

Enseigner l'orthographe du cycle 3 au cycle 4

Les démarches et les activités présentées dans les documents qui suivent abordent l'enseignement de l'orthographe selon une approche réflexive. Cette approche s'inspire, tout d'abord, des travaux de la linguiste Nina Catach qui a mis en évidence le « plurisystème » graphique du français¹. Ses travaux permettent ainsi d'élaborer avec les élèves la fiche typologique des erreurs ou encore d'envisager une évaluation positive de l'orthographe. Cette façon d'enseigner l'orthographe s'inspire également des recherches de Danièle Cogis, spécialiste de la didactique de l'orthographe, qui, au début des années 2000, met en place ce qu'elle nomme des « chantiers en orthographe » où l'élève est mis dans une posture de « chercheur » pour la construction des notions². Les différents dispositifs d'apprentissage seront explicités lors de la présentation des activités.

Des principes pour enseigner l'orthographe

Trois principes, identifiés par Nina Catach, doivent fonder toute démarche d'enseignement de l'orthographe :

- **Enseigner l'orthographe comme un système** sur lequel l'élève doit réfléchir et dont il doit s'approprier le fonctionnement : le programme du cycle 3 parle « d'une étude de la langue explicite, réflexive » quand le cycle 4 demande que cet enseignement « permette aux élèves de comprendre le fonctionnement global de la langue et l'organisation de son système ».
- **S'appuyer sur les régularités et la notion de fréquence** pour enseigner l'orthographe : le programme d'étude de la langue du cycle 4 demande ainsi dans son introduction de « continuer à se fixer de grandes priorités en fonction des régularités orthographiques ».
- **Faire des choix réfléchis dans les notions à aborder** qui se traduisent dans la progression du professeur. N. Catach parle de « **mesure** » pour ce troisième principe qui consiste à partir des besoins de l'élève pour construire un enseignement qui évolue avec ses progrès ; la notation positive et la bienveillance à l'égard de l'enseignement de l'orthographe en particulier font partie intégrante de ce troisième principe. Les « repères de progressivité » évoqués à chaque fin de cycle pour un enseignement spiralaire des notions montrent à quel point les notions enseignées doivent être pensées en fonction de ce principe au sein des équipes pédagogiques.

1. Catach, Nina, L'Orthographe française, Nathan, 1980.

2. Cogis, Danièle, Pour enseigner et apprendre l'orthographe, Delagrave, 2005.

Le plurisystème graphique du français

Dans son ouvrage *L'Orthographe française*, Nina Catach a voulu rendre cohérent et compréhensible pour les enseignants le système orthographique français. Partant de la complexité de l'orthographe française, qui rend son enseignement difficile, elle s'est attachée à la décrire pour mettre en évidence sa structure et ses régularités. Ainsi, elle a mis en évidence que l'orthographe n'était pas seulement la représentation graphique des sons, c'est-à-dire des *graphèmes* représentant des *phonèmes*, mais aussi l'expression des relations qu'entretiennent ces *graphèmes*, « plus petite unité distinctive et/ou significative de la chaîne écrite [...] ayant une référence phonique et/ou sémique dans la chaîne parlée »³ avec les autres domaines du français (syntaxe, morphologie, lexicale, etc.). En effet, les lettres ne servent pas seulement à transcrire des sons mais sont aussi des marques grammaticales, des marques distinctives ou encore les marques d'un héritage historique. Nina Catach a donc étudié la structure du système graphique et a identifié trois zones principales qui constituent le « **plurisystème** » graphique du français révélant, pour chacune d'elles, le rôle attribué aux graphèmes :

- les graphèmes dont la fonction est de **transcrire les sons** : ce sont les **phonogrammes** ;
- les graphèmes dont la fonction est d'être des marqueurs grammaticaux ou lexicaux : ce sont les **morphogrammes** (marques du genre, du nombre, désinences verbales, etc.) ;
- les graphèmes distinctifs dont la fonction est de **distinguer le sens** des mots : ce sont les **logogrammes** (par exemple les homophones distingués grâce à un accent comme à/a).

Ainsi, on peut s'appuyer sur les trois fonctions des graphèmes pour organiser l'apprentissage de l'orthographe et permettre aux élèves de s'approprier ce système en l'étudiant et en éclairant cette complexité. La grille typologique des erreurs, la mise en place des « chantiers » ou les différents exercices de dictées découlent directement de cette nouvelle manière de penser l'orthographe comme un système.

Les démarches et activités pour la classe

La grille typologique des erreurs

Il s'agit de mettre à la disposition des élèves un outil qui permette à chacun d'identifier ses besoins en orthographe en ciblant ses erreurs (à partir de ses écrits). Les types d'erreurs sont classés selon les trois fonctions occupées par les graphèmes dans le plurisystème de Nina Catach. Ce dispositif a l'avantage de convoquer plusieurs compétences chez les élèves.

En effet, dans un premier temps, la grille est construite en classe à partir d'un texte (ce peut être un corpus de phrases) comportant tous les types d'erreurs que l'enseignant soumet à l'étude des élèves. Il récolte les erreurs identifiées et demande ensuite aux élèves de les classer. Le débat s'instaure dans la classe afin de trouver des critères de classement. L'enseignant sait que ces erreurs doivent être regroupées selon les trois fonctions des graphèmes : il guide les élèves dans ce sens.

3. N. Catach, *L'Orthographe française*, p. 16.

Au terme du classement, on arrive aux catégories suivantes :

Les erreurs d'accords (GN/GV)	Morphogrammes
Les erreurs sur les désinences verbales	
Les erreurs de participes passés	
Les erreurs sur les homophones	Logogrammes
Les erreurs de transcription (lois de position...)	Phonogrammes
Autres erreurs	

L'élaboration de la grille avec les élèves les met dans une posture réflexive : ils prennent de la distance avec cette orthographe qui, pour eux, n'est plus seulement une norme imposée mais devient ici un objet d'étude et prend sens. Cette réflexion leur permet de faire le lien également avec les séances de grammaire.

Une fois la grille élaborée, le professeur la distribue sous format dactylographié à chaque élève qui la place dans son classeur et devra se l'approprier comme outil de vigilance orthographique et de suivi (voir [fiche d'identification des erreurs](#)). Pour chaque devoir (rédactions, dictées, etc.), les élèves devront apprendre à reporter sur leur fiche les erreurs relevées, mais non catégorisées par le professeur. La fiche devient alors un moyen pour mesurer les progrès au fil des devoirs ainsi qu'un outil de relecture des écrits.

Avec ce dispositif, les élèves prennent conscience de leurs besoins, ils savent ce qu'ils doivent travailler en orthographe et en grammaire. Le professeur peut adapter son enseignement aux besoins des élèves et cela lui permet surtout d'enseigner l'orthographe comme un système cohérent ; il est plus à même de répondre aux questions de ses élèves sur le rôle d'un accent par exemple ou encore de préparer une séance de morphologie sur la valeur lexicale ou grammaticale de la lettre « s » à la fin des participes passés.

Les chantiers en orthographe

Le principe des chantiers d'étude

Le terme de « chantier » est emprunté à Danièle Cogis dans son ouvrage *Pour enseigner et apprendre l'orthographe*. L'objectif d'un chantier est de faire appréhender une loi de fonctionnement de l'orthographe, lexicale ou grammaticale. Le choix de ce terme tient au fait que les élèves vont devoir **construire la notion** choisie par l'enseignant en travaillant sur un corpus. Ce corpus peut être créé par l'enseignant à partir des lectures faites en classe ou extrait des écrits des élèves. Il est constitué de formes respectant la norme et illustrant la règle à découvrir. Il est alors proposé à la classe. Le travail commence par l'observation de ce corpus qui débouche sur un premier constat fait par les élèves. Les élèves travaillent en binôme (en classe entière) ou par groupe de quatre en demi-groupe lors des séances d'accompagnement personnalisé.

La deuxième phase consiste à vérifier ce fonctionnement dans un autre corpus avant d'en tirer une synthèse suivie d'exercices d'entraînement.

Les moyens utilisés peuvent être le tri, la comparaison, le classement, la formulation des critères et des règles, la recherche de nouveaux exemples, la constitution d'un nouveau corpus.

Le chantier repose sur le questionnement des élèves mis en position de chercheurs mais aussi de « grammairiens » puisqu'ils doivent justifier leur choix auprès des autres groupes lors de la mise en commun des différents résultats.

Il est plutôt réservé à la découverte de notions nouvelles ou à un approfondissement, sous un angle nouveau, de notions déjà rencontrées.

Cette démarche est particulièrement adaptée à l'étude des formes verbales. Elle permet en effet à l'enseignant de s'appuyer sur les régularités des marques de temps et de personne pour que les élèves s'approprient le fonctionnement du verbe et l'orthographient ensuite en ayant conscience du système de la morphologie verbale ; bien évidemment, cela ne supprime en rien l'apprentissage des conjugaisons au terme du chantier. Cependant, les élèves ont plus de facilité à mémoriser les formes verbales puisque, d'une part, grâce à cette démarche, ils comprennent comment sont formées les désinences verbales mais aussi parce que d'autre part, les tableaux de conjugaison qu'ils apprennent ont été fabriqués par eux-mêmes à la fin du chantier.

Deux exemples de chantier en classe de 6^e

Compétence attendue : « Observer le fonctionnement du verbe et l'orthographier » – « Morphologie verbale écrite en appui sur les régularités et la décomposition du verbe ».

Ce « chantier » de morphologie verbale est composé de deux séances : une première séance sur les marques de l'imparfait et une deuxième séance sur les marques du passé simple (aux 3^{es} personnes⁴). Ces séances ont lieu au début du 1^{er} trimestre. En effet, l'imparfait de l'indicatif est le temps dont les formes sont les plus régulières ; il est donc intéressant de s'appuyer sur ce tiroir verbal pour amener les élèves à s'approprier plus aisément le système de la morphologie verbale ainsi que la démarche inductive qu'impose la mise en place d'un chantier. De plus, ils ont pris l'habitude, dans les classes précédentes, de rédiger au passé en employant l'imparfait et le passé simple. Or, si les marques de l'imparfait sont relativement installées, il n'en est pas de même du passé simple pour lequel des erreurs récurrentes sont relevées.

Ces séances de morphologie verbale sont également nécessaires en début d'année puisque, dès la 6^e, les programmes indiquent que les élèves mémorisent en fin de cycle 3 plusieurs temps verbaux dont l'imparfait et le passé simple, et que pour « rédiger des écrits variés » ils sont initiés à la notion d'aspect abordée à travers l'emploi des verbes en rédaction, comme par exemple le récit au passé simple.

Deux chantiers pour la maîtrise de la morphologie verbale à partir des marques régulières de temps et de personne :

- en 6^e : [l'imparfait](#) et [le passé simple](#) (d'abord un chantier consacré au passé simple aux troisièmes personnes, dont le principe sera ensuite repris, au cours de l'année, pour les autres personnes).

4. Un premier chantier est mené pour les troisièmes personnes au passé simple ; il est suivi par un chantier pour les autres personnes en s'appuyant sur le même principe.

Qu'en est-il de la dictée ?

Cet exercice sacralisé par l'école et les parents est toujours en vigueur mais doit évoluer afin de s'adapter à cette nouvelle façon d'enseigner l'orthographe. La dictée peut être d'abord un exercice diagnostique qui permette au professeur d'identifier le niveau de ses élèves en début d'année. Mais qu'elle soit formative ou sommative, elle doit toujours s'appuyer sur les acquis des élèves, c'est-à-dire évaluer ce qui a été enseigné. À ce propos, Nina Catach écrit : « La chasse continuelle aux fautes a quelque chose de malsain. Si l'on ne suppose pas acquis ce qui précisément est à acquérir, on ne mesurera pas les échecs mais les progrès. »⁵.

Le professeur appliquera donc une notation positive : il retient un phénomène orthographique précis et évalue le degré de réussite de l'élève par rapport à ce phénomène, par exemple en mettant autant de points que de chaînes d'accord réussies dans un texte. Ainsi, on ne parlera plus de « fautes » mais « d'erreurs » et on accordera un temps d'analyse aux élèves dans le traitement de leurs erreurs : quelles stratégies ont-ils voulu mettre en œuvre pour tenter de résoudre les difficultés qu'ils ont rencontrées ? Pourquoi se sont-ils trompés ? Comment aurait-on pu les éviter ? Ces mises en commun lors des corrections et les débats qui en découlent sont essentiels. Les élèves s'approprient ainsi le système sur lequel ils discutent, justifient leurs réponses et font des choix. Les dictées citées ci-dessous appliquent cette démarche :

- « le paragraphe de la semaine » : l'appropriation des accords dans le groupe nominal et de l'accord sujet-verbe par la notion de « balles d'accord »⁶ en lien avec les séances de grammaire de phrase (6^e) ;
- [la dictée comme évaluation sommative ciblée](#) ;
- la dictée comme évaluation formative (avec la grille des erreurs) (3e) ;
- la dictée, mise en œuvre de l'évaluation positive ;
- [la dictée négociée ou dictée débat en 3e](#).

Voir également d'autres formes de dictées et d'activités favorisant la négociation graphique.

Rappel

Les nouveaux programmes stipulent : « L'enseignement de l'orthographe a pour référence les rectifications orthographiques publiées par *Le Journal officiel de la République française* le 6 décembre 1990. »

4. *Ibid.*, p. 8.

5. Notion de « balle d'accord » : un rond plein indique le donneur de l'accord et un rond vide le receveur. Le tracé entre les ronds symbolise les relations grammaticales entre le donneur et le receveur.