

Une histoire récente et paradoxale

Jacques David

L'enseignement actuel de l'orthographe est marqué par la coexistence de pratiques dont cet article présente l'origine et l'histoire.

Depuis son entrée dans les programmes de l'école, la « discipline » orthographe se construit indépendamment des difficultés, résistances, incompréhensions des élèves. Elle ne prend guère appui sur les performances des apprentis scripteurs et évite soigneusement toute réflexion sur les progressions, les stratégies, les procédures qui leur sont adaptées ou accessibles.

Des activités éprouvées par la tradition ?

Les méthodes le plus en usage reposent sur deux grands principes :

- la mémorisation conjointe de règles plus ou moins cohérentes et de listes de mots plus ou moins réguliers (*hiboux, choux, genoux...*), ou encore de tableaux comme ceux de conjugaison ;
- l'application de ces savoirs dans des exercices prévus à cet effet, avec au premier rang la dictée, plus ou moins préparée.

Cet effort de mémorisation et le transfert supposé en dictée constituent les deux fondements des manuels d'orthographe, dont l'emblématique Bled. Comme la plupart des autres manuels dans le domaine, cet ouvrage, largement réédité et étendu à toutes les cycles¹, reproduit de façon immuable des leçons qui vont de l'énoncé des règles et des exceptions, à leur application dans des exercices, nombreux et répétitifs, dont l'incontournable « exercice à trous ». Le principe pédagogique est simple : si la dictée, servant de révélateur et de sanction des connaissances, n'est pas conforme aux attentes, bref si les élèves n'ont pas su transférer les règles et les listes d'exceptions, le cycle d'apprentissage est reconduit : copie de la règle ou des séries de mots, nouveaux exercices d'application et nouvelle dictée.

Cette orthographe passive s'impose aux élèves ; ils ne peuvent ni la saisir en compréhension, ni à fortiori en construire les logiques sous-jacentes. Dans ce cadre, les élèves comme leurs enseignants ne parviennent guère à objectiver les fonctionnements orthographiques et à les organiser en système cohérent. Les faits orthographiques sont saisis de façon aléatoire et arbitraire. Aléatoire parce que les graphies, erronées ou non, semblent toutes posséder la même valeur. C'est ce qu'exprime Pierre (CM1) lorsqu'il explique : « on peut mettre un *S*, non un *T*, peut-être un *E*... je sais pas ! ». Arbitraire parce que les démarches ne peuvent être précisées ; comme dans la réponse tautologique de cette autre élève, Hélène (CE2), qui justifie ainsi une marque grammaticale : « à *manges* il faut un *S* par- parce qu'on l'a vu avec la maitresse ».

Cette approche ne débouche guère sur la maîtrise de procédures ajustées, car elle ne s'adresse que rarement au raisonnement et à l'intelligence des élèves. Et même si

¹ La première édition du *Cours d'orthographe* d'E. & O. Bled, chez Hachette, date de 1946 ; c'est dire l'ampleur de l'entreprise éditoriale qui s'en suivit.

certaines des activités privilégiées ici – la copie et la dictée – peuvent répondre à des objectifs précis – le contrôle ciblé des procédures orthographiques, la réponse à des difficultés passagères des élèves, la construction d'automatismes indispensables à la production de textes complets – elles doivent être proposées ultérieurement, après les phases de découverte et de compréhension des phénomènes étudiés.

L'apport des sciences du langage

En opposition avec cette conception, d'autres méthodologies apparaissent au début des années 1970, dans la démarche de linguistes et de didacticiens formés à la linguistique. Ceux-ci délimitent leur champ d'intervention dans un double mouvement : celui de la critique d'un enseignement fondamentalement passif (Blanche-Benveniste & Chervel, 1969) et de la promotion des méthodes actives d'apprentissage (Vial, 1970), et celui de la recherche d'une plus grande adéquation aux principes de structuration du système orthographique du français (Simon, 1973 ; Thimonnier, 1974 ; Catach, 1978). La faute n'est plus stigmatisée ; l'erreur est traitée positivement, mais toujours comme un écart à la norme. La terminologie va également évoluer avec ces changements de discours, si ce n'est de pratiques : on ne parlera plus de *faute* mais d'*erreur*, d'*écart* ou de *variante* orthographique.

La description du système orthographique du français, dorénavant plus précis et mieux structuré, ouvre la voie à une transformation sensible des apprentissages impliqués. Le projet est d'aider les élèves à construire l'orthographe de leur langue de façon plus cohérente, plus systématique, en lui montrant les logiques internes. Il reste que si la perspective a évolué vers un meilleur ajustement aux principes et descriptions linguistiques, elle n'a pas encore pris en compte le point de vue de l'apprenti, et donc envisagé des apprentissages progressifs.

Une orthographe subordonnée

La diffusion de ces premières recherches linguistiques et didactiques a également ouvert la perspective à d'autres apprentissages, et notamment à la production écrite. Le décentrement va dès lors s'accroître tout au long des années 1980. Le mouvement est précipité par l'introduction des épreuves de production écrite dans les évaluations nationales de 6^e et surtout du CE2, des épreuves qui mettent dorénavant l'accent sur la mise en texte et moins sur la mise en mots. En outre, la critique accordée à une orthographe envahissante, occultant les apprentissages rédactionnels, entraîne une désaffection plus ou moins profonde et étendue. Les textes officiels, les discours de formation, les manuels scolaires, du primaire comme du secondaire, s'emploient dès lors à réduire le poids de cette orthographe, pour la différer ou l'annexer aux activités de lecture, et plus encore de production de textes.

Le déplacement observé est également lié à la critique des modèles structuraux et de l'applicationnisme linguistique. Cette critique va alimenter une conception « intégrative » des apprentissages orthographiques ; elle va même, dans certains développements extrêmes, les occulter. Cette option, aujourd'hui encore dominante – et qui vise aussi les autres apprentissages métalinguistiques, la grammaire, la conjugaison et, dans une moindre proportion, le lexique – est confirmée dans les programmes scolaires des années 1980, puis rappelée en 1995 pour le primaire et en 1998 pour le secondaire. Ces derniers engagent ainsi les élèves et leurs enseignants à considérer que :

« Au collège, l'étude de la langue n'est pas une fin en soi, mais elle est subordonnée à l'objectif de la maîtrise des discours. Elle se fonde donc sur la prise en compte des situations de communication. Dans la pratique, elle est liée à la lecture, à l'écriture et à l'expression orale. Ainsi les temps spécifiques seront intégrés à la progression la mieux adaptée aux besoins des élèves dans ces domaines. » (*Bulletin officiel du ministère de l'Éducation nationale, Programmes de 6^e, 1998 : 11*)

Les auteurs de manuels suivent le mouvement en annexant l'étude de la langue, et donc de l'orthographe, aux apprentissages du lire et de l'écrire.

L'influence des travaux psycholinguistiques

Parallèlement à l'essor des sciences du langage et de la didactique du français, les recherches psycholinguistiques ont également pris pour objet l'orthographe et son acquisition. Elles l'ont étudiée sous deux angles :

- comme composante de l'activité de composition des textes et,
- comme ensemble de connaissances conduisant les scripteurs à maîtriser des procédures à la fois spécifiques et complexes.

Concernant le premier ensemble de recherches, les modèles de production textuelle circonscrivent le travail orthographique aux tâches de « linéarisation » et de « révision », ou autrement dit à des procédures de « bas niveau ». Ces modèles sont issus de travaux publiés dans les années 1980, à la suite de Hayes et Flower (1980), Bartlett (1982), Scardamalia et Bereiter (1986) essentiellement chez l'expert. Ils ont ainsi défini différents modules mis en œuvre dans la production des textes. La révision, notamment, est conçue comme une activité parcourant tout l'espace d'écriture. De fait, elle n'est pas limitée à la seule phase de linéarisation, mais s'exerce tout au long du processus : de la planification des idées à leur mise en mots².

Il reste que, pour le scripteur expert ou débutant, performant ou en difficulté, les procédures orthographiques n'occupent pas la même surface cognitive. Pour les premiers, l'encodage des mots est largement automatisé ; cette automatisation est même une nécessité car elle libère les rédacteurs d'une charge attentionnelle et mémorielle trop forte (Fayol, 1997 ; Piolat & Pélissier, 1998). L'objectif consiste désormais à amener les apprentis scripteurs vers une acquisition rapide des différentes procédures orthographiques, et au-delà d'en assurer la maîtrise dans des routines qui lui faciliteront le travail rédactionnel et de composition des textes.

Le second ensemble de recherches vise à décrire les procédures spécifiquement orthographiques, tout d'abord en situation de lecture, puis sur le versant de la production écrite. Elles ont mobilisé ici différents paradigmes, de la psychologie cognitive à la neurologie, en passant par la linguistique génétique (*cf.* les ouvrages collectifs de Ducard *et al.*, 1995 ; Rieben *et al.*, 1997 ; Jaffré & Fayol, 1997). Ainsi depuis le début des années 1990, ces linguistes et psycholinguistes ont analysé chez l'enfant, l'adolescent et l'adulte les facteurs d'acquisition et les difficultés à maîtriser différents problèmes orthographiques. Ils ont ainsi étudié l'acquisition de la morphographie flexionnelle à travers l'accord du nombre dans le groupe nominal, et entre le sujet et le verbe (entre autres, Ros-Dupont, 1997 ; Jaffré & David, 1999 ;

² Mais dans les exploitations didactiques de ces modèles, la révision a souvent été limitée aux seuls arrangements orthographiques ; elle n'a guère été envisagée comme une activité qui « se déroule en fait tout au long du processus d'écriture et cela aussi bien chez l'enfant que chez l'adulte, chez l'expert que chez le débutant » (Fayol & Schneuwly, 1987 : 232).

Thévenin *et al.*, 1999), dans l'accord du genre (Cogis, 1999), et plus récemment encore sur les accords des participes passés (Brissaud & Sandon, 1999 ; Brissaud & Chevrot, 2001). La morphographie dérivationnelle est également étudiée en termes de développement dans des recherches tout aussi actuelles (notamment Pacton, 2003).

Pour conclure

Si les élèves peuvent acquérir et mettre en œuvre l'orthographe de leur langue, il nous semble nécessaire de les guider dans ce cheminement. Pour ce faire, il nous semble important d'ajuster les apprentissages correspondants aux procédures disponibles ou accessibles aux élèves. Et, pour avancer dans la mise en cohérence d'une didactique de l'orthographe avec les résultats des recherches présentées ici, il convient d'analyser les erreurs des élèves non en termes d'écart par rapport aux normes du français écrit, mais pour ce qu'elles révèlent des connaissances et des procédures orthographiques émergentes ou confirmées chez les apprentis scripteurs. Lorsque nous étudions les explications qui accompagnent leurs écrits, nous appréhendons précisément les stratégies, les démarches, les opérations exploitables par chacun³.

Nous devons également privilégier des apprentissages qui assurent les passages – et parfois les ruptures procédurales, par exemple, en analysant les accords en nombre selon une logique morphosyntaxique, là où les critères sémantiques restent peu efficaces. Cette démarche passe bien évidemment par le repérage des phénomènes orthographiques en situation de production écrite. La réécriture d'un texte permet, entre autres, de comprendre les différents accords verbaux dans l'organisation de la phrase et du texte. Ce lien avec l'activité rédactionnelle, incluant le temps de la relecture et de la réécriture, n'empêche pas l'étude des mêmes phénomènes orthographiques dans des activités spécifiques, à partir de l'analyse des dysfonctionnements constatés, dans une perspective non de correction immédiate mais d'exploitation des procédures employées.

Pour faire évoluer les représentations figées et les pratiques stéréotypées de l'orthographe, il est donc nécessaire de rompre résolument avec un enseignement qui n'envisage que la mémorisation des formes normées de l'écrit et l'application de règles apparemment logiques ou exhaustives. Il faut au contraire admettre que les élèves sont capables de construire des connaissances orthographiques de façon dynamique, en les sensibilisant très tôt aux variations du français écrit, en les aidant à réfléchir dans un système et des sous-systèmes hiérarchisés, en multipliant les raisonnements heuristiques à partir des phénomènes étudiés.

Jacques David, IUFM Versailles-Cergy

Références bibliographiques

Bartlett E.J. (1982). Learning to revise : some component processes. In M. Nystrand (éd.), *What writers know. The language, process, and structure of written discourse*. New York : Academic Press.

Blanche-Benveniste C. & Chervel A. (1969). *L'Orthographe*. Paris : Maspéro.

Brissaud C. & Chevrot J.-P. (2001). Acquisition de la morphographie entre 10 et 15 ans : le cas du pluriel des formes verbales en /E/. *Verbum*, XXII-4, 425-439.

³ Voir O. Guyon, J.-P. Jaffré & J. Fijalkow, *Les Dossiers des sciences de l'éducation*, n° 9/2003, Toulouse : Presses universitaires du Mirail.

Brissaud C. & Sandon J.-M. (1999). L'Acquisition des formes verbales en /E/ à l'école élémentaire et au collège, entre phonographie et morphographie. *Langue française*, 124, 40-57.

Catach N. (1978). *L'Orthographe*. Paris : PUF, coll. "Que sais-je ?".

Cogis D. (1999). *Productions graphiques et procédures dans l'acquisition des marques de genre en français par les enfants de 8 et 11 ans*. Thèse de doctorat, université de la Sorbonne-Nouvelle, Paris 3.

Ducard D., Honvault R. & Jaffré J.-P. (1995). *L'Orthographe en trois dimensions*. Paris : Nathan.

Fayol M. (1997). *Des Idées au texte, psychologie cognitive de la production verbale, orale et écrite*. Paris : PUF.

Hayes J.R. & Flower L. (1980). Identifying the organization of writing process. In L.W. Gregg & E.R. Steinberg (Éds.), *Cognitive processes writing*. Hillsdale (N.J.) : L. Erlbaum Associates Publishers.

Jaffré J.-P. & Fayol M. (1997). *Orthographes : des systèmes aux usages*. Paris : Flammarion.

Jaffré J.-P. & David J. (1999). Le nombre : essai d'analyse génétique. *Langue française*, 124, 7-22.

Piolat A. & Péliissier A. (dir.), (1998). *La Rédaction de textes. Approche cognitive*. Lausanne-Paris : Delachaux & Niestlé.

Pacton S. (2003). Morphologie et acquisition de l'orthographe : état des recherches actuelles. *Rééducation orthophonique*, 213, 27-55.

Rieben L., Fayol M. & Perfetti C. (éds) (1997). *Des Orthographes et leur acquisition*. Lausanne : Delachaux & Niestlé.

Ros-Dupont M. (1997). L'expression graphique du nombre. *Liaisons-HESO*, 29/30, 11-60.

Scardamalia M. & Bereiter C. (1986). Research on written composition. In M. Wittrock (Éd.), *Handbook of research on teaching*. New York : Mac Millan.

Simon J. (1973). *La Langue écrite de l'enfant*. Paris : PUF.

Thévenin M.-G, Totereau C., Fayol M. & Jarousse J.-P. (1999). L'apprentissage/enseignement de la morphologie écrite du nombre en français. *Revue française de pédagogie*, 126, 39-52.

Thimonnier R. (1974). *Pour une pédagogie rénovée de l'orthographe et de la langue française*. Paris : Hatier.

Vial J. (1970). *Pédagogie de l'orthographe française*. Paris : PUF.