sa forme traditionnelle, la dictée apparaît plus comme un instrument qui permet de mesurer les connaissances préalables d'un élève, d'un apprenant adulte ou d'un candidat à une fonction sociale, que comme un outil d'apprentissage.

3. La pratique de la rédaction

L'exercice de la rédaction, dans de nombreuses circonstances, joue la même fonction. Ainsi, lorsqu'un enseignant ou un formateur demande à des élèves ou à des apprenants de raconter un événement de leur vie privée (un souvenir d'enfance, un jour de vacances ou un weekend passé à la mer), bien souvent, il ne cherche, en réalité, qu'à vérifier la capacité des uns et des autres à savoir rédiger et à orthographier correctement.

Plusieurs auteurs (Eveline Charmeux⁶, Yves Reuter⁷ et d'autres) perçoivent l'exercice de la rédaction comme une forme de superche-



Bien souvent, la rédaction ne cherche qu'à vérifier la capacité de l'élève à rédiger et orthographier correctement.

rie qui joue un rôle capital dans le parcours d'un apprenant et dans son désinvestissement possible pour l'école. Il est demandé aux personnes de réaliser un jeu dont on ne leur donne pas les règles. On sollicite en apparence la créativité et l'imagination, mais seuls (ou, du moins, prioritairement) le code (orthographique particulièrement) et la forme sont évalués. Ce type de pratique revient à piéger l'élève comme l'a mis en évidence Danièle Cogis : « Pour trop de jeunes sans formation, l'orthographe est le symbole de leur rejet de l'école, au double sens du terme : l'école les a rejetés dans une spirale négative – mauvais en orthographe, mauvais en français, mauvais élèves ; et ils ont rejeté l'école et les savoirs. »⁸

Orthographe en crise ?

D'après certaines enquêtes ⁹, d'après les témoignages d'enseignants, de recruteurs et d'employeurs, l'orthographe connaîtrait, à notre époque, une crise sans précédent. Il suffit de voir un grand nombre de textes publicitaires, et même parfois d'écrits publiés dans la presse et dans les livres, pour se rendre compte de cette prolifération des fautes d'orthographe.

Afin de comprendre les causes de cette crise, diverses hypothèses ont été envisagées. Comme on l'a vu plus haut, celle-ci serait due à un manque d'attention, à un laisser-aller général de la part des élèves et de la plupart des usagers de l'orthographe. Selon d'autres observateurs, la 'faute' de cette crise de l'orthographe incomberait aux enseignants : ils seraient trop laxistes, ils ne rempliraient plus leur mission pédagogique. Pour notre part, nous privilégions une troisième voie qui consiste à penser que si l'orthographe est en crise aujourd'hui, ce serait (en partie, au moins) à cause de l'orthographe elle-même : elle est trop complexe, elle renferme trop d'incohérences et d'exceptions.

C'est le point de vue adopté par le linguiste français Claude Gruaz, fervent défenseur d'une rationalisation de l'orthographe : « *Traditionnel' et 'traditionaliste', 'lieux' et 'pneus', etc., la liste des incohérences de l'orthographe française est longue. Mais devra-t-on continuer à considérer comme correcte une graphie qui est contraire au système profond de l'orthographe, et comme fautive une graphie qui, elle, est conforme à ce système ? Je prendrais l'exemple du 'x' de pluriel de 'chevaux'. Il a son origine dans une habitude des scribes de l'ancienne langue de remplacer 'us' en fin de*

mot par une croix. A-t-on conscience qu'il n'existe pas aujourd'hui de règle fixant l'emploi de 's' et de 'x' au pluriel ? La règle générale est de mettre un 's', sauf après '(e)au' ('bureaux', 'travaux'), mais pas dans 'landaus', 'sarraus', sauf aussi après 'eu' ('lieux'), mais pas dans 'pneus', 'bleu', sauf encore après 'ou' ('genoux'), mais pas dans 'cous', 'clous'. Pourquoi ne pas établir une règle selon laquelle le pluriel des noms et adjectifs se formerait en ajoutant un 's' ? Ne plus avoir à enseigner tous ces 'sauf' et 'mais' qui suivent presque chaque règle orthographique, voilà qui engagerait dans la voie d'une orthographe enfin rationnelle. L'enseignement de l'orthographe doit-il être un bourrage de crâne ou une activité qui fait appel à l'intelligence, ce que préconisait déjà Montaigne (Essais, Livre XXVI). » ¹⁰

Selon plusieurs observateurs (André Chervel notamment ¹¹), cette crise de l'orthographe est aujourd'hui à l'origine de ce qu'il convient d'appeler une 'fracture orthographique', susceptible de renforcer une 'fracture sociale' déjà existante. D'un côté, il y aurait ceux qui connaissent l'orthographe et la transmettent à leurs élèves et à leurs enfants. On verrait ainsi se développer des écoles élitistes où l'orthographe serait enseignée comme une discipline de luxe, comme autrefois le latin. Et, ceux qui ne connaissent pas l'orthographe, mais qui en ont les moyens, ont toujours la possibilité de faire appel à des services, de plus en plus nombreux (en France surtout), de coaching orthographique. De l'autre côté, on aurait la grande majorité des élèves qui accuseraient de grandes lacunes en orthographe et connaîtraient de sérieuses difficultés à se démarquer sur le marché de l'emploi (si l'on en juge par les propos des recruteurs cités plus haut).

Que peut apporter la nouvelle orthographe ?

Beaucoup de gens ont tendance à penser que l'orthographe du français se résume à un ensemble de règles et de listes de mots à apprendre par cœur et à appliquer dans les écrits. L'orthographe serait immuable et intouchable. Dans l'antiquité, les Egyptiens et les Babyloniens assignaient à l'écriture des origines divines. Cette sacralisation s'est quelquefois transférée à l'orthographe et n'a pas totalement perdu de sa consistance de nos jours, notamment quand il est question de 'respecter l'étymologie'.

Heureusement, l'orthographe n'a rien de divin ni de sacré ! L'orthographe est avant tout une création et une invention humaine ! Le linguiste Michel Masson, auteur du livre *Orthographe : guide pratique de la réforme* ¹², explique qu'une invention est un moyen trouvé par les hommes pour améliorer leur vie et leur confort et que ce moyen peut sans cesse être revu, amélioré et ajusté afin de l'adapter aux circonstances de l'époque en cours. C'est dans cette optique d'amélioration et de simplification que l'orthographe du français s'est construite au XVII^e et au XVIII^e siècles. ¹³ Comme on l'a vu dans la première partie de ce texte, les choses se sont compliquées au XIX^e siècle : l'orthographe a tenté de se fixer (sans y parvenir totalement), elle est devenue un symbole de savoir et de pouvoir.

L'orthographe est plus qu'une mauvaise habitude, c'est une vanité.

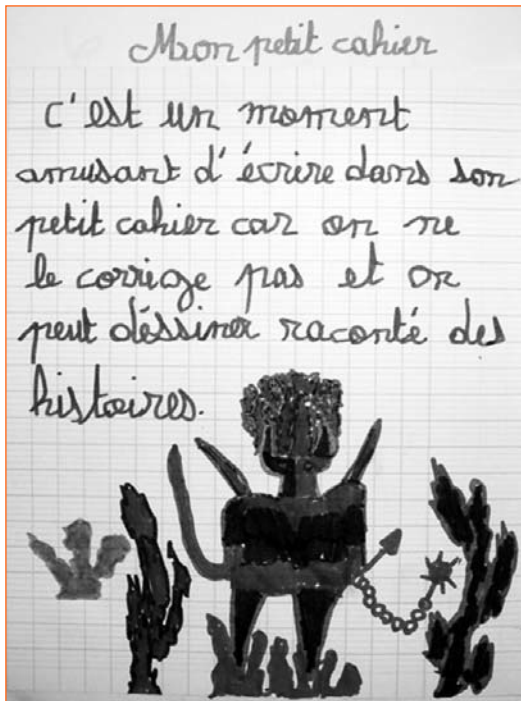
Raymond QUENEAU

En tant qu'objet d'étude et phénomène social, la 'nouvelle orthographe', qui a vu le

jour en 1990, ne fait rien d'autre que de venir rappeler à tout un chacun la nature humaine et artificielle de l'orthographe. Elle montre que l'orthographe est susceptible de variations et de modifications, qu'elle évolue comme la prononciation orale évolue. Elle montre que l'orthographe a une histoire et s'est toujours transformée au cours des siècles (y compris au XIX^e et au XX^e siècles). Elle met en évidence la grande diversité des usages orthographiques, au sein des dictionnaires notamment. Elle invite les enseignants à prendre conscience de celle-ci et à ne pas sanctionner des formes officiellement acceptées, comme l'explique Chantal Contant, auteure du *Grand vadémécum de l'orthographe moderne recommandée* : « Pourquoi, en 2008, Petit Larousse donnait-il encore 'cardio-vasculaire' avec un trait d'union alors que, au contraire, Petit Robert, Dictionnaire Hachette et Nouveau Littré reconnaissent bel et bien la forme soudée ? Si un élève consulte un dictionnaire pour écrire un mot, mais que la personne qui corrige son texte en consulte un autre, cet élève pourrait être injustement pénalisé lors de la correction, parce qu'il y a contradiction entre les dictionnaires ! » ¹⁴

La 'nouvelle orthographe' entend remettre l'orthographe à sa juste valeur. Il n'y a pas de quoi se rouler par terre d'indignation lorsque des erreurs apparaissent dans les textes. Les 'fautes' d'orthographe n'enlèvent rien à la qualité des écrits ni aux idées de leurs auteurs. Et ce n'est pas nécessairement parce qu'un élève éprouve des difficultés en orthographe qu'il en aura dans toutes les matières !

Par ailleurs, la 'nouvelle orthographe', comme toute l'orthographe, s'est également constituée en un ensemble de règles et de



Les 'fautes' d'orthographe n'enlèvent rien à la qualité des écrits ni aux idées de leurs auteurs.

listes de mots. En aucun cas, celles-ci ne sont imposées, à connaître ou à étudier par cœur ! Elles apparaissent plutôt comme des propositions, des tentatives d'apporter plus de cohérence et de régularité au système actuel de l'orthographe. ¹⁵

Il nous semble qu'au-delà des règles, des rectifications et des textes officiels, la 'nouvelle orthographe' doit avant tout être considérée comme un état d'esprit, comme une vision plus humaine de l'orthographe à laquelle nous invitons chaque enseignant, chaque formateur à souscrire.

Aller plus loin dans la réforme de l'orthographe ?

Le travail accompli en 1990 par les 'réformateurs' est incomplet. Ces rectifications sont limitées et acceptent encore beaucoup d'ex-

ceptions. Aux yeux de certains linguistes, elles apparaissent parfois comme une 'réformette'. De plus, elles auraient du mal à s'implanter, justement parce qu'elles ne vont pas assez loin.

C'est ainsi que plusieurs projets de prolongement des rectifications orthographiques de 1990 sont aujourd'hui à l'étude.

Il est temps de prendre le taureau par les cornes et d'introduire de petites réformes faciles à assimiler pour redonner à l'orthographe le seul rôle qu'elle n'aurait jamais dû perdre : être l'habit de la langue et non la langue elle-même. Un habit, cela se répare ou se change de temps à autre !

Henri LANDROIT, *L'orthographe au crible de la modernité*, in *Traces de changements*, n°163, novembre-décembre, 2005, p. 10

Les membres du Conseil de la langue française et de la politique linguistique de la Communauté française ont récemment publié le livre *Penser l'orthographe de demain*. Ils proposent de prolonger le travail entrepris en 1990 en ce qui concerne les chapitres du trait d'union, le pluriel des mots composés et la formation des adjectifs verbaux. Cet ouvrage est accessible gratuitement sur le site du Conseil international de la langue française : www.cilf.fr.

L'historien de l'orthographe, André Chervel, se fait également aujourd'hui le défenseur d'une réforme en profondeur de l'orthographe. André Chervel suggère ainsi trois réformes : 1. généralisation de la marque 's' du pluriel pour tous les noms et les adjectifs

(on aurait ainsi : ‘des bijoux’, ‘des agneaus’, par exemple) ; 2. suppression des lettres étymologiques (‘h’ et ‘ph’ qui donnerait ‘rume’, ‘tèse’, phénomène, ‘filosofie’,...) ; 3. suppression des consonnes doubles quand elles n’entraînent pas de conséquence sur la prononciation (‘come’, ‘nouriture’, etc.).¹⁶

Sous la houlette de Claude Gruaz, des linguistes francophones ont publié deux livrets traitant d’une rationalisation de la langue française et de son orthographe¹⁷. Selon ces linguistes, pour qu’une réforme soit acceptée, elle doit répondre à (au moins) deux conditions :

1. être exprimée sous la forme d’une règle qui n’accepte ni exceptions ni cas particuliers ;
2. répondre à un besoin réel des scripteurs (il faut que la rectification soit ressentie comme nécessaire par les usagers de l’écrit, qu’elle corrige des erreurs courantes).

Les auteurs de ces ouvrages estiment que « *rationaliser l’orthographe française, c’est libérer l’écrit et le mettre à la portée de tous* ».

Claude Gruaz est également président de l’association ÉROFA (Études pour une rationalisation de l’orthographe française d’aujourd’hui) qui milite pour que l’orthographe française s’oriente, à plus ou moins long terme, dans le sens d’une plus grande logique. Pour l’association, « *l’orthographe du français est comparable au Paris d’avant 1850, un ensemble de rues, de ruelles et d’impasses qui s’enchevêtrent, dans lesquelles on ne s’aventure jamais sans redouter quelque embuche au coin de chaque rue* ». ÉROFA se propose, par conséquent, de « *remplacer ce dédale par de grandes avenues où l’on circulerait en toute sécurité* », peut-on lire sur son site.

Le bon sens, c’est le principe et la source du bien écrire.

HORACE

De telles réformes sont-elles pensables ? La ‘nouvelle orthographe’, qui commence à s’installer aujourd’hui, nous montre que des voies sont ouvertes. Elle nous rappelle que l’orthographe est une invention humaine. Elle nous rappelle que ce n’est pas à la société de se plier à une orthographe dépassée, mais à l’orthographe de s’adapter à la société. De nos jours, les inventions technologiques évoluent sans cesse : les claviers des GSM et des ordinateurs, les écrans de télévision, les équipements sportifs, les verres optiques, tout s’adapte continuellement au confort et aux besoins des utilisateurs. Il serait logique qu’il en soit de même pour l’orthographe.

Si l’on considère, comme on le dit souvent, que la langue, et par conséquent l’orthographe, appartiennent à leurs usagers, nous pensons que de telles réformes sont possibles. Mais pour cela, il est nécessaire que toutes les personnes concernées par l’orthographe et motivées par sa réforme – les instituteurs, les professeurs de français, les formateurs, mais aussi les usagers – s’informent, s’engagent¹⁸, prennent position et fassent connaître leur point de vue...

Dominique DUPRIEZ

1. Voir article précédent.

2. Voir l’article ‘Orthographe’ dans **Le trésor de la langue française**, CNRS, Editions Gallimard, 16 volumes, 1971-1994. Il existe une version informatisée du ‘Trésor de la langue française’ : voir le site <http://atilf.atilf.fr>

3. VINCIGUERRA Marie-Jean, *D'une école de la faute à l'inachèvement de l'homme*, in *Corps écrit*, n°19, La faute, PUF, 1986.
4. *Propos recueillis par Aurélie MARCHAND.*
5. MANESSE Danièle, COGIS Danièle, *Orthographe à qui la faute ?*, ESF, 2007, p. 43.
6. CHARMEUX Eveline, *Peut-on apprendre à écrire en faisant des rédactions ?*, www.charmeux.fr (> Apprendre à écrire).
7. REUTER Yves, *Enseigner et apprendre à écrire*, ESF, 2002.
8. COGIS Danièle, *Pour enseigner et apprendre l'orthographe*, Delagrave, 2005, p. 8.
9. MANESSE Danièle, COGIS Danièle, *Orthographe à qui la faute ?*, op. cit.
10. GRUAZ Claude, *Cahiers du français moderne*, n°17, avril 2009, Avant-propos.
11. CHERVEL André, *L'orthographe en crise à l'école, et si l'histoire montrait le chemin*, Retz, 2009.
12. MASSON Michel, *Orthographe : guide pratique de la réforme*, Points Seuil, 1991.
13. Cf. le livre d'André CHERVEL, *L'orthographe en crise à l'école, et si l'histoire montrait le chemin*, op. cit.
14. CONTANT Chantal, *Grand vadémécum de l'orthographe moderne recommandée*, Ed. De Champlain, 2009, p. 13.
15. Voir article précédent : *La nouvelle orthographe, c'est quoi ?*.
16. Postface d'André CHERVEL, in MANESSE Danièle, COGIS Danièle, op. cit., p. 249.
17. GRUAZ Claude (dir.), *Le x final*, Lambert-Lucas, 2009 ; GRUAZ Claude (dir.), *Les consonnes doubles*, Lambert-Lucas, 2009. Ces livrets peuvent être commandés en ligne sur le site d'ÉROFA (voir ci-dessous).
18. Il est, par exemple, possible d'adhérer à ÉROFA. Pour tout renseignement : erofa@free.fr (courriel) ou <http://erofa.free.fr> (site).

Dessin : Martin VIDBERG



Encore d'autres réformes à venir ?

Vouloir simplifier l'orthographe : une idée bien peu raisonnable

*Quelle que soit l'énergie dépensée par ceux qui défendent la simplification de l'orthographe, c'est, selon Eveline Charmeux, 'une idée bien peu raisonnable'. Parce qu'en la matière, il ne sert à rien de vouloir légiférer ; seul l'usage peut 'faire loi'. Mais surtout, et c'est ce qu'elle s'attache à démontrer, parce que tenter de rapprocher l'orthographe de la prononciation ou vouloir remédier à ses incohérences serait une tentative aussi vaine que malvenue. Ce serait ôter à l'orthographe sa spécificité qui est de donner sens à l'écrit.*¹

*Pour Eveline Charmeux, c'est à l'enseignant (ou au formateur d'adultes) qu'il revient de faire entrer les apprentis scripteurs dans la spécificité du langage écrit tel qu'il est, avec ses difficultés et ses incohérences, et à leur donner les outils qui leur permettront d'arriver à orthographier correctement.*²

Quelle qu'elle soit, une langue a toujours résisté aux entreprises visant à légiférer son fonctionnement. De tout temps, de faux savants, véritablement prétentieux, ont voulu légiférer sur leur langue, supprimer des mots, en imposer d'autres, modifier la prononciation... Tout cela a toujours été en pure perte. La langue fait ce qu'elle veut, ou plutôt elle fait ce que veut l'usage. C'est l'usage, le seul vrai maître. Si 'intelligentes' soient-elles, les réformes ne passent que si l'usage les fait passer, et rien ne permet de prévoir ce qui passera et ce qui ne passera pas. Même les timides 'tolérances orthographiques' sont largement ignorées et rarement prises en compte, que ce soit dans les examens ou dans les classes.

Ensuite, parce que la notion de simplification de l'orthographe est loin d'être claire : que peut signifier 'simplifier' ? Et simplifier

par rapport à quoi ? Les réponses à cette question vont en général par deux :

1. L'orthographe est trop loin de la prononciation, et les enfants n'ont pas de repères pour trouver comment les mots s'écrivent.
2. Elle est remplie d'incohérences et de complications inutiles, que l'on aurait intérêt à nettoyer.

Quand on affirme que l'orthographe devrait être plus proche de la prononciation, la question qui s'impose, c'est : « la prononciation de qui ? ». D'un Parisien, d'un Toulousain, d'un Suisse, d'un Antillais, d'un Québécois ? Leurs prononciations diffèrent et ils ont tous raison... Et l'on découvre alors que c'est précisément un atout pour l'orthographe française, que d'être ainsi indépendante de la variété des prononciations. Cette variété de l'oral a beaucoup de charme, mais elle a l'inconvénient de limiter la communication et

l'on sait bien que si les personnages cités plus haut veulent discuter ensemble, ils auront intérêt à s'écrire : à l'oral, ou bien ils ne vont pas se comprendre, ou bien ils vont se juger sévèrement, chacun trouvant incompréhensible l'accent des autres.

On peut aussi décider de choisir une orthographe correspondant à la prononciation standard du français, celle du dictionnaire, mais qui a l'inconvénient d'être purement abstraite, de n'être parlée par personne, nulle part. On voit mal alors en quoi cette orthographe pourrait aider les élèves à écrire. Du reste, une telle orthographe existe : c'est l'*Alphabet Phonétique International* (API), et l'on sait qu'il est impossible de lire un message transcrit dans cet alphabet... C'est, d'ailleurs, une excellente situation pour des adultes en formation sur ce sujet que de leur proposer un texte transcrit en API, dont ils découvrent qu'ils sont incapables de dire de quoi il s'agit, même avec le dictionnaire des signes.

Quant à l'affirmation selon laquelle, à cause des complications de l'orthographe, les enfants n'auraient aucun repère pour trouver comment les mots s'écrivent, elle est doublement erronée.

D'abord, ils ont des repères... mais qui ne fonctionnent presque jamais. Dès le début de l'école primaire, on leur fait croire que l'orthographe transcrit la prononciation. Et pour le leur faire croire, on a utilisé dans les manuels de lecture, les rares mots qui ne posent pas de problèmes d'orthographe, comme 'saladé' ou 'tomate', appauvrissant ainsi leur vocabulaire, et les nourrissant de phrases niaises, franchement ridicules ou hautement discutables : « Tobi dîne d'une panade tiède » ; « Papa fume près de la forêt »³.

Or, c'est largement faux : les signes écrits transcrivent d'abord du sens. Quand on prend des notes dans une conférence, on n'écrit pas ce qu'on entend, on écrit ce qu'on a compris, et on l'écrit pour que la lecture en soit facilitée. Les prétendues incohérences sont en fait des balises de sens qui aident à distinguer, à la lecture, les mots qui ont la même prononciation mais pas le même sens. Si j'écris que les enfants n'ont pas de 'repaires', on ne comprend pas la même chose que si ce sont des 'repères' qui leur manquent. On objectera qu'à l'oral, on comprend bien quand même... En fait, cela dépend de la situation : si je la connais bien, il n'y aura aucune difficulté, mais si je ne suis pas informée, comme vais-je comprendre la personne qui m'annonce que [sezãfãstãrive]? S'agit-il de « ces enfants sont arrivés » ? ou de « seize enfants sont arrivés » ? ou de « ses enfants sont arrivés » ? Où l'on voit que c'est l'orthographe qui permet de comprendre, à l'écrit, ce qui, à l'oral, est éclairé par la situation de communication. Lorsque la communication est dite 'différée', c'est le texte seul qui permet de comprendre de quoi il s'agit, d'où la nécessité d'apporter des informations spécifiques dont l'oral n'a pas besoin, et que l'orthographe contribue à apporter. La langue de l'écrit n'est en rien semblable à celle que l'on parle.

Ensuite, dire que c'est la complication qui rendrait l'enseignement par trop difficile, n'est pas très glorieux pour un enseignant : demande-t-on de simplifier la botanique, qui est pourtant autrement plus complexe que l'orthographe française ? Du reste, comme tout autre domaine de la langue, l'orthographe est un système, certes **complexe**, mais

nullement **compliqué** – et encore moins **incohérent** – dès qu'on évite de le rendre tel par un enseignement erroné sur toute la ligne. De plus, ce ne sont jamais les fameuses incohérences, du style 'imbécile'/'imbécillité', qui posent problème aux enfants : en général, ils les retiennent, et s'en amusent, comme on s'amuse des cas particuliers qui pimentent le savoir ! Au contraire, ce qui pose problème aux enfants, c'est, entre autres, le système verbal qui, lui, ne peut en aucun cas être simplifié. Pourquoi ? Parce que le système verbal n'existe vraiment qu'à l'écrit (les formes verbales de l'oral sont rares et presque toutes homophones d'une personne à l'autre). Un texte écrit serait impossible à comprendre si on écrivait les verbes comme on les entend à l'oral. Donc, comme toutes les recherches menées sur ce sujet démontrent que la majorité des erreurs des élèves se situe dans la conjugaison, le principal argument défendant tout projet de réforme de l'orthographe tombe à l'eau.

Dès lors, on voit bien qu'une réforme de l'orthographe ne servirait à rien, et qu'elle est, du reste, quasi impossible à définir. En effet, elle ne peut avoir de sens que si elle est importante, incluant par exemple le système verbal, puisque c'est lui qui pose le plus de problèmes aux enfants, comme aux adultes. Imaginons donc qu'on trouve une solution dans ce sens. Qu'advient-il alors de tous les ouvrages des bibliothèques nationales de France et d'ailleurs ? Ils seront réimprimés ? Voyons ! Ne rêvons pas... Donc, n'y auront accès que ceux qui auront appris aussi l'ancienne orthographe. Les autres – et l'on peut deviner lesquels – s'en passeront. Avouez que, comme projet démocratique, il y a mieux ! En fait, c'est oublier que si l'oral est varié et en constante évolution, l'écrit, lui,

est fait pour franchir l'espace et le temps... Il n'a de sens que s'il dure...

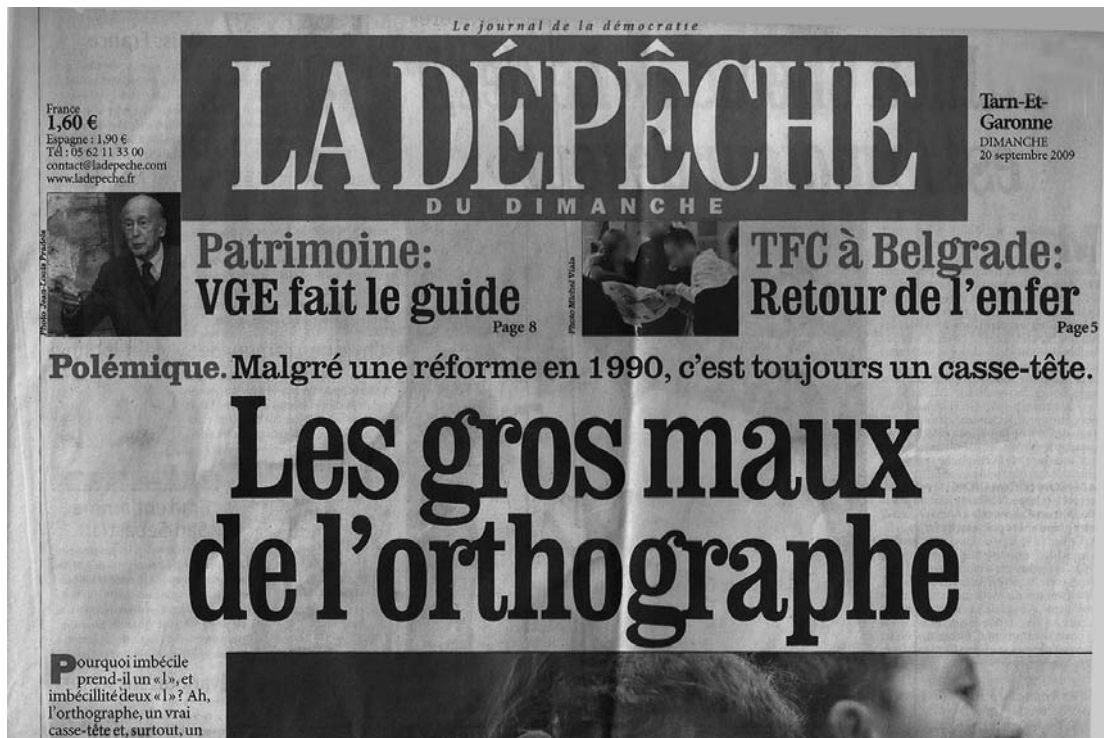
On en revient donc à cette conviction, que la solution aux difficultés en orthographe ne peut se trouver que dans un profond changement de **l'enseignement** de l'orthographe, ainsi que du regard que les enseignants et les parents lui portent.

Ce qui ressort des travaux menés par mon équipe dans ce domaine, c'est que **la solution** aux difficultés des enfants dans l'écriture, se trouve dans cinq directions :

1. Détacher complètement l'orthographe de la prononciation. En fait, les mots sont comme les humains : ils ont un visage (leur orthographe) et une voix (leur prononciation). Connaître quelqu'un, c'est connaître son visage et savoir le reconnaître à sa voix ; de la même façon, connaître les mots, c'est connaître leur voix et leur visage, sans essayer de deviner l'un par rapport à l'autre.

2. Eclairer d'abord le rôle de l'orthographe dans la compréhension et faire apparaître qu'elle est une formidable source de jeux. S'amuser à chercher dans la publicité et la presse les innombrables exemples de jeux de mots que l'on y trouve tous les jours, et savourer l'économie de moyens d'expression que permettent justement les variations orthographiques : « Trouver sa voix » ; « Tout ce qui est prix est bon à prendre » ; ou le joli titre de *La Dépêche du Midi*, reproduit p. 26, parfaitement dans notre sujet.

3. Redonner à l'orthographe toute son importance sociale : cela veut dire être absolument intransigeant sur la graphie des mots, **tout en donnant aux enfants les moyens d'éviter les erreurs**. Sans ces moyens, l'intransigeance est proprement criminelle pour les élèves



qui n'ont pas eu la possibilité de trouver ces moyens dans leur environnement familial.

4. Cela signifie que, en classe, comme à la maison, l'erreur doit être considérée tout à fait autrement. Si, comme on le fait tous, on dit à l'enfant qui a produit un texte rempli d'erreurs, qu'il s'est trompé et que les mots s'écrivent autrement, **on laisse entendre que l'on a très bien compris son texte**, malgré les erreurs qu'on lui reproche. Cela revient à dire que l'orthographe ne sert à rien, et que l'obligation de la respecter n'est qu'une forme d'arbitraire peu supportable... Aussi est-il plus efficace de réagir devant les erreurs **toujours à partir du sens** ainsi produit. Cela consiste à dire à leur auteur quelque chose qui ressemble à ceci : « *On a du mal à comprendre ton texte : moi, je crois deviner ce que tu as voulu dire, mais c'est loin*

d'être évident ! Par exemple, ce mot que tu as écrit, si on le cherche dans le dictionnaire, on ne va pas le trouver. Personne ne le connaît... Ou celui-ci, qui est dans le dictionnaire, mais avec un sens qui n'est pas ce que tu voulais dire. Donc, tu vois qu'il faut vérifier comment les mots s'écrivent si tu veux que le lecteur comprenne... » L'avantage de cette manière de procéder est que **l'erreur prend sens** (nous sommes alors bien en face d'erreurs et non de 'fautes'). Et puis, la solution est à portée de tout le monde : c'est le recours au dictionnaire.

5. La conséquence évidente qui se dégage ici, c'est qu'il est essentiel de donner très tôt l'habitude de la documentation orthographique, pour vérifier dans le dictionnaire l'orthographe des mots quel que soit le texte à écrire. Ce qui implique que l'on apprenne à utili-

ser le dictionnaire pour y trouver rapidement ce qu'on y cherche. Nos travaux nous ont appris que les enfants préfèrent mille fois risquer la 'faute' (dont ils se moquent et qu'ils ne prennent pas pour une erreur), plutôt que de se donner le mal de chercher. C'est pourquoi, un entraînement est indispensable, afin de rendre les enfants capables de trouver en moins de vingt secondes ce qu'ils cherchent : il est prouvé que si l'on met davantage de temps, on ne cherchera pas ! Cela implique aussi que jamais on ne sanctionne un enfant qui cherche, même si on considère qu'il devrait savoir... c'est la recherche qu'il faut valoriser, non la connaissance.

On observe alors une **dédramatisation de l'écriture**, qui permet l'installation du sentiment de sécurité langagière (facteur n°1 de réussite) et d'un véritable intérêt pour les mots et leur écriture, y compris pour les bizarreries de cette écriture qui deviennent une source d'amusements, et une occasion de réfléchir sur leur histoire. Comme l'aide ne peut plus venir d'une recherche de ce qu'on entend (recherche inefficace la plupart du temps), c'est la **démarche documentaire** qui s'impose : **l'orthographe n'a plus à être l'objet d'une mémorisation, mais elle doit faire l'objet d'un doute, un 'doute méthodique' dirait Descartes, qui conduit à chercher de la documentation. Honnêteté scientifique, et habitude d'honnêteté tout court...** L'entraînement à l'utilisation aisée du dictionnaire d'orthographe devient une des composantes de l'apprentissage, maîtrise qui présente par ailleurs l'énorme avantage d'être une solution permanente, au-delà de l'école et pour toute la vie, un réel facteur d'autonomie : quelqu'un qui sait se servir d'un dictionnaire quand il écrit, est sauvé et pour longtemps...

Enfin, pour ce qui est des véritables bizarreries, les enseignants, comme les parents, devraient se souvenir qu'il existe depuis longtemps, à leur sujet, des 'tolérances'. En fait elles devraient être considérées comme des 'neutralisations', un peu comme pour la prononciation, même si les raisons sont un peu différentes. Il s'agit de neutraliser tout ce qui ne modifie pas le sens. A l'oral, seules les confusions de sons gênant le sens doivent faire l'objet d'un travail. On ne va pas obliger un Parisien qui ne fait aucune différence entre la prononciation de 'in' et celle de 'un', et qui prononce 'un homme *brun*' comme 'un *brin* de muguet', à modifier ses habitudes de prononciation, pas plus qu'on ne va obliger un Marseillais à prononcer différemment 'les pattes' et 'les pâtes'. En français, ces différences phonétiques ne sont pas pertinentes : on doit les constater, s'y intéresser, et s'en servir pour apprendre à admettre les différences, ce qui est essentiel. En revanche, on va aider les enfants à bien distinguer des confusions qui jouent un rôle dans la signification. Par exemple, les sons [ʃ] et [s] ou [z] et [ʒ] : un 'sou' ce n'est pas la même chose qu'un 'chou', et un 'bijou' ne saurait remplacer un 'bisou'. De la même manière, on sera intransigeant sur les différences : 'dessin'/'dessein' ; 'près'/'prés' ; 'forêt'/'foret', et beaucoup moins sur le nombre de 't' à 'gibelotte', dont la faible fréquence dans les textes à lire ou à écrire fait que ce nombre n'est guère important. Dans tous les cas, on cherche dans le dictionnaire pour vérifier.

En fait, et pour conclure, on voit bien que ce n'est pas l'orthographe qu'il faut changer, c'est la mentalité des parents et des enseignants, la manière de concevoir la maîtrise de la langue et son enseignement, tout en

conservant l'exigence du respect des conventions orthographiques, conventions aussi indispensables à la communication écrite que d'autres le sont aux communications sportives ou routières. Exigence et souplesse en même temps : cela s'appelle l'intelligence...

Eveline CHARMEUX
Professeur honoraire à l'IUFM de Toulouse
Ex-chercheur à l'INRP (Paris)

1. C'est la raison pour laquelle ce texte ne suit pas les recommandations orthographiques de 1990.

2. Voir aussi : Eveline CHARMEUX, **Pour qu'ils maîtrisent l'orthographe, faut-il l'enseigner autrement?**, pp. 46-58 de ce numéro.

3. Avouez que Papa n'est vraiment pas prudent... Si au moins l'enseignant profitait de cette phrase pour évoquer les dangers du tabac ou les risques d'incendie de forêt, il n'y aurait que demi-mal. Las ! Il n'en est rien : on lit cette mémorable phrase pour apprendre la lettre 'f'... Notons au passage qu'on habitue ainsi les enfants à lire sans aucun esprit critique... Et s'il y avait une raison à cela ?



Méfions-nous de 'privé' capable de s'accaparer le 'é' de 'issue'.



Comprendre l'orthographe

Passer du « comment ça s'écrit » au « pourquoi »

Appréhender les contenus de savoirs comme règles à appliquer, listes de mots à mémoriser, exercices difficiles et donc à répéter de nombreuses fois... induit un sentiment de difficulté qui, vite vécu comme insurmontable, installe un sentiment de fatalité chez l'apprenant. L'orthographe est le domaine par excellence où la non maîtrise s'avère discriminante tout au long de la scolarité, puis plus tard, dans la vie professionnelle, voire privée et affective. Cette prise de conscience que le maintien des exigences orthographiques continue de jouer un rôle de sélection sociale ¹ exige une autre pédagogie.

Jeanne Dion et Marie Serpereau présentent ici quelques-unes des pratiques développées dans leur ouvrage 'Faire réussir les élèves en français de l'école au collègue' ² qui, tournant le dos aux pratiques d'acquisition de l'orthographe par la mémorisation et l'application, donnent sens aux savoirs. Ces pratiques ont pour caractéristiques d'explorer les faits de langue qui rendent compte de la structure orthographique du français et d'enclencher la construction par les apprenants, enfants ou adultes, de notions opératoires, ainsi que leur organisation dans une approche cohérente de ce champ de savoir.

On n'apprend pas à lire et à maîtriser l'écrit seulement pour montrer qu'on sait. On y apprend des pouvoirs de comprendre et d'agir dans une relation sociale aux autres et au monde. Construire un nouveau regard sur l'orthographe passe par la nécessité de (re)trouver sens aux codes de l'écrit que les hommes ont dû s'inventer pour répondre aux problèmes concrets qu'ils ont rencontrés dans leurs essais successifs de communication.

Nous proposons donc d'oser entreprendre ensemble l'exploration des faits de langue, comme l'ont fait les chercheurs, avec le pari

que les apprenants y éprouveront des capacités insoupçonnées à reconstruire des savoirs et... beaucoup de jubilation à le faire !

Les situations d'apprentissage qui suivent ³ ne prétendent pas à la reconstruction aboutie du plurisystème ⁴ décrivant l'ensemble des phénomènes qui rendent compte de la structure orthographique du français. Elles ont toutefois l'ambition d'ouvrir des pistes de travail privilégiant le comprendre sur l'apprendre et la recherche du pourquoi plutôt que du comment.

Un peu d'histoire à propos de l'écrit

Le Serment de Strasbourg : « Ce n'est pas du français ! »

Dès le cycle 3 (pour la Belgique, 3^e, 4^e et 5^e année de l'enseignement primaire), les enfants découvrent que la langue qu'ils parlent, celle qui fait l'objet d'étude en classe, sa syntaxe, sa conjugaison, ses marques orthographiques, n'a pas toujours existé dans la forme actuelle.

Il est possible de travailler sur la naissance du français à partir d'une reproduction du premier texte connu écrit en français : il s'agit du *Serment de Strasbourg* de Louis le Germanique qui, avec son frère Charles le Chauve, fait alliance contre leur aîné l'empereur Lothaire.

Texte du Serment de Louis le Germanique (842)

Ce document est extrait d'un manuel d'histoire. Après l'avoir 'décodé', on pourra consulter la reproduction de la Bibliothèque Nationale dans laquelle on repèrera des graphies différentes, comme des mots agglutinés en un seul segment, la présence d'une ponctuation différente...

Pro Deo amur et christian poblo et nostro commun saluament, d'ist di in auant, in quant Deus sauir et podir me dunat, si saluarai eo cist meon fradre Karlo et in adiudhet in cadhuna cosa, si cum om per dreit sonn fradra saluar dift, in o quid il mi altre si fazet. Et ab Ludher nul plaid nunquam prindrai qui meon fradre Karle in damno sit.

Consigne : « Lisez-le : notez tout ce que vous reconnaissez »

Les élèves, qui connaissent le contexte historique de l'écriture de ce texte – si ce n'est pas le cas, il faut le préciser avant de commencer le travail –, reconnaissent très vite les noms propres 'Karlo' et 'Ludher', Charles et Lothaire, identifient un certain nombre de mots tels que 'Deo', 'amur', 'fradre', 'christian', 'commun'..., se réjouissent de retrouver des formes verbales connues dans 'saluarai' et 'prindrai', mais s'étonnent de l'absence de déterminants articles.

Les mises en commun des trouvailles doivent aboutir à une sorte de traduction en langue actuelle : au bout d'un certain temps, quand les recherches s'essoufflent, l'enseignant donne un petit dictionnaire, liste d'une dizaine de mots, qui suffira à relancer la recherche jusqu'à la production de textes dans les groupes qui, mis en confrontation collective, aboutissent à celui-ci :

« *Pour l'amour de Dieu et pour le peuple chrétien et notre commun salut, d'aujourd'hui, autant que Dieu le savoir et le pouvoir me donnera, je secourrai mon frère Charles dans toutes les causes et comme on doit son frère secourir si pareil pour moi il fait. Et, avec Lothaire, nul pacte je ne prendrai qui à mon frère Charles nuise.* »

Comparaison avec la version traduite du manuel

Les remarques les plus significatives ont porté sur :

- la syntaxe différente des textes de cette époque : la place des verbes ;
- les graphies différentes du même mot dans le texte : découverte des langues à déclinaisons.

Quand à l'écrit, il suffit d'un signe pour changer le sens

Les problèmes de segmentation de l'écrit

Nous nous bornerons à aborder une des difficultés dont les professeurs de collège regrettent qu'elle n'ait pas été suffisamment mise en travail dès l'école primaire : la segmentation de l'écrit.

L'absence de segmentation ou une ponctuation chaotique – « *on met des points et des virgules parce qu'il faut en mettre* » – désespèrent de nombreux collègues qui en ont souvent mal cerné les causes : elles tiennent à la fois à la conception de nombreux enfants pour lesquels l'écrit est la transcription de l'oral, conception encouragée par l'apprentissage à l'oral des formes de l'écrit – négligeant en conséquence l'apprentissage des codes de communication qui régissent l'oral – et à la difficulté à prendre en compte les implications d'une situation de communication différée : gérer l'absence du destinataire du texte est un obstacle qu'il leur faut surmonter en se construisant une double posture nouvelle, celle du scripteur qui produit un texte et celle aussi du lecteur de sa propre production, capable de segmenter correctement son texte.

Des situations vécues pour construire du sens

Les situations suivantes abordent l'orthographe par l'étude des signes de l'écrit volontairement extra-alphabétiques.

Première situation : un jeu de rôle

Une approche insolite de la ponctuation crée les conditions d'une redécouverte de signes que les enfants fréquentent mais dont ils

n'ont pas construit la nécessité, faute d'en avoir compris le sens.

La classe est divisée en deux grands groupes A et B formés d'équipes de 3 à 5 enfants. Chaque enfant reçoit, sur une bande de papier, cette phrase historique ⁵ :

- Groupe A : « *Messieurs les Anglais, tirez les premiers !* »
- Groupe B : « *Messieurs ! les Anglais ! tirez les premiers !* » ⁶

Chaque équipe, après avoir fait une lecture individuelle silencieuse de la phrase, doit 'mettre en scène' le message reçu.

Confrontation

Les représentations successives du message sont notées au tableau comme éléments pour favoriser l'élucidation en fin de séquence :

- « *Ils disent les mêmes mots que nous, on avait le même message alors.* »
- « *Non, c'est pas pareil...* »
- « *Mais qu'est-ce qui n'est pas pareil ?* »
- « *Il y en a qui disent à des gens en face et d'autres à des gens avec eux.* »
- « *On dirait même que des fois ils sont ennemis.* »

C'est le moment de retranscrire au tableau le contenu exact du message reçu par chaque grand groupe, ce qui relance la confrontation :

- « *Voilà, c'est vrai, c'est pareil !* »
- « *Oui, enfin non... presque.* »
- « *Mais si c'est les mêmes mots, alors ça veut dire la même chose !* »

Et, après un long moment de perplexité :

- « *Ah mais, dans la phrase B 'Messieurs' et 'les Anglais', c'est peut-être pas les mêmes. Nous, dans notre groupe (A), c'étaient les mêmes.* »

Nous insistons sur le fait que la perception intuitive ne pourra s'explicitier qu'à l'issue d'une longue élaboration dans le petit groupe,

avec la sollicitation assidue de l'enseignant qui, à chacun de ses passages, incite les élèves à formuler ce qu'ils comprennent !

Premiers constats

Le retour à la mise en scène est souvent nécessaire (faire et dire sur le faire !) pour éclaircir chacun des sens contenus dans les phrases de départ. Sans se presser de conclure, on finit par concevoir que cette phrase puisse avoir des sens opposés. Comment est-ce possible ? Les enfants peuvent alors formuler ce qui, dans les messages écrits de départ, induit des interprétations différentes : **un signe de ponctuation, en plus ou en moins ou différent, suffit à changer le sens d'un message écrit.**

Et pour finir, voici la remarque judicieuse d'un enfant qui s'interroge sur le sens de cette parole historique : « *Comme on n'était pas là, comment peut-on savoir ce qu'il a vraiment dit, le Maréchal de Saxe ?* ».

De la nécessité de la ponctuation pour comprendre un écrit

Cette intervention permet de travailler la nécessité des signes de ponctuation. Dans une situation de communication écrite qui ne permet pas, à cause de l'absence des locuteurs, d'interpréter de la manière la plus univoque possible, les propos d'une personne, les hommes ont été contraints à l'invention de tels signes, qui ne sont que des codes. Leur maîtrise est alors vécue non plus comme inutile ou simple fioriture obligatoire mais comme nécessité fonctionnelle de l'écrit.

C'est la découverte du caractère de **normativité**⁷ de cet apprentissage qui va permettre la maîtrise dans la communication écrite : comprendre que la ponctuation est une norme interne constitutive de l'écrit, donc indispen-

sable à une communication maîtrisée, permet de transformer la posture de nombreux élèves face à ces savoirs qui apparaissent trop souvent, à ces familiers de l'écrit que sont les enseignants, comme évidences. Un tel apprentissage participe à changer le caractère de normalisation que de nombreux élèves éprouvent : d'exigences inutiles de la part de leurs enseignants, ces signes deviennent indispensables pour se faire comprendre à distance. Une entrée réussie dans l'écrit passe par un maniement des codes incorporés dont on aura reconstruit la signification.

On amorce alors les éléments qui, à l'oral, permettent la compréhension du message sans ambiguïté : déplacements, regards, mimiques, gestuelle, intonation... qui ne peuvent se traduire aisément à l'écrit. D'où la nécessité de consacrer des moments, au hasard des textes lus ou produits, aux codes servant à marquer, pour l'œil, la présence de discours rapportés : les différents points de ponctuation et les intentions qu'ils visent à transcrire, les tirets, les guillemets.

Seconde situation : une phrase dictée

Dicter la phrase suivante : « *J'aime les filles qui sont belles* ».

Consigne : « *Exprimez différemment, chacun avec vos propres mots, ce qu'elle signifie pour vous* ».

Confrontation collective des phrases produites :

- « *Il y a des filles qui sont belles et il les aime.* »
- « *Il n'aime que les belles filles, pas... les autres !* » (voix de garçons)
- « *Non, pas forcément, moi je crois qu'il les aime toutes.* »
- « *Il veut dire qu'il trouve que les filles sont belles, alors c'est pour ça qu'il les aime !* »

Premiers constats

Deux sens contradictoires se dégagent. Proposer alors de comparer la phrase donnée au départ avec celle d'une maman qui a l'habitude d'affirmer : « *J'aime mes enfants qui sont gentils.* » Même structure et pourtant une grande majorité opte pour un sens univoque : une maman aime **tous** ses enfants ! Est-ce à dire qu'on ne peut privilégier un sens qu'en fonction d'un contexte précis ? N'y a-t-il pas, à l'écrit, un moyen de distinguer les expressions de sens différents ? Seule la présence d'une virgule permettrait de déterminer le complément du verbe 'aimer' avec précision :

- dans un cas : « *les filles qui sont belles* » et **seulement** celles-là ;
- dans l'autre cas : « *les filles, qui sont belles* », c'est-à-dire **toutes** les filles.

De la recherche aux apprentissages

L'utilisation d'un signe de ponctuation participe ici d'une fonction grammaticale qui permet de différencier la subordonnée explicative (parce qu'elles sont belles) de la subordonnée déterminative (seulement celles qui le sont).

Dès l'école primaire et évidemment au collège, les jeunes sont tout à fait capables de travailler avec passion sur de telles nuances. On a trop souvent l'habitude de les sous-alimenter par souci de les faire réussir. Cependant, ce sont les situations limites, celles qui posent problème, qui seules sont capables de mobiliser l'attention ! Quant aux réactions d'adultes en formation, enseignants ou non, la stupéfaction première fait vite place à une envie d'explorer ces questions plus à fond.

Le vécu de situations du type de celles que nous venons d'évoquer construit du sens à la vigilance justifiée qu'on demande aux

enfants. Mais qu'ils rencontrent des difficultés dans la maîtrise de ce micro-système de codes ne doit pas les étonner : dans la longue aventure de l'écriture, les hommes ont tenté de résoudre ce problème par des moyens divers⁸ dont l'évolution, de l'Antiquité à nos jours, est marquée d'avatars multiples, entre autres la quasi absence de ponctuation, quand écrire servait seulement de support à la mémoire de celui qui lisait à d'autres son propre texte puis, plus tard, la délégation aux imprimeurs du droit de statuer en ce domaine.

Quand quelques lettres changent le sens

L'un des traits du plurisystème décrit par Nina Catach et l'équipe HESO, les morphogrammes, regroupe toutes les marques communément désignées sous le terme 'd'accords' (genre et nombre pour les adjectifs et les noms, marques de variations du verbe) mais aussi les lettres présentes dans les différents mots d'une même 'famille'. Ce principe concerne un très grand nombre de marques orthographiques (comme la lettre 's' marquant le pluriel d'un adjectif ou d'un nom ou 'nt' spécifiant la personne et le nombre d'un verbe). Non perceptibles à l'oral, elles sont en conséquence facteurs d'erreurs à répétition. C'est le domaine d'apprentissage vécu de la manière la plus rébarbative (même quand il est réussi). Fait d'une somme de règles à appliquer comme des sortes de commandements moraux, il est la plupart du temps source de déboires pour nombre d'enfants et d'enseignants. C'est un des champs d'investigation de la langue écrite qui requiert la construction de relations entre sens et forme dont on fait trop souvent l'économie dans les situations d'apprentissage.

A deux petites lettres près...

Mimer un message

Le même message, à deux lettres près, est distribué à des groupes différents d'enfants pour une mise en scène :

- « *Les enfants, la maitresse mange du chewing-gum.* »
- « *Les enfants, la maitresse mangent du chewing-gum.* »

La contradiction entre les différentes mises en voix théâtralisées du texte, répétées autant que nécessaire pour que s'en dégagent deux et deux seules, ne pourra être élucidée qu'au moment de la transcription au tableau des messages écrits reçus.

Analyse

Selon que le verbe se termine par 'nt' ou non, le sujet du verbe est différent et donc, la scène jouée également, d'où la nécessité de le formuler : **le verbe conjugué porte une marque qui permet d'établir la relation qui existe avec un autre constituant de la phrase, son sujet. 'L'accord' traduit cette relation.** Toute fonction grammaticale est une relation entre deux constituants qu'il est important de toujours nommer clairement : la nomenclature 'sujet' qui induirait que ce mot a une fonction en lui-même, qu'il ne peut en changer selon les phrases, n'a pas de sens ; on a tout intérêt à dire 'sujet du verbe' pour que tous soient toujours dans une recherche de relations entre différents éléments, dans la phrase ou dans le groupe.

L'orthographe est un ensemble de signes visuels qui font sens à notre œil dans la communication écrite. Les faire éprouver, dans des situations concrètes, puis expliciter le rôle des signes dont on ne peut pas spontanément percevoir le caractère indispen-

sable, est une étape qui rendra les élèves plus efficaces dans l'observation des textes qu'ils lisent et produisent. Ils s'y construiront des repères appréhendés comme nécessaires en tant qu'outils (et non en tant que buts !) pour une maîtrise des 'règles du jeu' de la communication différée. C'est pourquoi nous conseillons de ne pas manquer les occasions qui peuvent se présenter.

Débusquer le sens derrière la graphie

Les recherches étymologiques sont souvent délaissées dans les classes sous le prétexte que les enfants, n'ayant étudié ni grec ni latin, seraient incapables de plonger dans l'histoire des origines et de l'évolution des mots. On continue à travailler sur les familles, groupant ensemble des mots, sans recherche sur leur histoire. L'argument des étymologies non avérées ne tient guère davantage. Or, quel dommage de ne pas permettre aux enfants de se lancer sur la piste de l'origine des mots pour qu'ils y découvrent certaines clés de compréhension de l'orthographe, mais aussi qu'on a perdu la trace de l'origine de certains, que d'autres ont changé de sens, qu'il y a des disparitions et des naissances au fil du temps ! Bref, que **la langue se déforme, se transforme, peut s'enrichir ou mourir comme toute chose vivante, donc que tout savoir sur la langue n'est qu'un savoir provisoire sur un moment de son évolution.**

Un exemple : le mot 'immense'

Comment écrire 'immense' ?

Répertorier toutes les graphies possibles du mot : sept possibilités ('imanse', 'imence', 'imance', 'immanse', 'immence', 'immance', 'immense') qui posent trois questions :



Ne pas manquer les occasions qui peuvent se présenter...

- 'm' ou 'mm' ?
- 'an' ou 'en' ?
- 'se' ou 'ce' ?

Que veut dire cet adjectif ?

« Grand, très grand ». « Très très grand... », ajoute un enfant en écartant les bras !

La recherche de mots de la même famille permet de trouver les clés de la graphie qui exprime la relation de sens : les **dimensions** de la salle de classe, les **mesurations** du 'top model', la **mesure** de la longueur de la cour... et on va enfin tout comprendre :

- dans 'mesure' ou 'dimension', on a la clé du 'é' et du 's' ;
- 'im' préfixe qui indique 'le contraire de' (comme dans 'impossible'), ou 'in' selon la consonne qui suit ('m' s'il est avant 'b', 'p', 'm'⁹), puis 'mense'.

L'existence ou non d'une double consonne n'a alors plus aucun secret dans les mots

suivants : 'inavoué', 'inimaginable', 'immoral', 'inexpérimenté', 'innocent' (vient de 'nocif' dont il est le contraire).

Se contraindre sans cesse à justifier la forme en relation avec le sens amène ainsi la remarque d'un enfant : « Alors 'immense', c'est tellement grand qu'on ne peut dire sa mesure, c'est pour ça que ça s'écrit comme ça ! ».

Pour prendre distance avec ses propres erreurs

Mais dans cette activité de recherche permanente, on rencontre parfois des difficultés qui sont de deux ordres :

- Ainsi pourquoi deux 'n' à 'innombrable' et un seul dans 'inondable' ? Les règles de dérivation sémantique peuvent passionner les élèves dès l'école primaire ! Si la décomposition de l'adjectif 'innombrable' ne pose aucun problème, celle de 'inondable' nécessite la

connaissance d'un mot obsolète, 'l'onde', l'eau, qu'il nous faut rapprocher de 'inonder' et de 'l'onde pure' de la fable de La Fontaine !
- Et quand la recherche s'étend à toutes les consonnes doubles, on découvre que leur présence est parfois plus aléatoire : ainsi, 'difficile' qui porte actuellement deux 'f' selon son origine étymologique (du latin 'difficilis') a pu s'écrire avec un seul au XVII^e siècle ! Et pourquoi un seul 'l' à 'étoile' qui vient du mot latin 'stella' ? ¹⁰

Ces difficultés, loin de rebuter les enfants, leur permettront d'affronter la complexité en développant des comportements mentaux de curiosité. Ils prendront alors distance avec leurs propres erreurs, condition indispensable pour entrer de plain-pied dans la culture écrite.

Les mots qui portent les marques de leurs voyages

C'est le cas de nombreux mots qui, en plus de leur origine, se sont modifiés tout au long du temps et aussi en passant les frontières. Outre 'les emprunts visibles' à des langues étrangères (comme les mots 'jogging', 'parking', 'mail'), certains mots portent dans leur graphie les marques 'dissimulées' ¹¹ de leurs voyages.

Ainsi, pourquoi un 'g' plutôt qu'un 'j' dans 'budget' ? Et, pour retrouver la famille d'origine du mot, il nous faut faire un détour par l'Angleterre. Maurice Druon nous révèle son parcours dans le tome I des *Rois maudits* : « On appelait au Moyen Age en France du terme imagé de 'bougette' ou 'bolgète' la bourse qu'on portait à la ceinture ou le sac qu'on pendait à l'arçon de la selle et qui y 'bougeait'. Le mot passé en Angleterre et prononcé 'boudgett' désigna alors le sac du tré-

sorier du royaume et par extension son contenu. Puis le mot nous est revenu d'Outre Manche avec pour orthographe 'budget'. »

La langue est donc vivante, les mots naissent, vivent, se transforment, donnent naissance à d'autres, peuvent vieillir et même mourir, mais émigrent et immigrer aussi. Ils portent la trace de toutes ces tribulations. Les enfants découvriront avec plaisir que des mots comme 'baston', de la même famille que 'bâton' et qu'ils emploient pour 'bagarrer', est de fait un vieux mot français qui renaît de ses cendres ! ¹²

Organiser les savoirs en construction

L'exploration des aspects différents du plurisystème rendant compte des principes de l'orthographe française nécessite des activités de structuration où l'on s'efforce d'organiser les savoirs en construction.

Un exemple : les différents rôles de la lettre 's'

Pour faire élaborer des règles de fonctionnement de la langue écrite au lieu de se contenter d'en vérifier le caractère opératoire, les élèves sont mis en situation d'explorateurs de textes, dans une véritable activité de recherche dans laquelle on ménage les étapes habituelles de la recherche individuelle, par écrit, suivie de la confrontation en groupes, puis de la confrontation collective, moment de conceptualisation orale qui se termine par la formulation écrite des découvertes.

Situation de départ

Un texte pris au hasard dans un livre d'histoire, de sciences, l'énoncé d'un problème ou la dernière lettre de correspondants, est

assorti de la consigne suivante : « *Supprimez tous les 's', et recopiez sur une affiche sans laisser d'espace laissant soupçonner leur présence* ».

Remarques

Chaque groupe ayant affiché son texte, on vérifie rapidement qu'il ne reste aucun 's' et, ce faisant les remarques fusent : certains mots sont illisibles et ne peuvent se lire qu'en relation avec le contexte (comme dans l'expression 'an laier d'epace'), d'autres sont plus lisibles ; tous les 's' n'ont pas la même fonction, tous n'ont pas la même place dans les mots, il n'y a jamais deux 's' à la fin des mots. Sans consigne aucune, le travail d'organisation est commencé.

Classement

Les enfants reprennent alors une phase de travail individuel où ils sont invités à « *classer tous les 's'* » en reprenant le texte dans sa forme initiale. La difficulté réside dans la distribution de tous les 's' en colonnes ou en 'paquets' et dans la justification des critères de classement. Ainsi, certains groupes font deux ensembles, celui « *des 's' qu'on entend* » et un autre avec « *ceux qu'on voit mais qu'on n'entend pas* ». D'autres s'arrêtent à un classement qui n'a pris en compte que la place du 's' dans le mot, tandis que des enfants ont déjà avancé la 'fonction' du 's' qui marque le pluriel ou une personne de la conjugaison...

Sans trop se hâter de conclure à la place des enfants, au terme de plusieurs renvois en groupes, on finit par obtenir un classement intégrant plusieurs critères comme en témoignent, page suivante, le tableau élaboré par une classe de CE2 (3^e primaire en Belgique) ¹³.

Cette ébauche de tableau fait apparaître la capacité des enfants à dégager les grands

principes qui structurent l'orthographe du français, le rôle du 's' :

- comme phonogramme, avec modification de valeur en fonction de son environnement ;
- comme morphogramme grammatical (pluriels, formes verbales, dérivations) ;
- comme logogramme ('usage', distinction d'homophones). Il n'est bien sûr pas question d'employer ce vocabulaire avec les enfants, avant qu'ils l'aient construit, on leur donnera ensuite les mots pour le dire.

Etablissement de règles provisoires

La classification donne lieu ensuite à l'élaboration de règles qui, établies à partir d'un corpus de mots donné, s'avèrent provisoires et susceptibles d'être modifiées à la rencontre de mots qui ne peuvent 'rentrer' dans le classement établi. Où placer 'resurgir', 'parasol', où la lettre 's' entre deux voyelles est prononcée [s]... ? Et comment prendre en compte 'transistor' où, 's' entre une voyelle et une consonne se prononce [z], sans laisser de côté les mots en 'isme' dont la prononciation dépend du locuteur, de son origine régionale, ou de facteurs liés à une mode... ? Autant de 'cas limites' qui obligent à concevoir le travail de structuration comme activité permanente de déconstruction/reconstruction, dont les processus rejoignent, dans la forme, ceux de la recherche scientifique.

Entrainer à l'intelligence de l'orthographe

Un exemple : la dictée dirigée

Une personne volontaire sera le **directeur de dictée**, c'est-à-dire qu'alors que le texte est dicté, il a le droit, lui seul, de réfléchir à voix haute. Les autres s'emparent de ses

On entend [s]	On entend [z]	On n'entend rien
On voit s : - <i>systeme</i>	On voit s entre 2 voyelles : - <i>visé</i>	Mots d'usage : - <i>mais</i> - <i>tapis</i> - <i>gros</i>
On voit ss : - <i>passant</i> - <i>assoir</i>		Pluriel d'un nom : - <i>des plats</i>
On voit c : - <i>acide</i>		Pluriel d'un adjectif : - <i>propres</i>
On voit x : - <i>six</i>		Certaines personnes des verbes : les 1 ^{res} et 2 ^{es} personnes
On voit t : - <i>opération</i>		
On voit sc : - <i>science</i>		

réflexions. Si l'un d'eux repère ce qui lui semble être une erreur, il intervient pour remettre en question le raisonnement. Il est nécessaire, dans cette situation, de laisser s'engager la discussion... même si elle doit durer un peu. C'est le moment de la mise en ordre des idées. L'important n'est pas qu'on ait écrit beaucoup, mais qu'on ait écrit 'juste' et de façon réfléchie.

Situation

- Un élève au tableau (de préférence un volontaire, mais s'arranger pour que tous les élèves le deviennent et l'annoncer clairement comme règle du jeu dès le début de l'entraînement).

- Les enfants ont en main un stylo et leur cahier de brouillon.

- L'enseignant dicte une phrase prise au hasard (début de roman...) quelle que soit sa taille.

- Dans le silence absolu, chacun écrit le texte dicté, au brouillon ou au tableau. Si l'on ne dispose pas d'un tableau pivotant, on instaure une règle : il est interdit de regarder le tableau avant d'avoir fini d'écrire sa propre phrase. L'interdiction fait partie de la règle du jeu et est expliquée au départ : c'est pour ne pas être influencé, pour avoir le temps de réfléchir seul.

- Quand la phrase est écrite par tous et que l'enfant au tableau se dit prêt, on passe au jeu des questions.

Questionnement

Chaque question est posée directement à l'élève (pas à l'enseignant) et elle doit commencer par « *Pourquoi as-tu écrit... ?* ». Toute différence de graphies doit être vérifiée. Seul l'enfant au tableau doit répondre et dialoguer avec son interlocuteur. S'il y a désaccord, ce dernier donne sa solution qu'il explique. Quelqu'un peut alors proposer une autre solution ; la discussion ne s'achève que lorsque la graphie du texte est correcte.

Le texte rectifié est alors effacé (ou le tableau pivotant retourné) pour être à nouveau dicté, l'objectif étant bien entendu la restitution par chacun d'un texte sans erreur. Une évidence sur laquelle il ne nous semble pas inutile d'insister : le travail est terminé quand chacun a pu contrôler ce qu'il a acquis.

Se mettre en recherche pour donner l'envie de comprendre

La démarche pratiquée dans les situations décrites comporte des similitudes avec celle des chercheurs qui ne cessent d'invalides les modèles explicatifs qu'ils ont conçus quand ceux-ci ne peuvent rendre compte de tous les cas¹⁴. La même exigence permanente stimule la vigilance de nos 'apprentis-chercheurs'. La dimension anthropologique du savoir ainsi construit permet aux enfants de s'inscrire dans une longue filiation tout en conquérant des pouvoirs réels sur la langue et sur eux-mêmes.

Cette approche de la grammaire et de l'orthographe, propre à construire chez les apprenants des comportements mentaux d'interrogation, de mise en relation et de structuration des faits, est réinvestissable dans toutes les disciplines, dans toutes les

activités de recherche. Elle a aussi l'avantage de développer, dans l'apprentissage, des capacités à entendre l'autre, à travailler ensemble toutes les propositions avec toute l'exigence créée par le besoin d'aboutir à une connaissance nouvelle. C'est en ce sens que la démarche que nous proposons place **l'éducation à la citoyenneté au cœur même de la construction du savoir.**

**Jeanne DION
Marie SERPEREAU
GFEN (Groupe Français
d'Éducation Nouvelle)**

Des mêmes auteures : à lire pour approfondir



Faire réussir les élèves en français de l'école au collège : Des pratiques de grammaire, conjugaison, orthographe, productions d'écrits, Delagrave, Coll. Pédagogie et Formation, Paris, 2009

Cet ouvrage est une reprise enrichie et réorganisée de **Grammaire, conjugaison, orthographe - Cycle 3** (Bordas, 2002) et de **Grammaire de texte. Des pratiques analysées - Cycle 3** (Bordas, 2005), tous deux aujourd'hui épuisés.

1. Cf. l'article de T. HORDE et C. TANET, **L'orthographe du français**, dans le **Dictionnaire historique de la langue française LE ROBERT** (ultérieurement abrégé sous le sigle DHLF). La maîtrise de l'orthographe devint vite le critère pour l'obtention d'un emploi dans l'administration, après l'instauration de programmes nationaux sous le Premier Empire. Depuis la fin du XIX^e siècle et l'obligation scolaire, les évolutions proposées par les différentes commissions réunies depuis 1903 ont souvent été abandonnées, faute d'avoir été mises en œuvre.

2. Jeanne DION, Marie SERPEREAU, **Faire réussir les élèves en français de l'école au collège**.

Des pratiques en grammaire, orthographe, conjugaison, productions d'écrits, Ed. Delagrave, Coll. Pédagogie et Formation, 2009.

3. Les pratiques rapportées ici ont une longue histoire : nées des recherches menées par le GFEN, en particulier dans les classes du 20^e à Paris sous la direction de Robert Gloton, démultipliées par Henri Bassis dans l'expérience qu'il mena au Tchad avec sa femme Odette de 1971 à 1975, elles ont été largement mises en partage. Elles continuent à vivre dans de nombreuses classes où, nourries des apports de la recherche, elles s'enrichissent de nouvelles découvertes.

4. Terminologie apportée par Nina CATACH et son équipe CNRS-HESO dans **L'orthographe**, *Que sais-je ?*, 1978.

5. Phrase attribuée au Maréchal de Saxe lors de la bataille victorieuse des Français à Fontenoy en 1745 contre les Autrichiens, les Hanovriens, les Hollandais... et les Anglais !

6. On pourrait mettre des majuscules après chaque point d'exclamation, mais le souci étant de faire réfléchir sur l'importance de la ponctuation, nous avons choisi de ne pas risquer de voir se focaliser l'attention sur ces lettres capitales.

7. Cf. Elisabeth MARTIN, Stéphane BONNÉRY, **Les classes relais : un dispositif pour les élèves en rupture avec l'école**, ESF, 2002.

8. Cf. Nina CATACH, **La ponctuation**, *Que sais-je ?*, 1994. Les plus anciens manuscrits grecs ne comportent pas de blancs entre les mots, et les premiers signes de ponctuation datent de vingt ou

vingt-quatre siècles selon que l'on remonte aux Latins ou aux Grecs. Pour mesurer l'évolution, voir en particulier l'encadré p. 34 : 'La mise en page du Moyen Âge à aujourd'hui'.

9. Et quid des fameuses exceptions comme 'bonbon' ? ... qui est l'adjectif redoublé du langage enfantin.

10. On trouve dans le DHLF ROBERT les informations suivantes qu'il nous faut livrer aux enfants : « A partir du XII^e siècle, les scribes introduisirent des lettres parasites tant, dit-on, pour gonfler leurs honoraires que pour faire figure d'érudits... » et « ... un même mot pouvait présenter jusqu'à vingt graphies ».

11. On peut également aller à la découverte des mots étrangers qui se sont installés en France, incognito. Cf. Henriette et Gérard WALTER, **Le dictionnaire des mots d'origine étrangère**, Larousse, 1991.

12. On peut lire avec intérêt l'ouvrage de Jean-Pierre GOUDAILLIER (préface de Claude HAGEGE), **Comment tu tchatches ! Dictionnaire du français contemporain des cités**, Ed. Mazonneuve et Larose, 1997.

13. Ce type de travail a sa place dans toutes les classes, et comme tous les autres y compris en formation d'adultes, et sur de multiples autres situations, par exemple les fonctions des lettres 'c' ou 'h', ou les valeurs des terminaisons 'nt'. En formation d'adultes aussi, il éclaire la notion de construction de 'règles de fonctionnement'.

14. Ainsi Noam CHOMSKY qui, depuis un demi-siècle, poursuit le projet de dégager les structures fondamentales qui rendraient compte de toutes les grammaires des langues du monde, a-t-il dû, à plusieurs reprises, remanier sa théorie 'générative' du langage. C'est le sort de toute science que de modifier, en situation d'impasse, les aboutissements des recherches.

Pour passer du « comment ça s'écrit » au « pourquoi »

Une activité autour du « dictionnaire » d'un texte

Le dictionnaire d'un texte, c'est le relevé des mots composant un texte et leur fréquence d'apparition dans le texte. L'activité présentée ici par Kristine Moutteau, formatrice au Collectif Alpha à Saint-Gilles, permet de formuler des hypothèses sur le sens d'un texte et de vérifier ces hypothèses en les confrontant à la réalité des mots dans un premier temps, des signes grammaticaux et du texte dans un second temps. C'est une activité très riche car elle permet d'aborder les différents genres de textes, les niveaux de langue, et de mettre en évidence le rôle de la grammaire pour la compréhension du texte.

Public

Selon le choix du/des texte(s), tout groupe qui se débrouille au moins un peu en lecture.

Matériel

- Un ou plusieurs textes sur un même thème (un exemplaire pour chaque personne du groupe).
- Le dictionnaire par fréquence de ce(s) texte(s) établi à l'aide d'Elmo ou d'Idéographie ¹, ou, à défaut, par le formateur (un exemplaire par personne).

Déroulement

1. On commence par une phase d'élucidation : chacun reçoit le dictionnaire du/des texte(s) et est invité à se faire une idée personnelle sur ce dont parle(nt) le(s) texte(s) dont le dictionnaire est tiré. Ainsi que sur le genre de texte (texte informatif, roman,...) dont il s'agit.

2. On établit ensemble une liste de toutes les idées qu'on peut se faire sur ce(s) texte(s). Toutes les hypothèses sont notées pêle-mêle, sans discussion.

3. On relit les hypothèses une par une en demandant au groupe de confirmer ou d'infirmar selon les éléments qui se trouvent dans le dictionnaire, en fonction des règles d'accord aussi.

4. Lorsque les hypothèses ont été passées au crible de la critique réfléchie, on va reconstituer le(s) texte(s), puis le(s) comparer enfin au(x) texte(s) de départ, toujours inconnu(s) jusque-là.

1^{er} exemple : 3 courts textes sur la mer

Parmi ces 3 textes (voir page suivante), il y a un texte plutôt explicatif, genre texte de 'découverte du milieu', une définition tirée d'un dictionnaire et un extrait de roman.

La mer

Tous les jours, à chaque marée, les vagues apportent du sable à la côte ou en enlèvent. Les jours de grande tempête, la quantité de sable déplacé est énorme. Le voyage du sable de la mer vers la côte et vice versa dure ainsi depuis des siècles et modifie sans cesse le paysage côtier.

Extrait de "A la découverte des dunes du littoral "



Mer : Vaste étendue d'eau salée qui couvre une grande partie de la surface du globe.

Définition du dictionnaire Robert

Le vent froid de la mer serre ses narines et brûle ses yeux, la mer est immense, bleu-gris, tachée d'écume, elle gronde en sourdine tandis que les lames courtes tombent sur la plaine de sable où se reflète le bleu presque noir du grand ciel.

Extrait de "Désert" de Le Clézio

Rappelons qu'au départ, je ne donne pas les textes.

Je donne par contre le dictionnaire des 3 textes, dont voici ci-dessous celui correspondant à l'extrait de roman : *Désert* de Le Clézio.

J'explique aux apprenants que chaque dictionnaire vient d'un texte, que les 3 textes parlent de la même chose mais de manière différente. A partir du dictionnaire, ils doivent faire des hypothèses sur chacun des textes. En général, ils trouvent assez vite qu'ils parlent tous de la mer parce que le mot 'mer' s'y trouve et quand on parcourt le dictionnaire, on rencontre des mots qui ont un rapport avec la mer.

A partir des mots du dictionnaire, ils font aussi des hypothèses sur les types de texte (scientifique,...) : « *Ce texte-ci parle de la mer avec des mots comme 'quantité', 'grande'...* », etc.

Pour reconstituer les textes, les apprenants travaillent en sous-groupes avec la consigne de reconstituer les textes en utilisant tous les mots du dictionnaire. S'ensuivent une discussion et une confrontation en grand groupe des textes produits par les différents sous-groupes. Certains auront fait des associations : ils vont dire, par exemple, « *la mer est gris* ». J'écris alors au tableau 'la mer est gris' et je demande : « *Est-ce que tout le monde est*

N°*	Mot	Fréquence	N°	Mot	Fréquence
1	la	3	21	lames	1
2	bleu	2	22	Le	1
3	de	2	23	le	1
4	mer	2	24	les	1
5	ses	2	25	narines	1
6	brule	1	26	noir	1
7	ciel	1	27	où	1
8	courtes	1	28	plaine	1
9	d'	1	29	presque	1
10	du	1	30	que	1
11	écume	1	31	reflète	1
12	elle	1	32	sable	1
13	en	1	33	se	1
14	est	1	34	serre	1
15	et	1	35	sourdine	1
16	froid	1	36	sur	1
17	grand	1	37	tachée	1
18	gris	1	38	tandis	1
19	gronde	1	39	tombent	1
20	immense	1	40	vent	1

* Classés par fréquence et, ensuite, par ordre alphabétique.

d'accord ? » Certains disent : « *Oui, nous aussi on a ça.* » Mais d'autres ne sont pas d'accord : « *Ah non, ça ne va pas parce qu'on ne parle pas comme ça ; on dit 'la mer est grise'.* » Cela entraîne inévitablement des discussions. Est-ce que je peux mettre ces 3 mots ensemble ? Comment ça s'écrit ? Il y a là toute une réflexion possible sur le féminin et le masculin, par exemple. Il s'agit donc de partir du sens et de soumettre ensuite les hypothèses à l'analyse grammaticale pour les confirmer ou les infirmer.

Une fois que le groupe a élaboré des propositions de textes reconstruits, je distribue la feuille avec les textes et nous comparons la (les) version(s) des apprenants avec la version initiale.

2° exemple : **un texte sur un voyage** **au Maroc d'un groupe** **intergénérationnel**

A partir du dictionnaire du texte, nous avons obtenu deux propositions contradictoires. C'était très intéressant de confronter ces deux versions : « *Qu'est-ce qui permet par exemple de prouver que tel groupe a raison plutôt que tel autre ?* » Le but étant évidemment de reconstituer le texte de départ ou, du moins, de s'en rapprocher le plus possible. Ce genre de discussion suscite toujours un vif intérêt car le texte reste à 'deviner'...

Cette phase de discussion peut porter sur des choses relativement simples comme celle suscitée par la proposition suivante : « *Les gens ont fait une fête et ils ont mis de la musique et ils ont dansé.* » Réponse du groupe : « *Impossible, il n'y a, dans le dictionnaire, ni le mot 'fête', ni le mot 'musique', ni le mot 'dansé'.* »

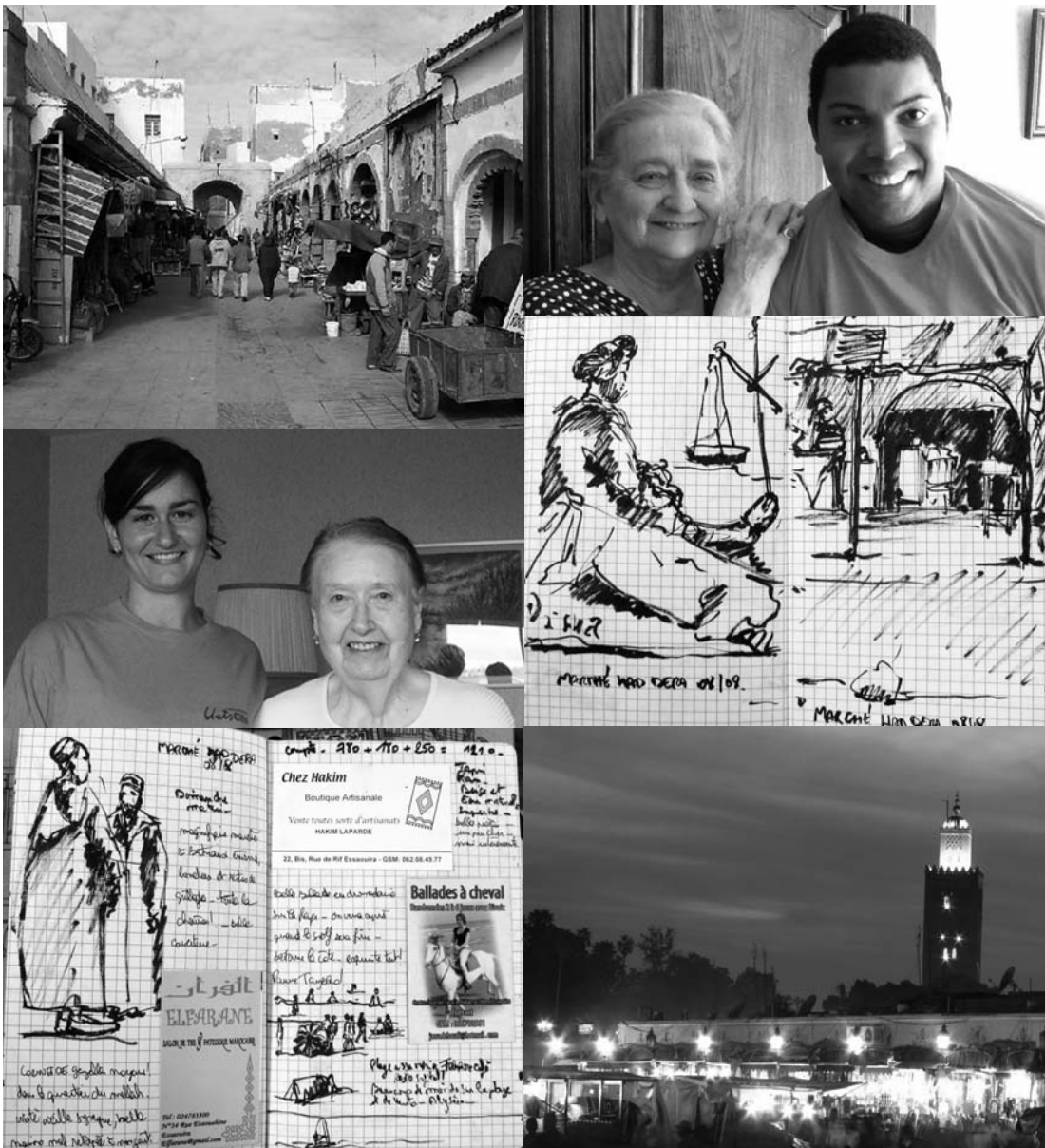
On peut aussi, en fonction du niveau du groupe, aller vers une réflexion portant sur quelque chose de plus complexe, comme celle qui a eu comme point de départ la phrase proposée par un sous-groupe : « *Des immigrants jeunes et vieux sont partis au Maroc.* » Réponse après tâtonnements avec l'animateur : « *Il n'y a pas 'vieux' dans le dictionnaire mais il y a 'âgées', et écrit de cette façon, ce mot ne peut pas s'appliquer à 'immigrés'. Par contre, on trouve, dans le dictionnaire, le mot 'personnes' et 'belges' qui pourraient accompagner 'âgées'.* »

Dans ce genre de débat, je laisse planer le doute et ne vais pas élucider la question avant d'avoir distribué le texte en lecture. Quand ils reçoivent le texte, les apprenants veulent évidemment savoir qui a raison, ce qui suscite un grand intérêt pour la lecture. Cette phase de lecture finale clôtüre la phase très ludique de recherche d'hypothèses et celle très concentrée d'analyse et de réflexion sur la plausibilité des hypothèses.

Une activité adaptable

La diversité des utilisations que l'on peut faire de cette démarche et le choix de la difficulté des textes, selon le niveau du groupe, permet d'aborder des aspects très différents de la langue. La réflexion peut notamment être poussée plus ou moins loin en ce qui concerne l'analyse grammaticale.

Le travail d'élaboration d'un dictionnaire de fréquence de mots peut aussi être réalisé à partir des textes des participants afin de voir quels sont les mots utilisés le plus fréquemment et de choisir en conséquence les mots à mémoriser en priorité.



« Des jeunes immigrés et des personnes belges âgées sont parties ensemble au Maroc. »

Je pense être loin d'avoir fait le tour des possibilités qu'offre le dictionnaire d'un texte et je vous invite à l'essayer et à découvrir d'autres pistes...

Kristine MOUTTEAU
Collectif Alpha Saint-Gilles

1. Elmo, plus ancien, et Idéographix, plus récent (voir : <http://www.lecture.org/productions/logiciels/ideographix.htm>), sont des logiciels de lecture produits par l'AFL – Association française pour la lecture.

Pour qu'ils maîtrisent l'orthographe, faut-il l'enseigner autrement ?

L'orthographe est à la fois un lieu de conflits passionnels et un champ ouvert de recherches pédagogiques. Dans l'article qui suit, Eveline Charmeux nous présente la piste qu'elle a explorée, depuis de nombreuses années, pour permettre à tous de maîtriser l'orthographe : l'approche par résolution de problèmes de lecture. Avec son équipe, elle a cherché à construire une démarche d'appropriation du fonctionnement orthographique du français écrit, inspirée des Sciences de la Nature, démarche partant de l'observation des écrits lus pour acquérir la maîtrise de l'écrit produit.¹

Notre questionnement initial était celui-ci :

- Est-ce que l'orthographe joue un rôle dans la construction des significations ? Lequel ?
- Ce rôle peut-il permettre de décrire le fonctionnement de l'orthographe française de façon intéressante du point de vue didactique ?
- Est-ce qu'une didactique peut se concevoir à partir de cette approche et de cette description ?

Première question : Quel rôle l'orthographe joue-t-elle dans la compréhension en lecture ?

Commençons par nous amuser : voici deux affirmations extraites des déclarations d'accidents reçues par les Compagnies d'Assurances et rapportées par Jean Charles, dans l'un de ses recueils de perles :

- « *La dame était pleins fards ; forcément ça m'a ébloui, et j'ai perdu le contrôle de ma voiture.* »

- « *Sitôt l'accident, le témoin a été mangé ; ça explique qu'il n'ait pas pu signer...* »

Où l'on voit que les variations orthographiques peuvent avoir des effets très drôles... Il n'est pas sans intérêt de voir les modifications de sens apportées par les modifications de graphie qui constituent une excellente occasion de faire apparaître l'importance de l'orthographe : on a pu observer depuis longtemps que les difficultés que les élèves connaissent en orthographe viennent moins de la complication de celle-ci, que du refus qu'ils lui opposent, dans la mesure où ils ne voient pas du tout à quoi elle sert. Sur des exemples comme ceux-ci, ils découvrent que lorsque la graphie change, le sens change aussi.

On objecte en général que cela ne fonctionne pas toujours : certaines graphies n'existent pas en français, et, dans ce cas, l'ambiguïté de sens n'apparaîtrait pas. Ce raisonnement n'est valide qu'en apparence, ainsi que le

Accor avec la Générale

La Société Générale de Belgique a annoncé à la Société des Bourses françaises qu'elle avait franchi le seuil des 10 % dans le capital du groupe français Accor, huitième chaîne hôtelière du monde.

Principal actionnaire d'Accor, la SGB détient désormais 10,96 % des actions du groupe, contre 9,40 auparavant.

Accor emploie 62.000 personnes dans 58 pays et prévoit pour cette année, un

chiffre d'affaires de 17 milliards de FF et un bénéfice de 575 millions de FF. Accor a prévu d'ouvrir 10.000 chambre d'hôtels cette année, en plus de 90.000 chambres que le groupe possédait déjà.

démontre ci-dessus l'exemple tiré d'un journal parisien.

Certes, le mot 'Accor' n'existe pas en français ; mais on constate que le lecteur l'interprète alors comme un nom propre, hypothèse que vient renforcer la majuscule du mot 'Générale'. Si l'on analyse le sens ainsi construit, on constate qu'il apparaît comme un effet de surimpression entre les deux orthographes : 'accord' et 'Accor', renforcé par l'ambiguïté du mot 'Générale', ambiguïté levée dès qu'on fait attention à la majuscule et au fait que cet adjectif a des marques

inattendues de féminin. (Et quand on pense que certains manuels de lecture suppriment les majuscules pour faciliter les choses !) La variation orthographique joue ici à plein, pour produire un message à la fois économique et plaisant.

Voici un autre exemple, extrait d'un magazine télé, où apparaît nettement le rôle des fameuses 'lettres qui ne servent à rien' (selon la formule de certains manuels de lecture anciens...) : le mot 'mors' est à distinguer avec soin du mot 'mort' :

22.40 JOURNAL	23.00 HISTOIRE DE VOIR
20.50	23.05
FILM DE B. KENNEDY (1964). É.-U. WESTERN — DURÉE : 1 H 21	FILM DE GEORGE MARSHALL (1959). NB. VO — DURÉE : 1 H 38
LE MORS AUX DENTS*	LE MORT RÉCALCITRANT*
SCÉNARIO : BURT KENNEDY, D'APRÈS MAX EVANS	SCÉNARIO : GEORGE WELLS, D'APRÈS ALEC COPPEL
Glenn Ford Ben Jones Henry Fonda Howdy Lewis Chill Wills Jim Ed Love	Glenn Ford Elliott Nash Debbie Reynolds Nell Nash
<i>Tout public. Déjà diffusé en juin 1978.</i>	<i>Pour adultes et adolescents.</i>
 <p>Comme chaque hiver, Ben Jones et Howdy Lewis, dresseurs de chevaux sauvages, reprennent du service chez Jim Ed Love, propriétaire d'un ranch au Nouveau-Mexique. Après une saison de dur labeur, les deux cow-boys se rendent au rodéo de la ville la plus proche pour chevaucher un rouan impossible à dresser. Ils espèrent faire de ce cheval sauvage la vedette du rodéo.</p> <p><i>L'amitié virile et l'amour des chevaux sont les thèmes de ce western sans criminels. Avec, en prime, un beau face-à-face entre Glenn Ford et Henry Fonda.</i></p> <p style="text-align: center;">Glenn Ford.</p>	 <p>Marié à Nell, une vedette du music-hall, Elliott Nash a tout pour être heureux et ne devrait pas rencontrer de problèmes financiers. Hélas, il est racketté par un maître chanteur qui exige des sommes de plus en plus rondelettes. Elliott décide de l'éliminer, mais le cadavre réapparaît le lendemain.</p> <p><i>L'irrésistible sérieux de Glenn Ford, le charme et la galeté de Debbie Reynolds dans une savoureuse parodie d'Hitchcock, le tout réalisé avec talent dans la grande tradition des comédies américaines.</i></p> <p style="text-align: center;">Debbie Reynolds, Glenn Ford.</p>

Les exemples présentés jusqu'ici évoquent l'orthographe dite 'd'usage'. Avec le suivant, on observe que l'orthographe dite 'grammaticale'² joue aussi son rôle : il s'agit de deux vers extraits d'un poème de Leconte de Lisle.

*Et la girafe boit, dans les fontaines bleues
Là-bas, sous les dattiers des panthères
connus.*

LECONTE de LISLE, *Les éléphants*

Où l'on voit que c'est l'orthographe de 'connus' qui permet de comprendre le sens de la phrase : ce sont les dattiers qui sont connus des panthères et non les panthères ! L'orthographe a ici un rôle essentiel de mise en relation des mots entre eux.

Pour aller plus loin, étudions ce texte de Lewis Carroll :

*Il était grilheure ; les slictueux toves
Sur l'alloinde gyraient et vriblaient.
Tout flivoreux vabaient les borogoves :
Les verchons fourgus bourniflaient.*

Lewis CARROLL, *Au-delà du Miroir*
(traduction : A. PARISOT)

D'où vient que ce texte, apparemment incompréhensible, est cependant perçu comme un texte écrit en français, et même qu'il est susceptible d'être analysé du point de vue grammatical : les verbes, leurs sujets sont parfaitement identifiables³, ainsi que la fonction des autres groupes de mots ; on peut même repérer un sujet inversé, avec un adjectif mis en apposition... On pense d'abord que c'est à cause de mots français et de terminaisons françaises de verbes : 'bour-niflaient' par exemple...

Observons maintenant l'exemple suivant :

*Ile est tait grille heurt ; lait slictueux tove
Sûre la loinde gyrêt et vriblaie.*

Toux flivoreus vabaient lé beaux rogove :

Laid verres chont four gus bourre n'y flaient.

On n'a plus ici qu'un amas de mots impossibles à interpréter. Pourtant, les mots français sont presque plus nombreux que dans l'autre texte et, malgré cela, les terminaisons ne permettent plus de repérer les verbes, ni les groupes fonctionnels. On comprend alors que ce ne sont pas les mots isolément qui donnent du sens, mais le type de relations que l'on peut établir entre eux⁴. Or, ces relations, ce sont les marques orthographiques, variant ensemble, qui permettent de les repérer. Dès qu'on ne peut repérer de simultanéité, les variations deviennent impossibles à interpréter. Ce ne sont donc pas les terminaisons qui signifient, mais le fait qu'elles varient ensemble.

Deuxième question : Quelles conclusions peut-on dégager de ces constats, sur le fonctionnement de l'orthographe ?

La première remarque qui s'impose est que l'orthographe française a un **fonctionnement textuel**, et non **lexical** seulement (*voir glossaire p. 50*). L'on ne peut comprendre le double système de variation de 'joue' ou de 'porte' ('joues/ jouent' ou 'portes/portent') qu'au niveau textuel : ni les mots isolés, ni même la phrase ne peuvent rendre compte de ce phénomène. Étudier l'orthographe, comme on le fait parfois, sur des listes de mots n'est donc certainement pas une bonne solution ; et l'origine des difficultés des élèves n'est peut-être pas à chercher plus loin.

Il faut se diriger ailleurs, dans la direction textuelle, comme le fait, du reste, la grammaire, dont elle est de toute évidence une partie : la grammaire étant l'étude du fonctionnement de la langue au niveau des **unités de première articulation**, l'orthographe étudie ce fonctionnement au niveau des **unités de seconde articulation** – pour la face écrite de la langue – tandis que la phonologie l'étudie au même niveau de seconde articulation, mais pour la face sonore.

L'autre constat est que l'orthographe semble bien avoir un autre rôle que celui de traduire les unités sonores de l'oral. Ce qui ne veut nullement dire que l'orthographe française ait un **fonctionnement idéographique**. L'orthographe française est bien évidemment **phonographique...** mais tout se passe comme si la variation des traitements phonographiques avait un rôle sémantique. On perçoit en fait, à l'écrit, des oppositions distinctives de traits orthographiques, comme des traits phonologiques à l'oral. Tout comme on oppose à l'oral 'pot' et 'beau' (/po/bo/), on oppose à l'écrit 'pot' et 'peau'.

Ce qui, à l'oral, en communication directe est aisément repérable, quand le vocabulaire a son **fonctionnement déictique**, deviendrait facilement ambigu en communication différée : l'orthographe joue alors un rôle d'indicateur de sens qui facilite la lecture, en levant par avance les ambiguïtés possibles. On a d'ailleurs noté depuis longtemps que les vraies difficultés en français se situent dans les mots qui, tout en ayant un sens, voire un rôle grammatical différents, ont la même orthographe : 'c'est fini/cela s'est fini en beauté'. Ici la différence de graphie permet de comprendre la différence de sens et de fonctionnement ; tandis que « si j'avais

su que c'était si loin » pose de redoutables problèmes aux enfants/apprenants, qui ne peuvent comprendre pourquoi, en allemand par exemple – mais c'est vrai aussi dans d'autres langues –, ces deux 'si' doivent être traduits par des mots différents. Et pour des lecteurs débutants, rencontrer 'les avions', tout à fait semblable dans « je regardais les avions » et dans « nous les avions retrouvés » est proprement incompréhensible, si l'on n'a pas travaillé abondamment sur cette étrangeté, à savoir que, justement hélas, les mots qui se prononcent pareil, n'ont pas toujours le même sens, et qu'il ne faut donc jamais se fier à la prononciation pour comprendre ce qu'on lit...

On arrive ainsi à une possibilité de modèle intéressant du fonctionnement orthographique français, dont l'outil cher aux linguistes, les deux axes croisés, **l'axe horizontal des relations** et **l'axe vertical des substitutions** permet de rendre compte (*voir encadré p. 52*). Nous avons souligné ici divers types de variations qui fonctionnent effectivement sur chacun de ces deux axes, définissant deux rôles différents de l'orthographe, tous deux relatifs au sens, mais correspondant aux deux réseaux d'oppositions distinctives :

- **Sur l'axe des relations** (l'axe horizontal), on observe des marques qui apparaissent/disparaissent ensemble, sur divers mots du texte, définissant ainsi des groupes fonctionnels, que la prononciation ne permettrait pas toujours de repérer, comme l'exemple cité plus haut des deux vers de Leconte de Lisle. Précisons bien qu'il s'agit d'un rôle de l'orthographe, et non d'une sorte particulière d'orthographe, comme on a l'habitude de le dire, en opposant l'orthographe grammaticale (qui serait logique !)

et l'orthographe d'usage (qui ne l'est point !). C'est là un commentaire bien absurde, qui oublie que l'orthographe, comme tout signe linguistique, est arbitraire, c'est-à-dire qu'elle ne correspond à aucune logique externe : sa logique est celle d'un système, c'est-à-dire interne. Toute l'orthographe est d'usage : si je ne sais pas comment écrire le dernier mot de « les enfants jouent », le raisonnement me permettra de

penser que 'joue' doit prendre des marques de pluriel, puisque son sujet est au pluriel, mais ne me dira jamais quelles sont ces marques... Le fait qu'il s'agisse en l'occurrence des lettres 'nt' – dont on note au passage qu'il n'en est jamais fait mention dans les leçons d'orthographe sur le pluriel... – est aussi arbitraire que d'écrire 'joue' avec 'j' plutôt qu'avec 'ge'. Apprendre l'orthographe, c'est apprendre ses usages et l'on constate

Petit glossaire

Unités de première et seconde articulations

C'est le linguiste André Martinet qui a mis en évidence que toute langue a une structure à deux 'étages' :

- Un 'étage' d'unités porteuses de sens, comme les mots, ou certaines parties de mots, qu'il a proposé de nommer des 'monèmes'. Ainsi le mot *chantions*, dans « *nous chantions* », se compose-t-il de trois 'morceaux de sens' : l'idée de *chanter*, l'idée d'*imparfait*, et l'idée de *nous*. Ces éléments sont des unités de première articulation.
- Un étage d'éléments (les lettres, les accents, les signes dits 'diacritiques', comme par exemple l'accent grave placé sur *à*, *là* et *où*) qui n'ont pas de sens en eux-mêmes, mais qui peuvent en produire en s'associant dans un certain nombre et dans un certain ordre. Ce sont les unités de seconde articulation.

Les adjectifs suivants désignent divers types de fonctionnement des unités de première articulation : lexical/textuel, idéographique/phonographique, déictique/intralinguistique.

Fonctionnement lexical/textuel de l'orthographe

Le rôle de l'orthographe apparaît au niveau des mots, en éclairant leur sens par opposition : *des pois/des poids* ; *un dessin/un dessein*. On parle alors de son fonctionnement lexical. Son rôle va cependant plus loin et apparaît aussi au niveau du texte, en éclairant le sens des autres mots, comme dans l'extrait du poème *Les éléphants* de Leconte de Lisle cité ci-dessus où c'est l'orthographe du mot *connus* qui permet de comprendre le sens de la phrase.

Fonctionnement idéographique/phonographique des mots

Il s'agit ici des conceptions du fonctionnement des mots de la langue, avec les conséquences sur l'apprentissage de la lecture. Ou bien l'on pense que les mots fonctionnent d'une manière

qu'en français ces usages sont au nombre de deux : l'usage grammatical et l'usage lexical.

- Sur l'axe des substitutions (l'axe vertical), on observe, par exemple, des oppositions lexicales, comme 'deux/d'eux', 'vos/vaut', 't'en/temps' qui constituent des balises de sens, facilitant grandement la lecture, comme les oppositions distinctives en phonologie permettent de construire du sens à travers la prononciation des mots.

Troisième question : Quelle didactique et quelle progression peut-on envisager, à partir de ces constats, vers la maîtrise, par tous, de l'orthographe ?

Ces constats nous ont conduits à poser trois hypothèses d'action pédagogique :

- La maîtrise de l'orthographe passe par la construction de savoirs d'ordre conceptuel,

globale, comme une image (d'où 'idéographique), ou bien l'on pense que l'écriture traduit ce qui est entendu, le son (d'où 'phono'graphique).

De fait, les choses sont beaucoup plus compliquées que cela, comme nous le démontrons dans cet article, si bien que ces deux termes sont, en ce qui concerne l'orthographe, aussi inadaptés l'un que l'autre. En réalité, le fonctionnement n'est jamais purement idéographique. Mais il n'est pas non plus purement phonographique, dans la mesure où les lettres essentielles des mots en français ne sont jamais celles qui correspondent à leur prononciation.

Fonctionnement déictique/intralinguistique des mots

Dans les échanges langagiers, les mots peuvent avoir deux types de fonctionnement sémantique : un fonctionnement déictique et un fonctionnement intralinguistique.

Le fonctionnement est dit 'déictique' (d'un mot grec signifiant 'montrer'), lorsque le sens est lié à la situation de communication effective : « *Voilà le bureau sur lequel je travaille. Vous prenez la première à droite.* » Ces phrases ne peuvent être comprises que dans la situation où elles sont prononcées. Il existe des mots qui n'ont pas d'autre manière de fonctionner : on les appelle des 'embrayeurs', comme *je, ici, ou maintenant.*

Mais d'autres mots peuvent aussi avoir les deux types de fonctionnement : c'est le cas, entre autres, des démonstratifs, dont le fonctionnement peut être déictique à l'oral : « *Passez-moi, je vous prie, ce livre, là sur la table.* » Mais à l'écrit, leur fonctionnement est nécessairement intralinguistique, et ne peut être compris que par un renvoi à d'autres éléments du texte : « *Un loup survint, dit cet animal plein de rage.* » Le *cet* ne peut être compris qu'en référence à l'expression précédente, « *un loup survint* ». C'est une des grandes difficultés en lecture pour beaucoup d'enfants qui, avant de savoir lire, ne connaissent que le fonctionnement déictique des mots.

Les deux axes croisés

En linguistique, on distingue l'axe syntagmatique (axe des relations) et l'axe paradigmatique (axe des substitutions).

← Axe syntagmatique →		
↑ Axe Paradigmatique ↓	Pierre et sa sœur	dorment
	Le chat noir	a tué une souris
	Elle	lit un livre
	Souffler	n'est pas jouer

Le **paradigme** est l'ensemble des formes différentes que peut prendre un mot, notamment dans les langues où les mots changent de forme selon leur rapport grammatical aux autres mots. Par exemple, en français, le paradigme du verbe 'être' au présent de l'indicatif est : *suis, es, est, sommes, êtes, sont*.

Le **syntagme** est une suite d'éléments organisés en un tout. Ce tout est une unité qui entre dans la constitution d'une unité plus grande (comme la phrase). Les éléments au sein d'un syntagme sont en relation de dépendance. Exemple : *le* → *chat* ← *noir*.

L'**axe paradigmatique** concerne le choix des mots eux-mêmes, tandis que l'**axe syntagmatique** concerne le choix de leur placement dans l'énoncé. Par exemple, tout mot de la classe des verbes peut prendre place dans un syntagme verbal (axe paradigmatique), mais aucun substantif ne peut occuper la place d'un verbe (axe syntagmatique).

Illustration : soit l'énoncé « *Passons, passons puisque tout passe* » (Guillaume Apollinaire). L'énoncé « *Dormons, dormons puisque tout dort* » s'obtient par une modification paradigmatique, tandis que « *Puisque tout passe, passons, passons* » est le résultat d'une modification syntagmatique.

sur le rôle des signes graphiques, et de leur organisation, en français écrit.

- La construction de ces savoirs peut se faire à partir de l'observation des messages à lire, et de l'analyse des opérations mises en jeu dans la compréhension de ces messages.
- Ces savoirs conceptuels sur le fonctionne-

ment de l'orthographe, peuvent être réinvestis dans les situations de production d'écrits, grâce à la maîtrise de la documentation orthographique, dictionnaires et autres formes de documentation. Cette documentation n'étant pas une simple 'aide', mais un truchement indispensable de

transformation des savoirs conceptuels en savoirs opératoires.

La démarche proposée part donc de constats sur le fonctionnement des signes graphiques en français, constats effectués dès les premiers apprentissages de la lecture, et réinvestis au fur et à mesure, avec l'aide de l'enseignant, dans les situations de production de textes, pour déboucher sur des savoirs notionnels, concernant chacun des deux rôles – *axe des relations/axe des substitutions et rôle grammatical/rôle lexical* – puis sur des savoirs opératoires, intériorisant des automatismes d'écriture⁵, lesquels, réinvestis en situations diversifiées de production de textes, définissent ce qu'on appelle la maîtrise de l'orthographe.

La progression proposée s'organise autour de trois périodes :

- **Une première période** de découvertes sur le fonctionnement de l'écrit, au moment des apprentissages premiers de la lecture, où les enfants/apprenants vont découvrir que les lettres sont affectées en français à la traduction d'unités sonores, en fonction d'un système cohérent (n'importe quelle lettre ne correspond pas à n'importe quel son), mais dont les réseaux de relations obéissent à des règles complexes, liées à l'histoire de la langue : il est possible d'entendre les mêmes sons alors que les lettres sont différentes à l'écrit comme dans 'champagne' et 'shampooing', 'crier' et 'Christine' ; inversement, on peut trouver les mêmes lettres, et entendre des sons différents comme dans 'chocolat' et 'chorale', 'retient' et 'patient'. Ce qui permet au passage d'éclairer l'arbitraire du signe linguistique, notion difficile, mais capitale pour la maîtrise de la langue en général et pour la maîtrise de l'écrit en par-

ticulier. Mais les élèves/apprenants vont découvrir en même temps, que les lettres – et autres signes graphiques – peuvent jouer des rôles dans la compréhension : le mot 'poids' a une lettre plus importante sur ce point que les autres, c'est la lettre 'd' ; selon qu'elle se trouve ou non dans le mot, on comprendra une chose ou une autre. De la même manière, ils découvrent en observant les textes qu'ils lisent, que certaines lettres ont la particularité d'apparaître ou de disparaître à la fin de certains mots ; cette propriété, dont on ne voit pas tout de suite à quoi elle sert⁶, n'est pas donnée à toutes les lettres : quelques-unes seulement ont ce privilège (des enfants ont proposé de les appeler 'lettres baladeuses'). Le premier travail sur ce point est d'en faire l'inventaire ; elles ne sont pas nombreuses : 's', 'x', 'e' peuvent apparaître à peu près sur tous les mots, tandis que d'autres, en plus grand nombre, n'apparaissent que sur une catégorie de mots, celle qu'on appellera plus tard, les verbes : 't', 'er', 'ez', 'ent', etc. Où l'on constate que le système verbal est bien le cœur de l'orthographe, et le lieu essentiel des difficultés...

- **Une deuxième période**, qui commence à la fin du cycle des apprentissages fondamentaux, et jusqu'à l'entrée au collège (pour le système belge : l'entrée en secondaire), au cours de laquelle les enfants vont ériger leurs constats en règles, formulées par eux-mêmes, mais de manière toujours relative – jamais de généralisations – et toujours provisoire : en matière de langue, une règle a toujours de fortes chances d'être un jour remise en question par un exemple non encore rencontré jusque-là. Ces règles portent sur les deux rôles : **le rôle grammatical** des 'lettres baladeuses', c'est-à-dire quelles sont les règles d'apparition de la lettre 's', ou

Si j'étais un ^{train} ~~chauffeur~~

Si j'étais un train je ^{ne me préoccuperais} ~~m'occuperais~~ que dans les paysages beaux et pittoresques. La vie d'un train ce n'est pas si drôle surtout quand on ne peut pas avancer et que le chauffeur nous donne des coups de pieds. Un jour, avec tous les trains on ferait un grand circuit pour ^{que nous visitent} ~~ne plus avancer~~. Pour les trains nous sommes traités comme des vaches!! Bien sûr, on ~~transporte~~ ^{transportent} les passagers et personnes pour nous disent merci ou quelques mots gentils, non, c'est toujours le chauffeur qui reçoit les galons. Il y a bien la S.P.A. pourquoi pas la S.P.T. Enfin, on n'est ce qu'on n'est. Si tous les passagers étaient gentils avec nous je ^{donne ma parole} ~~donne~~ de train de toujours ^{ces trains} ~~être~~ même dans les villes sales et boueuses. Alors je lance un grand SOS train pour nous aider.

1. (2) Bravo.
 2. (5) Bravo.
 3. (4) Bravo.
 4. (5) Bravo.
 5. (4) Bravo.
 6. (5) Bravo.
 7. (5) Bravo.
 8. (5) Bravo.
 9. (2) Très mal. Une faute que tu avais pu éviter.
 10. (2) Très mal. Une faute que tu avais pu éviter.
 C'est très mal!!!!!!!

Où l'on constate que le système verbal est le lieu essentiel des difficultés...

d'une autre en fin de mot ; et le rôle lexical des oppositions de graphies correspondant à une même phonie (dent / dans / d'en). Certaines de ces graphies peuvent être analysées en éléments signifiants : 'd'en' = 'de cette chose', d'où l'apostrophe, et l'écriture 'en' qui est celle du pronom. D'autres peuvent être rattachées à un fonctionnement familial : 'dent / dentiste' —> la présence du 't' à la fin du mot 'dent'. Mais ce constat ne peut être généralisé : 'clouter' et pourtant 'clou', 'bénite' et pourtant 'béné', etc. A noter qu'on ne parle jamais, dans ce cas, d'exception : on sait bien qu'une règle ne peut avoir d'exception sans cesser d'être une règle ; en matière de science l'exception n'existe pas, on parle de classes différentes. Que diriez-vous d'un savant qui prétendrait que la règle définissant les poissons a une exception,

celle de la baleine ? En matière de langue, il existe des usages différents, certains sont très répandus, d'autres le sont moins ; certains sont anciens, d'autres sont très récents : la grammaire, comme l'orthographe, sont des sciences d'observation. D'autres enfin, ne fonctionnent que par opposition à d'autres, et constituent en quelque sorte le visage du mot : c'est le cas de 'dans' (si l'on ne met pas le 's', on est amené à interpréter le mot 'dan' comme un degré de maîtrise dans le domaine des arts martiaux !).

- La troisième période est celle de la transformation de ces savoirs notionnels en savoirs opératoires, par des exercices d'entraînement et d'intériorisation des règles construites. Ces exercices sont indispensables au réinvestissement, en situations de production de textes, des règles observées dans les textes lus. Cette période recouvre la fin du cycle 3 (deux dernières années de l'enseignement primaire français) et les quatre années du collège (quatre premières années du secondaire en France), dont il faudrait bien ne pas oublier qu'elles sont AUSSI des années d'apprentissages orthographiques.

Parallèlement à ce travail de construction des compétences orthographiques, nous avons développé, dès le début du cycle des approfondissements (les trois dernières années du primaire en France), une aisance dans la manipulation de la documentation orthographique : dictionnaires, *Larousse de conjugaison* et autres *Bescherelle*...

Un bel exemple, pour terminer

En 1988, l'élection présidentielle avait fortement intéressé les enfants d'une classe de CM1 & 2 (4^e et 5^e primaires) de Toulouse et ils s'étaient mis à rechercher dans la presse toutes sortes d'articles portant sur les élections. Cette recherche les a conduits à cette une du *Canard Enchaîné* :

Devant le titre *Une belle histoire de brigandants !*, les enfants ont tout de suite pensé que le journal allait avoir un procès de plus, messieurs Chirac et Barre ne pouvant qu'être mécontents de se voir traités de 'brigands' (les problèmes de liberté de la presse, et de limites à cette liberté, avaient été évoqués, et les enfants connaissaient bien ce journal satirique ainsi que ses démêlés avec la justice...). L'institutrice, tout en laissant entendre qu'à son avis, le journal n'aurait pas de procès cette fois-ci, leur a alors demandé de chercher le mot en question dans le dictionnaire. Bien entendu, à leur grande surprise, celui qu'ils trouvèrent ne s'écrivait pas comme celui du journal. D'où la question : que signifie alors ce mot 'brigandants' ? Munis de leurs dictionnaires, de leurs livres de



grammaire, de leur *Bescherelle*, ils sont partis en groupe à la recherche de ce mot bizarre, non sans avoir tous ensemble fait quelques constats préalables. Un élève a même fait remarquer : « *Ce mot, c'est drôle : il a un 'u' ; y'en a même pas besoin !* ». Cette remarque a rafraîchi la mémoire de quelques-uns qui n'ont pas tardé à trouver le verbe 'briguer'... De toute évidence, la maîtresse avait raison : aucun procès n'était plus possible, puisque, en toute logique, messieurs Chirac et Barre ne pouvaient nier qu'ils fussent en train de briguer la présidence, et donc qu'ils fussent des 'briguants'... Aucune insulte dans ce titre, même si... Un travail du même type a été fourni sur le sous-titre *Ils se méfient tous du quand dira Tonton*, qui a fait découvrir aux enfants l'intérêt de passer de la graphie 'qu'en' à 'quand'.

Mais le mot de la fin, c'est à un des élèves qu'il revient, lorsqu'au moment de partir en récréation, il eut cette superbe remarque : « *L'orthographe, c'est drôlement chouette ; ça permet de ne pas avoir de procès, même quand on veut dire des vacheries* ». Malgré la verdeur du propos, certes un peu déplacé dans la classe, il faut reconnaître que ce genre d'affirmation, qui fit grand plaisir à la maîtresse, constitue une fameuse évaluation positive du travail d'enseignement !

On le voit, l'orthographe, dont chacun souligne le poids affectif terriblement négatif, peut – et donc doit – devenir un lieu de plaisir et de jeu, à la fois condition et conséquence d'une maîtrise indispensable dans la société d'aujourd'hui.

Eveline CHARMEUX
Professeur honoraire
à l'IUFM de Toulouse
Ex-chercheur à l'INRP (Paris)

1. *Ce texte est celui d'une conférence donnée aux Entretiens Nathan, en 1993, par Eveline CHARMEUX, légèrement adapté pour le Journal de l'alpha. A la demande d'Eveline CHARMEUX, les recommandations orthographiques de 1990 n'ont pas été appliquées.*

2. *Voir plus loin la critique de cette opposition.*

3. *... ce qui prouve au passage que la nature, comme la fonction grammaticale ne sont pas définies par le sens des mots !*

4. *Où l'on voit au passage que l'apprentissage de la lecture ne peut se faire à partir de collections de mots appris d'une manière ou d'une autre... C'est à partir d'écrits effectifs, sociaux, que peut se construire le savoir lire...*

5. *... et non des 'mécanismes' : l'automatisme est un savoir théorisé (ce que n'est point le mécanisme, qui fonctionne à l'insu du sujet), mais dont l'utilisation est rendue quasi immédiate par des exercices d'entraînement à la prise de décision rapide. Cf. plus loin.*

6. *Et l'on sait, depuis Piaget, qu'il est important que les enfants découvrent des phénomènes, bien avant d'en connaître l'explication : c'est même une condition importante de leurs apprentissages futurs. Il est donc essentiel qu'ils découvrent que des lettres apparaissent et disparaissent ensemble à la fin des mots, AVANT de pouvoir comprendre pourquoi.*



Pour en savoir plus
sur la manière
dont Eveline
Charmeux conçoit
l'apprentissage de
la langue écrite :
www.charmeux.fr

Voir notamment les onglets
Le français, comment ça marche ?,
Apprendre l'orthographe et **Apprendre la conjugaison** qui permettent chacun d'ouvrir un dossier thématique (*Dossier grammaire, Dossier orthographe et Dossier conjugaison*).

Eléments bibliographiques

- **La langue française, mode d'emploi – CM2** (avec guide pour l'enseignant), en collaboration avec F. MONIER et C. BAROU, SEDRAP, Toulouse, 2004
- **La langue française, mode d'emploi – CM1** (avec guide pour l'enseignant), en collaboration avec F. MONIER et C. BAROU, SEDRAP, Toulouse, 2003
- **La langue française, mode d'emploi – CE2** (avec guide pour l'enseignant), en collaboration avec F. MONIER et C. BAROU, SEDRAP, Toulouse, 2002
- **Une grammaire d'aujourd'hui** (3 volumes), en collaboration avec M. GRANDATY et F. MONIER, SEDRAP, Toulouse, 2001
- **Ap-prendre la parole, une didactique de l'oral, de la maternelle à la fin du collège**, SEDRAP, Toulouse, 1997
- **ANIMALIRE** : outil d'enseignement de la lecture avec un recueil de textes pour les élèves et un classeur-ressources pour l'enseignant (trois livrets, théorie et pratique de classe), SEDRAP, Toulouse, 1995
- **Apprendre à lire et à écrire : Deux cycles pour commencer**, SEDRAP, Coll. L'École en Questions, Toulouse, 1993
- **Le « Coffre à outils pour commencer l'apprentissage de la lecture »**, en collaboration avec M. GRANDATY, F. MONIER, D. PANTEIX, SEDRAP, Toulouse, 1991 avec en supplément : **Combinatoire et compétences langagières dans les apprentissages premiers de la lecture**, SEDRAP, Toulouse, 1991
- **Le « Coffre à outils pour apprendre à lire »**, en collaboration avec D. PANTEIX et F. MONIER, SEDRAP, Toulouse, 1990
- **Le « bon » français... et les autres**, MILAN, Toulouse, 1989
- **Apprendre à lire : échec à l'échec**, MILAN, Toulouse, 1987
- **Savoir lire au collège**, CEDIC-NATHAN, Paris, 1985
- **L'écriture à l'école**, CEDIC-NATHAN, Paris, 1983
- **L'orthographe à l'école**, CEDIC-NATHAN, Paris, 1979
- **La lecture à l'école**, CEDIC-NATHAN, Paris, 1975
- **Le Système poétique français**, Editions de l'École, Paris, 1967

Chercher, expérimenter, réajuster pour faire acquérir les notions de grammaire de base

Formatrice depuis de nombreuses années, Kristine Moutteau travaille essentiellement avec des groupes de niveau moyen et fort¹. Pour pouvoir travailler la correction d'un texte qu'ils ont produit, les participants doivent acquérir les notions élémentaires du fonctionnement de l'accord grammatical en français. En lecture aussi, cette acquisition est utile ; la connaissance du fonctionnement des marques du pluriel aide, par exemple, à comprendre pourquoi certaines terminaisons ne se prononcent pas. Dans cette interview, Kristine explique comment, en recherche de pistes pour travailler les erreurs rencontrées dans les écrits des participants, elle et ses collègues du Collectif Alpha en sont venus à essayer un outil proposé par Danielle Henuset, logopède travaillant beaucoup sur la gestion mentale : une roue reprenant les différentes catégories de mots de la langue française et permettant de les articuler entre eux.

La réflexion de base qu'on se fait, depuis longtemps, au Collectif, face aux erreurs, c'est que les gens ne les font pas par hasard. S'ils font des erreurs, c'est bien parce qu'ils ont déjà dans la tête des idées sur 'comment ça fonctionne', des idées qui ont été ramassées à gauche et à droite, que ce soit par un court passé scolaire ou parce qu'ils ont entendu un formateur dire que... Une des idées les plus communément répandues c'est que, dès qu'il y a une idée de pluralité, il faut mettre 's'. Qu'il y ait ou non un déterminant pluriel n'est pas du tout signifiant.

Peux-tu donner un exemple ?

Il y en a beaucoup. C'est par exemple le cas d'un apprenant, Ahmed, qui, lors d'une activité collective, avait écrit : 'tout le mondes'






au lieu de 'tout le monde' et 'la familles' au lieu de 'la famille'. Cet apprenant avait bien saisi l'idée du pluriel, il savait que certains mots s'écrivent en portant des signes grammaticaux non prononcés et il connaissait le 's' comme marque du pluriel. En réfléchissant à ces erreurs, on a l'impression que, pour cet apprenant et pour beaucoup d'autres, les mots sont uniquement porteurs de sens et fonctionnent comme fermés sur eux-mêmes ; ils semblent soumis à la dictature du sens que leur donne la personne. Ainsi, l'idée du pluriel, lorsqu'elle est intrinsèque au mot, se doit d'être aussi présente par une marque grammaticale à la fin du mot : « Il gagne biens » parce que ça veut dire 'il gagne beaucoup d'argent', « la sœurs de mon mari » parce que 'mon mari a deux sœurs'. La présence du

déterminant singulier est par contre tout à fait négligeable à leurs yeux.

Ces exemples montrent aussi qu'il y a des choses qui sont déjà là, déjà acquises. Au départ, on a beaucoup parlé avec les participants pour essayer de comprendre d'où viennent leurs erreurs. On avait comme objectif que les personnes apprennent à s'autocorriger et on a essayé de mettre en place des outils pour les aider. Parce que si

tu dis à quelqu'un « *réfléchis* » ou « *relis ton texte* », il ne va pas savoir à quoi il doit réfléchir ou comment il doit relire, à quoi il doit être attentif. Quelqu'un m'a dit : « *Mais je connais mon texte, je viens de l'écrire.* » On a donc élaboré une fiche d'autocorrection pour permettre aux apprenants de voir de quels types relevaient leurs erreurs et quels moyens mettre en œuvre pour les solutionner.

Fiche d'autocorrection

Code	Type d'erreur	Ce qu'il faut faire
	Erreur graphique : le mot ne s'écrit pas comme il s'entend.	Voir au dictionnaire, dans l' <i>Eurêka</i> , dans un texte lu ou écrit antérieurement.
	Ce qui est écrit est difficile à comprendre.	Il faut qu'on en parle.
	Erreur phonétique.	Répéter ou demander à quelqu'un de dire le mot et analyser ce que j'entends.
V	Il manque un mot.	Répéter ou demander à quelqu'un de dire la phrase.
	Le mot souligné existe, mais à cause du mot entouré, il doit s'écrire autrement (relation grammaticale).	Travail en référence avec les cours collectifs.
	Mot mal coupé.	
[]	Mot trop découpé.	

Dans cette grille, les erreurs de type grammatical se retrouvent dans la 5^e catégorie. Ce sont des erreurs dans le rapport entre les mots, un rapport qui n'est pas fait ou qui est mal fait, la grammaire étant essentiellement du rapport. Et c'est bien ce que les apprenants ont le plus de difficultés à faire : des rapports entre les mots.

L'utilisation de cette grille a-t-elle bien fonctionné ?

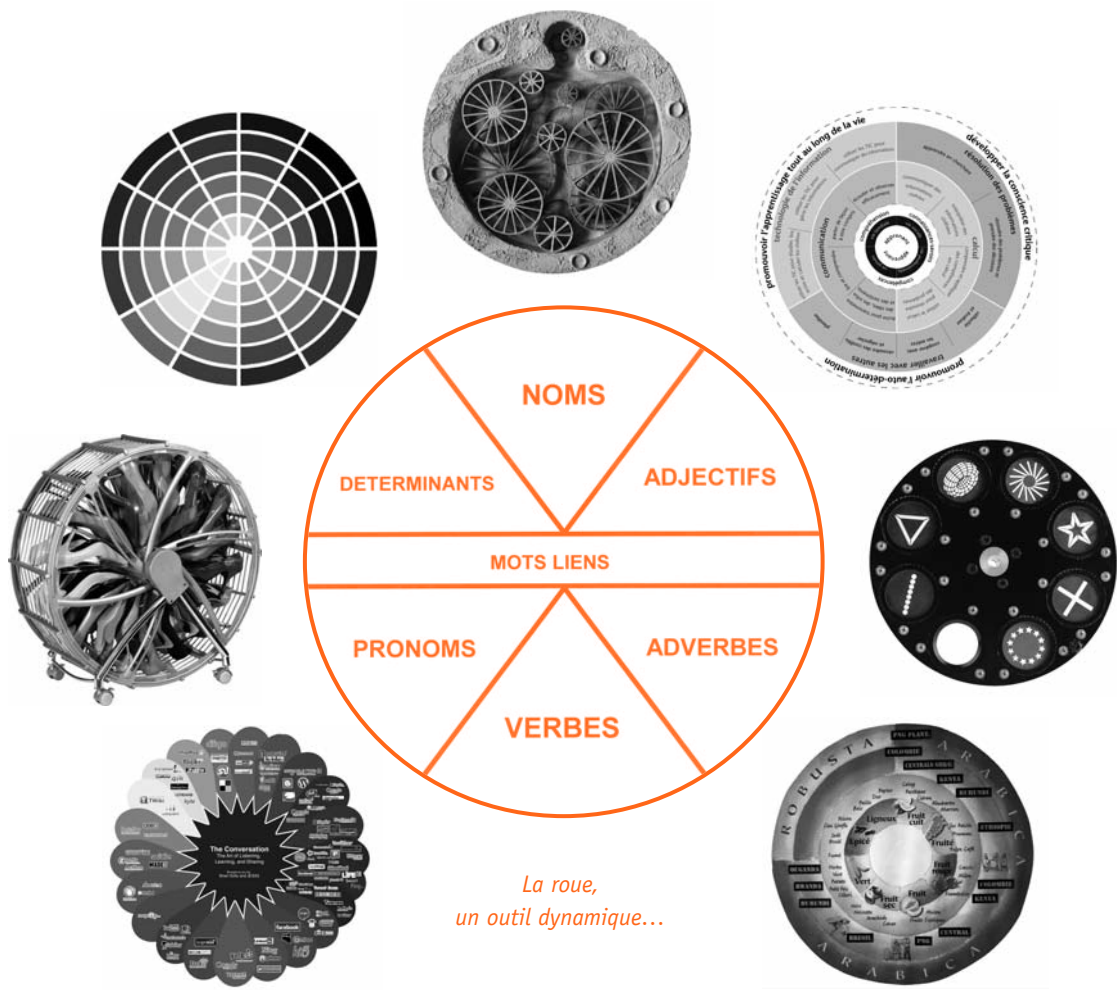
C'était un début mais ce n'était pas suffisant. Parce que, par exemple, quand tu indiques le code de l'erreur grammaticale dans le texte d'un apprenant, il faut encore qu'il sache comment accorder. Et en cela, la fiche n'est d'aucun secours. Car, non seulement les apprenants croient que le 's' vaut pour tous les pluriels, mais ils sont prioritairement dans le sens, comme dans les exemples que je te donnais au début. Voici un autre exemple : je donne aux apprenants un exercice où il faut trouver l'intrus parmi une série de mots comme 'maison', 'jardin', 'fille', 'chanter', 'cave'. Ils vont alors faire des associations de sens entre les mots en construisant une phrase du genre : « la petite fille est dans le jardin de la maison et elle chante ». Et ils diront que l'intrus c'est 'cave', alors que j'attendais qu'ils me disent que l'intrus c'est 'chanter' parce que c'est un verbe et que les autres mots sont des noms. Il faut donc mettre en place des outils pour les aider à décoller du sens, unique et dictateur, à réfléchir sur l'appartenance des mots à des catégories grammaticales. Au début, nous avons commencé à construire ces catégories avec les apprenants mais ça a pris un temps fou. Et on s'est retrouvé avec toute une série de sous-catégories comme 'les noms de personnes', 'les animaux', etc. Or,

moi je voulais arriver au 'nom' et au 'verbe' mais, bien sûr, spontanément, les gens ne vont pas dans cette direction.

Cela a-t-il été la cause d'un nouveau réajustement ?

Oui, nous avons alors essayé de construire nous-mêmes des catégories et d'utiliser cet outil avec les apprenants. Nous avons construit une fiche où les différents types de mots se trouvaient dans des cadres. Puis, lors d'une formation en gestion mentale, Danielle Henuset nous a proposé un outil qui va dans le même sens mais qui se présente sous la forme d'une roue rassemblant toutes les catégories. Par rapport à ce que nous avons produit, cette roue a l'avantage de présenter l'ensemble des mots du français comme une globalité, d'être plus dynamique et de permettre de faire plus facilement des liens entre les différentes catégories. C'est un outil pragmatique avant tout, qui vise à globaliser les problématiques grammaticales liées à la nature des mots et aux rapports écrits qu'ils entretiennent ; mais qui n'est par contre d'aucun secours pour connaître la place que doivent prendre les mots dans la phrase (comme par exemple : l'adjectif doit-il se mettre avant ou après le nom ?).

Dans la roue, l'ensemble des mots du français se retrouvent dans 7 catégories. Dans la partie supérieure, on a les déterminants, les noms et les adjectifs qui fonctionnent toujours ensemble. Dans la partie inférieure, on a les pronoms, les verbes et les adverbes qui fonctionnent autrement. Et entre les deux, on a les mots liens. Avec ça, on peut tout analyser (ou presque). Cette roue nous permet maintenant de travailler sur les catégories grammaticales dans les textes, par des exercices de classement, de remplacement



d'un mot par un autre... et d'arriver à identifier à quelle catégorie appartient chaque mot. Par une identification de voisinage, par exemple : le déterminant avec le nom, le nom avec l'adjectif, etc.

Si je comprends bien, tu donnes la roue aux apprenants pour qu'ils s'en servent pour déterminer la nature d'un mot. Est-ce qu'au départ, c'est toi qui leur dis : ceci est un nom, ceci est un déterminant... ?

Oui, bien sûr. Je pense que le formateur est détenteur d'un savoir que les apprenants n'ont pas et qu'ils sont à mille lieux d'im-

ager. Je commence par faire une introduction en expliquant que tous les mots n'ont pas la même valeur. Et je travaille ça de mille manières différentes pour qu'ils arrivent progressivement à jongler avec les catégories. Par exemple, hier, je leur ai dit : « Allez, on reprend les catégories de mots. Lesquelles vous connaissez ? » Et puis, il y a 'nom', déterminant', 'adjectif' qui sortent. « Est-ce que vous avez des exemples ? Si on prend le nom... ». « Oui oui, 'chien.' » « Est-ce qu'on peut ajouter un déterminant ? » « Oui, 'le chien.' » « Et un adjectif ? » « Oui, si on dit 'le chien gentil.' » Et on discute : si

on a 'le chien gentil', on peut aussi avoir 'le chien méchant'. Il y a tout un jeu là-dedans : si on peut dire ça..., alors on peut dire ça aussi... Cet outil est en général fort apprécié par les apprenants. Ils en redemandent et ils travaillent. C'est une construction permanente, mais dans la discussion, en jouant ensemble avec les mots. A partir d'exemples, les participants émettent des hypothèses, on en débat et on remplit la roue progressivement. Dans le groupe moyen que j'ai cette année, la plupart des participants savent maintenant dessiner la roue... Ce qui ne veut pas dire qu'ils maîtrisent son utilisation, ni qu'ils connaissent les noms de toutes les catégories et la nature de tous les mots.

Peux-tu aussi donner un exemple où tu travailles sur les verbes ?

Poursuivons l'exemple avec le chien. A un moment donné, quelqu'un dit : « *Le chien aboie.* » « *Ah là, on change de catégorie.* » Alors je montre sur la roue qui est au tableau : déterminant, nom, verbe. « *Ah oui, 'aboie' c'est le verbe.* » Il y en a qui connaissent : 'aboie' c'est le verbe 'aboyer', c'est ce que fait le chien. Puis quelqu'un demande : « *Alors : 'j'aboie' ?* » « *Eh bien oui...* » Autre exemple : on avait 'le chien fait pipi'. Et je montre à nouveau sur la roue : 'le' (déterminant), 'chien' (nom), 'fait' (verbe), 'pipi' (nom). « *Ah, pipi c'est un nom, alors ?* » « *Oui et il y a aussi un verbe de la même famille...* » « *On ne connaît pas... Ah mais oui, 'pisser' !* » Tout le monde rigole. C'est une manière d'investir la grammaire en jouant, en jonglant avec les mots, en faisant des remplacements, en se marrant aussi ! Le schéma ce n'est pas avec les participants que nous le construisons. Mais ils

se l'approprient, ils s'approprient les catégories grammaticales et peuvent les nommer. C'est important de pouvoir utiliser les termes que tout le monde utilise. Ceux qui ont des gosses y sont de toute façon confrontés (« *Ah oui, j'ai vu dans le cahier de mon fils, ils parlent de ça !* »), ceux qui ont été un peu à l'école les ont vus, ceux qui vont faire une formation qualifiante les verront puisqu'ils auront des cours de grammaire... Pourquoi ne pas utiliser les mots adéquats dès le début ? Ça permet d'objectiver, de se rendre compte que les catégories ne sont pas infinies. Une fois qu'on les connaît, on peut tout analyser...

Je suppose qu'il y a aussi des moments où tu rencontres des difficultés...

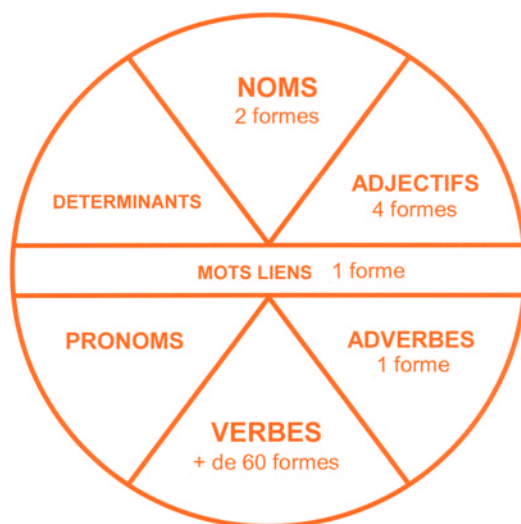
Quand tu es dans une correction de texte, une des choses qui empêche les gens d'accéder à la correction grammaticale c'est d'abord : je colle au sens, toujours... avec mon sens à moi et tout ce que j'y mets. Souvent d'ailleurs je leur dis : « *Les mots ne vous appartiennent pas, laissez-les vivre.* » C'est une manière d'aborder les choses qui n'est pas familière, qui est susceptible de les faire réfléchir à des catégories grammaticales en se coupant momentanément du sens. La roue vise aussi cet apprentissage. Elle permet de comprendre que n'importe quel nom appartenant à la même catégorie va fonctionner de la même manière... parce que les mots peuvent être remplacés par d'autres de même nature...

L'autre chose, et c'est lié, c'est que, pour les apprenants, le mot n'a pas d'existence en dehors de la phrase dans laquelle il se trouve. Et donc, il n'est jamais pensé comme tel. Par exemple, il y avait quelqu'un qui disait : « *Je ne sais pas bien écrire.* » « *Qu'est-ce que*

tu veux dire par 'pas bien écrire' ? » « Je veux dire 'faire les phrases.' » C'était une dame marocaine qui avait beaucoup de difficultés à l'oral. Elle disait : « C'est les mots que je ne sais pas écrire. » « Tu peux donner un exemple ? » « Oui, par exemple, 'l'argent.' » Elle avait écrit 'la rgent'. « Ce qui est correct, c'est que tu as bien employé un déterminant. Au niveau de la grammaire, c'est une bonne idée d'avoir coupé en deux et d'avoir mis un déterminant avec un nom. Mais ce nom, est-ce que tu pourrais le mettre dans une autre phrase ? » Elle ne trouvait pas. « Si l'argent est à toi, qu'est-ce que tu vas dire ? » « Mon l'argent. » Je dis : « Non. Mon argent. 'Mon' c'est le déterminant et alors le nom c'est quoi ? » Ici je n'ai pas trop insisté sur la liaison. C'est bien là la difficulté : le continuum verbal à analyser et à découper. A nous, francophones, cela nous arrive aussi et nous en rions, car c'est plutôt rare (quand on me dit que « la lavande, c'est bon pour l'haleine » et que je comprends 'pour la laine', il me semble que je dois faire une rectification mentale de la transcription du mot, après avoir été confrontée, dans la suite de la conversation, à quelque chose qui 'ne colle pas' avec ma première compréhension). C'est bien de cela qu'il s'agit dans le travail avec les apprenants et toutes ces choses-là, il faut les aborder. Toutes les confusions à l'oral, ces mots qui sont collés ensemble... Travailler les catégories grammaticales c'est un moyen de les séparer. C'est une manière d'enclencher une réflexion qui amène souvent des débats intéressants.

L'idée de la roue c'est aussi l'idée que les difficultés sont en nombre limité. Qu'il y en a énormément mais que ce n'est pas à l'infini. Le nom a 2 formes maximum (un singulier et un pluriel). Ca n'ira pas au-delà dans cette

catégorie-là. L'adjectif c'est un petit peu plus complexe : il en a 4, le plus souvent ², parce qu'il suit le nom et qu'en français, il y a des noms masculins et des noms féminins. Ce sont des choses qui ne viennent pas en une fois. Ça se travaille. Mais une fois qu'on connaît les 4 formes, on peut gérer les adjectifs. Les adverbes c'est intéressant de les apprendre par cœur parce qu'ils sont invariables. Une fois que tu sais écrire des mots comme 'toujours', 'jamais'..., tu es tranquille, tu ne dois plus te poser de question. Quant au verbe, c'est plus compliqué. Il y a plus de 60 formes par verbe... Et donc, s'ils restent souvent les plus compliqués des mots, c'est bien normal !



Peux-tu expliquer comment tu abordes les adverbes ?

Pour le moment, je ne les ai pas encore beaucoup abordés avec le groupe moyen. En général, je les travaille seulement avec des groupes plus forts. Mais je n'ai pas de programme préétabli. J'essaie de saisir l'occasion quand elle se présente. Hier, par exemple,

on avait 'les enfants jouent'. Et puis quelqu'un a dit : « *Les enfants jouent beaucoup.* » Je l'ai écrit au tableau. « *Les' c'est le déterminant ; 'enfants' le nom ; 'jouent' c'est le verbe 'jouer'.* » Jusque-là, pas de problème, ça roulait. « *Et 'beaucoup', qu'est-ce que c'est ?* » Quelqu'un a dit : « *C'est un déterminant.* » Alors, je leur ai fait réexaminer les autres déterminants. « *On a vu qu'il y avait déjà un déterminant dans la phrase...* » « *Oui, 'les'.* » « *Comment vous savez que c'est un déterminant ?* » « *Il est avec un nom : 'enfants'.* » « *Et maintenant si on ajoute 'beaucoup' ?* » « *Beaucoup d'enfants.* » « *Là, vous ajoutez un mot et vous changez 'beaucoup' de place. Pour 'beaucoup d(e)', je suis d'accord, c'est un déterminant.* ³ *Mais ici on n'a pas 'beaucoup d(e)', on a 'beaucoup' tout seul.* » Ils ne voyaient pas. Alors j'ai dit : « *On essaie de changer la phrase.* » Ca n'a pas été facile et puis, à un moment donné, quelqu'un a dit : « *Souvent : les enfants jouent souvent.* » Et on a continué : « *Tiens, 'souvent', il n'y a pas moyen de le changer, de trouver un autre mot qui va se mettre à la même place ?* ». Et ils ont sorti : 'jouent calmement', 'jouent tranquillement', etc. Alors je leur ai dit que les adverbes se terminent souvent par 'ment'. Et c'est comme ça que ça vient. Ca dépend du groupe, des exemples qu'ils amènent. Je pars de leurs phrases, de leurs textes, de leurs erreurs, des exemples qu'ils donnent. Et ça donne des résultats.

Comment fais-tu à partir du moment où tu leur dis : « l'adverbe c'est très souvent en 'ment' » ? Comment fais-tu pour qu'ils arrivent à distinguer l'adverbe des verbes qui terminent par 'ment' à la troisième personne du pluriel, comme 'ferment', par exemple ?

La question se pose souvent quand ils préparent une lecture à haute voix. Il y en a toujours qui posent la question : « *Est-ce que je dois dire ce 'ent'... parce que le 'ent' du verbe, on ne le dit pas...* » Ce que je fais alors, c'est de leur donner une feuille avec soit des mots qui se sont déjà présentés dans un texte, soit des mots que je propose moi, et je leur demande, en sous-groupes, d'essayer de regrouper les mots, de faire des classements. « *Vous mettez ensemble les noms, les adverbes, les verbes...* » Puis on travaille sur **l'axe paradigmatique** (voir encadré p. 52). On discute à partir de ce que les groupes ont fait, on compare. « *Tel groupe a mis 'doucement' comme 'nom' et 'document' aussi comme nom. Est-ce qu'on pourrait remplacer 'doucement' par 'document' ? Par exemple, dans 'je roule doucement' ?* » « *Non, ça ne va pas.* » « *Ah, et alors 'document', on peut le mettre dans quelle phrase ?* » « *J'ai perdu mes documents.* » « *Et il est voisin de quel mot ?* » « *Mes.* » « *Et 'mes', c'est quoi ?* » Etc. Avec le groupe CEB, l'année dernière, on a fait plein d'exercices de ce type. Et à la fin, ils avaient compris... C'est sans cesse qu'on se pose la question : est-ce que ce mot a la même valeur que cet autre ? S'il a la même valeur, il doit pouvoir aller à peu près à la même place dans la phrase. Ici, on ne se préoccupe pas du sens. Il arrive même qu'on aboutisse à un non-sens, une phrase grammaticalement correcte mais qui ne fonctionne pas du tout au niveau du sens. Par exemple, l'année passée, en travaillant à partir de l'adjectif 'congolais', on a eu une phrase du genre : « *Nous sommes tous congolais, sauf moi parce que je suis congolais.* » C'était venu progressivement par le remplacement de l'adjectif. Je suis vraiment là-dedans : la systématisation, mais aussi le jeu de langue.

Fais-tu encore d'autres usages de la roue ?

Nous travaillons aussi sur le masculin/féminin et le singulier/pluriel dont je t'ai déjà parlé tout à l'heure. Ça permet de se rendre compte que les possibilités ne sont pas infinies, que la maîtrise de cette double combinaison permet d'analyser tous les noms, tous les déterminants et tous les adjectifs.

Avec un groupe fort, la roue permet aussi d'aborder la question des homophones à par-

tir du constat qu'ils ne sont pas dans la même catégorie grammaticale. Voilà l'outil que Guy, un apprenant du groupe CEB de l'année dernière, a construit lui-même parce qu'il avait des difficultés avec 'mes', 'mais' et 'met(s)'. C'est aussi une manière d'investir les choses que de dire : « *Je vais faire moi-même les trois roues et je vais essayer de ne plus me tromper avec ça parce que maintenant j'ai compris.* » Guy était très fier d'y être arrivé seul.

<p>mes ses tes les des</p>		<p>D N mes parents valises enfants lunettes</p>
<p>Déterminant</p>		
<p>il met (mettre) je mets tu mets</p>		<p>je mets la table il met la table</p>
<p>Verbe</p>		
<p>mais</p>		<p>D'habitude j'oublie mais cette fois je vais m'en souvenir</p>
<p>mot lien</p>		

Jusqu'à présent, nous n'avons pas beaucoup parlé de l'accord des verbes... Comment le travailles-tu ?

C'est une matière qui me pose encore beaucoup de problèmes et de questions. On commence en général par les verbes en -er car ce sont de loin les plus nombreux, ce qui va nous permettre de régler une série de choses.

Pour l'accord des verbes, j'utilise cette fiche (voir ci-dessous) en correction de texte. Elle est valable pour la plupart des verbes. Concrètement, quand un verbe est mal accordé, je demande : « C'est quoi ce mot ? » « C'est un verbe. » « Ok, alors on va prendre la fiche des verbes. Qu'est-ce qui, dans ta phrase, commande le verbe ? » « Je. » « Ok,

Comment écrire la terminaison des verbes

Il faut d'abord chercher la personne.
Ensuite, on peut regarder le tableau et choisir la terminaison.

je	<div style="border-bottom: 1px solid black; width: 100%;"></div> <div style="border-bottom: 1px solid black; width: 100%;"></div> <div style="border-bottom: 1px solid black; width: 100%;"></div> <div style="border-bottom: 1px solid black; width: 100%;"></div>	e s x ai	j'aime, je parle, je mange, je chante,... j'écris, je lis, je viens, je pars, je suis,... je veux, je peux j'ai je mangerai, je partirai (futur)
tu	<div style="border-bottom: 1px solid black; width: 100%;"></div> <div style="border-bottom: 1px solid black; width: 100%;"></div>	s x	tu vas, tu viens, tu chantes, tu parles, tu lis, tu regardes, tu vois, tu manges,... tu peux, tu veux
il elle on	<div style="border-bottom: 1px solid black; width: 100%;"></div> <div style="border-bottom: 1px solid black; width: 100%;"></div> <div style="border-bottom: 1px solid black; width: 100%;"></div> <div style="border-bottom: 1px solid black; width: 100%;"></div>	e t d a	il mange, il parle, on joue, elle aime,... elle vient, il part, il écrit, on lit, on veut,... il vend, elle prend, on rend, elle pend,... il va, on va, elle a,...
nous	<div style="border-bottom: 1px solid black; width: 100%;"></div>	ons	nous parlons, nous chantons, nous allons, nous attendons, nous écrivons,... Attention : nous sommes
vous	<div style="border-bottom: 1px solid black; width: 100%;"></div>	ez	vous parlez, vous chantez, vous allez, vous attendez, vous écrivez,... Attention : vous êtes, vous dites, vous faites
ils elles	<div style="border-bottom: 1px solid black; width: 100%;"></div> <div style="border-bottom: 1px solid black; width: 100%;"></div>	ent ont	ils parlent, ils chantent, elles attendent, ils écrivent, ils lisent, ils pensent,... ils ont, elles font,... ils iront, elles partiront, ils liront (futur)

c'est 'je'. Qu'est-ce qu'on peut mettre à la fin d'un verbe quand c'est 'je' qui commande ? » « 'E', 's', 'x', 'ai.' » « Oui, et quelles sont les plus importantes ? » Alors là, on regarde celles qui sont en gras sur la fiche. Je trouve cette fiche intéressante car elle permet de voir qu'une série de verbes ont la même terminaison mais que certaines sont plus fréquentes que d'autres. Comme pour le genre et le nombre des noms et des adjectifs, ça permet aussi de voir que les possibilités ne sont pas infinies. Pour la première personne du singulier par exemple, il y en a 4 et c'est tout. Mais tout ça, c'est un décodage auquel on arrive progressivement. Reste que concernant l'utilisation du verbe conjugué à l'oral et la connaissance d'un minimum de concordance verbale, je ne suis nulle part !

Et l'axe syntagmatique qui touche, lui, à la fonction des mots dans la phrase, tu l'abordes aussi ?

Je ne l'ai pas encore abordé mais on devrait normalement y arriver. Avec la roue, on parle des catégories de mots mais on ne parle effectivement pas de la fonction des mots dans la phrase. On n'a pas encore construit d'outil pour pouvoir travailler ce deuxième axe. Il faudrait aussi qu'on arrive à croiser les deux axes, syntagmatique et paradigmatique, mais ce sont des choses qui sont extrêmement complexes et il faut du temps pour y arriver...

Quelle importance les participants donnent-ils au fait de pouvoir écrire 'sans fautes', et donc de maîtriser les règles d'accord par exemple ?

Je pense que c'est important pour eux. Comment expliquer autrement leur grande avidité pour les cours de grammaire (je parle

toujours ici des niveaux moyen et fort) ? Les participants se rendent compte qu'il y a des choses qui régissent ce qu'ils perçoivent de la langue. C'est difficile, c'est compliqué pour eux mais ils accrochent et ils sont demandeurs. Ils me disent : « *C'est dur hein ! Pourquoi c'est comme ça ?* » « *Parce que la langue française fonctionne comme ça.* » Et pour leur montrer que toutes les langues ont leur grammaire, je les fais réfléchir sur leur langue d'origine.⁴ « *Comment on dit ça dans votre langue ?* » Par exemple, quand on parle du féminin et du masculin : « *Est-ce qu'on utilise un même mot dans votre langue ?* » « *Chez nous on ajoute quelque chose.* » « *Alors, c'est comme en français : on ajoute quelque chose.* » « *Nous, on n'emploie pas le même mot.* » « *Mais voilà, chez vous, c'est un autre système.* » Toutes les langues ont un système, sont régies par une grammaire, et il faut pouvoir entrer dans ce système, cette grammaire. C'est évidemment d'autant plus compliqué de l'aborder en français pour les personnes qui ne l'ont pas étudiée dans leur langue. En discutant entre eux et en réfléchissant comment leur langue fonctionne, ils prennent conscience qu'elle est aussi régie par un système, qu'elle a aussi une grammaire.

Et tout cela se fait, comme tu le disais tout à l'heure, dans le jeu, dans la détente...

Tout à fait. Je pense que si ça amuse le formateur, souvent les apprenants vont s'amuser aussi. Moi je m'amuse beaucoup avec ça et je trouve passionnant d'essayer de construire avec eux : « *Ecoutez ce qu'elle a dit...* » « *Par quoi pourrait-on remplacer ce mot ?* » Etc. On n'est pas dans le cours magistral ; on part toujours des exemples des gens et on cherche à ce qu'ils acquièrent

le réflexe grammatical, à ce qu'ils puissent jongler avec les concepts. C'est très pragmatique comme approche. Le but n'est pas que les gens acquièrent des notions de grammaire pour acquérir ces notions en tant que telles, mais qu'ils arrivent à mieux comprendre le fonctionnement de la langue et à mieux gérer l'orthographe de la fin des mots... puisqu'en français, la grammaire porte surtout sur la fin des mots... Et qu'ils comprennent ainsi pourquoi il y a toutes ces lettres qui traînent à la fin des mots et qu'on ne prononce pas...

**Propos recueillis
par Sylvie-Anne GOFFINET**

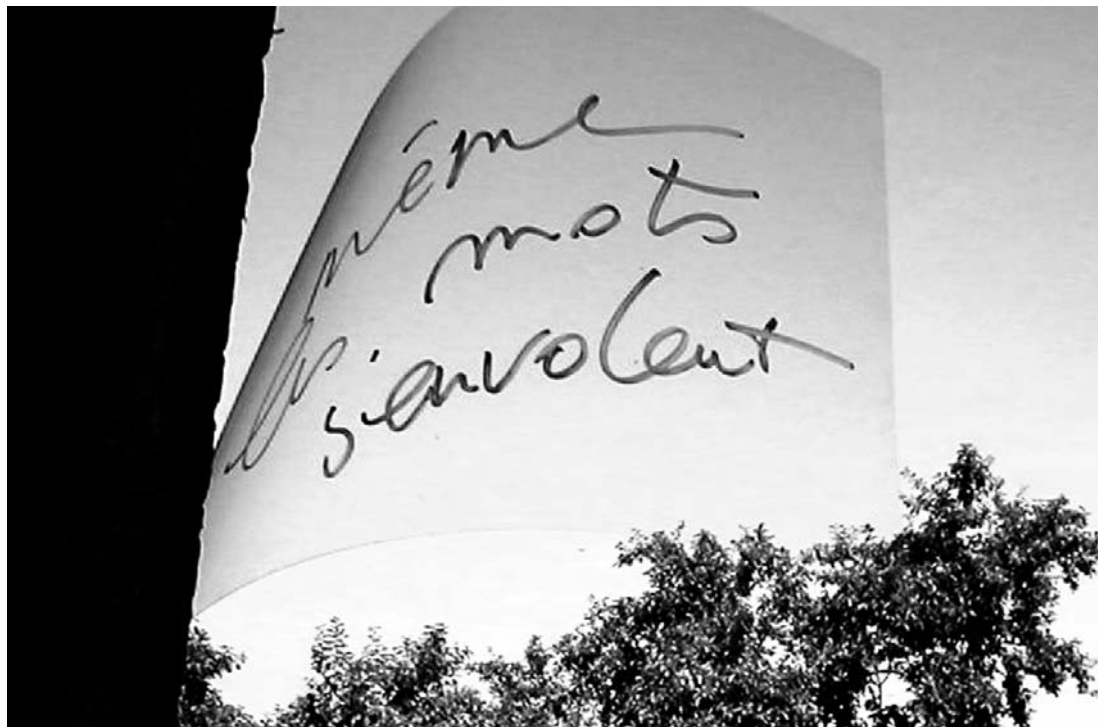
1. Un groupe moyen est composé de personnes qui lisent des textes, savent se faire comprendre à l'oral et comprennent des consignes de travail qui ne sont pas trop compliquées. Si on se réfère au référentiel établi par Lire et Ecrire, ces personnes sont, pour la plupart, positionnées au niveau 2. En lecture, dans un texte du niveau de 'La tempête', elles ne vont pas tout comprendre mais pourront cependant en tirer quelques éléments. Au niveau de l'écriture, elles savent écrire 2-3 lignes par elles-mêmes mais font souvent beaucoup d'erreurs (l'écriture est encore phonétique pour les plus faibles). Je travaille aussi avec des groupes plus forts, jusqu'au niveau CEB.

2. Pour certains adjectifs, il n'y en a que trois ('courageux', par exemple) ; pour d'autres, il y en a cinq ('beau', 'vieux',...).

3. La catégorie des déterminants comprend tout ce qui permet d'identifier le nom.

4. Cette démarche est intéressante quand, dans un groupe, plusieurs participants sont de la même origine.

Il y aurait tant à dire sur cette image : les mots qui ne nous appartiennent pas, les catégories à laquelle appartient chacun de ces mots, les lettres qui traînent à la fin des mots et qu'on ne prononce pas...



Jouer avec la grammaire, est-ce possible ?

Oui, c'est possible... mais comment ? Patrick Adam, formateur au Collectif Alpha de Forest, après avoir décrit le contexte et le sens de sa démarche, relate quelques séances de travail sur la grammaire, plus précisément sur l'analyse grammaticale et la conjugaison, qu'il a expérimentées en 2008 et 2009. Leur but était de permettre aux participants de progresser dans la maîtrise de la langue. Pour qu'in fine, ils aient davantage confiance en eux et soient plus à l'aise dans la communication orale et écrite. La présentation des séances ne correspond pas à une chronologie précise, mais vous est livrée selon la fantaisie et l'envie de l'auteur de vous apporter 'un petit quelque chose'.

Avant de vous rapporter le déroulement de ces quelques séances, il me semble utile de décrire le niveau du groupe, les conditions d'apprentissage et les raisons pour lesquelles nous avons travaillé sur le fonctionnement de la langue.

Les participants sont au nombre de plus ou moins 25 et représentent une dizaine de nationalités : Maroc, Tunisie, Côte d'Ivoire, Japon, Congo, Rwanda, Burundi, Mauritanie, Belgique, Bosnie-Herzégovine. Tous comprennent le français, le lisent et le parlent. Beaucoup ont encore des difficultés à conjuguer les verbes et à construire correctement des phrases. On entend, par exemple, encore des phrases du style : « *Demain, je pas venir. J'ai pas recevoir le feuille.* »

Une autre difficulté rencontrée concerne la prononciation de certains sons. Par exemple, pour certains participants d'Afrique Centrale, il est difficile de discriminer les sons 'é', 'é', 'è'. Ainsi, une participante qui voulait écrire

le verbe 'manger' au passé composé a écrit : « *Je mange* ». Lorsque je lui demande de lire sa phrase, elle prononce « *jé mangé* », parce qu'elle a appris l'alphabet en disant « a, bé, cé, dé, é – et non pas E ».

Nous avons beaucoup travaillé et réfléchi sur la nature des mots et sur la structure des phrases, en insistant sur l'articulation verbe-sujet. Dès qu'il y a un nouveau participant, je vérifie s'il perçoit la notion de verbe. Parfois, la personne ne connaît pas le terme. Je lui propose alors une phrase simple telle que : « *Ce matin, Angelo son vélo.* » Très vite, la personne comprend qu'il manque quelque chose d'essentiel pour la compréhension. On essaye alors de trouver ce qui pourrait compléter la phrase : « *Angelo a pris, a vendu, a lavé, a donné, a cassé, a oublié, etc. son vélo.* »

Les particularités grammaticales abordées sont amenées de différentes manières : un participant a rencontré des difficultés en

écrivain ou le formateur estime une règle intéressante pour progresser, lors d'une correction collective de textes, par exemple.

Lorsque des participants me demandent quel est l'objectif des cours d'alphabétisation, j'aime à répondre que le but primordial que je poursuis dans mes cours, c'est de (re)donner confiance aux participants. En effet, je me permets de les considérer 'tous capables' de percevoir la richesse d'une langue étrangère, l'importance de s'y baigner, d'en accepter les contraintes, d'acquérir le minimum qui vous donne la sensation de progresser.

Tous les cours sont sources de recherches, de questionnements, de découvertes :

- En math, l'expression 'pour cent' dit bien ce qu'elle veut dire : « pour 100, j'ai quelle portion ? »
- En histoire, la conjugaison peut jouer un rôle déterminant.
- En géographie, chaque concept permet de se situer et demande de la précision : pays, état, nation, région, peuple, continent, hémisphère, océan, fleuve, rivière, ruisseau, ru, oued, oasis, etc.
- En actualités-informations-débats, il est essentiel que chacun comprenne ce qui s'exprime, se rende compte que le français est le seul lien commun entre nos différentes natio-

nalités, qu'il est important de se faire comprendre et non d'exiger que l'on nous comprenne. Combien de fois, posant une question et voyant le regard interrogateur des participants, n'ai-je dit : « *Je pose mal ma question, ce n'est pas vous qui ne comprenez pas.* »

- En vocabulaire-expressions-homophones, nous abordons l'étymologie, l'étroite relation entre le français et le grec - le latin, notamment en ce qui concerne les préfixes et les suffixes.

- A la pause, à l'accueil, il arrive qu'une phrase soit corrigée pour que le participant se sente plus sûr de lui, mieux à même d'affronter le monde extérieur, par exemple s'il doit prendre un rendez-vous, s'il doit justifier une absence, demander un renseignement pratique, etc.

Voici à présent la relation de quelques séances qui se sont déroulées au cours de l'année 2008-09. Même si elles sont – peut-être ! – imparfaites, elles ont permis aux participants de s'approprier un peu plus des notions souvent rébarbatives, voire inaccessibles pour eux. Ces séances pouvaient durer entre une et trois heures. Les points abordés étaient tout le temps oralisés, de manière à ce que les participants ne se cantonnent pas dans l'acquisition écrite de règles, mais pratiquent la langue réellement.

Les participants utilisent très souvent la première personne et le présent...

Dessin : JAMES



Séance 1 : analyse des éléments de la phrase

Chacun va essayer d'écrire une phrase dictée par le formateur. Celui-ci précise qu'il y a au moins deux manières de l'orthographier :

- *C'est une personne qui l'aime.*
- *C'est une personne qu'il aime.*

Très vite, un participant demande si « *c'est ki ou kil ?* ». Le formateur se contente de répéter la phrase, de la manière la plus normale possible.

Chacun essaye, compare avec ses voisins, discute et argumente, durant un petit quart d'heure.

Quelques participants discriminent difficilement les pronoms 'il' et 'elle'. Je leur demande alors de qui parle-t-on, d'un homme ou d'une femme ? S'ensuit une petite séance de prononciation presque ludique. Si c'est un homme, on doit dire 'iiiiilll'. Je prononce le mot en poussant l'expression au maximum. Les commissures de mes lèvres rejoignent presque les lobes de mes oreilles (amplification poétique !). Pour 'elle', le mouvement est moins poussé. J'ajoute toujours que je comprends qu'il puisse être difficile de différencier la prononciation des deux sons, mais qu'il faut essayer de le faire pour se faire comprendre correctement.

Ensuite, un participant écrit ses deux versions au tableau :

- *Cette une personne qu'il aime.*
- *C'est une personne qu'il aime.*

Cela permet d'aborder les notions suivantes :

- Un déterminant est un mot qui accompagne le nom et qui en général indique si le nom est masculin, féminin, singulier, pluriel. Il peut aussi indiquer qui possède le nom qui suit (si le nom est un objet, un animal), ou qui a une relation privilégiée avec ce nom (si celui-ci est une personne).
- Un pronom est un mot qui remplace un nom de personne ou d'objet.
- Comment écrire le son 'sèt' : cette, cet, set(s), sept, c'est (dans la construction 'c'est une...'), Sète ?
- Que se passe-t-il dans les deux phrases et qui fait ce que le verbe exprime ?

Séance 2 : terminaisons et temps en conjugaison

Dans la conjugaison française, ce sont les terminaisons qui présentent le plus de difficultés. Certains participants en connaissent certaines, d'autres hésitent quant à choisir le 's' ou le 't' pour la 1^{re} personne du singulier, par exemple.

Aussi allons-nous essayer de simplifier ce problème, en cernant les quelques certitudes



qui existent. L'énonciation de ces régularités se fait, oralement, en grand groupe. Le formateur demande ce que chacun sait et connaît. Par exemple, si le sujet est 'tu', quelle sera très souvent la dernière lettre ? Même chose avec la 3^e personne du pluriel. Etc. C'est rare qu'il n'y ait pas quelqu'un qui connaisse la réponse. Si des doutes subsistent, le formateur donne la bonne solution.

Nous arrivons ainsi à déterminer les terminaisons valables à 99% pour tous les verbes à tous les temps (en identifiant également les terminaisons – indiquées entre parenthèses – valables pour le pour cent restant) :

- 'nt' pour 'ils' et 'elles', mais jamais 's' ;
- 's' pour 'tu' mais jamais 't' (si ce n'est pas 's', ce sera 'x') ;
- 'ons' pour 'nous', mais jamais 't' (si ce n'est pas le son 'on', ce sera 's') ;
- 'ez' pour 'vous', mais jamais 't' (si ce n'est pas le son 'é', ce sera 's') ;
- jamais 's' pour 'il', 'elle' et 'on'.

Conjuguer un verbe, c'est aussi attribuer un sujet et choisir un temps.

A partir de la phrase « Apprendre quelques règles », nous oralisons et écrivons en choisissant un temps et un sujet :

- présent : 'maintenant' et 'je' ;
- passé : 'hier' et 'Naoual' ;
- futur : 'demain' et 'nous'.

Séance 3 : phrase active et passive

J'écris la phrase suivante au tableau :

- *La maman écrit une histoire.*

Je demande s'il y a une action, laquelle, qui l'accomplit et quel en est le résultat.

Les réponses viennent assez facilement et on passe alors à l'analyse de la phrase :

- 'écrit' est le verbe 'écrire' au présent, 3^e personne du singulier ;
- 'la maman' est le groupe sujet ;
- 'une histoire' est le groupe complément d'objet direct, complément du verbe : c'est le résultat, l'objet de l'action d'écrire ;
- c'est une phrase active, parce que c'est le sujet de la phrase qui accomplit l'action exprimée par le verbe.

J'écris trois autres phrases au tableau :

- *La maman a écrit une histoire.*
- *La maman a inventé une histoire.*
- *La maman a créé une histoire.*

Ces phrases sont au passé composé et sont toujours actives. C'est le sujet qui fait l'action exprimée par le verbe.

J'écris ensuite les phrases suivantes :

- *L'histoire est écrite par la maman.*
- *L'histoire est inventée par la maman.*
- *L'histoire est créée par la maman.*



Je demande quel est le verbe dans la 1^{re} phrase. Certains disent 'est', d'autres 'écrite', d'autres enfin 'est écrite'. La 3^e proposition est retenue à l'unanimité, parce que l'idée contenue dans la phrase est bien, à propos de l'histoire, 'd'être écrite'. Et 'l'histoire', c'est le sujet du verbe. Je demande ensuite si l'histoire fait l'action exprimée par le verbe 'écrire'. Comme la réponse est négative, on dira que c'est une phrase passive et que la présence du verbe 'être' indique que le sujet subit l'action exprimée par le verbe.

Nous terminons par l'observation d'une particularité orthographique : pour écrire le participe passé du verbe 'créer' au féminin, il n'y a pas d'autre moyen que d'aligner trois 'e' (dont deux avec accent aigu) les uns derrière les autres.

Séance 4 : les personnes de la conjugaison

Une participante demande pourquoi parle-t-on de pronoms personnels, alors qu'ils ne remplacent pas toujours des noms d'êtres humains. Elle cite la phrase :

- *J'ai préparé un couscous ; il était délicieux.*

Je précise alors que le mot 'pronom' désigne un mot qui remplace un nom, que ce soit une

personne, un animal, un objet, un pays, etc. L'accent est mis sur le fait que les pronoms utilisés s'appellent 'pronoms personnels', mais qu'ils peuvent remplacer autre chose qu'un être humain.

Ainsi, une chaise peut s'exprimer et dire :

- *J'aime bien la classe où je me trouve.*

J'explique que les pronoms personnels sujets sont :

- Je = 1^{re} personne du singulier : **celui/celle qui** parle (qui écrit) est le sujet du verbe.
- Tu = 2^e personne du singulier : **celui/celle à qui** on parle est le sujet du verbe.
- Il = 3^e personne du singulier, masculin : **celui de qui** on parle est le sujet du verbe.
- Elle = 3^e personne du singulier, féminin : **celle de qui** on parle est le sujet du verbe.
- Nous = 1^{re} personne du pluriel : **ceux/celles qui** parlent (écrivent) sont le sujet du verbe et 'je' se trouve parmi eux.
- Vous = 2^e personne du pluriel : **ceux/celles à qui** on parle sont le sujet du verbe.
- Ils = 3^e personne du pluriel, masculin : **ceux de qui** on parle sont les sujets du verbe.
- Elles = 3^e personne du pluriel, féminin : **celles de qui** on parle sont les sujets du verbe.

Le pronom 'on' pose un problème. Il est plus souvent utilisé à la place de 'nous' – « on y



James@atopmoda7

va » – que dans son sens premier où on indique un sujet indéterminé (on ne sait pas qui est 'on' – « hier, on m'a dit quelque chose ». Cependant, il va se conjuguer comme une 3^e personne du singulier.

Il est préférable de l'employer dans son sens premier à l'écrit, mais force est de constater que, dans la langue orale, il signifie plus souvent 'nous'.

Séance 5 : les terminaisons dont on peut être certain

Les participants écrivent très souvent à la première personne et au présent. Il se fait que c'est avec ce temps et cette personne qu'il y a le plus de difficultés orthographiques en ce qui concerne les terminaisons : 'e', 's', 'ai', 'x'.

C'est une des (nombreuses !) difficultés de la conjugaison française. Aussi est-il intéressant de se donner des certitudes qui peuvent donner confiance et baliser la complexité de la conjugaison.

C'est encore plus rassurant pour les participants de découvrir que les terminaisons du futur simple, du conditionnel, de l'imparfait sont valables pour tous les verbes, qu'ils soient réguliers ou non.

Pour l'imparfait, nous notons que certains verbes vont avoir une orthographe un peu

bizarre, comme :

- Crier : nous crions (présent) – nous criions (imparfait).
- Prier : nous priions (présent) – nous priions (imparfait).

Séance 6 : analyse des éléments de la phrase (variante)

Nous partons de la strophe suivante, extraite de la chanson *Nuit et brouillard* de Jean Ferrat que les participants ont travaillée à l'atelier de littérature ¹ :

*Ils étaient 20 et 100, ils étaient des milliers
Nus et maigres tremblants dans ces wagons
plombés*

*Qui déchiraient la nuit de leurs ongles battants
Ils étaient des milliers, ils étaient 20 et 100.*

Nous recherchons les verbes, déterminons les temps ou les formes verbales : imparfait, adjectif verbal, participe passé.

Nous récrivons le texte en changeant de sujet : 'vous', 'elles et puis 'nous'.

Nous relevons tout ce qui ne changera pas, en changeant de sujet : '20 et 100', 'des milliers', 'dans ces wagons plombés', 'qui', 'la nuit'.

Ensuite, nous utilisons les autres pronoms, ce qui permet d'observer, qu'en écriture, rien ne s'oppose grammaticalement à ce que nous disions :

- *Je suis 20 et 100.*
- *Tu es 20 et 100.*

SUJET	IMPARFAIT	FUTUR SIMPLE	CONDITIONNEL
Je	ais	rai	rais
Tu	ais	ras	rais
Il - elle - on	ait	ra	rait
Nous	ions	rons	riions
Vous	iez	rez	riez
Ils - elles	aient	ront	raient

Une participante fait remarquer que l'adjectif possessif 'leurs' va changer et devenir 'vos', si le sujet est 'vous'.

Enfin, nous mettons en tableau les adjectifs possessifs : ils renseignent sur le genre et le nombre du nom qu'ils accompagnent et indiquent aussi la personne de la conjugaison qui possède ou qui a un lien avec ce nom.

Séance 7 : concordance des temps et différences entre les temps du passé

Soit le texte suivant, qui raconte un épisode de mon enfance :

Quand j'avais 8 ans, j'ai été opéré des amygdales. Je me souviens que c'est une opération qui fait mal à la gorge. Lorsque je me suis réveillé, mes parents étaient là et ils m'ont offert une bande dessinée que j'avais vue dans une librairie.

Nous relevons les verbes.

Ensuite, nous essayons de les situer sur une ligne du temps. Celle-ci va commencer en 1951 – eh oui, c'est bien mon année de naissance !!! – et se terminer à la date du jour. Cela permet d'observer le rôle des temps :

- Le présent peut représenter une réalité durable ('c'est une maladie qui fait mal') ou un moment actuel ('je me souviens').
- L'imparfait décrit un passé qui dure ('j'avais 8 ans' – 'mes parents étaient là').
- Le passé composé s'applique à un moment précis du passé, comme si l'on pouvait mettre une vidéo sur pause ('j'ai été opéré', 'je me suis réveillé', 'ils m'ont offert').
- Le plus-que-parfait désigne un moment du passé antérieur à un autre moment du passé ('j'avais vu').

Pour conclure, je reprendrais le but premier poursuivi lors de ces séances : (re)donner

confiance aux participants, en insistant sur l'importance essentielle de la réflexion et de l'analyse, avant de songer à l'assimilation.

Pour terminer, je dirais que je m'amuse beaucoup à triturer des notions et des règles, et que j'éprouve beaucoup de plaisir en voyant la lueur qui s'allume dans les yeux des participants, lorsqu'ils réalisent qu'ils sont capables de réfléchir sur la langue, qu'ils commencent à assimiler des notions qui leur paraissaient inaccessibles. Je songe, par exemple, à une participante nouvellement inscrite en septembre et qui, au bout de la première semaine de cours, dit ne rien comprendre et que c'est trop dur pour elle. Je lui dis de patienter, de ne pas hésiter à interrompre le cours lorsqu'il y a quelque chose qui lui échappe, qu'apprendre une langue, cela dure toute une vie. Quelques semaines plus tard, nous corrigeons une de ses phrases en groupe : « *Je viens de Nadour si au nord de Maroc c'est une grand ville.* » Certains participants relèvent ce qui leur semble erroné. Je propose plutôt de souligner tout ce qui paraît exact. Nous constatons alors, et la participante la première, que presque tout est souligné, que les erreurs n'empêchent pas la compréhension et se révèlent même de peu d'importance. Lorsque je fais constater à la participante qu'elle a bien séparé les mots et que c'est souvent une grosse difficulté, je ne sais si c'est une lueur qui passe dans ses yeux, mais je vois qu'elle sourit simplement. A partir de ce moment, elle ne parlera plus de changer de groupe.

Patrick ADAM
Collectif Alpha Forest

1. Voir : Lucien BERGHMANS, *Le droit à la littérature pour tous !*, in *Journal de l'alpha*, n°140, avril-mai 2004, pp. 32-33.

Histoire de l'orthographe et réformes orthographiques

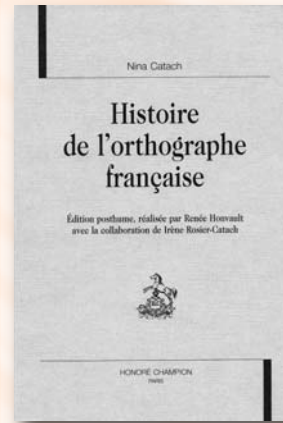
Sélection bibliographique

Du Moyen Age à nos jours, l'histoire de l'orthographe française a connu tantôt un début de simplification pour permettre à tous les écoliers français d'apprendre à lire, tantôt un mouvement arrière de frein à la simplification, faisant de l'orthographe un corpus hermétique et rébarbatif dans un système d'éducation élitiste, un instrument d'exclusion sociale.

En 1990, c'est la première fois que, depuis très longtemps, une réforme de l'orthographe voit le jour, réforme timide puisqu'elle ne porte pas sur un grand nombre de mots et que les nouvelles formes ne sont pas rendues obligatoires. Cela a cependant eu le mérite de relancer le débat sur la question de la réforme de l'orthographe française et d'interroger son enseignement, alors que l'on ne cesse de constater la faiblesse du niveau des élèves en la matière.

CATACH Nina, **Histoire de l'orthographe française**, Honoré Champion, Lexica - Mots et dictionnaires, 2001 (édition posthume de Renée HONVAULT assistée d'Irène ROSIER-CATACH), 425 p.

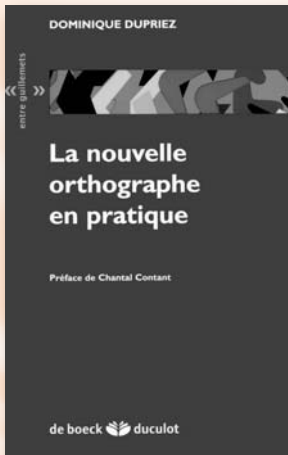
Dans cet ouvrage, Nina Catach reprend l'histoire de l'orthographe de la période allant de ses origines (adoption de l'alphabet latin) au Moyen français, avant d'aborder plus à fond l'histoire de l'ortho-



graphie moderne, de l'apparition de l'imprimerie à nos jours, à travers une étude systématique des Dictionnaires de l'Académie française. Sont présentées au passage les querelles de l'orthographe autour des réformes dont elle a fait l'objet, du XVI^e au XX^e siècle en terminant par les rectifications de l'orthographe de 1990.

DUPRIEZ Dominique, **La nouvelle orthographe en pratique**, De Boeck - Duculot, Entre guillemets, 2009 (2^e édition), 240 p.

A l'heure où de plus en plus de professeurs et de spécialistes plébiscitent l'enseignement de la nouvelle orthographe et où les principaux dictionnaires (*Robert*, *Larousse*,...) en ont intégré les règles, ce livre offre une mise au point sur les rectifica-



tions issues de la réforme orthographique de 1990 et la rend accessible à tous.

Dans la première partie, l'ouvrage présente les raisons d'être de la nouvelle orthographe (historique, motifs et principes). Elle aborde également la question de l'étymologie, souvent au cœur des préoccupations de ceux qui craignent de voir disparaître, avec la nouvelle orthographe, tout lien avec les racines des mots.

La deuxième partie, très concrète, présente sous forme de tableaux les corrections apportées par la réforme de 1990.

CHERVEL André, *L'orthographe en crise à l'école*, Retz, 2008, 79 p.

L'orthographe française au XVII^e siècle était d'une telle difficulté qu'il était pratiquement impossible d'apprendre à lire en français sans commencer par le latin. La pression que les maîtres d'école ont exercée en France a été à l'origine des simplifications et des régularisations orthographiques qui se sont poursuivies jusqu'en 1835, permettant l'invention de méthodes d'apprentissage de la lecture dès le XVIII^e siècle.

La grande affaire du XIX^e siècle fut alors d'enseigner à tous les petits Français l'orthographe 'active' qui, pendant des décennies, a constitué, avec le calcul, l'essentiel de l'enseignement scolaire. Mais en 1880, avec Jules Ferry et Ferdinand Buisson, entrent dans les salles de classe des pratiques inconnues jusque-là – lecture et explication de la littérature, récitation de poésies, pratique de la petite rédaction, exercices de vocabulaire, chant, leçons de choses... – qui réduisirent de manière importante le temps consacré à l'enseignement de l'orthographe, entraînant une forte baisse de niveau dans cette discipline.

Pour l'auteur, rendre aujourd'hui à tous les élèves la maîtrise de l'orthographe implique que l'on renoue avec la tradition des XVII^e et XVIII^e siècles. La réforme de l'orthographe avait permis au XIX^e à tous les Français d'apprendre à lire dans leur langue. Une autre réforme doit leur permettre aujourd'hui d'assimiler correctement l'écriture du français.

Mais cela ne suffit pas ! Pour réduire le fossé qui se creuse actuellement au niveau de l'orthographe et qui engendre une fracture sociale, André Chervel plaide pour une simplification beaucoup plus importante de l'orthographe que celle issue de la réforme de 1990.



DISTER Anne, GRUAZ Claude, LEGROS Georges, Michèle LENOBLE-PINSON, Marie-Louise MOREAU, Christine PETIT, Dan VAN RAEMDONCK, Marc WILMET, **Penser l'orthographe de demain**, Conseil International de la Langue Française, 2009, 87 p.

Alors que les rectifications orthographiques de 1990 entrent peu à peu dans l'usage, quelques linguistes francophones envisagent d'aller plus loin dans la réforme. Limiter les nombreuses incohérences qui subsistent, tel est leur objectif. C'est le cas notamment de l'accord du participe passé (PP) pour lequel les auteurs proposent une réforme en trois points : le PP construit avec 'être' (copule ou auxiliaire) s'accorderait avec le sujet du verbe ; le PP conjugué avec l'auxiliaire 'avoir' s'écrirait au masculin singulier ; le PP employé seul s'accorderait en genre et en nombre avec le mot auquel il se rapporte, sauf quand il a une valeur adverbiale (ci-annexé, ci-joint, mis à part, vu, fini, etc.).

Dans une tentative de simplification des participes présents (PPR) et adjectifs verbaux (AV), on trouve dans l'ouvrage la double proposition suivante : chaque fois qu'ils sont clairement reconnaissables comme tels, laisser le PPR invariable et l'AV variable ; chaque fois que l'analyse grammaticale peut être double ou incertaine, généraliser la tolérance d'accorder ou non. D'autres propositions concernent la simplification des alternances vocales (exemples : précédant-précédent ; divergeant-divergent) et consonantiques (exemples : convainquant-convaincant ; fatigant-fatigant) des PPR et AV. Dans un autre chapitre, les auteurs proposent d'élargir l'application des règles relatives

au pluriel des noms composés, adoptées en 1990.

Pour les tenants de cette nouvelle réforme, l'objectif ultime de toute réforme de l'orthographe devrait être d'établir des règles logiques, compréhensibles par tout écrivain et ayant un champ d'application aussi large que possible.

Cet ouvrage est entièrement téléchargeable sur le site du CILF : www.cilf.fr/f/index.php?sp=liv&livre_id=246 (> Consulter l'ouvrage).

Sélection réalisée par Sophie ZEOLI
Centre de documentation
du Collectif Alpha

Tél : 02 533 09 25

Courriel : cdoc@collectif-alpha.be

Catalogue : www.centredoc-alpha.be

Une webographie assez complète **Réformer l'orthographe** est accessible en ligne sur le *Portail de l'alpha* à la page : <http://publications.alphabetisation.be/content/blogsection/4/82> (> Ressources en ligne).

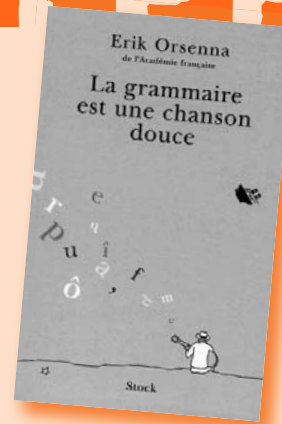
Une sélection bibliographique sur l'apprentissage de la grammaire et de l'orthographe sera publiée dans le prochain numéro du *Journal de l'alpha* consacré à ce thème (n°176, novembre 2010). Le lecteur intéressé trouvera dès à présent sur le site du Collectif Alpha :

- une sélection consacrée à l'orthographe, téléchargeable à la page : www.collectif-alpha.be/rubrique166.html
- une sélection consacrée à la grammaire (rubrique 177).

LITTÉRAL PHA

La grammaire est une chanson douce

Erik ORSENNA,
Stock, 2001, 140 p. (publié aussi
dans Le Livre de Poche en 2003)



Jeanne, dix ans, voyage beaucoup avec son frère aîné Thomas, quatorze ans. Leurs parents, divorcés, vivent chacun d'un côté de l'Atlantique. Un jour qu'ils se rendent en Amérique, le frère et la sœur sont pris dans une terrible tempête ; leur bateau fait naufrage. Seuls rescapés, Jeanne et Thomas échouent miraculeusement sur une île inconnue. C'est alors qu'ils réalisent qu'ils sont devenus muets, privés de mots : ils ne peuvent plus parler !

Accueillis par Monsieur Henri, un musicien poète, et son neveu, un ado géant, habillé de couleurs criardes et se promenant guitare en bandoulière, ils vont découvrir un territoire magique, où les mots sont des êtres vivants qui ont leur ville, se marient, se séparent, s'accordent selon certaines règles...

Une promenade à laquelle nous convie Jeanne. Promenade au terme de laquelle elle retrouvera la parole... grâce aux mots et à leur grammaire. Tout comme Thomas, grâce aux notes et à leur solfège...

Mais avant cela, Monsieur Henri va emmener Jeanne et Thomas découvrir le vocabulaire et toute sa richesse. D'abord au marché où, au bout d'une allée, se trouvent les boutiques de mots : *L'ami des poètes et de la chanson*, *Au vocabulaire de l'amour* (avec tarif réduit pour les ruptures), celle de *Dieu-donné*, *appeleur diplômé des plantes et des poissons* et celle de *Marie-Louise*, *étymologiste en quatre langues*.

Ensuite, en visite sur une petite île brûlée « comme une galette des rois qu'on aurait trop longtemps laissée au four », Jeanne et Thomas découvrent pourquoi les déserts avancent un peu partout sur la terre. Bien

Livre coup de cœur des apprenants,
présenté au Printemps de l'alpha le
3 juin 2008 à Tournai.

*A propos du Printemps de l'alpha 2008,
voir : Cécilia LOCMANT, Chronique d'un
Printemps annoncé, in Journal de l'alpha,
n°165, septembre 2008, pp. 83-87.*

sûr à cause du réchauffement climatique, de la déforestation, mais pas seulement, même pas essentiellement. Non ! Parce que les habitants de l'endroit, ayant été nettoyés comme Thomas et Jeanne de tous leurs mots, ne les ont pas réappris et se sont mis à vivre dans le silence. Alors, à force de n'être jamais appelées, les choses devinrent tristes, maigrèrent et moururent. C'est ainsi que : « Vingt-cinq langues meurent chaque année ! Elles meurent faute d'avoir été parlées. Et les choses que désignent ces langues meurent avec elles. Voilà pourquoi les déserts peu à peu nous envahissent. [...] Comme il reste cinq-mille langues vivantes sur la Terre, en 2100, il n'en restera plus que la moitié, et après ? »

Un autre jour, Monsieur Henri emmène les enfants rendre visite à une très vieille dame qui redonne vie aux mots rares. « Puisse-t-elle vivre mille ans ! Nous avons tant besoin d'elle ! Nous devons la protéger de Nécrole », dit Monsieur Henri lorsqu'ils quittent la vieille dame. Comme Jeanne et Thomas, nous allons apprendre de la bouche de leur protecteur qui est Nécrole, dont l'auteur ne semble pas avoir choisi le nom au hasard... « Nécrole est le gouverneur de l'archipel, bien décidé à y mettre de l'ordre. Il ne supporte pas notre passion pour les mots. Un jour, je l'ai rencontré. Voici ce qu'il m'a dit : « Tous les mots sont des outils. Ni plus ni moins. Des outils de communication. Comme les voitures. Des outils techniques, des outils utiles. Quelle idée de les adorer comme des dieux ! Est-ce qu'on adore un marteau ou des tenailles ? D'ailleurs, les mots sont trop nombreux. De gré ou de force, je les réduirai à cinq-cents, six-cents, le strict nécessaire. On perd le sens du travail quand on a trop de mots. Tu as bien vu



« Voilà pourquoi les déserts peu à peu nous envahissent. »

les iliens : ils ne pensent qu'à parler ou à chanter. Fais-moi confiance, ça va changer... » De temps en temps, il nous envoie des hélicoptères équipés de lance-flammes, et fait brûler une bibliothèque... »

Et Monsieur Henri de poursuivre : « Nécrole n'est pas seul. Beaucoup pensent comme lui, surtout les hommes d'affaires, les banquiers, les économistes. La diversité des langues les gêne pour leurs trafics : ils détestent devoir payer des traducteurs. Et c'est vrai que si la vie se résume aux affaires, à l'argent, acheter et vendre, les mots rares ne sont pas nécessaires. »

Une nuit les mots sont enfin revenus dans la tête de Jeanne et de Thomas, les envahissant de toutes parts : « Les mots s'étaient entassés partout, sous mes cheveux, derrière mon front, derrière mes yeux. Je les sentais amoncelés au petit bonheur la chance dans les moindres recoins de mon crâne. Je sentais revenir à grands pas la migraine... », raconte Jeanne.

La torture de Jeanne et de Thomas était d'autant plus grande que « Monsieur Henri s'était mis à tirer de sa guitare des horreurs, des sons au hasard, un chaos vraiment cruel, une cacophonie qui entrait dans l'oreille. »

« Vous voyez, les mots, c'est comme les notes. Il ne suffit pas de les accumuler. Sans règles, pas d'harmonie. Pas de musique. Rien que des bruits. La musique a besoin de solfège, comme la parole a besoin de grammaire. Il vous reste quelques souvenirs de grammaire ? », demande alors Monsieur Henri. Et Jeanne et Thomas de se rappeler « l'horreur des conjugaisons, la torture des exercices, les accords infernaux des participes passés... »

C'est alors que Monsieur Henri lance un défi aux enfants : « On fait un pari ? Si dans une semaine, vous n'aimez pas la grammaire, je casse ma guitare. » Et sur le champ, il les emmène à la ville fondée par les mots qui en avaient assez de vivre dans la bouche des humains.

Dans cette ville, Thomas et Jeanne ne voient que des mots : « Des mots innombrables, radieux sous le soleil. Ils se promenaient comme chez eux, ils étiraient dans l'air tranquillement leurs syllabes, ils avançaient, les uns sévères, clairement conscients de leur importance, amoureux de l'ordre, de la ligne droite (le mot 'Constitution', les mots 'analyse d'urine', bras dessus, bras dessous, le mot 'carburateur'). [...] Les autres mots, beaucoup plus fantaisistes, incontrôlables, volaient, caracolaient, cabriolaient comme de minuscules chevaux fous, comme des papillons ivres : 'Plaisir', 'Soutien-gorge', 'Huile d'olive'... »

Jeanne et Thomas découvrent alors, avec Monsieur Henri, que les mots s'organisent en tribus dont chacune a son métier. « Le premier métier, c'est de désigner les choses », explique Monsieur Henri. « Tel est le premier métier des mots : poser sur toutes les choses du monde une étiquette, pour s'y reconnaître. C'est le métier le plus difficile. Il y a tant de choses et des choses compliquées et des choses qui changent sans arrêt ! Et pourtant, pour chacune il faut trouver une étiquette. Les mots chargés de ce métier terrible s'appellent les *noms*. La tribu des noms est la tribu principale, la plus nombreuse. Il y a des noms-hommes, ce sont les masculins, et des noms-femmes, les féminins. Il y a des noms qui étiquètent les humains : ce sont les pré-noms. [...] Il y a des noms qui étiquètent les choses que l'on voit et ceux qui étiquètent des choses qui existent mais qui demeurent invisibles, les sentiments par exemple : la colère, l'amour, la tristesse... »

Et puis, il y a les autres tribus. « Par exemple, la toute petite tribu des *articles*. Son rôle est simple et assez inutile, avouons-le. Les articles marchent devant les noms, en agitant une clochette : attention, le nom qui me suit est un masculin, attention, c'est un féminin ! [...] Les noms et les articles se promènent ensemble, du matin jusqu'au soir. Et du matin jusqu'au soir, leur occupation favorite est de trouver des habits ou des déguisements. A croire qu'ils se sentent tout nus, à marcher comme ça dans les rues. [...] Ils passent leur temps dans les magasins. »

Et Monsieur Henri d'expliquer que les magasins sont tenus par la tribu des *adjectifs*. Et de donner l'un ou l'autre exemple : « Le nom féminin 'maison' pousse la porte, précédé de



« Tel est le premier métier des mots : poser sur toutes les choses du monde une étiquette... »

‘la’, son article à clochette. « Bonjour, je me trouve un peu simple, j’aimerais m’étouffer. »
 « Nous avons tout ce qu’il vous faut dans nos rayons, dit le directeur en se frottant déjà les mains à l’idée de la bonne affaire. » Le mot ‘maison’ commence ses essayages. Que de perplexité ! Comme la décision est difficile ! [...] Le choix est si vaste. Maison ‘bleue’, maison ‘haute’, maison ‘fortifiée’, maison ‘alsacienne’, maison ‘familiale’, maison ‘fleurié’ ? Les adjectifs tournent autour de la maison cliente avec des mines de séducteur, pour se faire adopter. Après deux heures de cette drôle de danse, la maison ressortit avec le qualificatif qui lui plaisait le mieux : ‘hanté’. » La maison est ravie mais ‘hanté’ lui rappelle qu’elle va trop vite en besogne : « « Nous ne sommes pas encore accordés ». « Accordés ? Que veux-tu dire ? » « Allons à la mairie. Tu verras bien. » »

A la mairie, « l’article arrivait par une porte, l’adjectif par une autre. Le nom arrivait le der-

nier. [...] Ils ressortaient ensemble se tenant par la main, accordés, tout masculin ou tout féminin : le château enchanté, la maison hantée... [...] Rien de plus souple et de plus docile que le sexe d’un adjectif. Il change à volonté, il s’adapte au client. » Mais les noms sont infidèles... « ils changent de qualificatif comme de chaussettes ».

Et puis, il y a encore la tribu des prétentieux, celle des pronoms à qui on a donné un rôle très important : tenir, dans certains cas, la place des noms. Et les enfants d’assister à un de ces remplacements : « Un pronom, ‘ceux-ci’, se dressa de son banc et sauta sur un nom pluriel qui passait tranquillement précédé de son article, ‘les footballeurs’. En un instant, ‘les footballeurs’ avaient disparu, comme avalés par ‘ceux-ci’. Plus de trace des footballeurs, ‘ceux-ci’ les avait remplacés. »

Il y a enfin la tribu des célibataires qui ne cherchent que des aventures éphémères, les

adverbes. « De vrais invariables, ceux-là ! Pas moyen de les accorder », explique Monsieur Henri, tandis que Jeanne sent peu à peu se dissiper le grand désordre que la tempête a jeté dans sa tête. Noms, articles, adjectifs, pronoms, adverbes..., les formes qu'elle avait autrefois connues sortent lentement du brouillard...

Thomas ayant sa dose de grammaire et montrant par ailleurs un grand intérêt pour la musique, Monsieur Henri le laisse partir avec son neveu pour une initiation musicale, tandis que Jeanne poursuit son voyage vers la redécouverte des mots et de leur grammaire. Avec Monsieur Henri qui l'emmène vers une usine, « l'usine la plus nécessaire de toutes les usines », si l'on en croit Monsieur Henri, une usine où Jeanne retrouve les noms mais où elle découvre aussi les verbes, ces acharnés du labeur qui n'arrêtent pas de travailler : « Ces fourmis, ces *verbes* [...] seraient, sculptaient, rongeaient, réparaient ; ils couvraient, polissaient, limaient, visaient, sciaient : ils buvaient, cousaient, travaient, peignaient, croissaient. On aurait dit un atelier de fous, chacun besognait frénétiquement sans s'occuper des autres. » Parmi ces verbes, il y avait 'être' et 'avoir' qui couraient d'un verbe à l'autre et proposaient leurs services. « C'est pour ça qu'on les appelle des *auxiliaires*, du latin *auxilium*, secours », explique à Jeanne le directeur de l'usine avant de lui proposer de construire sa première phrase.

Mais ce n'était pas si facile... car les mots risquaient de s'échapper à tout bout de champ. « Après tout, une phrase, pour un mot, c'est une prison. Ils préféreraient surément se promener seuls, comme dans la ville que nous avons tant aimée, avec Mon-



Il lui faudra encore réapprendre à organiser les mots entre eux et à 'dater' le verbe.

sieur Henri », commente Jeanne... au secours de qui arrive heureusement Monsieur Henri : « Fais confiance au papier, Jeanne. Les mots aiment le papier, comme nous le sable de la plage ou les draps du lit. Sitôt qu'ils touchent une page, ils s'apaisent, ils ronronnent, ils deviennent doux comme des agneaux, essaie, tu vas voir, il n'y a pas de plus beau spectacle qu'une suite de mots sur une feuille. »

Jeanne essaie et constate que c'est vrai, qu'il en va effectivement ainsi. Mais il lui faudra encore réapprendre à organiser les mots entre eux (sujet, verbe, complément) et à dater le verbe, à lui choisir un temps... Et puis, à décorer sa phrase, comme un sapin de Noël avec des guirlandes et des boules (interjection, adjectifs, adverbes, pronoms relatifs, conjonctions...), sans trop la charger cependant pour éviter qu'elle ne s'écroule...

**Lecture proposée
par Sylvie-Anne GOFFINET**

A lire aussi d'Erik Orsenna

- **Les chevaliers du subjonctif**, Stock, 2004, 180 p. (2006 en Poche)

Il y a ceux qui veulent gendarmier le langage et le mettre à leur botte, comme le terrible Nécrole, dictateur de l'archipel des Mots, et la revêche Mme Jargonos, l'inspectrice dont le seul idéal est d'appliquer le programme. Et puis, il y a ceux qui ne l'entendent pas de cette oreille, comme Jeanne et Thomas, bientôt traqués par la police comme de dangereux opposants... Leur fuite les conduira sur l'île du Subjonctif. Une île de rebelles et d'insoumis. Car le subjonctif est le mode du désir, de l'attente, de l'imaginaire, du monde tel qu'il devrait être...

- **La révolte des accents**, Stock, 2007, 144 p. (2008 en Poche)

Depuis quelque temps, les accents grognaient. Ils se sentaient mal aimés, dédaignés, méprisés. A l'école, les enfants ne les utilisaient presque plus. Jeanne et Thomas, aidés par Monsieur Henri, le tendre musicien, Madame Jargonos, l'inspectrice de la langue française, tous les personnages de *La grammaire est une chanson douce*, des *Chevaliers du Subjonctif* et bien d'autres encore, partent cette fois pour un long périple à la recherche des accents qui ont disparu. S'estimant maltraités par les habitants de l'île, ceux-ci ont fui vers l'Inde, en compagnie de leurs amies les épices, aussi mécontentes qu'eux de leur sort. Au cours de ce voyage, Jeanne va découvrir pourquoi les accents sont essentiels à la langue...

En lien avec ces histoires contes (et les autres ouvrages de l'auteur), **le site d'Erik Orsenna** : www.erik-orsenna.com. On y trouve pour chaque ouvrage :

- des informations sur les coulisses de l'œuvre ;
- des extraits de l'ouvrage (écrit et audio), un plan des lieux ;
- une galerie des personnages de l'œuvre tel qu'ils sont décrits dans le livre ;
- des outils « pour aller plus loin » (pour les petits et pour les plus grands) : un quiz sur chacune des œuvres, des jeux, une phrase à accentuer,...



T É M O I G N A G E

J'ai 40 ans et j'ai passé mon CEB devant le jury le 4 juin 2009 !

J'encourage vraiment tout le monde qui n'a pas son CEB à le passer, belge ou étranger, à n'importe quel âge. Pour le CEB adultes, il faut avoir au moins 18 ans.

Si on est libre en journée, il n'y a en principe aucun souci parce qu'on peut facilement trouver un cours pour préparer cet examen. Beaucoup d'associations peuvent nous prendre en charge assez facilement. Par contre, si on veut le faire en soirée, c'est beaucoup plus compliqué, mais cela reste possible et c'est la manière que j'ai choisie.

J'ai d'abord commencé à suivre des cours proposés par l'entreprise dans laquelle je travaillais. Ils avaient proposé un atelier d'écriture que j'aimais beaucoup, mais après 6 mois ces cours ont pris fin. J'ai eu envie de remettre mon français à niveau et je me suis inscrite à un cours à Lire et Ecrire à Nivelles. Je me suis vite rendu compte qu'il serait intéressant pour moi d'obtenir le CEB mais je me suis heurtée au fait que je ne pouvais pas suivre les cours en journée car je travaille. Alors j'ai repris contact avec le professeur du Groupe Alpha Gembloux qui a accepté de me préparer pour le CEB. Et donc je continuais le français à Nivelles 2h le mardi et 2h le jeudi, plus les cours par correspondance en français et en mathématique de la Communauté française, et à Gembloux je préparais mon chef-d'œuvre. J'ai choisi de le faire sur les titres-services



parce que je travaillais dans ce domaine et cela m'a permis d'apprendre beaucoup de choses que j'ignorais.

La réalisation de ce chef-d'œuvre m'a paru compliquée au début, j'étais complètement dépassée par mes difficultés d'organisation et puis, comme disait mon professeur : « *une chose à la fois...* » Et petit à petit, ça a super bien marché. On a un sujet qui est intéressant et en plus on apprend. Le dossier se remplit et on ne se rend pas compte de la fierté à laquelle on arrive. J'avais un super professeur, mais hors de question de faire à ma place. Elle me corrigeait, m'aidait et me conseillait quand c'était nécessaire mais les décisions étaient prises par moi. Ça a été dur, j'ai beaucoup râlé mais avec les encouragements, j'étais au final contente et très fière. Je savais que s'il y avait un problème, ma prof me le dirait et donc j'étais rassurée. Cela m'a permis d'apprendre des choses sur le domaine dans lequel je travaille quotidiennement.

Puis il a fallu passer l'examen. Oral ! Avant de passer mon examen, je connaissais tout mais quand je suis arrivée pour passer l'examen, je paniquais tellement que je ne savais plus rien et j'ai dit à mon professeur : « *On part ! Je ne connais plus rien !* » Elle m'a dit :

« *Tu arrêtes, tu connais par cœur, c'est toi qui as tout fait, respire un bon coup, c'est la dernière étape.* » Après j'ai pensé à un autre professeur à Gembloux qui m'avait donné un truc avant de passer l'examen : penser que c'est des gens comme tout le monde, on peut les imaginer dans toutes les situations possibles, se dire que c'est des gens qui font leur boulot comme tout le monde, ils sont aussi sympas que Monsieur ou Madame tout le monde. J'ai trouvé ça intéressant parce que ça peut mettre à l'aise complètement. Et puis on est rentré dans la salle, les inspecteurs étaient là, la présidente et la vice-présidente étaient là, ils ont tout fait pour me mettre à l'aise.

Au début, je mangeais mes mots et puis ça a été, j'ai su expliquer mon dossier et je savais que je le connaissais. Le stress était toujours là, mais disons que je le contrôlais. Après il y a eu une pause, et puis ils ont posé des questions uniquement sur le chef-d'œuvre. Ensuite on a dû sortir du local, c'était la délibéré. J'ai dit à mon professeur : « *Je ne vais pas l'avoir, je me suis trompée !* » Elle m'a dit : « *Ça va aller.* » Et puis on rentre dans la salle et là le plaisir quand on vous annonce que c'est réussi ! La délivrance après des mois de travail et d'étude ! Ils ont applaudi et puis ils ont donné des commentaires qui vont m'aider pour la suite mais c'était vraiment positif.

C'est un moment fort et stressant mais cela s'est bien déroulé. Et je suis super fière de moi. Je remercie beaucoup les professeurs, les gens qui m'ont soutenue moralement, Alpha Gembloux, Lire et Ecrire Nivelles, les amis, la famille. J'ai eu la chance d'être entourée de professeurs exceptionnels et très humains et cela m'a donné confiance en moi.

Je voudrais passer un message aux personnes qui travaillent déjà et qui voudraient suivre des cours. En soirée évidemment, c'est moins facile car la plupart des cours ont lieu en journée mais il y a tout de même des filières possibles et il faut en profiter et ne pas attendre qu'il soit trop tard. De mon côté, je ne ferai peut-être pas toujours le même travail, le fait de suivre des cours supplémentaires me permettra d'avancer et c'est une porte ouverte à d'autres possibilités de travail.

Je voudrais aussi passer un message aux personnes qui s'occupent des études ou des formations d'adultes : ce n'est pas évident de trouver un cours du soir. Il y a beaucoup de cours intéressants mais malheureusement c'est souvent en cours de jour, il faudrait penser aux gens qui travaillent, qui n'ont pas la possibilité de suivre un cours en journée. Je me suis renseignée : les cours qui peuvent m'intéresser c'est souvent en journée et ce que je trouve encore plus triste, c'est de prendre un cours du soir qu'on n'aime pas. Et si je veux changer, c'est tout simplement parce que le travail que je fais pour le moment, je ne le continuerai pas encore des années, pour des raisons de santé. Donc j'essaie de m'en sortir pour éviter le chômage ou la mutuelle, et pour me prouver de quoi je suis capable puisque je n'ai jamais pu le faire avant pour des raisons personnelles.

J'encourage donc vivement toute personne qui veut avancer à s'inscrire en formation, que ce soit pour préparer le CEB ou pour suivre d'autres cours. C'est une expérience enrichissante au niveau personnel et qui permet d'acquérir une grande confiance en soi.

Brigitte AGNEESSENS

LIVRES-MEDIAS-OUTILS

De l'école au marché du travail, l'égalité des chances en question

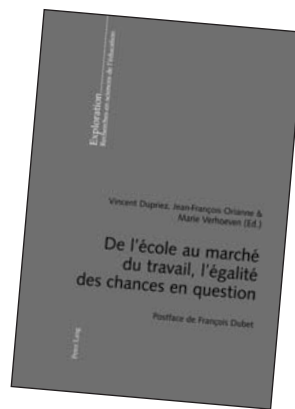
Est-il encore permis de croire, aujourd'hui, au principe de l'égalité des chances, et en particulier au rôle de l'institution éducative dans la poursuite de cet idéal ? C'est autour de cette question centrale que s'organisent les différentes analyses qui constituent cet ouvrage collectif. Et, dit d'emblée : c'est plutôt par la négative que l'ensemble des contributions amène à y répondre.

Quatre démarches complémentaires sont articulées et correspondent aux quatre grandes parties de l'ouvrage :

1. la discussion des théories de la justice et de leur pertinence dans le champ de l'éducation et de la formation ;
 2. une sociologie des cadres cognitifs et normatifs de l'action publique ;
 3. la documentation empirique des inégalités et des processus qui les sous-tendent ;
 4. l'analyse des politiques publiques contemporaines dans ce domaine, jusque dans les dispositifs pragmatiques qui les incarnent.
- Ces diverses contributions permettent d'alimenter l'hypothèse d'un renoncement au principe de l'égalité des chances et plaident pour le recours à un élargissement des critères d'évaluation de la justice en éducation.

On peut lire notamment :

- **Pertinence et limites du principe d'égalité des chances en matière d'éducation scolaire** (Hervé POURTOIS)



- **Figures de l'égalité et politiques éducatives en Belgique francophone** (Marie VERHOEVEN et Vincent DUPRIEZ)
- **Emergence, développement et déclin du principe de la méritocratie dans l'imaginaire scolaire** (Dominique GROOTAERS)
- **Les conceptions de l'égalité à l'épreuve de l'Etat social actif** (Jean Michel BONVIN et Eric MOACHON)
- **Le rôle des établissements scolaires dans les inégalités de traitement et de résultats : le cas de la Communauté française de Belgique** (Xavier DUMAYET et Benoît GALAND)
- **Logiques d'établissement, interdépendances compétitives et inégalités sociales** (Christian MAROY et Bernard DELVAUX)
- **La formation continue, entre égalité des droits et inégalités des usages** (Bernard CONTER)
- **Le projet personnel de l'élève dans l'enseignement secondaire qualifiant, concept prometteur ou nouveau défi jeté à l'égalité ?** (Cécile PAUL et Mariane FRENAY)
- **Tensions autour de la notion de compétence : une pédagogie invisible dans un contexte d'objectivation des résultats** (Caroline LETOR et Eric MANGEZ)

- La tragédie de la justice scolaire (post-face de François DUBET)

Vincent DUPRIEZ, Jean-François ORIANNE, Marie VERHOEVEN (éds), **De l'école au marché du travail, l'égalité des chances en question**, Peter Lang, Collection Exploration – Recherches en sciences de l'éducation, 411 p.

A commander sur le site de l'éditeur : www.peterlang.com



Culture : Combats pour l'émancipation

La revue *Dialogue* du GFEN a publié deux numéros qui mettent en relief, par des analyses et des pratiques, ce qui fait culture pour l'Éducation Nouvelle. L'éducation est, pour le GFEN, devant un déni de culture et il se trouve que l'idéologie dominante a trouvé ses serviteurs en naturalisant les différences. Dans un tissu sociétal où tout trait d'habitude et de langue fait signe, l'Éducation Nouvelle se veut vigilante pour combattre les pratiques dominantes et transmettre, dès l'enfance, le patrimoine linguistique, artistique et scientifique. Par le rôle qu'elle réser-

ve à celui qui apprend, par les fonctions qu'elle attribue aux procédures mises en œuvre, l'Éducation Nouvelle vise dans un même mouvement à l'appropriation du patrimoine, à la construction de valeurs politiques et de compétences intellectuelles.

Le premier de ces deux numéros s'organise selon trois axes :

- l'école, lieu culturel : pratiques de classe, pratiques en formation ;
- des pratiques culturelles, ensemble école et tissu sociétal, enseignants et parents, où il est question de s'interroger sur ce qui tisse lien, pour dépasser ce qui fait subrepticement ghetto lorsque se relâche la vigilance aux exclusions ;
- le multiculturel, l'Autre.

Articulé autour des mêmes axes, le second numéro propose des articles autour des arts visuels, des arts graphiques ; des pratiques culturelles autour d'un projet de classe-cinéma, de fabrication d'images, de vidéo en formation adultes, du couplage littérature-autoportrait... Les enfants, les jeunes ou les adultes apprennent, dans ce monde médiatique qui subjugue, à fabriquer, créer, devenir des citoyens actifs devant toute image. Un ensemble d'articles présentant des pratiques qui déconstruisent pour mieux construire et rendre chacun avisé et créateur.

Culture. Combats pour l'émancipation, *Dialogue*, n°131 et n°132, janvier et avril 2009, 64 p. et 56 p.

A commander au GFEN :
Tél : 00 33 1 46 72 53 17
Fax: 00 33 1 46 71 63 38
Courriel: gfen@gfen.asso.fr

Site : www.gfen.asso.fr
(bon de commande en ligne)

Eveiller l'esprit critique

Former des citoyens à l'école

Devenir citoyen nécessite de comprendre les enjeux de la vie démocratique et d'adopter une posture critique. C'est de cela qu'il est question dans cet ouvrage. Ou du moins des questions que cela pose. Pour former de futurs citoyens conscients et critiques, quels savoirs transmettre aux élèves qui leur permettront de comprendre la société ? Par quelle démarche pédagogique, quelle démarche didactique ? Comment éveiller une attitude critique ? Comment les élèves d'aujourd'hui peuvent-ils comprendre une éducation à la citoyenneté ? Comment les doter des outils cognitifs, sociaux et affectifs nécessaires à cela, en particulier ceux des milieux les moins favorisés ?

Pour répondre à ces questions – et à d'autres – les auteurs, praticiens de l'éducation à la citoyenneté, ont tous une expérience avec des élèves de milieu populaire subissant plus souvent que d'autres l'exclusion du système scolaire et social. Des élèves qui se vivent eux-mêmes comme des exclus de la démocratie. C'est alors que les enseignants voient se dresser de nombreux obstacles qu'il leur sera utile d'analyser dans leurs dimensions culturelles, sociologiques, organisationnelles et psychologiques, afin d'éclairer les dispositifs pédagogiques ou didactiques mis en place.

La première partie de l'ouvrage regroupe des témoignages et des réflexions sur des démarches pédagogiques qui mettent les élèves en situation de pratiquer la démocratie, de s'impliquer activement, d'éveiller leur esprit critique.

La deuxième partie rassemble des textes qui posent plus précisément la question des



savoirs à transmettre, de la façon d'enseigner les concepts des sciences humaines et sociales pour faire participer les élèves à leur devenir citoyen.

La troisième partie aborde la question de la formation des enseignants à pratiquer l'éducation à la citoyenneté.

Gaëtane CHAPELLE (coordination), **Eveiller l'esprit critique. Former des citoyens à l'école**, Changements pour l'Égalité/Couleur Livres, Coll. **L'école au quotidien**, 2009, 96 p.

Des textes complémentaires à l'ouvrage sont disponibles en ligne sur le site de Cgé.

Ouvrage à commander à Couleur Livres :
Tél et fax : 071 32.63.22
Courriel : commandes@couleurlivres.be
Site : www.couleurlivres.be (bon de commande en ligne)

Ou à Cgé :
Tél : 02 218 34 50
Fax : 02 218 49 67
Site : www.changement-egalite.be
(bon de commande en ligne)

En vente également en librairie.

Relever les défis de l'Éducation nouvelle

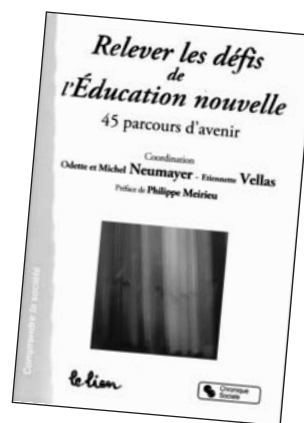
45 parcours d'avenir

L'Éducation nouvelle est-elle toujours d'actualité ? Est-elle pertinente face aux défis liés à la nécessaire évolution des systèmes éducatifs et de formation, aux mutations dans le monde du savoir et de la création, aux changements actuels dans la vie sociale et citoyenne ?

La réponse donnée dans ce livre est résolument optimiste ! 45 témoins démontrent, à travers leurs parcours, qu'une action émancipatrice est possible. Des défis semblent parfois impossibles à relever, pourtant ils peuvent l'être. Simplement parce que des hommes et des femmes se réunissent, s'engagent, prennent l'éducation au sérieux, en tous lieux. « Vraiment au sérieux », écrit Philippe Meirieu dans la préface.

Le Lien international d'éducation nouvelle (LIEN), qui regroupe une dizaine de mouvements et d'ONG de par le monde, a réalisé ce livre sous la forme d'un vaste atelier d'écriture et de mise en patrimoine. S'inscrivant dans la filiation des Célestin Freinet, Janusz Korczak ou Paulo Freire, les témoignages et analyses venus de Belgique, Bolivie, Chili, France, Luxembourg, Mexique, Russie, Suisse montrent qu'il n'y a pas de petits et grands militants et que l'éducation nouvelle est une utopie en marche.

Les coauteurs défendent et mettent en œuvre, dans leurs pratiques, les valeurs d'égalité, de dignité et de coopération, refusent les conceptions élitistes et recherchent des situations éducatives porteuses d'une culture de paix. Innover et transformer ; créer et inventer ; enseigner et former sont



des champs investis par les auteurs pour mettre en œuvre ces principes. Et à travers l'ensemble de l'ouvrage, on lira en filigrane qu'il est, plus que jamais, urgent d'agir et que des outils sont à la disposition de tous ceux qui veulent s'y mettre. Les lecteurs qui veulent en savoir plus sur l'éducation nouvelle trouveront également dans ce livre un chapitre consacré à l'histoire du mouvement.

Odette et Michel NEUMAYER, Etienne VELLAS (coordination), **Relever les défis de l'Éducation nouvelle. 45 parcours d'avenir**, Chronique Sociale/Le Lien, Coll. Comprendre la société, 2009, 271 p.

A commander au GFEN :

Tél : 00 33 1 46 72 53 17

Fax: 00 33 1 46 71 63 38

Courriel: gfen@gfen.asso.fr

Site : www.gfen.asso.fr

(bon de commande en ligne)

En vente également en librairie.

LIRE ET ÉCRIRE COMMUNAUTÉ FRANÇAISE

rue Charles VI 12 – 1210 Bruxelles
tél. 02 502 72 01 – fax 02 502 85 56
courriel : lire-et-ecrire@lire-et-ecrire.be
site : www.lire-et-ecrire.be
portail de l'alpha : www.alphabetisation.be

LIRE ET ÉCRIRE BRUXELLES

rue de la Borne 14 (4^e étage) – 1080 Bruxelles
tél. 02 412 56 10 – fax 02 412 56 11
courriel : info.bruxelles@lire-et-ecrire.be

LIRE ET ÉCRIRE EN WALLONIE

rue St-Nicolas 2 – 5000 Namur
tél. 081 24 25 00 – fax 081 24 25 08
courriel : coordination.wallonne@lire-et-ecrire.be

Les Régionales wallonnes

LIRE ET ÉCRIRE BRABANT WALLON

boulevard des Archers 21 – 1400 Nivelles
tél. 067 84 09 46 – fax 067 84 42 52
courriel : brabant.wallon@lire-et-ecrire.be

LIRE ET ÉCRIRE CENTRE-MONS-BORINAGE

place communale 2a – 7100 La Louvière
tél. 064 31 18 80 – fax 064 31 18 99
courriel : centre.mons.borinage@lire-et-ecrire.be

LIRE ET ÉCRIRE CHARLEROI - SUD HAINAUT

rue de la Digue 1 – 6000 Charleroi
tél. 071 30 36 19 – fax 071 31 28 11
courriel : charleroi.sud.hainaut@lire-et-ecrire.be

LIRE ET ÉCRIRE HAINAUT OCCIDENTAL

quai Sakharov 31 – 7500 Tournai
tél. 069 22 30 09 – fax 069 64 69 29
courriel : hainaut.occidental@lire-et-ecrire.be

LIRE ET ÉCRIRE LIÈGE-HUY-WAREMME

rue Wiertz 37b – 4000 Liège
tél. 04 226 91 86 – fax 04 226 67 27
courriel : liege.huy.waremme@lire-et-ecrire.be

LIRE ET ÉCRIRE LUXEMBOURG

place communale 2b – 6800 Libramont
tél. 061 41 44 92 – fax 061 41 41 47
courriel : luxembourg@lire-et-ecrire.be

LIRE ET ÉCRIRE NAMUR

rue Relis Namurwès 1 – 5000 Namur
tél. 081 74 10 04 – fax 081 74 67 49
courriel : namur@lire-et-ecrire.be

LIRE ET ÉCRIRE VERVIERS

bd de Gérardchamps 4 – 4800 Verviers
tél. 087 35 05 85 – fax 087 31 08 80
courriel : verviers@lire-et-ecrire.be

