

Québec français



L'orthographe au primaire Une démarche pratique

Gilles Primeau

Number 40, December 1980

Grammaire et orthographe

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/57200ac>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Les Publications Québec français

ISSN

0316-2052 (print)

1923-5119 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Primeau, G. (1980). L'orthographe au primaire : une démarche pratique. *Québec français*, (40), 22–28.



L'orthographe ou primaire

une démarche
pratique

par gilles primeau

Le présent article s'adresse aux enseignants du cours primaire. À ceux qui œuvrent en classe. À ceux qui cherchent des façons de faire pour améliorer ce qui est jugé insatisfaisant. À ceux qui veulent comparer. À ceux aussi qui souhaitent faire autre chose.

Il n'est ni le résultat de spéculations théoriques, ni le résultat de recherches dites scientifiques. Il se rapporte à des expériences faites en classe et à des réflexions faites en groupes. Des expériences et des réflexions desquelles se sont dégagés des pratiques et des principes explicites.



Des pratiques établies

I. UN EXEMPLE...

Prenons un exemple. En cours d'année, des écoliers de cinquième année, en équipes, rédigent des dépliants et des affiches pour convaincre ceux de quatrième et ceux de sixième année d'aller s'abonner à la bibliothèque municipale qui vient d'ouvrir ses portes. Avant de calligraphier la version finale de leurs textes (lettrage-couleurs-dessins), ils soumettent leur projet à l'enseignante pour qu'elle les aide à en normaliser l'orthographe. Là n'est pas son unique rôle, mais là est notre propos. Pour aider les écoliers à s'apprendre l'orthographe, celle-ci note leur texte à l'aide d'un code qu'ils connaissent bien puisqu'il s'est établi peu à peu en cours d'année ou qu'il est le même que l'année précédente.

... en orthographe lexicale

Sur les textes des écoliers, certains mots sont directement corrigés par l'enseignante. Par exemple, le mot *bibliothèque* est récrit au-dessus du même mot que les écoliers avaient quelque peu malmené. De même pour le mot *abonner* dont un *n* manquait. Les écoliers savent qu'il ne s'agit ici que d'une simple information que l'enseignante leur donne directement. En d'autres termes, cela signifie: «Voilà deux mots dont vous ne connaissiez pas l'orthographe exacte, voici comment ils s'écrivent».

Sur la même copie, deux mots mal orthographiés sont simplement soulignés. Les écoliers les corrigent eux-mêmes à l'aide d'un des dictionnaires dont la classe dispose. Ils peuvent, soit y référer directement, et c'est la méthode la plus rapide, soit discuter du cas, émettre une hypothèse par référence à d'autres mots connus et consulter ensuite le dictionnaire. Par exemple, le mot *bibliothécaire* entre-t-il dans la série *antiquaire, propriétaire...* ou dans la série *fermière, ouvrière...*? S'écrit-il avec un *c* ou *qu*? Le dictionnaire confirme ou infirme les hypothèses retenues.

Le mot *fichier* (écrit «fichié» par les écoliers) est pointé par un crochet. Spontanément, certains écoliers le cor-



rigent et s'assurent de leur correction en vérifiant dans un carnet personnel. D'autres le corrigent sur-le-champ, sans douter de leur correction, en souriant, alors que certains vont retrouver l'orthographe du mot pointé en se référant directement à leur carnet personnel.

Ainsi, l'orthographe d'usage est régularisée par diverses sources d'informations et par divers moyens:

- L'enseignante donne directement l'information dans le cas des mots dont les enfants ne connaissent pas l'orthographe parce qu'ils n'ont jamais été appris. Elle ne prend pas pour acquis que la connaissance de ces mots est innée et que c'est une faute contre

nature que de les mal orthographier. Elle ne prend pas non plus pour acquis que les écoliers devraient en connaître l'orthographe parce qu'ils ont eu maintes occasions de les lire. En somme, ce sont des fautes «tolérées». Si elles sont corrigées, c'est d'abord parce que la situation de communication l'exige et aussi parce qu'il n'y a aucune raison de ne pas donner des informations objectives aux écoliers.

- L'écolier trouve lui-même l'orthographe de certains mots en les cherchant dans un dictionnaire. Cela vise à la fois à créer le doute orthographique et à donner un moyen d'y répondre. Ce n'est cependant ni le seul moyen, ni le plus efficace. La démesure serait de conseiller à l'enfant de vérifier au dictionnaire l'orthographe de tous les mots dont il doute. Une enseignante réaliste dit: «Imaginez mon plus faible qui doute, avec raison, de l'orthographe de presque tous les mots qu'il écrit et qui met, en moyenne, quatre ou cinq minutes pour trouver un mot au dictionnaire. Multipliez quelque cent mots par quatre et parlez-moi de l'intérêt à écrire et de l'efficacité d'un tel moyen...» La démesure serait aussi de ne pas l'aider. Pour éviter les excès, on s'en tient à en faire chercher un, deux ou trois quand la copie de l'écolier s'y prête. Cela n'empêche nullement l'enfant de vérifier lui-même quelques mots au préalable, quand il écrit ou mieux, quand il révise sa copie. Au contraire, cela signifie que l'écolier a atteint une partie de l'objectif visé, qu'il a intégré le comportement souhaité.

- L'écolier retrouve l'orthographe correcte de certains mots en se référant à un carnet personnel. Un carnet personnel dans lequel il a noté des mots d'usage fréquent, des mots qu'il est utile de connaître pour écrire avec aisance et efficacité¹.

Ces mots, l'écolier les a étudiés. Peu à peu il en intègre l'orthographe. Pour certains mots, c'est vite fait; pour d'autres, c'est plus long. C'est la raison d'être du carnet personnel. Il sert à se rappeler quand on a oublié.

... en orthographe grammaticale

Continuons avec l'exemple. Sur les textes des écoliers, certains cas d'orthographe de règle sont corrigés directement par l'enseignante. C'est le cas du participe passé avec avoir dans: «Les fichiers que nous avons consultés...» Ce sont des cas que l'enfant n'a pas à apprendre, mais qui se présentent

quand il écrit. L'enseignante donne l'information en régularisant elle-même l'orthographe. Si l'écolier en demande la raison, elle la lui fournit. S'il apprend, tant mieux; sinon, on «tolère».

Sur la même copie, au-dessus de deux mots dont les accords manquent, l'enseignante a écrit un chiffre encerclé (ex.: la bibliothèque municipale 3 ...). Ces chiffres sont un code que les enfants connaissent. Ils signifient ceci: «Ici, il y a une erreur. Le mot est mal accordé. Tu es capable de l'accorder selon la règle. En cas de doute ou pour vérifier ton accord, tu peux te référer à la règle trois que tu retrouves sur la pancarte libellée Règle 3». De deux choses l'une. Ou l'écolier, parce que le maître le lui rappelle en signalant l'erreur, corrige spontanément et ajoute le *e*. Ou, malgré le signal de la faute, l'écolier doute de l'accord à faire et va voir sur la pancarte indiquée. Imaginons, dans ce dernier cas, qu'il retrouve ceci:

Règle 3

la chaise brisée
une table noire
une maison familiale
une jolie chambre

Par induction, l'écolier trouve ou pose l'hypothèse qu'il doit ajouter un *e* à *municipal*. Il peut ensuite, s'il le souhaite, en discuter avec les autres membres de l'équipe ou avec ses compagnons, ou expliquer à l'enseignante pourquoi il conclut qu'il doit mettre un *e*. Les explications peuvent être de divers ordres. Par exemple, ce peut être: «C'est exactement comme dans *une maison familiale*». Ce peut être: «Le nom *bibliothèque* est féminin, *municipale* doit prendre un *e*». Ce peut être aussi: «Tous les noms qui sont là sont précédés de *la* ou *une*. Les autres mots qui se rapportent à ces noms prennent un *e*».

II. COMMENT METTRE CETTE TECHNIQUE EN PLACE...

Ce qui suit vise à expliquer comment mettre en place toute la technique d'enseignement que l'exemple ci-dessus a partiellement laissé percevoir.

La condition essentielle est que les écoliers écrivent. Écrire au sens où le programme de français l'entend, c'est-à-dire écrire quelque chose à quelqu'un avec une intention qui motive cette communication écrite. Si l'école ne remplit pas cette condition, ce qui est ici proposé devient inopérant, nul et inutile. **Tout l'apprentissage de l'orthographe est rattaché à cette fonction première de l'écriture qui est celle de communiquer.**

Mettre des s aux noms pluriels est utile dans la mesure où j'utilise des noms pluriels quand j'écris un article, un compte rendu, un document, une lettre, un conte...

... en orthographe lexicale

Que ce soit en première ou en sixième année, quand les écoliers écrivent, ils ne respectent pas l'orthographe de certains mots. Certains de ces mots sont mal orthographiés parce que les écoliers ne les ont jamais appris, n'ont jamais eu l'occasion de les apprendre. D'autres sont mal orthographiés, même s'ils ont été « appris ». En fait, l'écolier s'y est arrêté, en a eu une certaine connaissance, mais cette connaissance n'est pas encore intégrée à l'habileté à écrire au point d'être devenue un automatisme.

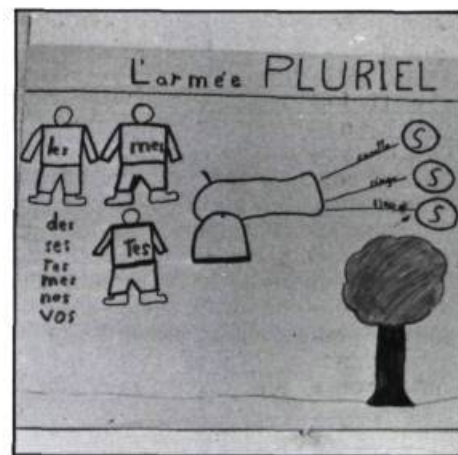
Devant ce phénomène général, le maître doit prendre des décisions et organiser son enseignement.

Les mots nouveaux. Devant les mots mal orthographiés parce que jamais

« enseignés », le maître doit décider s'il y a « tolérance » parce que le mot est difficile ou d'un usage relativement rare. En ce cas, il informe en corrigeant ou en renvoyant au dictionnaire. Si, au contraire, le mot est d'un usage fréquent, le maître peut décider qu'il devient objet d'enseignement. Il tient alors à peu près ce langage. « Ce mot est un mot que vous écrivez souvent. Il serait utile d'en fixer l'orthographe. Examinons-le. Plaçons-le ensuite dans un endroit où on le retrouvera rapidement si on veut s'en rappeler l'orthographe quand on écrit ».

Les mots déjà « appris ». Devant les mots déjà vus, mots qui ont été objet d'enseignement, le maître ne peut que faire du « rappel », c'est-à-dire tenir implicitement ce langage. « Ce mot, tu l'as déjà appris. Tu l'as placé dans un endroit pour le retrouver au besoin. Le besoin se présente, retrouve-le si tu veux l'écrire correctement ».

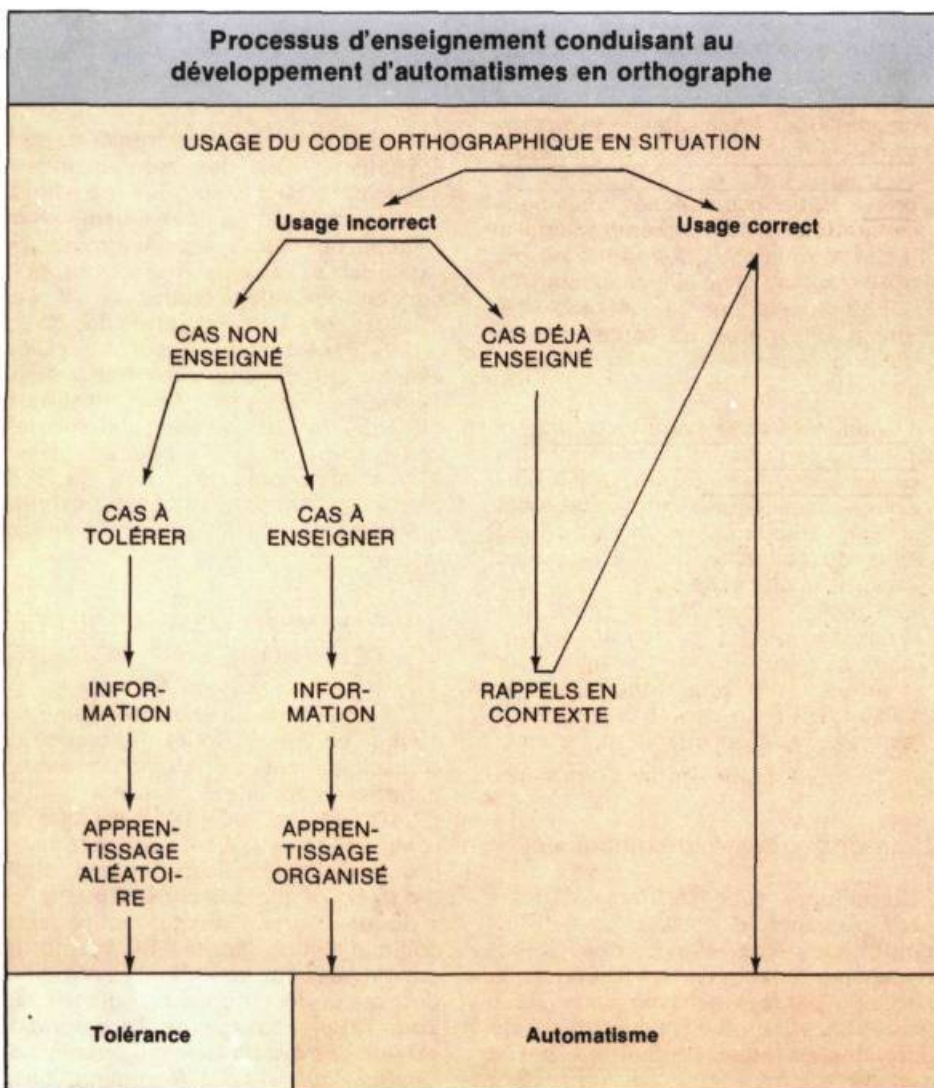
Schématiquement, le processus d'apprentissage de l'orthographe se présente comme suit :



De façon plus vivante, cela se concrétise comme suit :

- Les écoliers écrivent. Quand arrive le moment de normaliser l'orthographe, le maître les aide de diverses façons selon la décision qu'il juge la meilleure et établit avec sa classe un mode de fonctionnement clair.
- Parmi les mots mal orthographiés qui sont des mots rares ou difficiles, certains sont en partie corrigés directement par le maître qui les récrit ou qui dit à l'écolier comment les écrire. D'autres — un, deux ou trois — sont soulignés pour que l'écolier les corrige à l'aide d'un dictionnaire. Ces mots ne font pas l'objet d'un enseignement systématisé.
- Les mots mal orthographiés qui sont jugés des mots fréquents² sont aussi corrigés, mais ils deviennent l'objet d'un apprentissage organisé.
- Les mots mal orthographiés qui ont déjà été objet d'apprentissage sont pointés de façon que l'écolier les corrige lui-même en faisant appel à ses connaissances, soit celles qu'il a stockées en mémoire ou celles qui ont été placées dans un endroit où il peut les retrouver rapidement — un carnet personnel ou une pancarte.

Il reste à préciser la façon d'organiser l'apprentissage de l'orthographe des mots dont l'apprentissage est jugé nécessaire. Quand les mots à apprendre sont décelés dans les écrits des écoliers, le maître en donne ou en fait trouver l'orthographe d'usage. Par exemple, il en porte quatre ou cinq au tableau. Voilà des mots qu'il est utile de retenir. En 2^e, ou en 3^e année, ce peut être *tableau*, *image*, *attention*, *robe* et *horloge*. On regarde ces mots lettre à lettre, on discute rapidement de la difficulté de chacun, puis on les classe de deux façons. D'abord, et cela n'est pas essentiel, on les porte sur des pancartes où ils sont sériés selon une régularité orthographique.



<u>eau</u> bureau chapeau manteau tableau	<u>age</u> nage sage page image	<u>tion</u> diction récréation attention
<u>o</u> lobe bol cochon docile robe	<u>h</u> hache horloge	

Ces pancartes jouent un triple rôle. Elles servent à faire du « rappel », en ce sens que si un écolier fait une faute sur un de ces mots, il peut retrouver le mot rapidement parce qu'il l'a sous les yeux. Elles servent aussi à faire prendre conscience, implicitement, par induction, qu'il existe des régularités en orthographe d'usage³. Elles servent ainsi, dans la perspective des régularités, à réduire l'approximation dans le cas des mots nouveaux. Par exemple, l'écolier qui écrit spontanément un mot comme *collage* ou *emballage* pourra « deviner » que la terminaison s'écrit « age » et non « aje ». Elles servent enfin à créer le doute orthographique. L'écolier constate qu'il existe des régularités, mais que les règles de transcription de sons en lettres ne sont pas simples et biunivoques.

Les mots à apprendre sont transcrits dans un « carnet personnel », par ordre alphabétique. Il faut préparer ce carnet et prévoir, sous chaque lettre de l'alphabet, un espace qui permet de colliger suffisamment de mots⁴. Outre le classement alphabétique, le maître peut décider avec les enfants de reclasser ces mots de façon thématique: les vêtements, les métiers, les actions, les lieux, les mots-outils, les couleurs, etc. Cela peut servir quand les écoliers écrivent sur un sujet particulier.

Quand le maître fait du « rappel », c'est-à-dire quand il pointe un mot qui est mal orthographié et qui a été « appris », l'écolier se réfère à son carnet personnel s'il n'est pas certain de la correction à effectuer. De même, quand il écrit, s'il doute du visage d'un mot, il peut toujours vérifier dans ce carnet. Ainsi, peu à peu, à la condition qu'il écrive et qu'il veuille se conformer à l'usage, l'écolier apprend l'orthographe des mots d'usage courant et les intègre à son habileté à écrire au point d'en arriver à les écrire correctement sans s'y arrêter.

... en orthographe grammaticale

En orthographe grammaticale, la technique est sensiblement la même qu'en orthographe lexicale. De la première à la sixième année, quand les écoliers écrivent, ils ne font pas tous les accords exigés par la norme. Le contraire serait anormal. Certaines règles ne sont pas respectées parce qu'elles n'ont jamais été étudiées et d'autres, parce qu'elles ne sont pas encore intégrées, même si elles ont été vues. Devant cela, comme en tout autre domaine, le maître doit prendre des décisions et organiser son enseignement.

Les règles inconnues. Devant une faute qui relève d'une règle que les écoliers ne connaissent pas, le maître doit décider s'il y a « tolérance » ou si elle doit devenir l'objet d'un apprentissage. S'il décide qu'il y a tolérance, il corrige directement ou donne oralement l'orthographe correcte. Encore ici, il va de soi que si l'écolier demande la raison de l'accord, le maître lui donne la règle. C'est ce que nous avons appelé un apprentissage aléatoire par opposition à un apprentissage voulu par un enseignement organisé.

Devant une faute qui relève d'une règle que le maître veut peu à peu mettre en place, le procédé général est le suivant.

- Un certain nombre de cas où la règle s'applique sont appris un à un, quand ils se présentent, comme s'il s'agissait de cas d'orthographe d'usage. Cela vaut particulièrement pour la 1^{re} et la 2^e année. Par exemple, l'écolier apprend que *des bateaux* s'écrit tel quel, de même: *Les enfants parlent. Ils sont contents.* C'est le début d'une démarche inductive, longue pour les règles complexes, plus courte pour les règles simples. Longue pour l'accord des adjectifs et des participes, plus courte pour les *s* aux verbes précédés de *tu*.
- Quand un certain nombre de cas isolés ont été plus ou moins intégrés au fil des situations d'écriture, le maître aide l'enfant à mieux organiser ses connaissances en faisant des regroupements. Ces cas, chez les enseignants avec lesquels nous avons travaillé, sont regroupés sur des pancartes (ou grandes feuilles, ou fiches) et carnets personnels, et sont identifiés par un code, un numéro. Les exemples doivent être tirés des écrits des enfants.

En 1^{re} et 2^e année :			En 3^e année :	
Les rues Des bonbons Les enfants Mes jouets	Les bateaux Des manteaux Les journaux	Tu chantes Tu vas Tu es Tu aimes Tu fournis	J'ai habillé J'ai joué J'ai chanté J'ai volé	Je dois aller Je veux apporter J'aime parler (je veux partir)
En 4^e année :			Nicole est fatiguée La potiche est brisée Ma mère est partie La salle est remplie	
Les vacances arrivent... Des chevaux couraient... Mes patins coupent... _____			Les enfants (du voisin) pêchent... Les parents (de mon ami) veulent... Les jetons (du jeu) tombent...	
Pierre et Paul patinent... Ma mère et mon père arrivent... Le chien et le chat se sauvent... _____				
— verbes avec je				
je passe je travaille j'étudie je distribue je cueille _____	je finis je vais j'écris je réponds _____	je veux je peux _____	Ma mère est fatiguée... Ta robe est noire... La face est cachée... _____	

En 5^e année: (pancartes)

A) ... des anciens films
... mes meilleurs amis
... les grands frères

B) ... des livres amusants
... mes habits neufs
... ses gants verts

C) ... les photos noires
... les pages arrachées
... des nappes salies

D) ... sa jupe noire
... la fusée écrasée
... la neige fondue

E) La fenêtre est fermée
La soirée s'est terminée...
Diane est entrée...

Éric et Marie sont partis
Le chat et le chien étaient grimpés

Hélène et Louise sont arrivées
La porte et la fenêtre étaient fermées

En 6^e année:

Les écrans!

- Ma mère les aime
Le bateau les emporte
La mer les dévore

- Les vois-tu?
Les prends-tu?
Les apportes-tu?

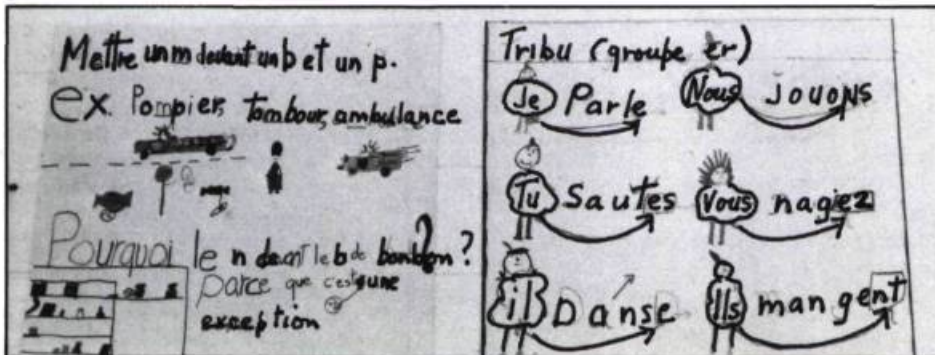
Verbes avec QUI

- Je veux vous parler (voir)
Il souhaite vous rencontrer (voir)
Ma sœur aime vous parler (dire)

- Les feuilles qui tombent...
• Les avions qui décollent...
• La terre et la lune qui explosent...

Nous n'avons donné ici que quelques exemples. Il faut retenir que les pancartes sont construites avec les enfants et sont expliquées verbalement. Des exemples sont aussi ajoutés à la suite de discussions partant de cas rencontrés en cours de rédaction. Ajoutons aussi que ces pancartes peuvent peu à peu être éliminées quand un cas ne cause plus de problème pour la majorité des écoliers. **Dans les cas contraires, les**

pancartes et les carnets peuvent suivre les écoliers d'un degré à l'autre. Notons enfin que des indications orthographiques peuvent être données par des flèches, des soulignés, des couleurs, etc. Après un certain temps, ces indications disparaissent et obligent les écoliers, non plus à imiter les exemples, mais à chercher en quoi ils ressemblent au cas qu'il cherche à solutionner et en quoi l'accord doit être semblable.



Les règles connues. Quand les écoliers écrivent et qu'une des règles vues n'est pas appliquée, le maître fait du rappel en les renvoyant à la pancarte qui sert de référence. Seuls ou en équipes, les écoliers tentent de régulariser l'orthographe. De façon inductive, ils génèrent peu à peu les règles grammaticales. On discute de cas, on verbalise des remarques et peu à peu, si tant est que ce soit nécessaire, des règles sont verbalisées. Le maître ne vise pas à ce qu'elles le soient dans les termes mêmes qu'utilise le grammairien, mais de la façon dont les enfants les conçoivent. Au besoin, il en discute avec eux.

C'est ainsi que peu à peu, de façon intuitive, implicitement d'abord, plus explicitement ensuite, les enfants s'apprennent une partie de l'orthographe et l'intègrent à leur habileté à écrire. Ce qui est visé, c'est que les règles explicitées redeviennent implicites et opérantes quand les écoliers écrivent. Au besoin, ceux-ci pourront les ré-expliciter, les comparer et peu à peu comprendre les règles formulées par le maître ou par les grammairiens.

Des principes dégagés

Ce qui suit n'a pas la prétention de faire la somme des données théoriques qui sous-tendent la pratique décrite ci-dessus. Ce ne sont que les principes explicités par et avec les enseignants qui les ont appliqués.

La maîtrise de l'orthographe est une des composantes de l'habileté à écrire

Il est généralement admis que la connaissance de la norme orthographique est une des composantes de l'habileté à communiquer par écrit. Et qu'elle est socialement essentielle, du moins dans le contexte scolaire. Il devient de plus en plus admis aussi qu'on ne saurait limiter l'apprentissage de l'habileté à écrire à l'apprentissage de l'orthographe⁵. Au contraire, il faut amener les écoliers à rédiger régulièrement des textes qui répondent à leur intention d'écriture, des textes de mieux en mieux adaptés à leurs interlocuteurs et de plus en plus pertinents dans la situation de communication où ces textes s'inscrivent. Ces trois facteurs — l'intention du scripteur, l'interlocuteur

en cause et la situation de communication — doivent continuellement guider le choix et l'organisation de l'information à transmettre, le choix du type de texte à rédiger et la manière de le rédiger. Cette dernière conséquence renvoie aux choix à opérer (mots, phrases, niveau de langue...) et aux contraintes à respecter, choix et contraintes inhérents au code lui-même et inhérents à la maîtrise qu'en a celui qui écrit.

Il faudrait aussi élaborer longuement sur le fait que l'apprentissage de l'orthographe ne doit pas prendre toute la place laissée à l'apprentissage de l'écrit. La pratique décrite ci-dessus permet de faire autre chose et de faire porter la réflexion sur la communication écrite.

L'apprentissage de l'orthographe est subordonné à la réussite des actes de communication en marche

Si le premier principe relève d'une certaine idée que l'on se fait de la communication écrite, le deuxième relève d'une certaine idée que l'on se fait de l'apprentissage. Cela signifie que le besoin de connaître est considéré comme issu d'un acte que l'on veut le mieux adapté possible à la situation de vie où il s'inscrit. En l'occurrence, cela signifie qu'on mise sur le fait qu'un écolier qui écrit quelque chose à quelqu'un avec une intention réelle éprouve généralement le besoin d'être compris. Ce besoin, ce désir d'être compris se traduit le plus souvent par le besoin d'utiliser, du moins en bonne

partie, un code que l'interlocuteur connaît. Ou du moins, d'écrire d'une certaine façon qui fait que le lecteur comprend ou ne tient pas trop rigueur au scripteur de sa manière de lui écrire. Cela déborde le simple fait d'écrire en respectant la norme et cela l'inclut en bonne partie et en maintes occasions.

Ce besoin de connaître amène l'enseignant à organiser l'apprentissage de l'orthographe en fonction de ce que les écoliers écrivent et non en fonction de l'idée que les adultes lettrés se font de la connaissance de l'orthographe. Les humains, les enfants inclus, ont une tendance naturelle à donner un sens à ce qu'ils font et ils apprennent d'autant mieux qu'ils peuvent donner du sens à ce qu'ils font⁶. Ils donnent d'autant plus de sens à l'apprentissage de l'orthographe que cet apprentissage est rattaché à une expérience réelle de communication.

Les connaissances à faire acquérir en orthographe se limitent à celles que l'écolier utilise et à celles qu'il est capable d'acquérir

Ce troisième principe relève de l'idée que l'on se fait du contenu des connaissances à faire acquérir à l'école primaire. Il tient d'un désir d'efficacité et d'une volonté de cohérence.

Son premier volet suppose qu'une connaissance en ce domaine est pertinente dans la mesure où elle peut s'intégrer progressivement à l'habileté dont elle fait partie quand on multiplie les occasions de l'utiliser dans un

contexte où elle est nécessaire. Cela a comme conséquence que le contenu des connaissances en orthographe est celui-là même que les écoliers utilisent lorsqu'ils écrivent, au moment où ils écrivent. En caricaturant, le contraire serait de vouloir que les écoliers retiennent l'orthographe d'un mot rare sous prétexte que c'est peut-être la seule occasion qu'ils ont de le rencontrer. C'est peut-être ce que voulait dire Jacques Languirand quand il disait que trop souvent on considère notre mémoire comme « un vaste dépotoir »...

L'autre volet de ce principe exige que l'on accepte que l'écolier de six à onze ans ne puisse pas tout apprendre et surtout pas tout à la fois. Il peut apprendre dans la mesure où son développement cognitif et affectif le permet. Par exemple, il est admis qu'un écolier de huit ou neuf ans puisse ne pas comprendre la règle du participe passé précédé de l'auxiliaire *avoir*⁷, même s'il emploie de tels participes avec *avoir*. De même, il faudrait un jour ou l'autre admettre que tous les processus affectifs influencent l'apprentissage et en sont le moteur, puisque telle est la réalité.

La connaissance de l'orthographe s'élabore peu à peu et se construit par induction au primaire

Ce quatrième principe relève d'une certaine idée que l'on se fait de l'enfant du primaire. On s'est trop habitué, souvent à travers les manuels de classe, à considérer l'enfant comme un adulte en réduction, un adulte en plus petit : les mêmes règles, sensiblement les mêmes formulations, les mêmes procédés déductifs, mais en élaguant, en éliminant les nuances, en simplifiant les raisonnements. Ce quatrième principe refuse cette réduction. De même, il écarte l'idée d'un apprentissage sans que l'écolier lui donne un sens, l'exercice répétitif sans fin palpable. Il repose sur un choix parmi d'autres. Sur celui d'amener l'écolier à comprendre en sachant la raison de ce qu'il fait, en lui laissant le loisir d'émettre des hypothèses, en lui laissant l'occasion de se tromper (le droit à l'erreur, à inscrire dans une constitution), en le laissant tâtonner. Bref, en l'aidant à construire ses connaissances par l'interaction entre ce qu'il sait déjà et ce qu'il voit. Cette interaction entre des faits connus et des faits auxquels il est confronté amène l'écolier à passer des faits aux lois, même si les lois qu'il tire, les groupements qu'il fait ne sont ni fermés, ni achevés comme ceux que propose le grammairien⁸.



La connaissance de l'orthographe est différente de la connaissance d'une grammaire

Ce dernier principe infirme l'idée qui veut que la connaissance de l'orthographe s'élabore au fur et à mesure que s'élabore la connaissance d'une grammaire. Ou de la grammaire puisque la théorie la plus répandue dans le milieu scolaire veut qu'il n'existe qu'une seule grammaire. Nous définissons une grammaire comme l'hypothèse que pose un grammairien sur l'ensemble des règles qui sous-tendent le fonctionnement d'une langue donnée. Dans cette perspective, il faut se rappeler que les hypothèses sur le système que constitue une langue donnée sont quelquefois multiples, souvent nombreuses, parfois opposées et toujours en évolution. En somme, faire de la grammaire, c'est réfléchir sur le fonctionnement d'un système. C'est spéculer, élaborer des théories, chercher, observer, analyser, synthétiser... C'est tout, sauf apprendre un usage orthographique. L'orthographe ne relève pas d'une hypothèse, si savante et si passionnante soit-elle, mais de l'histoire, de la tradition, des usages reconnus comme « bons ». De même, en classe, on peut aisément apprendre, en 2^e ou en 3^e année, que dans la phrase « J'apporte les miens », *les miens* s'écrit tel quel, comme *mes patins* ou *mes livres* et moins bien comprendre qu'il s'agit là d'un pronom possessif (par opposition aux catégories : nom, adjectif, verbe... et aux catégories démonstratif, possessif, personnel...), un pronom possessif du masculin (par opposition à la catégorie féminin) pluriel (par opposition à singulier) et qu'il est complément (toujours par opposition à singulier) et qu'il est complément (toujours par opposition à d'autres catégories). La question qui pourrait se poser serait de savoir à quel âge une personne peut jongler avec un système de cette complexité. Pour ne citer que Konrad Lorenz : « Les éléments d'un système complet ne peuvent être compris que dans leur totalité, ou alors pas du tout. Plus un système est compliqué, plus augmentent les difficultés que doivent vaincre la recherche et l'enseignement »⁹. On pourrait ici multiplier les exemples et les citations. Des exemples qui démontrent que l'enfant peut acquérir des connaissances orthographiques, organisées sous forme de lois sans pour autant être passé par la grammaire et des citations qui battent en brèche l'enseignement de la grammaire au primaire. Notre propos n'étant pas de partir en croisade, nous nous limitons à notre affirmation de principe.



Avantages de cette démarche

Nous avons tenté de décrire partiellement une pratique en train de s'établir chez des enseignants et d'explicitier quelques principes qui s'en dégagent et sur lesquels cette pratique se fonde. Il ne s'agit aucunement de la considérer comme exclusive ou comme une panacée qui règle tous les maux dont on prétend que souffre l'enseignement de l'orthographe.

Le grand avantage d'une telle pratique en classe, c'est qu'elle laisse du temps et de la place à la communication écrite, aux fonctions véritables de l'écrit. Elle permet aussi d'organiser, de systématiser l'apprentissage de l'orthographe sans pour autant la dissocier de l'acte d'écrire, ce que peu de méthodes et de manuels scolaires ont réussi à ce jour. Enfin, au lieu d'imposer d'autorité des règles et des usages, une telle façon de faire permet aux écoliers de discuter de cas et d'émettre des hypothèses de généralisation. Elle permet aussi, comme bien d'autres méthodologies, de faire des écoliers qui ont compris des « enseignants » qui expliquent à d'autres, qui aident d'autres à comprendre et à normaliser l'orthographe de leurs textes¹⁰. Bref, elle est soumise à la réflexion du lecteur, ou mieux, à des essais tout en retenant que tout n'a pas encore été dit et fait en ce domaine. Elle permet au

moins d'éliminer la dictée comme moyen privilégié pour l'acquisition de l'orthographe¹¹ et de remplacer cette pratique par une pédagogie plus fonctionnelle appuyée par des données psychologiques et linguistiques. ■

Notes

- ¹ Pour se donner une idée du comportement orthographique d'un scripteur, se référer à : QUÉBEC FRANÇAIS — déc. 77, n° 28, pp. 37 à 40, *Les habiletés en orthographe*, Gilles Primeau.
- ² C'est pour aider le maître à prendre une décision que les échelles orthographiques sont utiles et utilisables. Celles de Préfontaine, Dubois-Buyse...
- ³ Dans cette perspective, le lecteur intéressé trouverait profit à consulter les travaux de Nina CATACH. Par exemple : *L'orthographe*. « Que sais-je », n° 685. *Langue française*, n° 20. *Structure de l'orthographe française*, etc... De même, les travaux de Gérard-Raymond Roy, à l'Université de Sherbrooke.
- ⁴ Le programme de français (M.E.Q.) fixe le nombre de mots à faire acquérir : en 1^{re}, 75 ; en 2^e, 125 ; etc...
- ⁵ Le Québec n'est pas seul, loin de là, à vouloir orienter l'enseignement de la langue maternelle dans le sens du développement des grandes habiletés langagières. C'est une tendance qui se répand en Angleterre, aux États-Unis, en France, en Russie...
- ⁶ Pour relire la même chose, mais en mieux et en détails, se référer à *La compréhension et l'apprentissage* de Frank SMITH chez HRW.
- ⁷ Lire ou relire : *Contribution à une psychopédagogie de l'analyse grammaticale*. WITWER, Jacques, Delachaux et Niestlé, Neufchâtel, 1964.
- ⁸ « L'induction est donc l'ensemble des procédés de pensée qui tendent à organiser les données d'observation ou d'expérience, c'est-à-dire à les classer sous forme de concepts susceptibles d'emboîtements hiérarchiques et à les mettre en relations logiques ou mathématiques susceptibles de constituer des systèmes entièrement composables ». PIAGET, Jean, *Introduction à l'épistémologie génétique*. II. *La pensée physique*, P.V.F., 1950, p. 193.
- ⁹ LORENZ, Konrad, *L'agression, Une histoire naturelle du mal*. Flammarion 1969, p. 7.
- ¹⁰ On a abandonné souvent trop rapidement les procédés d'enseignement mutuel. Lire : GARTNER, A., CONWAY KOHLER, M., RIESSMAN, F. *Des enfants enseignent aux enfants*, EPI, Paris, 1973.
- ¹¹ Rappelons que le *Plan de rénovation* (Commission Rouchette) de 1970 en France visait entre autres à démolir le bastion de la dictée pour la remplacer par une véritable pédagogie de l'orthographe.