



Association départementale OCCE de l'Aisne,

40, rue Pasteur 02700 QUESSY CENTRE

Tel : 03 23 57 97 69 - Fax : 03 23 57 98 74 - Courriel : ad02@occe.coop

## ORTHOGRAPHE GRAMMAIRE CONJUGAISON

Apprentissage de l'orthographe, les modèles théoriques

*Par Evelyne Charmeux, Formateur IUFM Toulouse, Chercheur associé à l'INRP*

**CONTRAIREMENT A CE QUE L'ON PENSE GÉNÉRALEMENT, IL N'EXISTE VRAIMENT QUE DEUX**

**GRANDS MODÈLES THÉORIQUES DE L'ORTHOGRAPHE FRANÇAISE, REPOSANT SUR LES DEUX**

**HYPOTHÈSES SUIVANTES, QUI DÉFINISSENT DEUX DIRECTIONS PÉDAGOGIQUES :**

1) Une hypothèse **linguistique** qui pose que l'orthographe transcrit majoritairement la prononciation.

C'est l'hypothèse choisie par Nina Catach et une majorité de pédagogues. Selon eux, l'orthographe française est organisée en un pluri-système où coexistent des phonogrammes, des morphogrammes, des logogrammes ainsi que des lettres logogrammatiques et quelques lettres hors système.

Ainsi présenté, et quel que soit l'intérêt évident de cette hypothèse au plan du fonctionnement de la langue, le système de l'orthographe apparaît fort complexe et fort difficile à "transposer didactiquement", pour reprendre la formule d'Y. Chevallard. ce qui prouverait, s'il en était besoin que

la pédagogie ne saurait être une application des recherches fondamentales.

La pédagogie est une science à part entière, qui se nourrit des recherches fondamentales, mais qui doit poser ses propres hypothèses. Jean-Pierre Jaffré a tenté cette transposition en utilisant la notion

de situations-problèmes en écriture. Voir son ouvrage : " didactiques de l'orthographe" (Hachette Educ. 1992). Une des objections que l'on peut opposer à ce choix est que travailler l'orthographe en situation d'écriture ne semble pas très cohérente au plan pédagogique : quand on est en train d'écrire, il est un peu tard pour apprendre l'orthographe : ce n'est pas au moment où je pars en vacances avec ma voiture que je vais me demander comment et pourquoi on doit changer de vitesses...

2) Une hypothèse **pédagogique** qui pose que l'orthographe transcrit majoritairement le sens C'est l'hypothèse choisie par quelques équipes de pédagogues, dont Evelyne Charmeux, qui considèrent que l'orthographe est organisée en un système analogue à celui qui régit l'ensemble des faits linguistiques, fonctionnant selon deux axes :

l'axe vertical des substitutions qui définit un rôle sémantique lexical (le sens des mots : *poids / pois*) et l'axe horizontal, celui des relations entre les mots, qui définit un rôle sémantique grammatical (*un ami sincère / des amis sincères*).

Ces deux rôles recouvrent (sans le nier pour autant) le rôle de transcription des sons de la langue orale, dont le caractère instable, lié aux variations importantes de la prononciation du français parlé, ne peut être érigé en règles : selon les régions le mot "maison" sera prononcé avec un [E] fermé ou avec un [è] ouvert etc.

Une telle hypothèse présente de grands avantages : ce qui est à enseigner apparaît comme très clair :

il s'agit des deux rôles que les lettres jouent en français. En fait, enseigner l'orthographe, c'est répondre à la question : "comment la langue française se sert-elle des lettres de son alphabet pour faire comprendre les messages écrits ?".

Apprendre l'orthographe devient dès lors une science d'observation, qui s'étudie **en situation de lecture** et d'observation des écrits qui ont été lus. Sa connaissance se construit par des situations

d'observation réfléchi et de manipulations aidées de documentations diverses, des textes qui ont été lus, vers la recherche de constats à ériger en règles provisoires, non généralisables de fonctionnement.

## La dictée

*Par Evelyne Charmeux*

*Activité symbolique par excellence de l'orthographe, elle passe, aux yeux d'une bonne moitié des*

*enseignants de français, pour l'unique thérapie dans ce domaine. Et nombreux sont ceux qui pensent*

*que plus elle arrive tôt dans la scolarité des enfants, mieux ce sera.*

Voici un exemple de ce que cela peut donner au CE1. Eveline Fontaine, c'est moi. J'ai 5 ans... au CE1 !!!

Il n'est pas certain que le fait d'avoir eu à écrire tout cela m'ait aidée à maîtriser l'orthographe !! Et malgré mes cinq ans de l'époque, je me souviens encore du chagrin que m'a causé cette note, agrémentée des aigres commentaires de la maîtresse.

### **EN FAIT, LE DICTEE EST DEFENDUE AU NOM DE DEUX GRANDES SERIES D'ARGUMENTS :**

∩ elle serait un exercice de contrôle indispensable, et même le seul sérieux : la preuve, tous les examens l'utilisent pour connaître le niveau des candidats en orthographe.

∩ Elle serait un exercice d'apprentissage de l'orthographe, (voir ci-dessus !) dans la mesure où elle met en jeu la démarche par tâtonnements et erreurs corrigées : au moment de la correction, si celle-ci est menée avec rigueur, les principales caractéristiques de l'orthographe peuvent être acquises.

Examinons chacune de ces affirmations. On peut toutefois souligner d'emblée, qu'elles ne peuvent être vraies toutes les deux : impossible d'être à la fois, un moyen d'apprentissage et un moyen d'évaluation : peut-on maigrir avec une balance ou se soigner avec un thermomètre ?

#### **\* La dictée est-elle un exercice d'évaluation de l'orthographe ?**

Un exercice d'évaluation est d'abord un instrument de mesure de ce qui a été effectivement acquis. Qui dit "mesure", dit "étalonnage" précis, par rapport à une référence rigoureusement définie. La dictée, qui est notée par une curieuse opération de soustraction, répond particulièrement mal à l'exigence de mesure : cinq fautes dans une dictée confèrent la note zéro (donc nulle) à une performance qui contient au moins 95% de bon... Peut-on parler d'évaluation en ce cas ? Quant à mesurer ce qui a été effectivement appris, la dictée en est bien incapable : comment un texte d'auteur, même s'il contient quelques allusions au travail effectué antérieurement, pourrait-il en mesurer les acquis, perdus que sont ceux-ci au milieu de tant d'impondérables extérieurs au travail ?

#### **\* La dictée peut-elle être un exercice d'apprentissage de l'orthographe ?**

Certes, la correction des erreurs est le plus souvent la forme la plus efficace d'apprentissage. En mathématiques, par exemple, c'est en remontant le raisonnement effectué par l'élève, qu'on a le plus de chances de l'aider à progresser. Il en est de même pour tous les domaines où la solution est le résultat d'un raisonnement.

Comment voulez-vous que la petite élève de 5ans sache comment s'écrit "surveille" ? On peut d'ailleurs considérer que son choix d'écriture ne se défendait pas si mal, probablement lié à des mots appris récemment ... Et comment voulez-vous qu'elle admette que le "ai" qui fut son choix, réinvestissant des savoirs acquis, soit une erreur à corriger ? De quel droit peut-on lui reprocher d'ignorer ce qui n'a pas été enseigné ?

De façon plus générale, notre analyse du fonctionnement de l'orthographe a mis en évidence qu'aucun raisonnement ne permet de trouver la graphie de "théâtre", par exemple, ou de "apéritif",

si on n'a jamais vu ces mots ou si on les a oubliés. Et même si l'on prétend que l'étymologie grecque et latine de ces mots permet de déduire leur orthographe, c'est une affirmation bien discutable.

Rien

ne peut être déduit ici : Même si je suis assez érudit pour rattacher le mot "théâtre" au grec "théâtron", et le mot "apéritif" au latin *aperire* (ouvrir), rien ne me permet d'affirmer que c'est vrai, ni que l'orthographe sera "théâtre" et "apéritif". En fait, le seul raisonnement ici — et qui n'est accessible qu'à ceux qui ont étudié le latin et le grec... — est une recherche de probabilité, et n'a rien à voir avec un raisonnement déductif. Ajoutons que le th- de théâtre n'est pas sa seule difficulté, pas plus que le nombre de -p- d'apéritif.

En fin de compte, ce qui tranche, c'est la mémoire visuelle que l'on a ou non de l'image de ces mots. Donc, demander aux enfants de réfléchir pour écrire, c'est commettre une grave confusion, entre réfléchir et... se souvenir, lesquels sont en réalité le contraire l'un de l'autre. Quand il s'agit de se souvenir, aucune réflexion ne peut venir en aide à une mémoire défaillante, chacun le sait bien, pourtant !

Pire, demander à un enfant de réfléchir pour trouver l'orthographe d'un mot, c'est le confirmer dans une représentation erronée du fonctionnement de l'orthographe : on sait, depuis les travaux, notamment d'E. Feirrerro qu'un petit enfant pense que les mots doivent ressembler à ce qu'ils veulent

dire ; si bien que sa réflexion va naturellement le conduire à imaginer l'orthographe en fonction de cette représentation. Et comme aucun raisonnement ne peut justifier les graphies en usage, la correction des erreurs orthographiques, même parfaitement menée, ne peut guère effacer l'empreinte d'une invention personnelle répondant à une logique, peut-être inadaptée, mais solide dans sa conception.

***En matière d'orthographe, seule la familiarisation avec l'usage permet la certitude, et l'on peut***

***dire que toute graphie erronée est une entrave à l'acquisition de l'usage.***

On peut donc affirmer que dans ce domaine, l'erreur, loin d'être fructueuse, a de fortes chances d'être catastrophique. Aussi est-on de plus en plus conduits à penser que la meilleure pédagogie de l'orthographe est une pédagogie de la **prévention des erreurs**. D'où l'importance de provoquer le plus tôt possible une parfaite aisance de la documentation orthographique et du dictionnaire d'orthographe en particulier.

***La réponse à notre question-titre de ce paragraphe est donc : NON ! La dictée ne peut être un***

***moyen d'apprendre l'orthographe, au contraire.***

**\* Mais la dictée préparée... ?**

On connaît cette version pédagogique de la dictée, très en honneur chez les enseignants, qui consiste

à travailler préalablement le texte qui sera dicté le lendemain. Deux versions existent, différentes par

le délai qui sépare la préparation de la dictée proprement dite.

Si la dictée est proposée peu de temps après la préparation, tout le travail effectué dont l'objectif — intéressant — est de mobiliser les connaissances nécessaires, mobilise en fait, la mémoire à court terme, et les connaissances n'y jouent qu'un rôle restreint. Pour l'élève, il s'agit de retenir jusqu'à la dictée la graphie des mots du texte ; et comme les enfants ont en général une mémoire visuelle assez

développée, ils cherchent surtout à se rappeler, plus qu'à comprendre le discours du maître. On croit travailler sur la compétence (1), orthographique, en fait, c'est sur la performance qu'on agit, et

comme cette performance est étrangère à l'enfant, le seul outil qu'il puisse utiliser, c'est la mémoire, non point celle des mots (qui pourrait lui être utile éventuellement) mais celle des mots de ce texte-là : c'est lui en effet, qu'il faut connaître et qui sera noté.

Si la dictée est proposée assez longtemps après la préparation, deux résultats sont possibles :

Ou bien les enfants ont une mémoire, notamment visuelle, assez développée pour avoir conservé les données de la préparation, et l'on se retrouve dans le premier cas. Ou bien, les enfants n'ont point cette mémoire développée, (et l'on sait qu'ils sont nombreux dans ce cas) et la préparation n'a servi à rien, si ce n'est à culpabiliser l'élève qui se rappelle qu'on a préparé ce texte, mais qui en a oublié les contenus.

### \* La dictée dirigée ?

Il est vrai que c'est là une amélioration sensible des dictées traditionnelles, dans la mesure où ses présupposés sont beaucoup plus rigoureux. En fait, cette forme de la dictée, qui s'efforce de faire réfléchir les élèves au moment où il écrit, en attirant leur attention sur les problèmes à résoudre au moment de les résoudre, se propose de faire acquérir l'orthographe par une écriture totalement consciente. D'où la mise en oeuvre de moyens divers, au cours même de la dictée : rappel de règles, rapprochements avec d'autres mots de la même famille, rappels de conjugaison etc. Cette volonté de

rendre consciente une activité aussi importante que celle d'écrire un texte est loin de manquer d'intérêt. Malheureusement, elle n'est guère adaptée à la situation orthographique : que dirait-on d'un moniteur d'auto-école qui exigerait de son élève qu'il commente et justifie au fur et à mesure tout ce qu'il fait quand il conduit ? Ne serait-ce pas confondre la possibilité de justifier (qui est un indice incontestable de maîtrise) avec le fait de justifier qui ne peut que gêner l'action ? Le bon conducteur ne réfléchit pas à ce qu'il fait quand il change de vitesse ou effectue les manoeuvres que la situation exige. Il peut toujours, néanmoins, après, justifier ce qui s'est passé : c'est toute la différence entre un *mécanisme* (toujours dangereux, puisque c'est un comportement fonctionnant sans le sujet) et un *automatisme*, qui est un comportement théorisé mais suffisamment intégré par l'entraînement pour fonctionner de façon très rapide, à la limite de la conscience. Tout comme la conduite auto, la maîtrise orthographique apparaît lorsqu'on n'a plus besoin de réfléchir pour l'utiliser. Il est donc peu pédagogique de favoriser cette réflexion puisqu'elle n'est pas le but final recherché. Et ce, d'autant plus que la plupart des situations d'écriture exigent la rapidité (notamment

les examens !). Aussi, obliger les enfants à réfléchir, donc à ralentir leur écriture, n'est certainement pas un service à leur rendre.

### \* Pourrait-il y avoir des formes satisfaisantes de la dictée ?

Si l'on tente de situer l'activité de dictée dans l'ensemble des activités de production d'écrits, on comprend à la fois pourquoi elle a tant de succès et pourquoi elle est aujourd'hui complètement inadaptée aux besoins en orthographe. Il y a cent ans, la situation de dictée appartenait à la vie quotidienne : peu de gens savaient écrire et la correspondance était le plus souvent réalisée par une personne extérieure, écrivain public ou autre, qui prenait le texte sous la dictée. On peut du reste nuancer d'emblée ce propos, car la dictée en question restait sensiblement différente de ce qu'on nomme ainsi aujourd'hui. L'écrivain sollicité avait non seulement la tâche d'écrire la lettre, mais presque toujours également celle de la rédiger : on lui disait en gros ce qu'il fallait dire et il devait organiser ces contenus de façon lisible. C'est aussi ce qui se passe dans le métier de secrétaire, volontiers cité comme justification sociale de la dictée : la secrétaire prend en sténo — ou à partir d'un dictaphone — les contenus d'ensemble de la lettre à envoyer, et la rédige ensuite, selon des

modalités connues, et avec toute la documentation nécessaire (dictionnaires par exemple). Donc, pas de justification sociale de cette activité !

Et même si l'on pousse plus loin l'analyse, on se rend compte que la mise en jeu de l'orthographe fait

partie intégrante de la production d'écrits, exactement comme la prononciation fait partie intégrante

de la production orale. L'orthographe est inséparable de l'énonciation écrite. Si l'on vise sa maîtrise, c'est donc nécessairement à travers l'énonciation écrite qu'il faut l'envisager. Or, la dictée est doublement étrangère à l'énonciation : parole extérieure, élaborée par quelqu'un d'autre, elle est reçue passivement, et à travers une oralisation du dicteur, laquelle n'a rien à voir avec la prononciation mentale qui accompagne l'énonciation. Pire, cette oralisation extérieure se substitue à la prononciation mentale et la bloque complètement — ou, tout au moins, la fausse gravement.

**\* Mais alors, l'auto-dictée ne serait-elle pas la solution ?**

Il est vrai qu'en apparence du moins, l'auto-dictée, c'est-à-dire, la réécriture d'un texte mémorisé au préalable, semble répondre aux objections présentées plus haut. La mémorisation d'un texte, surtout si elle a été bien conduite en forme de reconstitution de texte, a pour avantage d'intérioriser le texte et de substituer à l'oralisation extérieure, quelque chose qui ressemble à la prononciation mentale dont nous avons parlé. Pourtant, cette situation est loin d'être satisfaisante, et sûrement pas plus que les formes précédemment étudiées. Outre qu'elle n'est en rien une situation d'énonciation, elle a des aspects fort déplaisants moralement et psychologiquement. Si un adulte doit écrire un texte qui n'est pas de lui, il serait bien imprudent de se fier à sa mémoire : la sagesse lui conseillera de se reporter au texte original et d'en reproduire une copie scrupuleuse : affaire d'honnêteté. Il est tout de même gênant de mettre l'enfant dans des situations qui seraient jugées sévèrement venant d'un collègue. Psychologiquement et pédagogiquement, elle présente un autre inconvénient : la faculté de mémoriser, surtout visuellement, n'est pas également répartie chez tous les enfants (pas plus que chez tous les adultes d'ailleurs !), sans que cela soit pour autant une marque d'infériorité ou de supériorité ; en proposant une activité dont la réussite dépend de cette faculté, on introduit une profonde injustice qui ne peut que fausser par avance toute forme d'évaluation.

***Quelle que soit sa forme, la dictée repose sur la confusion "énoncé/énonciation".***

***L'orthographe***

***appartient à l'énonciation. Reproduire de mémoire ou à l'écoute un énoncé n'a rien à voir avec***

***l'énonciation et par suite, la manipulation de l'orthographe ne saurait y apparaître en situation valable.***

***Elle n'est qu'un simulacre d'écriture, sans aucun intérêt***

(1) Ce mot est entendu ici avec l'acception que lui confère N.Chomsky, en opposition avec celui de "performance"

Comment l'orthographe française fonctionne-t-elle ?

*Par Evelyne Charmeux, Conférence donnée aux Entretiens Nathan, en 1993.*

**Pour que les élèves maîtrisent l'orthographe, il faut peut-être l'enseigner**

**autrement.**



L'orthographe est une affaire passionnelle et un lieu d'affrontements parfois violents. Elle occupe, du

reste, une place particulière dans l'ensemble des autres apprentissages :

\* On n'observe pas, semble-t-il de corrélations significatives entre la maîtrise de l'orthographe et l'intelligence : de très forts QI sont capables d'erreurs orthographiques importantes, alors que certains débilés n'en commettent point.

\* Pas davantage de corrélations significatives avec la culture et les diplômes : on rencontre fréquemment, notamment chez les personnes âgées, des orthographes impeccables, avec quelques années seulement d'école primaire; tandis que certains détenteurs de diplômes élevés sont capables de multiplier les erreurs dans ce domaine ;

\* On ne peut, cependant, nier que l'orthographe soit un facteur essentiel de sélection sociale, et une des causes majeures d'échecs scolaires... Du reste, sa non-maîtrise est souvent considérée (bien à tort !) comme un indicateur d'illettrisme.

\* De ce fait, elle constitue un véritable cauchemar pour les enseignants, qui y voient l'échec majeur de leur travail, comme pour les élèves, qui y rencontrent d'insurmontables difficultés.

\* Pour toutes ces raisons, enfin, elle apparaît revêtue d'une charge affective bien supérieure à celle des autres domaines d'enseignement.

Tout ceci explique qu'elle soit à la fois un lieu de conflits passionnels et un champ ouvert de recherches pédagogiques. L'approche par résolutions de problèmes est évidemment la piste à explorer la plus cohérente avec les données actuelles sur l'apprentissage. Jean-Pierre Jaffré a présenté son approche par résolution de problèmes d'écriture.

Le groupe que je représente à travaillé dans une autre direction: l'approche par résolution de problèmes de lecture. Nous avons cherché à construire une démarche d'appropriation du fonctionnement orthographique de français écrit, inspirée de la démarche des Sciences de la Nature, partant de l'observation des écrits lus, pour acquérir la maîtrise de l'écrit produit.

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 autrement plus drôles que les habituelles sanctions... 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 aux élèves l'importance de l'orthographe : on a pu observer depuis longtemps que les difficultés qu'ils 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 démontre l'exemple suivant : une annonce d'un journal parisien se

présentait

récemment ainsi :  
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":

Les exemples présentés jusqu'ici évoquaient l'orthographe dite « d'usage » ; avec le suivant, on observe que l'orthographe dite « grammaticale » joue aussi son rôle : il s'agit de deux vers extraits du

poème de leconte de Lisle : « Les éléphants »

**Et la girafe boit, dans les fontaines bleues**

**Là-bas, sous les dattiers des panthères connus.**

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 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 identifiables, 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: « bourniflaient » par exemple...

Toutefois, si l'on observe l'exemple suivant :

**Ile est tait grille heurt; lait slictueux tove**

**Sûre la loinde gyrêt et vriblaie.**

**Toux flivoreus vabait lé beaux rogove:**

**Laid verres chont four gus bourre n'y flaient.**

on n'a plus ici qu'un amas de mots impossible 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 eux . 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.*** 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. Etudier 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, qui ne peuvent comprendre pourquoi, en allemand par exemple,

ces deux "si" doivent être traduits par des mots différents. Et pour des tout petits, rencontrer le mot "avons", 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.

Nous avons souligné ici divers types de variations qui fonctionnent effectivement sur chacun des 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, 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 un "j" ou avec "ge".

**Apprendre l'orthographe, c'est apprendre ses usages ; on constate 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)**, en effet, 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 diverses langues.

**Troisième question: quelle didactique et quelle progression peut-on**

**envisager, à partir de ces constats, vers la maîtrise, par tous les enfants, 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, 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 fonctionnement de l'orthographe, peuvent être réinvestis**

**dans les situations de productions 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 productions de textes, pour déboucher sur des savoirs notionnels, concernant chacun des deux rôles, puis sur des savoirs opératoires, intériorisant des automatismes d'écriture, 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 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: "champagne" et "shampooing"; "crier" et "Christine"; inversement, on peut trouver les mêmes lettres, et entendre des sons différents: "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 particulier.

Mais

ils 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, les enfants 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 sert, n'est pas donnée à toutes les lettres: quelques unes seulement ont ce privilège, — les 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; 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 coeur 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, 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:

= rôle grammatical des "lettres baladeuses", c'est -à-dire, quelles sont les règles d'apparition de la lettre "s", ou d'une autre en fin de mot.

= 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 "béni", 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, à cause 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: grammaire, comme orthographe, sont des sciences d'observation.

- d'autres enfin, ne fonctionnent que par opposition aux autres, et constituent en quelque sorte le visage du mot: c'est le cas de « dans » (si l'on ne met pas l's, on est amené à interpréter le mot « dan », comme un degré de maîtrise en matière d'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 et les quatre années du collège, 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, une aisance dans la manipulation de la documentation orthographique: dictionnaires, Larousse de conjugaison et autres Bescherelle etc...

## **Un bel exemple pour terminer**

En 1988, l'élection présidentielle avait fortement intéressé les enfants d'une classe de CM1 & 2 de Toulouse; ils se sont mis à rechercher dans la presse toutes sortes d'articles portant sur les élections. Cette recherche les a conduits à la une du « Canard Enchaîné » dont voici la photocopie :

Devant ce titre, 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 ont trouvé ne s'écrivait pas comme celui du journal. D'où problème : que signifie alors ce mot "briguants" ?

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, 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 jeux, à la fois condition et conséquence d'une maîtrise indispensable dans la société d'aujourd'hui. C'est pourquoi, avant de se poser la question de réformer l'orthographe (faux problème s'il en est !), il me semble plus qu'urgent de réformer son enseignement...

***Et puis, n'est-ce pas la tâche première d'un enseignant, que de savoir réunir les conditions pour que les enfants apprennent ?***

La conjugaison : le noyau dur mal traité et maltraité de la grammaire.

**VOILA UN TITRE UN PEU ETRANGE ET QUI DEMANDE EXPLICATIONS.**

*Depuis toujours, on sait que le domaine du verbe est, et de loin, le domaine le plus mal maîtrisé par*

*les élèves, qu'il s'agisse de ses aspects orthographiques ou de ses emplois. Toutes les recherches*

*sur les difficultés rencontrées par les élèves, en matière de maîtrise de la langue, débouchent sur ce*

*domaine du verbe, qui, de plus, et pour diverses raisons, est toujours, dans toutes les langues, le*

*domaine le plus difficile et le plus compliqué.*

*Photo : Grammaire Française de fin d'études Hamon & Grammont 1957*

C'est pourquoi, on peut parler de « noyau dur » à son propos.

***Chez nous, ce domaine est traité par une partie de l'enseignement grammatical, qui porte le curieux nom de "conjugaison".***

Pour presque tous les élèves, ce mot signifie d'abord récitation de formes verbales, rangées dans un certain ordre, à l'intérieur d'autres ensembles appelés "temps" et "modes", dont les élèves ne savent guère à quoi ils correspondent, et dont a peine à voir le lien éventuel avec les nécessités de la communication orale et écrite. Le choix même de ce mot induit cette direction de travail :

***conjugaison*** étymologiquement signifie "***réunion***" c'est-à-dire, regroupement de formes verbales à

mémoriser sous cette forme regroupée.

Or, les formes verbales ne s'utilisent jamais sous cette forme regroupée ; c'est toujours de manière isolée qu'on les rencontre en lecture ou qu'on a à les produire en écriture. Et, précisément, on sait que la mémorisation ne rend disponible ce qui a été mémorisé, que sous la forme où cela a été mémorisé, et l'on peut dès lors aisément comprendre que cette récitation ne puisse donner d'autre

pouvoir que celui de réciter le paradigme, sans avoir pour autant d'impact sur l'utilisation de chaque forme verbale.

De plus, à côté de cet aspect "récitation", se trouve un autre chapitre de grammaire, intitulé "l'emploi des temps et des modes", souvent associé au premier dans la même leçon - exemple : 1) les formes du passé simple ; 2) l'emploi du passé simple) - sans que les élèves ne voient, la plupart du temps le lien entre ces deux moments.

**On comprend mieux ainsi le titre de l'intervention : ce "noyau dur" est à la fois mal traité (puisque objet de mémorisation là où une démarche tout autre s'impose) et maltraité, car, comme nous allons le voir, c'est un domaine truffé d'erreurs, qui rendent encore plus difficile son appropriation par les élèves.**

### **1) Quelles erreurs dans les pratiques courantes d'enseignement de la conjugaison ?**

#### **\* les critères de classement et les noms donnés aux formes verbales**

Les formes verbales sont traditionnellement classées en deux séries de trois personnes, la première est dite "**singulier**", la seconde est dite "**plurielle**". Dans la première série, on observe que la notion de **troisième personne** est fort discutable : il ne s'agit pas d'une personne, un partenaire de la communication, mais bien plutôt d'une "non-personne", dont la présence définit essentiellement une **forme de texte**, qui fut longtemps nommée "**récit**" par opposition à ceux qui contiennent des "JE" ou des "TU" que l'on appelait jadis "**discours**"(1), et que les spécialistes proposent de nommer désormais "**formes embrayées de texte**" et "**formes non embrayées de texte**". Il est, en tout cas,

tout à fait fâcheux de les mettre sur le même plan.

D'autre part, il est faux de dire que le **NOUS** serait un pluriel de **JE**. (il ne peut en avoir !). En réalité,

**NOUS** désigne un ensemble incluant **JE**, tandis que **VOUS** exclut **JE** de l'ensemble qu'il désigne.

Notons au passage que **VOUS** est largement aussi souvent une forme du singulier, (forme de politesse) qu'une forme de pluriel.

On a donc tout intérêt à dissocier les formes verbales des **énoncés embrayés**, JE, TU, NOUS, VOUS,

qui marquent ce type d'énoncés (et de la communication en général) et celles des **énoncés non embrayés**, avec les IL, ILS, ELLE, ELLES et des groupes nominaux sujets pleins, pour les travailler séparément.

#### **\* Les fameux pronoms personnels**

En relation étroite avec ce qui vient d'être dit, il est essentiel de ne pas donner le même nom aux éléments qui marquent la personne du verbe pour la première catégorie et à ceux de la seconde : si l'on peut qualifier ces derniers de véritables pronoms, se substituant aux groupes nominaux sujets des verbes, il n'en est pas de même pour les quatre autres termes, JE, TU, NOUS, VOUS qui ne sont nullement des substituts. Même s'ils représentent des personnages, ils ne remplacent pas des mots (il ne faut pas confondre *remplacer* et *représenter* !); **ce ne sont donc pas des pronoms et ils ne**

**doivent pas être nommés ainsi.** En fait, ce sont uniquement des **marqueurs de personnes**, 1<sup>e</sup> et 2<sup>e</sup>,

que l'on peut à peine considérer comme des sujets de verbes : il faut en général recourir à une



forme accentuée, comme MOI ou TOI, ou, à répéter, quand il s'agit de NOUS ou VOUS, si l'on veut marquer le sujet du verbe. On a pu dire qu'ils jouaient le rôle de "**désinence-placée-avant**" ou sorte

de préfixe, marqueur de personne, à l'instar des désinences verbales des langues comme l'espagnol ou le latin par exemple.

**Le terme de pronom personnel semble donc poser plus de difficultés que de clarté, et l'on a intérêt à l'éviter.**

**\* l'étude des valeurs des temps et des modes**

Toute production langagière, on le sait, se décompose en deux éléments, un élément "stable", qu'on appelle **le thème** = *ce dont on parle* (généralement traduit par un GN) et un élément "dynamique", qu'on appelle **le prédicat** = *ce qu'on dit de ce dont on parle* (généralement traduit par

un verbe). C'est dire que le verbe est un élément grammatical à double signification : d'une part, son signifié s'inscrit dans une évolution temporelle ; d'autre part, ce même signifié s'inscrit dans une situation de communication langagière, porteuse d'enjeux qui sont ceux du locuteur.

Si bien que le temps traduit par le verbe n'est jamais celui de l'événement évoqué, **mais celui que le locuteur a décidé d'exprimer**. D'où l'extrême complexité de ce qu'on appelle "**la valeur des temps**

**et des modes**", qui n'ont en fait rien à voir avec la distinction *présent-passé-futur*, même si celle-ci continue

à être la première leçon sur le fonctionnement du verbe, régulièrement confondu avec l'*action*. C'est cette même erreur que l'on retrouve dans les affirmations selon lesquelles le passé simple traduirait des actions brèves, par opposition à l'imparfait, qui traduirait des actions qui durent, exemple : "*Il marcha trente jours; il marcha trente nuits*" (actions brèves s'il en est !).

**En réalité tout est affaire d'énonciation, et la valeur d'aspect prime toujours la valeur temporelle.**

Autre erreur : celle qui prétend que l'indicatif est le mode des actions **certaines**, tandis que le subjonctif serait celui des actions **dont on doute**. Exemple : "*je ne crois pas qu'il pleuve aujourd'hui*"

(en fait, je suis certain que non, et pourtant c'est le subjonctif qui est employé !) <=> "*je crois qu'il pleuvra aujourd'hui*" (en fait, je n'en suis pas sûr du tout, et pourtant, c'est l'indicatif que l'on utilise !). Moralité : pas de règle absolue ; et surtout ne pas confondre la notion de *mode grammatical* - qui n'est en fait qu'un "meuble de rangement", une armoire dont les temps seraient les tiroirs - avec celle de **modalité**, laquelle appartient aux problèmes d'énonciation, et qui sera développé plus loin.

**\* les critères de classement des divers types de verbes : les fameux trois groupes**

Ce n'est pas d'aujourd'hui que le classement des verbes français en trois groupes est l'objet de sarcasmes divers. Il faut reconnaître qu'on ne peut guère trouver plus mauvais comme classement : seul le second groupe est à peu près homogène (mais il est presque vide !), les deux autres sont absurdes, le critère (la forme de l'infinitif) étant fort mal choisi. Pourtant, la leçon illustrée en début de page, bien qu'ayant 50 ans d'âge, est toujours enseignée dans les classes, de la même façon malgré le léger vernis moderniste des manuels plus récents,

**Les raisons du jugement négatif sur le choix de l'infinitif comme critère de groupement** : d'une

part c'est la forme du verbe la moins usitée à l'oral et la moins connue des élèves, d'autre part, l'infinitif n'est guère représentatif du fonctionnement des verbes. Nombreux sont les verbes qui se



"conjuguent" de façon rigoureusement semblable, à l'exception de l'infinitif : les formes du verbe *couvrir* sont bâties sur le même modèle que celles du verbe *chanter* ; à l'opposé, le verbe *jeter* fonctionnent très différemment de *chanter*. Il faut donc chercher d'autres modes de classement, plus clairs et plus efficaces pour les élèves : les plus intéressants sont ceux que la Linguistique, notamment J. Dubois (1968, pp. 60-70) qui proposait dans les années 70, à partir des *bases* ou radicaux(1) sur lesquels fonctionnent les verbes, 7 classes de verbes.

Malheureusement, ce classement était effectué à partir des bases « orales », fort peu pédagogiques, et fort difficiles à repérer pour les enfants, et ce, d'autant plus que certaines formes de verbes, parfaitement homophones, ont une orthographe différente : *je ferai / je faisais*. C'est pourquoi, on préfère aujourd'hui utiliser la notion de **radicaux écrits (R.E.)**, bien plus faciles à repérer, et essentiels pour l'orthographe.

On obtient ainsi 8 classes de verbes, qui vont du verbe être, seul de son espèce à avoir 11 RE, jusqu'à la huitième classe qui n'a qu'un seul RE et comporte six sous-classes dépendant de leurs infinitifs et de leur participe passé

On peut concevoir une progression qui prenne cette liste par les deux bouts : les deux premières ont des verbes très compliqués, mais très fréquents et donc bien connus des enfants, et la dernière, des verbes très nombreux et faciles (où se retrouvent du reste, des verbes de l'ancien 3ème groupe, présenté donc comme irréguliers et difficiles, alors que leur conjugaison est des plus faciles.

Toutes ces erreurs de l'enseignement traditionnel de la conjugaison permettent de comprendre pourquoi ça marche si mal.

**On se rend compte aussi qu'une confusion de domaines aggrave encore les choses : deux**

**domaines apparaissent, qui doivent donc constituer deux apprentissages distincts, aux finalités**

**différentes : apprendre à identifier une forme verbale et apprendre à les utiliser en situation**

**d'expressions ou de communication.**

## **2) Les deux domaines distincts de la « conjugaison »**

**Apprendre à identifier une forme verbale :** ce qu'on désigne habituellement sous le nom barbare de "**morphologie verbale**".

Rappelons que les paradigmes n'apparaissent jamais en tant que tels ; ils n'existent pas dans la langue : ils sont à reconstruire, à partir des rencontres aléatoires et désordonnées qu'apportent les situations de lecture et d'échanges oraux.

Ainsi, pouvoir identifier des formes comme *peignes, suis ou vis*, c'est d'abord pouvoir les **situer dans l'ensemble du système des formes verbales** ; ou, si l'on préfère, savoir les placer dans trois

ensembles, ou familles :

\* la **famille du verbe** (dont le nom de famille est l'infinitif) : opération qui est loin d'être évidente pour les enfants : à quelle famille appartiennent "irai", "va", "allions"... pas facile ! Pour les formes proposées, on peut avoir affaire, pour chacun des exemples, à deux verbes : peindre et peigner ; être et suivre ; voir et vivre (rôle du contexte !)

\* la **personne du verbe** : ici, 2e personne pour *peignes* quel que soit le verbe ; mais 1e ou 2e pour les deux autres formes ; 1e seulement si c'est le verbe être ; 1e ou 2e pour le verbe suivre ;

\* le **type de paradigme** auquel elle appartient : ce qu'on a l'habitude d'appeler le "temps" et le

"mode» ; ici on repère des formes d'indicatif ou de subjonctif (impératif impossible à cause du s) pour *peignes*, indicatif présent pour *suit* , présent ou passé simple pour *vis*.

On conçoit aisément que cela n'est pas facile, et demande un travail scolaire, d'observation et de classement très approfondi et très long. Mais on se rend compte aussi que ce travail relève en fait de l'orthographe : il s'agit d'apprendre à interpréter des marques orthographiques, ce qui constitue la première moitié du travail en ce domaine. Notons en plus, que c'est sans doute, la partie la plus difficile et la plus importante de l'orthographe.

**Apprendre à utiliser les formes verbales**(la syntaxe du verbe), c'est avoir construit trois sortes de

savoirs :

1) **Avoir découvert et explicité les règles d'apparition** de ces formes dans les productions langagières : c'est ce qu'on appelle "connaître la valeur (ou l'emploi) des temps et des modes".

2) **Savoir les utiliser à bon escient** dans les situations de communication ;

3) **Savoir les écrire** convenablement dans les productions écrites, afin qu'elles soient comprises du

lecteur.

C'est là un travail de syntaxe et de grammaire textuelle : les temps et les modes ne sauraient être étudiés sur des phrases.

Il apparaît ainsi que, sous ce nom de *conjugaison*, se cachent, en fait, deux domaines d'enseignement distincts.

- Un domaine qui appartient à *l'orthographe*, celui de la morphologie des formes (la première opération évoquée) - et qui constitue, on le sait, le domaine des principales difficultés orthographiques des enfants.

- Un domaine qui appartient à *la grammaire* (surtout *textuelle*), précisément à *la syntaxe*, celui de règles d'apparition de ces formes dans les discours.

D'autre part, on observe que ces enseignements ont à se réinvestir dans les deux domaines de l'écrit : en lecture, pour la compréhension des écrits, et en production, pour la compréhension des futurs lecteurs. Notons, au passage, que ce travail sur la morphosyntaxe du verbe concerne essentiellement l'écrit : à l'oral, les formes verbales sont peu nombreuses, fréquemment homophones, et mettent en jeu peu de paradigmes. C'est pourquoi, les enfants ont tant de mal à les assimiler. C'est aussi pourquoi, il ne semble pas très utile de faire, avec les enfants, un travail de comparaison oral-écrit aussi approfondi que certains linguistes ont pu le proposer. Une fois de plus les intérêts de la linguistique et ceux de la didactique divergent quelque peu...

*La conjugaison, en tant que telle, doit donc disparaître du travail en classe, au profit d'une décomposition en deux directions distinctes : concernant l'orthographe d'une part et la grammaire*

*d'autre part : tantôt, on travaille l'orthographe des noms et de leurs satellites, tantôt, celle des verbes*

*(reconnaissance et écriture des formes verbales) ; de la même manière, la grammaire doit acquérir un*

*département « syntaxe des verbes », qui correspond à l'emploi des temps et des modes.*

1- Précisons ici que, comme les mots "récit" et "discours" ont beaucoup d'autres acceptions qui rendent très confuses les analyses, les spécialistes préfèrent aujourd'hui utiliser d'autres termes pour traduire cette opposition: on parle maintenant d'"énoncés embrayés", c'est à dire, contenant des *embrayeurs* (à la place de discours) et d'*énoncés non embrayés*, (à la place de récit) pour ceux qui n'en contiennent point, en réservant le terme de "récit" aux énoncés non embrayés narratifs. Voir D.Maingueau Les termes-clés de l'analyse du discours, édition SEUIL (cf. Bibliographie) 2- Ces deux

termes, en toute rigueur linguistique, ne sont point synonymes, on le sait, mais, pédagogiquement, la différence n'a que peu d'importance ici.

## L'apport de Célestin Freinet

### **Grammaire française en quatre pages par l'imprimerie à l'école**

La technique de travail traditionnelle est tout entière basée sur la leçon faite par le maître, étudiée ensuite dans le manuel, avec la plupart du temps des résumés appris par coeur et des devoirs d'application.

C'est une méthode de travail. Elle a aujourd'hui fait ses preuves. On connaît les quelques avantages qu'elle présente : avec un minimum d'initiative et de don de soi, mécaniquement, en suivant les manuels, n'importe quel instituteur peut l'administrer, même sans faire le long apprentissage de l'École Normale.

Mais on a toujours hésité à en divulguer les inconvénients et les dangers parce que critiquer ce que l'on ne peut ou ne sait remplacer, c'est dénigrer et que dénigrer est toujours une position difficile et dangereuse.

Nous qui savons où nous allons, nous pouvons nous payer l'audace de dire que la technique traditionnelle des devoirs et des leçons, que nous critiquerons en détail dans une autre opuscule, présente, parmi tant d'autres tares, celle de n'avoir qu'une efficacité extraordinairement réduite. L'instituteur fait une leçon, la plupart du temps sans conviction ni chaleur, car il n'y a rien qui use plus

et qui déforme comme de pontifier sans cesse. Il est prouvé aujourd'hui que, à de très rares exceptions près, et sur quelques sujets seulement, l'enfant écoute rarement avec tout son être. La passivité n'est pas son fait. Il se donne à l'éducateur tout juste assez pour éviter la punition ou l'échec

à l'examen pendant que le meilleur de son être continue à suivre la ligne vitale de ses intérêts profonds et de ses besoins. Avant même que la psychologie ait dévoilé ce dédoublement mortel pour

l'école, les pédagogues avaient senti l'insuffisance des leçons doctorales puisqu'ils avaient vu la nécessité de les doubler et de les prolonger par l'étude sur le manuel de cette même leçon. Rabâchage plus fastidieux encore et qui ne donnait quelque rendement que si on en contrôlait scrupuleusement l'exécution par les résumés à apprendre par coeur et les innombrables devoirs d'application.

On peut tricher quand le maître parle ou quand on lit la leçon. Mais un résumé est su ou n'est pas su ; un devoir est fait juste ou faux... Terrible obligation qui empoisonne la vie des écoliers, de ceux surtout, et ils sont l'immense masse, à qui coûte exagérément l'effort de mémoire et de compréhension qui leur est ainsi demandé.

Et c'est ce travail anormal et excédant qui use les générations d'écoliers, les dégoûte du travail et, parfois, hélas ! les fait haïr l'école. Devoirs et leçons sont aussi à la base de tout le système de coercition imaginé par les règlements ou les pédagogues. Il est impossible de travailler avec les enfants dans l'atmosphère de confiance et de collaboration indispensable à toute oeuvre d'éducation

quand tout au long du jour le maître, livre en mains (car il n'a pas besoin, lui, de savoir par coeur, et ce n'est pas là la moins criante des injustices), contrôle leçons et devoirs. Les punitions sont le complément nécessaire de cette méthode de travail. Ah ! si nous pouvions supprimer dans nos classes toutes les leçons faites ex-cathedra par l'éducateur ; si nous pouvions supprimer toutes les leçons à apprendre, tous les devoirs à faire ! Comme l'école paraîtrait alors, aux enfants et aux

adultes, lumineuse et claire ; comme on y travaillerait avec joie, sans aucune hypocrisie, comme la collaboration y serait agréable et combien changerait le rôle de l'éducateur qui vivrait enfin, au milieu d'enfants vivants, au sein de la vraie vie !

Et si l'éducateur ainsi libéré se donnait avec un complet amour de sa tâche ; si les enfants s'épanouissaient enfin dans une école à leur mesure ; si les activités des uns et des autres se donnaient à 100 %, comment le rendement scolaire ne serait-il pas décuplé lui aussi ! Utopie ! Naguère oui, et c'est pourquoi on ne savait alors pousser avec cette acuité la critique du système traditionnel. Notre technique est justement le triomphe de l'activité libre de l'enfant, mais d'une activité à laquelle on a donné un aliment et des possibilités d'expression avec un matériel nouveau, par des formules de travail mieux adaptées aux nécessités de l'heure. C'est ce matériel, ce sont ces formules de travail que nous présentons dans nos brochures. Matériel et formules ont été éprouvés dans des centaines d'écoles populaires ; ils sont fondés pédagogiquement et psychologiquement ; ils ont donné des résultats qui leur ont valu la faveur croissante de tous ceux - éducateurs et inspecteurs - qui les ont examinés.

Un jour prochain, l'école populaire sera vraiment libérée parce que des techniques de vie, d'effort joyeux et de travail efficient auront remplacé triomphalement des méthodes scolastiques qui n'ont plus guère pour elles que l'imposante tradition, accompagnée et soutenue par une foule d'intérêts matériels que nous ne devons pas sous-estimer mais que nous devons moins craindre encore de dénoncer et de combattre.

Nous dirons, dans d'autres opuscules, comment, par notre technique, nous supprimons les leçons de lecture expliquée, les devoirs d'application et autres obligations rebutantes pour faire s'épanouir enfin la véritable initiation française.

Aujourd'hui, nous vous disons :

PLUS DE LEÇONS DE GRAMMAIRE.

## **La rédaction vivante et joyeuse chemin royal vers la perfection grammaticale**

Ce n'est pas une gageure ; nous n'avons fait aucun pari de condenser en quatre - peut-être sera - ce même en trois ! - le contenu de tous les manuels de grammaire. Notre entreprise est d'une portée pédagogique autrement considérable puisqu'elle vise à simplifier vraiment notre expérience pratique

de la langue grâce aux techniques nouvelles que nous avons introduites dans nos classes.

Personnellement, je ne suis pas grammairien, loin de là ! L'avouerai-je même, lorsque après la guerre, je repris, à demi - convalescent, une classe préparatoire, je constatai avec un peu de surprise que j'avais presque totalement oublié toutes les règles de grammaire. C'est à peine si je distinguais encore dans les temps quelques formes simples : indicatif présent, l'imparfait, le futur, le conditionnel. Je ne savais plus si le passé simple devait oui ou non s'appeler passé défini, je me le demande encore en écrivant ces lignes, et la chaîne : bijou, caillou, chou..., revenait péniblement sans hésitation.

Ne parlons pas de toute la foule de pronoms, d'adjectifs, d'adverbes, de prépositions, etc., dont je savais l'emploi sans pouvoir les distinguer avec précision. Et pourtant, je venais d'écrire un petit livre qui ne manquait pas d'émotion, et je savais, d'une plume assez vive, défendre mes droits, ou écrire pour mes élèves des contes et des poèmes que, à ma grande surprise, ils préféraient aux oeuvres classiques qui leur étaient offertes.

Je ne me suis pas ému. Je savais écrire d'une façon convenable ; je sentais bien que c'était l'essentiel, que tout le reste, que toutes les chinoiseries grammaticales étaient surtout inventions scolastiques et

que si, moi qui avais eu jusqu'à 18 ans le crâne bourré par maîtres et manuels, pouvais sans grand dommage oublier les neuf dixièmes de la grammaire, c'est que celle-ci, telle qu'on me l'avait enseignée, n'était ni vitale, ni indispensable et que la voie suivie jusqu'à ce jour ne répondait pas aux besoins d'élèves qui, dans la vie, n'ont que faire de terminologie.

Je n'ai, depuis, tenté aucun effort pour apprendre à nouveau cette grammaire des manuels. Et je me hâte de condenser ici, avant qu'il ne soit trop tard, ce que je crois suffisant et profitable pour notre école primaire. Car la déformation professionnelle nous marque dangereusement : à force de revoir tous les ans les mêmes principes, les mêmes règles avec leurs exceptions, nous les incorporons à notre fonction et à notre vie, jusqu'à ne plus comprendre que ceux dont la profession n'est pas de rabâcher ces éléments puissent avec tant de désinvolture en négliger complètement la contestable valeur.

N'écoutons point ceux qui prétendent qu'on ne peut écrire tant qu'on ne connaît pas à la perfection les règles de la grammaire et de la syntaxe. Dénonçons les prescriptions ridicules des programmes qui stipulent : une phrase d'abord pour les enfants du C.P., puis un paragraphe, et enfin, vers le Certificat d'études seulement, un texte complet.

Pensez à ce qu'il adviendrait de ces mêmes enfants si, lorsque, tout petits, ils veulent extérioriser dans leur langage à peine compréhensible ce qui les agite, une maman pédagogue venait leur imposer silence : - Tais-toi, tais-toi... Prononce seulement avec moi une phrase... plus tard tu pourras prononcer un paragraphe ; et dans quelques années, seulement tu pourras raconter une histoire complète... Comme si ce n'était pas une histoire complète que mime l'enfant qui s'agite et gesticule et crie dans son berceau ; et si réprimer ainsi le besoin d'expression de l'enfant n'amènerait pas avec certitude le dégoût d'un langage imposé et inutile, et sans doute le mutisme complet...

Les pédagogues n'ont vu que la règle, et la règle a tué la vie...

Ils écrivent bien, certes, ces académiciens pour qui écrire est une sorte de devoir de style où la forme masque presque toujours l'absence de pensée et de sentiment. Mais qui lit leurs oeuvres ? Et pensez-vous

que ce sont elles qui passeront à la postérité ou bien plutôt les pages vibrantes d'émotion et de vie de ces jeunes écrivains qui, sans se soucier outre mesure de la grammaire ont su exprimer ce qui vous agite ou vous remue. Et je pense à tel écrivain à succès, avec ses phrases osées et ses mots à peine francisés... on dira plus tard, comme nos professeurs en arrêt devant des tournures peu académiques de nos classiques : hardiesse de style... Parce que la vie, véritablement, aura triomphé de la forme morte comme triomphera un jour prochain, à l'école, la rédaction vivante et joyeuse, chemin royal qui mène vers la perfection grammaticale.

Toutes ces précautions pour bien prévenir nos camarades - et les spécialistes qui nous liront - que je ne prétends pas à l'érudition grammaticale. Je puis commettre des oublis qui méritent d'être réparés et des erreurs que je rectifierai avec plaisir, heureux justement si ces lignes peuvent susciter encore une fois entre nos camarades une collaboration profitable.

### **C'est en écrivant qu'on apprend à écrire**

De mes observations personnelles, je déduirai déjà ceci : qu'on peut fort bien écrire correctement sinon académiquement, sans connaître les règles de grammaire. Il suffit pour cela d'avoir senti la nécessité de quelques principes essentiels et surtout d'avoir, par de nombreux exercices, assoupli notre plume comme nous avons, au cours de nos premières années, assoupli notre langue au contact familial.

Mais en fait d'exercices, nous n'avons que faire de ces "devoirs" dont sont bourrés nos manuels. Les seuls exercices que nous préconisons et que nous acceptons, sont ceux que suscite et motive la vie,

ceux qui répondent aux besoins d'activité, d'expansion et de perfectionnement des enfants.

Et, comme préface au cours le grammaire annoncé, nous poserons seulement aujourd'hui le premier,

le grand principe : le principal devoir de grammaire française et le plus profitable est la rédaction : individuelle, par groupes, ou en collaboration avec le maître, pourvu que cette rédaction ne soit pas un devoir, mais bien l'expression d'une pensée qui a besoin de jaillir.

C'est en écrivant et en lisant qu'on apprend à écrire et à lire (écrire signifie ici rédiger). Qu'importe si le jeune enfant ne distingue pas le nom du verbe, si les grands élèves confondent article, proposition, adverbe. Rien ne presse...

En ce début d'année vivez avec vos élèves, aidez-les à s'exprimer et à s'épanouir, en vous appuyant sur les motivations que nous avons suscitées : imprimerie, échanges scolaires, manuscrits ou imprimés, vie sociale de la classe. Ce travail sera cent fois plus profitable que tous les exercices de grammaire.

Au Cours Élémentaire et au Cours Moyen cependant, si vous voulez faire un peu de grammaire formelle, car il faut penser aussi, nous le savons, aux inspections et aux examens, donnez à conjuguer

aux temps usuels (indicatif présent, imparfait, passé composé. futur, conditionnel, impératif) quelques verbes et expressions tirés du texte journalier. Le verbe, surtout en français, a des formes tellement variables et baroques qu'il n'est pas inutile pour l'orthographe en particulier, d'en montrer toute l'année les difficultés. Mais que ce travail n'ait jamais la forme d'une conjugaison morte : qu'il soit toujours basé sur l'intérêt du jour et se présente à l'esprit de l'enfant comme une nécessité.

A tous les cours, et dès le début de l'année, il est naturel pendant la mise au point des textes à imprimer, d'attirer l'attention des enfants sur les formes grammaticales qui s'apprendront sans ennui

ni dogmatisme. Il sera facile déjà de montrer ainsi activement à différencier le nom, le verbe et les adjectifs.

Les exercices de vocabulaire, que nous appelons chasse aux mots, seront avec profit, pendant ce temps, employés à approfondir l'orthographe de certains mots à structure difficile, qu'on sent mal précisés dans l'esprit des enfants : noms en ou, oin, an, ent, ert, air, er, etc. selon les classes. On laissera à cette chasse aux mots son caractère de recherche collective et active, sans l'éprouver ni le sanctionner par quelque devoir traditionnel (1).

Les véritables exercices de vocabulaire doivent rester, à notre avis, le constant travail de recherche, de construction et de rédaction qui doit être une des activités vitales de notre classe.

\*

\* \*

Ne croyez pas que ce soient là conseils donnés à la légère, après des constatations discutables. Nous montrerons, tout en continuant notre cours, comment des grammairiens, Ferdinand Brunot, A. Fontaine, Ch. Bally, etc. partis de la science linguistique, aboutissent à peu près aux mêmes recommandations si ce n'est que, ignorant encore la technique d'imprimerie à l'école, ils ont cherché en vain une méthode qui, sans se perdre dans le labyrinthe scolastique, sauvegarde cependant l'avenir et la pureté de la langue.

Monsieur A. Fontaine, du moins, sentait que nous apporterions à ce problème une solution nouvelle et il nous y encourageait personnellement au début de nos recherches en souhaitant que nous établissions sous peu les quelques règles simples qui, reliées à la pratique de la langue, constitueraient le véritable enseignement grammatical à l'école primaire.



C'est ce que nous essayons de faire.

## Le nom et le verbe

Deux mots sont particulièrement importants dans la langue et nous en mènerons tout de suite l'étude de front : le nom sans lequel il est impossible de se faire comprendre. (Demandez à quelque enfant de raconter une histoire sans employer le nom) et le verbe qui donne la vie à la phrase (essayez de parler sans employer le verbe, puis parlez le langage petit nègre sans déclinaison de ces mêmes verbes et comparez la nuance et la précision de la pensée ainsi rendue à celles d'une phrase correcte).

Comme nous l'avons dit déjà, nous continuerons l'étude des verbes pendant toute l'année, en partant des textes composés et des idées intéressant les enfants. Cela, pour l'instant, sans donner aucune explication sur les conjugaisons et en s'en tenant aux temps usuels : indicatif présent, imparfait, passé composé, futur simple, conditionnel présent, impératif (faire déjà distinguer et préciser dans leur emploi ces deux formes, si fréquentes en français et qui tiennent souvent d'ailleurs

plus de l'adjectif que du verbe le participe présent et le participe passé.

L'étude du nom arrête très longtemps les enfants dans les classes ordinaires. Nous passerons, nous, le plus vite possible. Pas de définition du nom : on donne un nom aux choses, cela suffit. Même s'ils ne connaissent aucune définition, les enfants vont très vite à distinguer tous les noms.

Noms communs et noms propres : il suffit de faire, journellement au début, cette distinction lorsque l'occasion se présente dans les textes. Ne compliquons pas par des définitions qui ne seraient que des mots.

Le pluriel des noms ! C'est ordinairement là l'objet de " devoirs " interminables. Disons seulement

- que la marque du pluriel est ordinairement S.

- que les noms en eu, au, eau, prennent X au pluriel

- que les noms en al, ail, s'écrivent en aux au pluriel. Jamais E.

(Inutile de dire les exceptions. L'habitude de la rédaction, le pouvoir globalisant de l'enfant feront le nécessaire).

Je me demande s'il est nécessaire même de faire apprendre la liste des 7 noms en ou qui s'écrivent avec X au pluriel. J'ai remarqué que cette distinction brouille au contraire l'esprit des enfants, qui font plus d'erreurs encore lorsqu'on les a mis en garde contre cet X qui les hypnotise.

Aucune des autres exceptions.

Au féminin, E est en général la marque du féminin.

Pour chacun de ces divers points, outre que nous attirons l'attention sur ces règles chaque fois que l'occasion se présente, nous cherchons en commun, au cours des leçons, les noms se rapportant à chaque catégorie et nous les écrivons au singulier et au pluriel, sans oublier les exceptions que nous signalerons au passage.

Les leçons de chasse aux mots concourent aussi dans une certaine mesure à cet apprentissage. Nous continuerons quelque temps encore la structure du mot français. Nous ne donnons pas même ici la liste de ces exercices et encore moins l'ordre dans lequel nous les pratiquons.

Tout instituteur, surtout avec notre technique connaît sa classe. Il sait sans préparation spéciale, quels sont les mots qui rebutent les enfants ou qui sont du moins l'occasion d'erreurs plus fréquentes. On examine donc le texte journalier et, en partant de ces deux réalités, on amorce la chasse aux mots. Nous avons ainsi recherché les mots contenant sc, ce, ei, ge, gi, gea, geo, en, tien, ph, mb, mp, ant, ent, ai, ain, ê, et, ille, etc.

Nous poursuivrons encore quelque temps cette besogne avant de passer à une autre, plus méthodique, dont nous parlerons dans notre prochain chapitre : la structure de la formation des

mots.

## L'adjectif qualificatif

L'adjectif qualificatif est tellement lié au nom, il est d'un emploi tellement courant, que son étude vient naturellement après celle du nom, ou même est faite si possible simultanément.

Ici aussi, aucune définition, aucune règle : l'examen des textes et la recherche collective suffiront à faire reconnaître définitivement les adjectifs qualificatifs, l'étude des autres adjectifs étant bien moins urgente.

## Plus de règles scolaires : La grammaire vivante

On nous dira peut-être, vous condensez, vous abrégez, mais vous passez cependant en revue, nous semble-t-il, les éléments des manuels ordinaires ?

Oui, et nous savons aussi que des concentrés de grammaire avaient déjà été publiés. Mais ils étaient des concentrés. Nous donnons une technique nouvelle d'apprentissage de la langue.

Nous n'avons pas dit que nous allons réduire considérablement le travail que nécessite cet apprentissage, nous ne disons pas apprenez ces formules, retenez ces exceptions et vous connaîtrez l'essentiel de la grammaire.

Nous avons la prétention de réduire considérablement toute la grammaire formelle, de ramener peut-être à rien l'objet des leçons spéciales de grammaire parce que nous avons à notre disposition une technique de rédaction, d'expression et de recherche qu'il nous suffit d'exploiter pédagogiquement pour lui faire rendre, sans dogmatisme, ce qu'on a demandé en vain aux manuels de grammaire.

" Il y a des règles - dit A. Fontaine, - qui répondent aux rapports essentiels des idées ; celles-là, il faut les connaître et les respecter. Il y en a d'autres qui ne sont guère que des modes passagères et un peu vaines, celles-là, il ne faut pas leur donner plus d'importance qu'il ne convient. Les premières seules devraient être considérées comme faisant partie du domaine propre de la grammaire ; les secondes devraient s'apprendre par la pratique de la même façon qu'on apprend l'orthographe du son **in** dans les mots comme éteindre ou craindre, à force d'écrire et de lire ".

Nous verrons ultérieurement comment les grammairiens qui se sont penchés sur ce problème capital

de l'apprentissage de la langue, ont appelé et souhaité une technique que nous avons mise debout et

dont nous renforçons chaque jour le rayonnement.

" Il faut prendre la grammaire pour ce qu'elle est - dit A. Fontaine, - l'adapter à une connaissance simple, précise, intelligente des faits du langage, l'isoler de la lecture expliquée proprement dite, et en faire pour les élèves, selon leur âge, un objet de discussion sans pédantisme ".

Tel est véritablement notre but ici : non pas comprimer ou supprimer, comme on pourrait le croire, l'apprentissage de la grammaire, mais dégager celui-ci des mots et des rites inutiles pour le vivifier et le rendre au maximum éducatif et profitable.

" Le meilleur grammairien n'est pas celui qui sait beaucoup de règles, mais celui qui démêle le mieux cet écheveau compliqué de l'emploi des formes, celui qui comprend et explique le mieux les rapports

de ces formes, avec la marche, non avec l'objet de la pensée ".

## Article - Pronom - Conjugaisons

Nous avons, d'une façon suffisamment approfondie, étudié le nom et ses diverses formes.

Nous avons dit que, grâce à notre technique de travail, il nous suffisait d'attirer l'attention de nos élèves sur l'adjectif qualificatif et ses règles d'accord, sans même donner de définition. Ce sont des choses que les enfants sentent et comprennent instinctivement lorsqu'ils ont à leur service la

pratique journalière de la rédaction et surtout de la construction définitive et parfaite d'un texte destiné à la composition et à l'impression.

Nous ne nous arrêtons pas même l'instant d'une leçon sur l'article, c'est un mot tellement courant et auquel les explications ajoutent si peu, qu'il est vraiment inutile de s'attarder à une étude systématique. Les enfants n'apprennent-ils pas naturellement l'emploi de la, le, les, du, des, etc., etc. Insistons plus particulièrement sur la reconnaissance de le, la, me, se, où, de, te, pronoms dans tous les cas difficiles ou douteux. Mais cela, nous le répétons, sans imposer aucun de ces exercices qui, d'avance, paralysent la pensée enfantine, qui sont peut-être pour l'éducateur des sortes de tests bien superficiels d'ailleurs mais qui ne sauraient apporter dans l'effort éducatif et constructif des enfants que trouble et désharmonie.

C'est à même le travail vivant que nous voulons faire sentir aux enfants la vie et la construction de la langue. Il sera facile de montrer ensuite la règle d'accord des pronoms, quand nous aurons bien donné l'intuition - plus parfois que la connaissance véritable - du rôle et de la forme de ces pronoms.

Nous continuons en même temps nos nombreux exercices sur les verbes : verbes comme mener, qui changent parfois leur e en é, verbes comme changer, verbes irréguliers courants : partir, rendre, sortir, etc., tous verbes usuels dont la connaissance est absolument nécessaire - verbes comme appeler qui doublent parfois l, forme plus compliquée du verbe avec intervention du pronom pour commencer à expliquer les règles d'accord du participe passé.

Nous ferons en même temps apparaître, lorsque l'occasion s'en présentera les temps plus difficiles et

pourtant usuels, notamment le conditionnel présent, l'impératif, sans oublier la forme interrogative et le subjonctif présent. Préciser également la notion du participe présent et du participe passé.

Les camarades habitués aux leçons méthodiques et claires - pour eux - des manuels scolaires penseront peut-être que nous poursuivons ici, en nous attaquant partout à la fois, une étude dispersée, superficielle, antiscientifique.

Nous avons été très heureux de nous trouver sur ce point aussi en parfaite communion d'idées avec Monsieur Atzenviller, directeur de l'Enseignement Primaire à Genève, qui se passionne tout spécialement, et avec une autre compétence théorique que la nôtre, bien sûr, au problème de l'enseignement grammatical.

" La vie présente tout à la fois noms, adjectifs, pronoms, verbes, etc., il nous est impossible d'interdire aux pronoms de faire leur apparition avant que nous ayons, au cours de x leçons, réglé leur affaire aux noms et aux adjectifs. Et les manuels - qui ont tenté de véritables tours de force pédagogiques, n'ont abouti qu'à la publication de ces phrases fades et vides, de ces exercices émasculés qui déforment l'esprit des enfants. "

Le nouvel enseignement de la Grammaire devrait être, en effet, quelque chose de concentrique, précisant d'abord les règles et les formes dont la connaissance est la plus utile, approfondissant chaque semaine davantage cette connaissance initiale pour arriver vers 12, 13 ans à une étude peut-être

plus méthodique et plus logique et cela sans aucun dogmatisme, la vie et l'activité devant être les motifs uniques de la recherche grammaticale.

### **Chasse aux mots**

Le travail que nous avons fait jusqu'à ce jour en chasse aux mots, a été une sorte de papillotement vers les formes les plus difficiles aux yeux des enfants, faisant déjà, découvrir de nombreuses analogies préparant une étude plus méthodique que nous allons amorcer.

Les camarades qui, grâce à l'effort de notre groupe ont commencé dans leur classe l'étude de

l'espéranto, pourront puiser dans la grammaire de cette langue scientifiquement construite, des directives précieuses pour l'enseignement rationnel du vocabulaire : la formation des mots est, en effet, dans la grammaire espéranto, essentiellement logique, cette logique se rapproche étrangement la logique enfantine qui préside à la formation des mots nouveaux.

Nous rappelons donc, qu'il existe en français, comme en espéranto, un fonds important de mots simples, avec lesquels, à l'aide de préfixes, on forme des mots nouveaux. En partant de cette base et par l'étude systématique des affixes, nous allons partir à la recherche de ces mots nouveaux en commençant toujours par les affixes les plus fréquemment employés : et, ette, on, oir, pré, di. Les enfants ne manquent pas d'imagination dans la construction de ces mots nouveaux. A nous de rester les guides bienveillants et pour ainsi dire les gardiens de la vérité grammaticale.

\*

\* \*

Si nos élèves ont longuement pratiqué la rédaction libre, si la mise au point des textes a été l'occasion d'observations précieuses, sur la valeur, l'emploi et la fonction des mots ; si au lieu de tenir

la grammaire au-dessus des élèves comme une science majestueuse et fermée, nous l'avons ainsi mise vraiment à la portée des enfants, si nous l'avons fait jaillir de leur vie, les trois quarts de notre besogne sont maintenant accomplis. Nos élèves sont capables de reconnaître dans un texte, et de faire accorder, les noms, les articles, les adjectifs, les pronoms, les verbes, et de les distinguer non pas par un simple souvenir scolaire de pure mémoire, mais parce qu'ils ont intimement saisi les règles du jeu - la vie du mot et de la phrase. La preuve en est qu'ils s'arrêtent parfois, s'ils ne disent pas juste, sur des formes voisines qui se préciseront encore à l'avenir.

### **Temps du verbe - Conjonctions - Adverbes**

Il est temps de nous arrêter plus spécialement aux verbes.

On aura déjà, quoique nous ayons omis de le signaler, montré pratiquement le rôle du verbe dans la phrase avec son sujet et ses compléments. Cette connaissance peut d'ailleurs rester assez longtemps à l'état d'intuition sans nuire à l'évolution de notre enseignement grammatical.

Nous avons, pendant trois mois, conjugué oralement ou par écrit de nombreuses formes des verbes les plus usuels sans distinguer ni conjugaison ni régularité. Les enfants eux-mêmes ont été amenés à faire des comparaisons utiles qui leur font sentir les avantages de la classification.

Nous allons leur donner maintenant le schéma de cette classification que nous reprendrons point par

point pour l'exemple, le modèle nécessaire. Les verbes auxiliaires d'abord. Il faut expliquer ce que c'est qu'un auxiliaire.... un facteur auxiliaire va travailler lorsqu'on a besoin de lui. Les verbes auxiliaires viennent aider à conjuguer les verbes lorsqu'on a besoin d'un second verbe. Les enfants disent eux-mêmes à quel temps on a ainsi besoin d'un auxiliaire.

On peut s'arrêter l'espace d'une ou deux leçons à la conjugaison modèle de ces auxiliaires, comme nous nous arrêtons à la conjugaison de chaque verbe type. C'est du travail facile, mais qui n'est pas, à

notre avis, inutile. On peut faire recopier - ou par exemple, tirer à la photocopie - les verbes auxiliaires être et avoir, puis les verbes chanter, finir, recevoir, à tous les temps usuels.

Quels sont ces temps ? L'indicatif présent, l'imparfait, le passé simple - en faisant remarquer que, pour la plupart des verbes, seules les troisièmes personnes de ce temps sont couramment employées

- le passé composé, le plus-que-parfait - très fréquemment employé malgré son nom barbare ; (nous pourrions plus utilement le nommer, pour le fixer dans l'esprit des élèves, un passé ancien, le passé

composé était un passé récent) - (les autres formes du subjonctif disparaissant peu à peu de la conversation courante, nous nous arrêterons plus tard seulement aux quelques formes qu'on trouve encore dans les textes d'auteurs et qui sont les pièges classiques des dictées du C.E.P.E.) - les participes - avec lesquels nous aurons déjà familiarisé pratiquement nos élèves.

Présentons enfin aux élèves trois sortes de mots qu'on rencontre aussi fréquemment et auxquels nous avons déjà eu certainement l'occasion de nous intéresser.

La conjonction (expliquer pratiquement sur les textes le sens de ce mot) qui sert à joindre, à réunir, à lier des mots ou des membres de phrases, (à distinguer de ou, ni, mais, or, donc, que (distinguer du pronom relatif) si, comme, lorsque, quoique, puisque, et locutions conjonctives à citer pour mémoire

sans insister beaucoup, cette distinction étant déjà une chinoiserie grammaticale à notre avis inutile. L'adverbe, dont il est inutile et peut-être dangereux de donner la définition classique. Il y a peu de mots dans notre langue plus facilement distingués à l'usage. Un exercice spécial commun serait peut-être

nécessaire pour classer ces adverbes, en adverbe de temps, de lieu, de quantité, de manière et locutions adverbiales.

L'examen de ces adverbes suffira à faire entrer dans l'esprit de l'enfant le sens du rôle joué par ces mots dans la phrase, et cela vaudra mieux qu'une définition extraordinairement abstraite.

Signaler au passage également les prépositions dont nous reparlerons.

Lorsque nous disons par exemple : distinguer ou de où, cela ne veut pas dire que nous allons nous livrer à un long verbiage sur l'emploi de ces mots, verbiage qui amène le plus souvent une confusion plus grande encore dans l'esprit de l'enfant. C'est à l'usage dans la fonction active de ces mots, que doit se faire de façon subconsciente presque la distinction désirée.

Comme tout au long de ce cours original de grammaire française nous nous abstenons, à dessein, de tout verbalisme dussent nos inspecteurs nous en tenir rigueur, cherchant avant tout la formation grammaticale intime et personnelle, définitive et éducative.

### Formation des mots nouveaux

Pour la chasse aux mots, nous continuerons la recherche amorcée et commencée dans notre précédent numéro, l'étude des affixes. Nous ne présenterons pas d'ordre strict, puisque nous n'en suivons pas. Quel avantage y aurait-il d'ailleurs à cela, sinon pour la routinière préparation de classe. Nous essayerons de montrer que ces affixes ajoutent ordinairement un sens à peu près permanent aux mots auxquels ils sont accolés. Cette règle n'est malheureusement pas toujours vraie dans notre français - langue vieille que l'usage a profondément marqué - comme elle l'est en Espéranto. Mais enfin nous ne manquerons pas de signaler que re signifie : une seconde fois ; de marque le contraire ; bi, la 2e fois, etc.

Nous donnons, à titre indicatif seulement, une liste d'affixes dont l'étude peut être entreprise alors selon le contenu du texte : **re, dès, bi, mi, sur, à** (signaler les consonnes doubles dans certains cas) **en, in, é, oui, onal, ard**, etc.

La recherche et la construction de mots nouveaux faites par les enfants eux-mêmes selon ces directives sont toujours très vivantes et très profitables.

### Les exercices grammaticaux

Les manuels scolaires actuellement en usage dans les classes accordent, on le sait, une très large place aux exercices de grammaire qui suivent et complètent nécessairement tout chapitre du livre. Les instituteurs ne se font pas d'illusion sur la portée pédagogique de ces exercices qui sont surtout là comme occupation traditionnelle de classes passives pratiquant exclusivement la technique des

devoirs et des leçons. Ils savent le peu d'intérêt qu'y prennent les enfants et nous n'avons qu'à, nous remémorer nos années d'écoles pour les trouver à l'origine de notre aversion pour l'étude systématique de la langue.

L'essentiel de la grammaire, l'esprit grammatical ne peuvent être acquis que par la pratique vivante de l'écriture et de la lecture ; et la supériorité de nos techniques est justement de montrer comment on peut, pratiquement y accéder par des moyens naturels et rationnels, qui ont aujourd'hui fait leurs preuves.

Il est cependant quelques notions qui, comme pour les autres disciplines, nécessitent des exercices répétés et méthodiques, surtout dans nos milieux ruraux où les enfants entendent rarement le langage châtié et pur qui pourrait leur servir de modèles.

Nous admettons alors que, provisoirement, des exercices soient proposés pour l'acquisition de la pratique pour ainsi dire automatique de l'orthographe et de la syntaxes. Nous disons bien : provisoirement, parce que, dans une classe bien entraînée selon nos techniques, dans des milieux éducatifs pratiquant un langage correct, ces exercices mêmes deviennent inutiles.

Nous prévoyons donc à cet effet un **fichier autocorrectif de grammaire** dont nous employons dans

notre classe, depuis de nombreuses années, les éléments essentiels.

Nous avons prévu quelques exercices simples, destinés à automatiser la pratique du singulier et du pluriel, de l'emploi des pronoms, de l'accord des adjectifs, en partant de textes enfantins caractéristiques. Mais nous accordons surtout une grande importance à la mécanique de la conjugaison des verbes.

Si cette conjugaison était rationnelle et méthodique comme dans certaines langues, l'espéranto notamment, de tels exercices seraient superflus parce que quiconque sait conjuguer un verbe, conjugue avec sûreté tous les autres.

Il n'en est pas de même, malheureusement en Français.

A côté de quelques formes simples habituellement connues et sur lesquelles nous n'insisterons pas outre mesure, il y a une masse considérable de verbes plus ou moins irréguliers et dont les irrégularités d'ailleurs sont plus ou moins baroques.

Nous ne croyons pas que la fiche autocorrective soit le plus sûr moyen de parvenir à un emploi et une écriture corrects de ces verbes. Seul le verbe vivant, en pleine action dans une phrase intelligente qui est l'expression d'une pensée liée à la vie de l'enfant, s'imprime dans l'esprit des élèves, même avec ses anomalies. C'est pourquoi nous accordons toujours la première place, pour cette acquisition au travail vivant, au langage naturel, à l'expression libre manuscrite et imprimée, recommandée par nos techniques.

Mais dans nos classes populaires, où on ne parle le français correct qu'en classe, ce travail vivant et méthodique reste insuffisant. L'exercice que nous préconisons peut lui apporter un utile complément.

En attendant que nous publiions ce fichier autocorrectif de grammaire, chaque éducateur peut très facilement établir lui-même ces fiches, surtout pour ce qui concerne la pratique des conjugaisons de verbes plus ou moins réguliers, pour lesquels il suffit de consulter un manuel de grammaire.

Nous pouvons affirmer que les enfants aiment le travail avec ce fichier autocorrectif et en tirent certainement quelque profit.

Nous mettrons cependant nos camarades en garde contre la tendance qui pourrait se manifester de mettre ainsi, sous forme de fiches autocorrectives, tous les devoirs traditionnels des manuels.

Nous avons suffisamment établi le champ de possibilités du fichier autocorrectif : il peut être utilisé chaque fois qu'il faut tourner la manivelle, acquérir un certain automatisme. Aller au-delà c'est



mettre au service de l'abrutissement scolaire une technique que nous voulons garder jalousement libératrice.

## Désankyloser la grammaire

### Opinions de linguistes

Nous avons déjà cité, pour montrer la nécessité et l'opportunité de ce cours, l'opinion de quelques grammairiens officiels. Ferdinand Brunot, une des autorités grammaticales françaises, nous encourage pleinement dans la poursuite de notre essai. " Il faut désankyloser la grammaire, dit-il (2); il faut introduire dans l'enseignement grammatical une souplesse de doctrine qui n'existe pas et qu'exigent cependant la diversité extrême et la mobilité incessante du langage...

...Tout enseignement de la langue doit se faire sur un texte partout et toujours

...Il ne faut se dissimuler toutefois que, pendant longtemps, si on veut être compris, il faut prendre à l'enfant lui-même ses exemples de façon à lui faire analyser son propre usage et non le nôtre. Or, il n'existe pas de littérature française vraiment enfantine écrite avec la pensée et les phrases des enfants. De toute façon, la lecture des écrivains ne convient pas au début, elle ne peut commencer que plus tard ".

(Tous les mots soulignés le sont dans l'original par l'auteur lui-même ).

Textes d'enfants ! Nous avons donc manifestement comblé un vide avec nos journaux scolaires, avec LA GERBE et ENFANTINES. La vraie littérature enfantine, le vrai langage d'enfant sont là. Il est naturel,

il est logique, que nous exploitons grammaticalement cette nouveauté. Il faudra bien, qu'on reconnaisse bientôt la supériorité de la technique que nous préconisons.

F. Brunot est ennemi aussi des définitions

" La préposition est un mot invariable...

" L'adverbe est un mot qui se place...

" Je n'ai pas besoin - dit Brunot d'insister sur le premier vice de ces définitions qui est de n'avoir aucune valeur pédagogique puisqu'elles sont à peu près incompréhensibles pour l'enfant... Tous ces grands mots ne correspondent à aucune idée... "

Pareils procédés d'enseignement qui déconcertent l'enfant, qui le conduisent de contradiction en contradiction et qui ruinent aujourd'hui ce qu'ils édifiaient hier, sont jugés par tous les pédagogues. Ils sont la négation même de la pédagogie.

Ainsi enseignée, la grammaire perd le caractère mystérieusement dogmatique qu'elle a aux yeux de bien des gens. Car, aujourd'hui, de la meilleure foi du monde, certaines personnes s'imaginent qu'il existe quelque part des savants et des écrivains qui détiennent une vérité absolue, une règle immanente qu'ils promulguent souverainement. Substituer à cette vaine imagination le sentiment exact des choses montre qu'en grammaire il n'existe point de dogme qu'on doive recevoir sans comprendre et accepter comme des vérités surnaturelles ou une nécessité.

" Mais alors, m'objectera-t-on, le sentiment de la règle va disparaître.

Il s'agit de savoir si l'obéissance raisonnée à un ordre dont on comprend la nécessité n'est pas supérieure moralement et pratiquement à la soumission imposée par force à une loi qu'on reçoit sans essayer même de la comprendre. Depuis plus d'un siècle, les écrivains ont secoué le joug des grammairiens, la masse seule doit-elle rester aveuglément soumise ? "

Ne sommes-nous pas vraiment en bonne compagnie grammaticale ?

### Vers l'analyse

Voilà notre cours fini. ET PAS SEULEMENT sur le papier, mais dans notre classe, où nous n'avons jamais fait aucune leçon véritable de grammaire.

Nous considérons notre cours fini parce que nos grands élèves et la moyenne de notre C.E. sont

capables de reconnaître tous les mots d'un texte, d'en dire en même temps la fonction et d'appliquer

ces observations dans la dictée, et dans la rédaction de leurs textes.

Ils possèdent la grammaire. " Ils pensent dans une certaine mesure, grammaticalement " comme le demande Ch. Bailly. Qu'attend-on de plus de nous ?

Si nous ajoutons que nos élèves sont dès lors capables de répondre avec un minimum d'erreurs, aux questions des dictées du C.E.P., il me semble que notre rôle peut être considéré comme terminé.

Peut-être approfondirons-nous encore avec profit, lorsque l'occasion s'en présentera, quelques notions sur lesquelles nous n'avons pas insisté longtemps parce que nous pensons d'abord qu'elles ne sont essentielles et que nous croyons aussi que c'est seulement si nous les examinons dans leur dynamisme réel que nos observations seront profitables.

Telles sont les notions d'adjectif démonstratif et de pronom démonstratif direct ou bien celles de pronom relatif dans leurs formes complexes : lequel, duquel, desquels, etc., ces derniers sont d'ailleurs dans une faible mesure du langage de l'enfant. Au cours de la mise au point d'une rédaction

précise, simplifiez une phrase par l'introduction d'un de ces pronoms ; les enfants comprendront mieux que par des heures de sèches explications.

Avec notre technique, on sent très bien les faiblesses d'une classe. Il suffira d'en tenir compte et d'appuyer tout le reste de l'année sur l'examen de tel ou tel cas selon les nécessités des richesses de l'imprimé.

Car il va sans dire que si nous considérons comme terminée notre besogne, d'étude formelle de la grammaire, nous ne pensons pas devoir supprimer toute grammaire. Il sera bon d'examiner sans cesse le texte au point de vue grammatical, de procéder journellement à la reconnaissance rapide des mots divers en s'arrêtant plus longuement sur les difficultés nouvelles ou non encore parfaitement senties par les enfants.

Nous ne cesserons d'ailleurs pas de conjuguer, aux divers temps usuels, en leurs diverses formes, des

verbes difficiles toujours puisés dans des textes étudiés.

Nous sommes en mesure maintenant de procéder à l'analyse grammaticale qui, sous sa forme sèche et mécanique, disparaît peu à peu des questions d'examen, donc de notre programme. Mais peu importe : il suffit d'indiquer le mécanisme et ce travail, qui n'est que la transposition sur le papier de ce que nous faisons journellement, sera réalisé sans peine.

Resterait apparemment comme un gros morceau l'analyse logique. Il est naturel que cette question d'analyse vienne en fin de notre travail. Et nous sommes ici encore en complet accord avec les grammairiens.

" L'analyse grammaticale - dit Ferdinand Brunot - doit être un moyen de contrôle, non un procédé d'enseignement. "

Quant à l'analyse logique, ce même auteur, cite ce mot... " Il n'y a rien de plus illogique que l'analyse logique ", et, ajoute-t-il, " Je proposerais volontiers; une formule aussi nette... n'enseigner la grammaire ni pour l'analyse, ni par l'analyse." (3).

Nous voici donc à l'aise pour indiquer les procédés vivants et simples qui nous servent à l'analyse logique élémentaire dépouillée de toutes chinoïseries, sur lesquelles les grammairiens eux-mêmes, on le voit, ne sont pas d'accord.

L'essentiel, à mon avis, pour répondre aux exigences du programme, car je noircis déjà pas mal de pages et je ne me suis jamais vu dans la nécessité de découper mes phrases en propositions, l'essentiel est de distinguer avec sûreté la proposition principale des propositions subordonnées ;

voici le moyen :

Il y a autant de propositions qu'il y a de verbes à un mode personnel, c'est-à-dire de verbes conjugués. Parmi ces propositions, la proposition principale est celle qu'on ne peut pas supprimer sans détruire tout le sens de la phrase.

Si Je dis : " A Nice, j'ai vu Carnaval qui brûlait ", supprimons " Carnaval qui brûlait ", la phrase a encore un sens, il y manque seulement le complément. Supprimons " A Nice j'ai vu ", la phrase n'a plus aucun sens. Ce membre de phrase est donc la proposition principale.

Les autres sont des propositions subordonnées. Leur fonction est analogue à la fonction de tous les mots compléments. Il suffit de faire la question, qui, que, quoi, etc...

Il arrive parfois que deux propositions soient également indispensables sans que l'une ait plus d'importance que l'autre. Dans ce cas, les deux propositions sont coordonnées.

Avec ce raisonnement simple, les enfants parviennent sans effort à comprendre et à résoudre les questions ordinaires d'analyse logique.

## Décortiquer la langue

Nos exercices de chasse aux mots se poursuivront toute l'année.

La recherche et la construction de mots nouveaux par les affixes nous occuperont plusieurs mois encore. C'est là une étude passionnante pour les enfants qui y exercent leur logique, éminemment utile pour la compréhension des mots nouveaux, pour leur définition ainsi que pour l'orthographe.

La liste de ces affixes n'a pas à être publiée ; les enfants eux-mêmes la constituent. Quand nous aurons fini avec ces recherches, nous recommandons les exercices suivants :

- recherche d'homonymes et de synonymes ;
- familles de mots dont l'étude sera rendue facile par les travaux sur les affixes
- étude, écriture, emploi des expressions courantes du langage enfantin notées au gré des associations d'idées et dans le seul but d'en préciser le sens et l'orthographe.

Au terme de ce travail, nous avons conscience d'avoir accompli un effort sans précédent de clarification pratique de l'étude grammaticale à l'école primaire. Nous n'avons eu pour cela, il est vrai, qu'à utiliser méthodiquement notre nouvelle technique de travail, ainsi que les nombreuses constatations qu'elle nous avait permises.

## Plus de leçons de grammaire

### Le sens grammatical par la construction vivante

Si, comme nous en sommes certains, nous avons ainsi délivré nos élèves, et leurs maîtres, du carcan grammatical, si nous avons remplacé la technique des leçons fastidieuses et inefficaces par une technique qui, tout en encourageant l'enfant à s'exprimer sans cesse, lui donne un sens grammatical infaillible et indéniable. Si, par les succès de nos élèves dans les examens du C.E.P.E., où les écoles imprimant conquièrent d'ordinaire les meilleures places, nous prouvons, de plus, l'excellence de nos réalisations, nous sommes certains que seront nombreux ceux qui, jeunes et vieux, diront, avec nous : **plus de leçons de grammaire !**

Vers la conquête naturelle de la langue par la vie, par l'expression libre, grâce à l'Imprimerie à l'École.

1 Ne pas confondre la *Chasse aux Mots* avec les habituels exercices de vocabulaire. Ici, c'est l'enfant qui part à la recherche

des mots et non vous qui allez lui présenter les mots du vocabulaire, sur le ton chantant qui caractérise l'ancienne école.

2 Ferdinand Brunot : *L'enseignement de la grammaire française*. A. Colin - Éditeur

3 F. Brunot fait cette confession qui nous est précieuse : " S'il fallait donner en exercice à une classe quelconque, une colonne d'un journal du jour, personne ne serait sûr d'en sortir, ni élève, ni maître, ni inspecteur ! J'ajoute que moi-même je

serais peut-être incapable d'expliquer les raisons historiques qui ont amené la formation de telle ou telle locution, de telle

ou telle forme de langage. Je me déclare tout à fait impuissant à lui mettre une des étiquettes en service ou à fournir un jeu

d'étiquettes pour une nouvelle classification ". - *L'enseignement de la grammaire française*. A. Colin - Éditeur

## Orthographe et Pédagogie Freinet

*Par Evelyne Charmeux*

L'étude de la langue en Pédagogie Freinet ne se sépare pas des pratiques de langage en situations authentiques que ce soit celles motivées par la communication ou par l'expression.

Pour Freinet, étudier la grammaire, le vocabulaire, l'orthographe, n'a en soi aucun intérêt « *Tout enseignement de la langue doit se faire sur un texte partout et toujours. Il ne faut pas se dissimuler*

*toutefois que, pendant longtemps, si on veut être compris, il faut prendre à l'enfant lui-même ses*

*exemples de façon à lui faire analyser son propre usage et non le nôtre.* »[1]

« *La langue s'apprend par tâtonnement expérimental* » [2]. Il condamne ainsi toutes les techniques

scolastiques qui « *tuent la vie* », les exercices systématiques, la mémoire, le « par coeur » et le « *travail de robot* » sous-tendus par l'idée que l'apprentissage se fait par répétition et conditionnement. Il invite au contraire à « *partir des tendances naturelles à l'action, à la création, à*

*l'amour du beau, au besoin de s'exprimer et de s'extérioriser[...] C'est vraiment en forgeant qu'on*

*devient forgeron, c'est en parlant qu'on apprend à parler, c'est en écrivant qu'on apprend à écrire. Il*

*n'y a pas d'autre règle souveraine, et qui ne s'y conforme pas commet une erreur aux conséquences*

*incalculables* » », justifiant ainsi une étude de la langue écrite basée sur la pratique du texte libre.

### Le texte libre

Le texte libre constitue l'une des techniques emblématiques de la pédagogie Freinet. A l'inverse de la

rédaction le texte libre est imprimé et socialisé, il confère à l'enfant un statut d'auteur et la prise de conscience d'un certain pouvoir. Le texte peut être qualifié de libre quand il repose sur un certain nombre de libertés réelles : choix de la taille du texte, de son rythme de production, choix du thème, absence de pression sur les erreurs orthographiques et les incorrections syntaxiques. Ce qui est important c'est que des enfants arrivent à avoir un rapport d'intimité et de plaisir avec l'écriture.

Le texte libre n'est pas isolé des autres situations d'écrits de la classe (écrits sociaux motivés par les projets individuels ou collectifs, écrits scientifiques, écrits produits avec des incitateurs ou dans des ateliers d'écriture).

Lorsque la production de textes est bien lancée dans la classe, que les enfants écrivent souvent, il devient possible d'y relier un travail d'étude de la langue, car il ne faut surtout pas risquer de paralyser l'expression.

### Faire reposer l'étude de la langue sur les textes libres

Ce choix présente plusieurs avantages :

- permettre à l'enfant un ancrage affectif des apprentissages ;
- faire découler l'exploration de la langue écrite de besoins constatés lors de la correction des textes ce qui permet de donner un sens immédiat aux travaux d'orthographe, de grammaire, de conjugaison ou de vocabulaire ;
- avoir la certitude que le langage sur lequel porte le travail est bien celui des enfants, et donc qu'il y

a effectivement un lien entre leur culture et la classe ;

- organiser le travail individuel au plus près des vraies erreurs, au lieu de le centrer sur celles prévues dans les exercices préparés à l'avance pour aborder telle ou telle notion du programme.

De plus, il est tout à fait possible de démarrer en orthographe en observant la langue écrite dans sa complexité, en s'apercevant qu'on peut souvent écrire en se référant à des analogies « *C'est comme...* » et qu'il existe des marques porteuses de sens, amorce d'une *grammaire intuitive*. N'oublions pas que l'étude des règles et l'étude de l'orthographe sont deux choses distinctes qu'il s'avère illusoire de confondre. Pour preuve, le constat couramment vérifiable du nombre important d'enfants qui connaissent sur le bout des doigts toutes leurs règles et ont une orthographe déplorable.

### **La démarche générale d'apprentissage**

On peut concevoir cinq temps, tous en interaction :

#### **Produire**

Ecrire, dire, lire, créer... autour et à partir du vécu, des sensations, de l'imaginé.

#### **Accumuler**

Coopérer et mutualiser dans le groupe classe, pour être copropriétaire d'un ensemble de matériaux qui vont aider chacun et tous dans de nouvelles productions.

#### **Trier et classer**

Il faut à un moment donné regarder de plus près ce que l'on a écrit, dégager des savoir-faire, comprendre comment tel ou tel questionnement a bien été posé. Alors viennent les tris, les classements, les accumulations d'exemples qui deviennent autant d'attributs de concepts qui se construisent. Cette phase plus difficile demande des lieux de classement. On en arrive à un outil qui se construit au fil du temps le *classeur de français*[3].

#### **Retour aux productions**

Celles-ci amènent une utilisation, une vérification des premières hypothèses, des remarques et classements pour aboutir à l'étape suivante.

#### **Concepts et lois trouvés**

Ceux-ci permettent au pouvoir sur la langue de naître. Ils sont référencés dans le *classeur de français*.

### **En pratique ...**

Voici quelques techniques ou outils utilisés dans les classes qui travaillent en Pédagogie Freinet. L'inventaire n'est pas exhaustif, il s'articule en deux parties : le travail personnel de correction puis d'imprégnation d'un enfant sur *son* texte, puis le travail collectif et coopératif autour d'*un* texte choisi.

#### **Pour le matériel**

Dans de nombreuses classes, les enfants possèdent un *cahier d'écrivain* sur lequel sont écrits, corrigés, recopiés et éventuellement illustrés tous les textes libres, souvent on y trouve des textes d'auteurs, telle une réponse littéraire à certains types de texte (un portrait, une description de paysage, un dialogue,... ,etc.). C'est un cahier un peu *à part* car très investi affectivement.

Egalement à la disposition des enfants :

- des dictionnaires, des petits dictionnaires de mots, des fichiers d'orthographe ;

- un *classeur de français* (ou porte-vues, ou cahier) pour ranger les accumulations, les remarques et

règles provisoires, puis les lois et concepts trouvés, les listes de mots personnelles ou collectives, les tableaux de conjugaison...

#### **Le travail personnel**

Il s'agit de situations qui vont permettre à l'enfant de mener seul son travail de correction et

d'imprégnation, d'entraînements et de consolidation : la relecture, la correction, la mise au propre de son texte, l'apprentissage de mots, les entraînements.

### **La grille de relecture**

Il est difficile pour un enfant de se concentrer à la fois sur son expression et sur une rigueur orthographique.

Lorsqu'ils se retrouvent en situation réelle d'écriture, les enfants ne réinvestissent que très mal leurs connaissances, par ailleurs parfois excellentes, de multiples règles de grammaire ou de conjugaison. C'est bien ce qui fait la faillite de la conception de l'apprentissage de l'orthographe séparée de la production, privilégiant l'automatisme et la centration sur l'exercice à la réflexion sur la langue. Chaque enfant dispose d'une grille de relecture dans son *cahier d'écrivain* ou dans un protégedocument.

C'est une liste numérotée de vigilances pour la relecture, elle est mise en route dès le premier texte de l'année. Il n'y figure alors qu'une seule vigilance, par exemple « passer des lignes ». Cette liste sera augmentée progressivement tout au long de l'année en intégrant les différents apprentissages de la classe.

Après avoir terminé sa production, l'enfant relit son texte avec la grille et rectifie ses erreurs avant de

le mettre à corriger. S'il a respecté les différents critères de la grille en cours, l'enseignant validera (un

point vert ou autre code) sinon il relira de nouveau ! Lorsque la relecture est validée, l'enseignant corrige seul et/ou à côté de l'enfant pendant les temps de travail personnel tout ce qu'il ne peut faire

seul. C'est aussi à ce moment-là que la liste d'orthographe se complète, que les indications d'entraînements s'inscrivent.

### **La mise au propre du texte**

Ce travail est très important autant pour la mise en valeur du texte que pour l'imprégnation qu'il provoque. En effet, l'exigence de l'enseignant est essentielle, que ce soit à la main ou par l'intermédiaire de l'ordinateur, le texte doit être recopié sans aucune erreur. Il est important pour retrouver le cheminement des corrections et améliorations de visualiser les premiers jets, soit en leur

réservant un côté du cahier d'écrivain, soit en les laissant précéder la recopie tout simplement. Les illustrations (dessins ou photographies) pourront librement jaloner le cahier au gré des productions.

### **La liste d'orthographe**

C'est une technique très utilisée qui répond à cinq idées très simples :

- la personnalisation car l'orthographe est intime ;
- l'imprégnation d'un code qui n'est qu'une convention ;
- des séances courtes mais fréquentes ;
- une orthographe passant par la mémoire visuelle et gestuelle ;
- la rapidité.

Chaque enfant dispose d'une grille sur laquelle sont reportés les mots, expressions ou fragments de phrases qu'il devra apprendre par cœur. Il va les copier, et s'adonner à une petite accumulation personnelle sur un problème souvent rencontré dans ses écrits. Il paraît préférable de ne pas travailler sur des mots isolés, mais plutôt sur des unités plus complexes qui vont induire une imprégnation de *grammaire intuitive*, l'automatisation d'accords et la fixation des expressions complètes couramment utilisées.



C'est souvent un rituel du matin, cinq minutes suffisent. Les enfants prennent leur grille et leur cahier ou ardoise. tout le monde alors copie les mots à apprendre cinq fois ou plus (après les avoirs lus yeux ouverts et fermés et « écris » yeux fermés). Les enfants disposent d'un cache qui leur permet de dissimuler au fur et à mesure ce qu'ils copient et de faire fonctionner leur mémoire visuelle ou/et gestuelle.

Après trois séances d'apprentissage, les enfants se mettent par deux et se dictent mutuellement les mots appris. Pour chaque mot bien orthographié une case est coloriée en vert ou cochée. Trois cases correspondent à trois dictées possibles : un mot sort de la liste à apprendre s'il a été correctement écrit deux fois ; il est alors barré et considéré comme « acquis ». Mais ce serait se leurrer que de croire que cet acquis est solide et définitif ! Le mot peut alors être réinscrit un peu plus tard dans la liste.

### **Le travail sur des fichiers d'orthographe (PEMF, Odilon ... ou construction de l'enseignant)**

L'enseignant portent des indications d'entraînement suite aux différentes erreurs produites, (en marge du texte corrigé par exemple), elles demandent aux enfants de se reporter à une fiche d'orthographe qu'il va devoir travailler pendant les temps de travail personnel. Cet entraînement va permettre l'imprégnation des structures apprises par coeur dans les listes d'orthographe, des règles rencontrées et ainsi amorcer les premiers pas d'une généralisation.

### **Le travail collectif coopératif**

#### **La mise au point d'un texte**

*« Si nos élèves ont longuement pratiqué la rédaction libre, si la mise au point des textes a été*

*l'occasion d'observations précieuses, sur la valeur, l'emploi et la fonction des mots [...]. Nos élèves*

*sont capables de reconnaître dans un texte, et de faire accorder, les noms, les articles, les adjectifs,*

*les pronoms, les verbes, et de les distinguer non pas par un simple souvenir scolaire de pure mémoire,*

*mais parce qu'ils ont intimement saisi les règles du jeu - la vie du mot et de la phrase. »[4]*

Cette mise au point est organisée à partir d'un texte d'enfant qui a été choisi par la classe lors des présentations de textes ; c'est souvent un texte à destination extérieure, pour le journal de classe ou d'école, un album, un compte-rendu pour les correspondants ... Ce travail est conçu comme une sorte d' « arrêt sur image » qui contrairement au travail personnel fondé le plus souvent sur l'imprégnation et l'automatisme, permet de prendre le temps de la réflexion sur les mécanismes de la langue, en se détachant de la production immédiate mais sans pour autant se trouver complètement décroché. Ce travail permet la mutualisation de savoirs individuels, la possibilité d'essayer et d'évaluer sans risque ses propres connaissances et de donner un sens aux référentiels du programme tout en prenant conscience d'augmenter ses propres capacités pour une expression future.

L'enrichissement de la langue est très présent dans ce travail : recherche de synonymes, de mots plus précis, d'expansions plus riches ...

#### **La dictée coopérative**

Pour ce travail, un texte est choisi par la classe puis est dicté à tous. La consigne pour les enfants est d'interrompre la dictée à chaque blocage ou même à chaque doute en levant la main. Ceux qui savent répondre à la question posée lèvent à leur tour la main ; ils interviennent, soit en faisant

référence à une analogie (« *C'est comme...* ») ou à l'une des *lois* déjà trouvées, soit en épelant tout

simplement le mot demandé ou en recherchant dans le dictionnaire ...

Le but est évidemment que chacun parvienne à écrire sans erreur, mais surtout de revenir sur ce qui est théoriquement déjà connu. L'argumentation est alors très importante et les outils, tels que le *classeur de français*, les dictionnaires sont indispensables pour valider les propositions. Pour certains

enfants les estimations de ce qu'ils savent ou ne savent pas sont difficiles et il reste encore des erreurs dans leur dictée. La pratique régulière améliore la conscience de ses savoirs.

Pendant la dictée, l'enseignant note les points qui posent problème, les difficultés rencontrées, les erreurs fréquentes. Le texte est ensuite transcrit par des enfants au tableau, ce qui donne l'occasion de revenir sur quelques difficultés.

Dans un second temps si besoin, une ou deux difficultés soulevées par la dictée peuvent donner lieu à un travail écrit. Par exemple, on prend une phrase du texte avec en filigrane la question des accords ou des terminaisons, et l'on réfléchit à ce qui se passe si l'on change le genre ou le nombre d'un déterminant, un pronom de conjugaison ou le temps ...

Les points notés par l'enseignant pendant la dictée donnent lieu à des entraînements. Les enfants reçoivent alors une fiche qui est travaillée librement pendant le temps de travail personnel. La correction est collective ou individuelle selon les besoins du moment de la classe.

Ce travail peut porter sur plusieurs domaines, par exemple :

- la grammaire : le texte de la dictée, dans lequel il faut repérer verbes, sujets, noms, déterminants, adjectifs... ;
- l'orthographe : un ou plusieurs exercices d'accords, avec pour supports des phrases ou des expressions du texte ;
- la conjugaison : en travaillant les sujets et verbes du texte (transformation de temps, de personne ou de sujets).

Lorsque la dictée coopérative met en évidence un problème qui se pose à tous et correspond justement à une notion du programme, une activité collective est lancée.

### **Comment les nouvelles connaissances sont-elles fixées ?**

Pour toute la classe, avec un ou plusieurs exercices surtout basés sur des transformations, en insistant sur les références issues des dernières travaux collectifs et en rappelant régulièrement les concepts et lois trouvés.

Individuellement, selon les erreurs commises, en faisant porter le travail personnel sur des fichiers ou exercices ciblés.

La question de l'évaluation se pose. L'orthographe demeure le domaine qui résiste le plus à toute tentative rationnelle de faire le point sur les acquis. La seule voie possible est alors l'observation attentive des premiers jets des textes libres pour noter les progrès accomplis.

Les concepts et lois trouvés ne s'apprennent pas par coeur, les rappeler souvent, les faire fonctionner

dans des exercices créés au plus près des besoins sont bien plus profitables. En revanche, les conjugaisons font l'objet d'un apprentissage systématique au fil des travaux collectifs, sans oublier la liste personnelle de mots. Des évaluations sont alors réalisables.

### **Pour conclure**

Le travail sur l'orthographe est complexe et ne s'arrête pas aux seuls moments d'étude de la langue, il rejaillit dans toutes les disciplines. La préparation d'un exposé, la lettre à son correspondant, le

résumé d'histoire ou de géographie, le travail sur un site ou un blog, ..., sont autant de situations de mise au point orthographique.

L'orthographe n'est pas une fin en soi mais c'est un atout personnel qui se construit par l'expression et la lecture quotidienne tout au long de sa vie, si tout au début des apprentissages pour chaque individu, on a su garder précieusement le désir d'écrire et de lire. Orthographe et Pédagogie Freinet. L'étude de la langue en Pédagogie Freinet ne se sépare pas des pratiques de langage en situations authentiques que ce soit celles motivées par la communication ou par l'expression.

[1] *La grammaire française en quatre pages*, site de l'ICEM : [www.icem-pedagogie-freinet.org/](http://www.icem-pedagogie-freinet.org/)

[2] *Oeuvres pédagogiques*, Ed. du Seuil, tome 2

[3] *Apprentissage naturel de la langue, pour un classeur de français*, Des outils pour la classe n°8, Editions ICEM

[4] C.Freinet, *La grammaire française en quatre pages*

## Ressources

Des activités complètes pour "Verbes, Sujets et compagnie"

Daniel Gostain, Joëlle Dreidemy

Bayard jeunesse