

# Place et importance de l'orthographe à l'école et dans la formation des enseignants

dans

*Autour du mot*

*Actes du Séminaire du Centre du français moderne*

Editions Lambert-Lucas, 2010

(dir. Claude Gruaz)

Jacques DAVID  
Université de Cergy-Pontoise  
IUFM de Versailles  
EA 1392 CRTF - LaSCoD

L'enseignement de l'orthographe alimente nombre de débats passionnés et passionnants, mais il est également – et de tous temps – la cible de nombreuses attaques et l'objet d'affrontements idéologiques, souvent marqués par le dogmatisme le plus étroit.

Généralement, les principaux détracteurs de cet enseignement vont jusqu'à nier la réalité même d'un apprentissage adapté, et à fortiori d'une didactique spécifique. Pour la plupart, il suffit de promouvoir des manuels, des méthodes, des exercices (au premier rang desquels se trouve la dictée) qui imposent une norme orthographique sans prendre en compte les procédures de traitement accessibles aux élèves, et encore moins d'envisager des démarches d'apprentissage et des progressions conséquentes.

Les textes officiels et les programmes dans le domaine témoignent de ces débats et révèlent les tensions sous-jacentes. De fait, ils ont sensiblement évolué ces dernières années, jusque dans les nouveaux programmes du primaire publiés en juin 2008<sup>1</sup> qui reviennent sur les acquis enregistrés dans les précédents<sup>2</sup>. On peut en effet lire aujourd'hui, sous la rubrique « Orthographe » de la partie destinée aux apprentissages du cycle 3 de l'école primaire, le projet suivant :

« Une attention permanente est portée à l'orthographe. La pratique régulière de la copie, de la dictée et de la rédaction ainsi que des exercices diversifiés assurent la fixation des connaissances acquises : leur application dans des situations nombreuses et variées conduit progressivement à l'automatisation des graphies correctes. » (*Ibid.* : 13).

Cette conception fait la part belle aux exercices appartenant à une tradition scolaire dépassée (copie, dictée, rédaction) ; elle focalise l'attention des enseignants sur la « fixation », l'« application » et l'« automatisation » des connaissances orthographiques, négligeant les activités préalables de compréhension, nécessaires à toute acquisition dans le domaine. Cette approche de l'orthographe renoue avec une pédagogie qui n'envisage qu'un apprentissage « par défaut ». En effet, selon cette pédagogie, la maîtrise de l'orthographe est conçue de façon négative, par rapport à un état achevé de compétence orthographique, sans s'intéresser aux évolutions, aux logiques, aux procédures sous-jacentes, qu'elles soient liées au fonctionnement du système du français écrit ou qu'elles relèvent des démarches « intelligentes » mises en œuvre par les élèves. Dans ces projets de programme, l'écart à la norme est le seul principe qui définit la connaissance

<sup>1</sup> « Horaires et programmes d'enseignement de l'école primaire », *Journal officiel*, Hors série, n° 3, du 19 juin 2008.

<sup>2</sup> Publiés pour la première fois dans l'ouvrage : *Qu'apprend-on à l'école élémentaire ?*, Paris, CNPD – XO éditions, 2002.

orthographique. Cette conception reste, de fait, extrêmement simpliste, puisqu'elle évite d'évaluer les acquisitions inéluctablement tâtonnantes et provisoires des élèves. Elle se réduit à des pratiques répétitives, confinées dans des exercices inadaptés, inscrites dans une logique d'« application » que nous savons peu efficace.

À l'opposée, il nous semble impérieux de promouvoir une autre conception de l'orthographe et de son enseignement, une conception résolument dynamique, ouverte à la réalité du système orthographique du français et intégrant les données des recherches psycholinguistiques les plus récentes. Il nous semble en effet impérieux de nous dégager d'une conception surannée de l'orthographe, pour formuler une didactique de l'écrit ajustée autant aux connaissances linguistiques qu'aux habiletés des élèves.

Pour ce faire, nous passerons en revue les différentes conceptions de l'enseignement de l'orthographe, dans son histoire la plus accessible comme dans ses évolutions les plus récentes. Ensuite, en nous appuyant sur des extraits de corpus d'écrits récoltés à différents cycles de l'école primaire et du collège, nous montrerons comment nous pouvons prendre en compte l'évolution des pratiques d'écriture et l'apport des recherches sur l'acquisition, afin de définir les axes majeurs d'un enseignement méthodique, raisonné, progressif de l'orthographe, et ouvrir des perspectives novatrices pour la formation des enseignants.

## **1. Histoire de l'orthographe et de son enseignement**

Nous avons déjà évoqué le fait que l'enseignement de l'orthographe relève avant tout d'une conception « en négatif » ou « par défaut » d'une norme écrite fixée comme objectif à tous les niveaux de la scolarité. De fait, elle s'exprime plus en termes de « manques » qu'en termes de « cheminements ». Or, cette norme ou surnorme (François, 1993), il convient de l'interroger, car elle ne s'applique pas uniquement aux apprentissages scolaires, elle parcourt l'ensemble de l'« institution » du français, au sens que lui donnait R. Balibar (1985).

Avec les travaux d'historiens (Furet & Ozouf, 1977 ; Chervel, 1977), nous avons une connaissance bien documentée de l'histoire de l'enseignement de l'orthographe, au moins depuis le XVII<sup>e</sup> siècle. Tous montrent que cet enseignement constitue un cas particulier, à nul autre pareil, au sein des disciplines scolaires. De fait, le concernant, les principes et les méthodes n'ont guère évolué, et présentent encore aujourd'hui les mêmes problèmes d'apprentissage. Cependant, c'est dans l'effort d'extension des pratiques langagières à la maîtrise de l'écriture – au delà de la simple alphabétisation de la population française – que l'on peut observer une formalisation didactique de cet apprentissage. En effet, la mise en place d'une formation des maîtres à l'échelle nationale, va entraîner, d'une part, une surévaluation des bases grammaticales d'une orthographe qui s'autonomise de sa composante lexicale et, d'autre part, une ingénierie pédagogique plus ou moins adaptée : la cacographie, la dictée et l'analyse grammaticale. Dans cette évolution, il s'agissait de doter les futurs maîtres d'un outillage théorique et pratique assurant cette « acculturation à l'orthographe »<sup>3</sup> de la population française, au moins jusqu'à la moitié du XX<sup>e</sup> siècle. Ainsi, dans une publication récente de l'ensemble de ses travaux, A. Chervel montre bien que :

« L'histoire de la diffusion de l'orthographe sur l'ensemble du territoire national est étroitement liée à la création des écoles normales. (...) C'est là qu'ont été élaborés les méthodes, les exercices ; c'est là qu'a été testée, puis adaptée, et enfin modifiée la théorie grammaticale. (...) C'est aussi là qu'a pris naissance le mythe moderne de l'orthographe. » (2006 : 295)

De fait, si l'apprentissage de l'orthographe n'a guère évolué jusque dans les années 1970, c'est parce qu'il est fondé sur des pratiques figées de l'écriture scolaire (principalement la dictée et la rédaction) et une conception immanente de la théorie grammaticale. Ces fondements expliquent deux des problèmes

---

<sup>3</sup> « Postface » de A. Chervel, dans D. Manesse & D. Cogis (2007 : 240).

majeurs, qui persistent encore aujourd'hui : l'un qui place la mémorisation des règles de grammaire au premier plan des pratiques orthographiques ; l'autre qui révèle l'inanité du lien entre l'application de règles grammaticales et la maîtrise d'une orthographe complètement assurée. De fait, les discours formulés dès 1830 tentent de contrer ce double présupposé, car :

« C'est à l'idée répandue qu'en étudiant la grammaire on apprend à connaître sa langue qu'il faut attribuer la faiblesse des élèves de nos écoles. Sans doute que la théorie du langage est utile, mais qu'on y joigne la pratique (faute d'exercices, les élèves ne peuvent mettre l'orthographe). »<sup>4</sup>

C'est également dans cet effort d'explication qu'il faut comprendre les déclarations d'un ministre emblématique de l'instruction publique, Jules Ferry, qui, dès 1880, n'hésite pas à stigmatiser un enseignement grammatical déconnecté des pratiques culturelles, et sacralisant la dictée :

« Aussi, Messieurs, ce que nous vous demandons à tous, c'est de nous faire des hommes avant de nous faire des grammairiens ! [*Nouveaux applaudissements.*] Développez donc de préférence chez vos élèves la culture générale : assurément, c'est là, dès aujourd'hui, la tendance dominante ; j'en ai vu la trace dans le deuxième vœu qui a été lu tout à l'heure. Oui, vous avez compris qu'il faut dans les programmes réduire la part des matières qui y tiennent une place excessive ; vous avez compris qu'aux anciens procédés, qui consomment tant de temps en vain, à la vieille méthode grammaticale, à la dictée – à l'abus de la dictée, – il faut substituer un enseignement plus libre, plus vivant et plus substantiel. [*Adhésion*]

Je ne fais donc que devancer vos désirs, prévenir et formuler ce qui est dans vos esprits à tous, en vous disant : “C'est une bonne chose assurément, et même une chose essentielle, pour les maîtres adjoints, que d'apprendre l'orthographe. Mais il y a deux parts à faire dans ce savoir éminemment français : qu'on soit mis au courant des règles fondamentales ; mais épargnons ce temps si précieux qu'on dépense trop souvent dans les vétilles de l'orthographe, dans les pièges de la dictée, qui font de cet exercice une manière de tour de force et une espèce de casse-tête chinois.” [*Vive approbation*]<sup>5</sup>

C'est le même Jules Ferry qui dénonce les « fausses » méthodes d'enseignement grammatical qui inversent le rapport entre expérience et théorisation :

« L'enseignement en France, aussi bien dans l'ordre primaire que dans l'ordre secondaire, a été longtemps, on peut le dire, la proie des fausses méthodes, des fausses méthodes grammaticales et des fausses méthodes scientifiques. J'appelle fausses méthodes grammaticales celles qui ne tirent pas la règle de l'exemple... [Très bien !] celles qui ne procèdent pas du concret à l'abstrait, et qui, au rebours du bon sens, de la raison, de l'expérience, au rebours de la texture même du cerveau humain, commencent par l'abstrait pour arriver au concret, et par la règle avant l'expérience. [*Nouvelle approbation*]

Dans le rapport que M. Boutan a rédigé à la suite de sa visite aux écoles normales primaires, il donne un exemple curieux, messieurs, de cet empire des fausses méthodes. La question de l'enquête était celle-ci : Où en sont les études scientifiques dans les écoles normales ? La commission nous répond : “Elles sont aussi mauvaises que possible ! Nous avons trouvé l'enseignement de la physique, l'enseignement des sciences naturelles, établi tant bien que mal un peu partout, mais il est au rebours même de ce qu'il devrait être.” [...] Au lieu de produire devant l'élève les faits dont l'explication mène aux principes, les principes n'étant pas autre chose que les lois recueillies et déduites d'un grand nombre de faits, on commence par les lois et non par les faits. Il en est de la physique comme de la grammaire : on procède par principes généraux, par règles a priori ; on ne fait pas d'expérience. »<sup>6</sup>

Cependant, malgré les mises en garde les plus prestigieuses, ces pratiques sont, encore et toujours, en usage dans les classes. Et les auteurs des actuels projets de programme de français pour le collège<sup>7</sup> seraient bien inspirés de relire les propos de Ferry pour rompre résolument avec des pratiques passées et leurs effets supposés :

---

<sup>4</sup> B. Lunel, auteur du *Nouveau cours complet de dictées graduées*, 1848, cité par A. Chervel (*Ibid.*, 2006 : 307).

<sup>5</sup> Discours prononcé au « Congrès pédagogique des directeurs et directrices d'école normale et des inspecteurs primaires », le 2 avril 1880, tome III : 521.

<sup>6</sup> *Ibid.* : 522.

<sup>7</sup> Projet disponible sur le site internet du ministère de l'Éducation nationale, depuis mars 2008.

« Savoir orthographier correctement un texte constitue, socialement et professionnellement, une compétence essentielle. Le professeur de français accorde donc une attention constante à la bonne maîtrise de l'orthographe par ses élèves, notamment à leur capacité d'orthographier correctement leur propre texte. L'acquisition de la compétence orthographique est indissociable des savoirs acquis dans les séances consacrées à la grammaire et au lexique. Elle rend nécessaire un apprentissage raisonné et régulier, étroitement articulé avec ces séances : le professeur veille à la mémorisation des règles essentielles et à leur réinvestissement dans des activités d'écriture variées. » (Projet de programme de français pour le collège, avril 2008, p. 3)<sup>8</sup>

Cependant, au-delà de ces prescriptions, nous manquons de données complètes, issues d'enquêtes étendues pour décrire les effets de ces pratiques orthographiques aux différents niveaux de la scolarité obligatoire. En nous centrant sur les seules données accessibles : les textes institutionnels, les ouvrages ou supports d'apprentissage les plus répandus, les discours des élèves et des maîtres (cf. Sautot, 2003 ; David, 2006), nous pouvons constater que, indépendamment des variantes de surface, les méthodes les plus en usage<sup>9</sup> reposent sur une démarche en boucle déductive qui vise : a) l'énoncé et la mémorisation des règles, augmentées de leur cortège d'exceptions, et b) leur application dans des exercices – dont les deux piliers incontournables : la dictée et l'exercice à trous – qui servent à la fois d'entraînement et d'évaluation, mais ne déterminent en rien la maîtrise à long terme des savoirs orthographiques et leur transfert dans des activités d'écriture autonomes.

Cet apprentissage passif de l'orthographe s'impose aux élèves ; ils ne peuvent ni en saisir les logiques linguistiques, ni a fortiori en repérer les procédures sous-jacentes. Dans ce cadre, les élèves comme leurs enseignants ne parviennent pas ou peu à objectiver les fonctionnements orthographiques et à les organiser en un système cohérent. Les faits orthographiques sont saisis de façon souvent aléatoire et arbitraire. Ces approches classiques ne débouchent guère sur la maîtrise de procédures ajustées, car elles sollicitent peu les capacités d'analyse et de raisonnement des élèves. Et même si certaines des activités traditionnellement privilégiées (comme la copie et la dictée) peuvent répondre à des objectifs précis – notamment le contrôle ciblé des procédures orthographiques et la construction d'automatismes indispensables à la production de textes complets (voir ci-après, notre § 3) – elles doivent être proposées dans un second temps, en prolongement des phases de découverte et de compréhension des faits orthographiques sélectionnés.

À ce bref parcours historique, il faudrait ajouter un état des lieux des pratiques orthographiques et plus largement scripturales de nos contemporains. Or, si nous possédons quelques études quantitatives sur les performances orthographiques des élèves – à certains degrés du système scolaire<sup>10</sup> –, nous n'avons pratiquement aucune enquête d'ampleur sur les compétences orthographiques des adultes<sup>11</sup>. Aussi, dans l'attente de propositions fiables, nous ne pouvons que reprendre le questionnement de A. Chervel :

« L'orthographe, au XVIII<sup>e</sup>, posait *des* problèmes. Au XIX<sup>e</sup>, elle devient *un* problème, et, pour l'école, *le* problème majeur. Et ce problème est fondamentalement pédagogique. [...] La seule question importante qui se pose maintenant, et à l'échelle nationale, c'est comment enseigner l'orthographe. Ce sont les maîtres qui vont la traiter, et la résoudre collectivement, au terme d'un tâtonnement séculaire. Bien sûr ils ne vont pas rompre d'emblée avec la pédagogie d'ancien régime. Aux pratiques anciennes, qui survivent, viendront s'en ajouter d'autres. Mais le problème est de taille à défier toutes les méthodes, toutes les didactiques. On s'apercevra vite que ce n'est pas une question de recettes et que l'acquisition par tout un peuple de l'orthographe française, c'est autre chose que la solution de chacun des problèmes qu'elle pose. Les écoles et les collèges, confrontés à une tâche pédagogique d'une difficulté inouïe, deviennent le lieu d'une réflexion sur l'orthographe dont la lente maturation permettra d'aboutir à une doctrine "solide". » (*Ibid.*, 1977 : 48).

---

<sup>8</sup> C'est nous qui soulignons en gras les formulations particulièrement ambiguës de ce projet soumis à consultation.

<sup>9</sup> A l'instar de l'inévitable Bled dont la première édition, le *Cours d'orthographe* (Hachette), date de 1946 ; c'est dire l'ampleur de l'entreprise éditoriale qui s'en suivit.

<sup>10</sup> Voir notamment l'ouvrage dirigé par D. Manesse et D. Cogis, (2007).

<sup>11</sup> Voir cependant l'ouvrage collectif dirigé par V. Lucci & A. Millet (1995).

Et dans cette perspective, il nous semble impérieux de mieux comprendre les phénomènes qui conduisent les individus, et toute une communauté linguistique, à maîtriser l'orthographe de leur langue. De telles données sociologiques nous permettraient d'ouvrir l'école à une didactique de l'orthographe ajustée aux réalités linguistiques du français et aux capacités cognitives des apprentis.

## 2. L'apprentissage de l'orthographe, entre recherches et pratiques

Aujourd'hui, les discours les plus nostalgiques sur l'orthographe, son apprentissage, son déclin... ressortent avec des arguments similaires à ceux qui ont prévalu à toutes les époques de son évolution. Il semble d'ailleurs que ces discours de déploration soient aussi anciens que l'histoire même de notre orthographe. Ainsi, B. Cerquiglini (1996) n'hésite pas à en situer l'origine dans les débats relatifs aux premières tentatives de stabilisation de l'orthographe, au début du XII<sup>e</sup> siècle qui marque l'essor de la littérature de langue française. Il montre ainsi que, jusqu'à la publication du premier dictionnaire de l'Académie, en 1694, les échanges les plus vifs ont circulé entre les conservateurs « qui inscrivent l'orthographe le passage du temps, le respect des Anciens, la trace de l'origine » ; et les premiers réformateurs qui rêvent de « saisir une parole vive, mais éphémère, et regrettent une graphie qui sut si bien la tenir dans ses rets » (1996 : 10). Il conclut alors sur ce « curieux dialogue des nostalgies » que ne renieraient pas les bretteurs actuels de l'orthographe française.

De fait, les mêmes arguments prévalent encore aujourd'hui dans les prises de position les plus tranchées. Ils sont cependant augmentés des inévitables polémiques sur la baisse du niveau orthographique des élèves, des jeunes, et même de leurs enseignants<sup>12</sup>. En fait, loin de décrire une évolution des usages linguistiques de l'écrit, ces discours servent une idéologie toujours plus délétère qui brouille volontairement l'analyse la réalité des pratiques d'écriture contemporaines, des jeunes et des moins jeunes (Anis, 1998, 2001 ; David & Gonçalves, 2007).

A l'opposée, il nous apparaît nécessaire de montrer en quoi les apports des recherches contemporaines, dans les différents champs des sciences humaines, renouvellent les connaissances sur le fonctionnement et l'acquisition de l'orthographe<sup>13</sup>.

### 2.1 L'apport des sciences du langage à la didactique de l'orthographe

Au début des années 1970, dans le domaine linguistique, des recherches apparaissent qui s'essayeront à rompre avec une conception statique de l'enseignement de l'orthographe. Elles trouvent leur origine dans l'émergence concomitante d'une nouvelle discipline : la didactique du français, et la publication de travaux plus nombreux de chercheurs qui inscrivent leurs recherches dans un double mouvement : celui de la critique d'un enseignement fondamentalement passif (Blanche-Benveniste & Chervel, 1969 ; Vial, 1970), et celui d'une plus grande adéquation aux principes de structuration du système orthographique du français (Gak 1959/1976 ; Simon, 1973 ; Thimonnier, 1974 ; Catach, 1973, 1978). Dans cette conception moderne de l'orthographe, la faute n'est plus stigmatisée ; l'erreur est traitée positivement, même si elle est toujours perçue comme un écart à la norme. La terminologie va suivre le mouvement et évoluer : on ne parlera plus de *faute* mais d'*erreur* ou d'*écart* orthographique.

---

<sup>12</sup> Et si une étude récente (Manesse & Cogis, 2007) semble montrer, dans la comparaison de dictées recueillies à près de vingt ans d'écart, que les élèves font aujourd'hui plus de fautes dans le domaine grammatical, elle ne conclut pas que cette déperdition orthographique soit due aux méthodes d'enseignement. Pour cela, il faudrait prendre en compte d'autres facteurs et surtout réévaluer la part de la défection orthographique vis à vis des gains obtenus dans des domaines sans doute plus importants : la diversification des pratiques rédactionnelles, l'accroissement des performances en production textuelle, l'inventivité scripturale appliquée à de nouveaux supports d'écriture, notamment informatiques.

<sup>13</sup> Voire des orthographe, si l'on veut bien adopter une démarche comparative pour analyser les propriétés des différents systèmes d'écriture aujourd'hui décrits.

Ces recherches linguistiques visent tout d'abord la description la plus exhaustive possible du système – ou du plurisystème – orthographique du français (Catach, 1980/1995). Ces travaux trouvent leur traduction immédiate dans l'énoncé des principes d'apprentissage de la lecture, qui peut dorénavant prendre en compte la construction des mots écrits en relation ou non avec leurs valeurs phonologiques : structure syllabique simple *vs.* complexe, consistance phonogrammique des voyelles *vs.* des consonnes, saillance des groupes consonantiques, polyvalence graphique, valeur morpho-étymologique des finales muettes, marquage des catégories grammaticales... Cet ensemble de connaissances contribue, d'une part, à faciliter l'apprentissage du principe alphabétique et, d'autre part, à expliquer les écarts d'acquisition observés entre les élèves<sup>14</sup>.

Sur le versant de l'écriture, ces recherches permettent de mieux comprendre les difficultés des élèves en production orthographique, notamment pour ce qui concerne le marquage des signifiés grammaticaux et lexicaux ; une didactique de l'orthographe mieux ajustée peut ainsi voir le jour, pour approcher progressivement ces différentes composantes et les organiser en système. Elles justifient également la nécessité de différer la construction de certaines habiletés orthographiques, notamment dans le domaine de la morphographie verbale, mais aussi, à l'opposé, de conduire les jeunes élèves à saisir d'autres réalités linguistiques, comme la distribution fonctionnelle des morphogrammes, considérée aujourd'hui comme une source d'informations aussi importantes que celles liées à la phonographie (Colé & Fayol, 2000).

Sur un autre plan, les recherches appliquées à l'orthographe du français montrent que son évolution a toujours suivi une logique privilégiant la lecture par rapport à l'écriture. Les différents niveaux du système écrit ont été conçus, mis au point, modifiés pour faciliter avant tout le travail du lecteur, pour lui apporter le maximum de confort, lui éviter les contresens homophoniques, voire limiter ses possibilités d'interprétation. Pour cela, les concepteurs et adaptateurs de notre orthographe ont délibérément développé l'hétérographie en accumulant des marques distinctives : doublement des consonnes, ajout de finales muettes, multiplication de signes diacritiques et idéographiques (Cerquiglini, 1995). Dans ce mouvement, ils ont aussi décuplé l'information grammaticale par la redondance des marques (par exemple, pour le pluriel des noms, mais aussi des adjectifs et des verbes) ; ils ont enfin complexifié ou maintenu la notation des systèmes et sous-systèmes, notamment pour la conjugaison des verbes, par des règles d'écriture dont la plus emblématique, l'accord des participes passés, reste résolument inaccessible. Cette évolution a pour effet d'accroître sensiblement le coût de la production orthographique, au point qu'aucun scripteur en français ne peut être totalement sûr de l'orthographe de ses textes<sup>15</sup>. La conséquence pour l'apprentissage, c'est une importante asymétrie des compétences de lecture et d'écriture, chez l'expert comme chez l'apprenti (David, 2004).

Cette description du système orthographique du français, dorénavant plus précise et mieux structurée, pouvait donc ouvrir la voie à une transformation sensible des apprentissages de l'écrit impliqués. Cependant, dans le champ didactique, la diffusion des recherches appliquées à l'orthographe a été fortement concurrencée par d'autres perspectives, entre autres celles qui sont liées de la production écrite. En effet, tout au long des années 1980 et 90, les recherches didactiques visent moins à développer une compétence orthographique plus assurée, qu'à étendre le savoir écrire à d'autres sphères et à d'autres dimensions de la production écrite. De fait, l'essor des recherches en didactique du français se détourne de la composante orthographique, si ce n'est pour l'articuler au développement du processus rédactionnel. Le mouvement est précipité, dès 1989, par l'introduction des épreuves de production écrite insérées dans les évaluations

---

<sup>14</sup> Qu'il s'agisse d'élèves de compétences ou d'âges différents, ou qu'il s'agisse d'élèves confrontés à des orthographe plus régulières (par exemple le finnois) ou plus irrégulières (comme l'anglais).

<sup>15</sup> J.-P. Jaffré (2003) a ainsi montré que même les experts ne pouvaient maintenir un contrôle orthographique suffisant pour distinguer les PP en *-é* des Vinf en *-er*, puisque certains écrivent des énoncés du type : « ... je n'ai pas manqué d'\*observé... », ou « ... nous avons fait \*développé les photos... », dans des courriels qui n'ont de toute évidence pas été relus avant d'être expédiés.

nationales de 6<sup>ème</sup> et surtout du CE2, des épreuves qui mettent dorénavant l'accent plus sur la mise en texte que sur la mise en mots. Ce décentrement des recherches s'accompagne d'une critique adressée à un apprentissage orthographique envahissant qui, d'une part, détourne l'attention des élèves des objectifs pragmatiques de cohérence textuelle, et, d'autre part, occupe la totalité de l'espace réflexif sur le fonctionnement de la langue. De fait, il s'ensuivra une désaffection plus ou moins profonde d'une orthographe trop centrée sur des problèmes dits de « bas niveau ». Sa légitimité va se dissoudre progressivement mais sûrement, parce qu'elle est perçue comme une entrave à l'effort d'inventivité et de création inhérent à toute « expression » écrite. Les programmes officiels<sup>16</sup>, les discours en formation des maîtres, les manuels scolaires, du primaire comme du secondaire, s'emploient dès lors à réduire le poids de l'orthographe, pour la différer ou l'annexer aux activités de lecture, et plus encore de production de textes (David, 1996).

Le déplacement observé dans les années 1980-90 s'accompagne d'une sévère critique des modèles structuraux liés à l'« applicationnisme » linguistique. Elle justifie dès lors une conception plus intégrative des apprentissages orthographiques, une conception encore largement partagée aujourd'hui. Le phénomène atteint également les autres apprentissages métalinguistiques : la grammaire, la conjugaison et, dans une moindre proportion, le lexique. Les programmes officiels de cette période engagent dès lors 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<sup>ème</sup>*, 1998 : 11)

Les auteurs de manuels suivent le mouvement subordonnent l'étude de la langue – et donc de l'orthographe – à la maîtrise des textes à lire et à écrire. L'objectif n'est plus la maîtrise de la langue souvent restreinte à sa forme écrite, mais celle, plus large, du langage dans toutes ses composantes orales et écrites, en compréhension comme en production.

L'évolution est également liée à la préhension de nouveaux objets d'études : les textes et les discours. Les objectifs s'élargissent ; ainsi il ne s'agit plus de cantonner les apprentissages à l'étude de faits de langue « de surface », mais de les étendre au fonctionnement des textes, groupés en genres ou types plus ou moins définis. De fait, l'espace grammatical s'agrandit pour appréhender de « nouveaux » fonctionnements linguistiques, liés à la cohérence de textes. L'enseignement de l'orthographe perd ainsi, encore plus, de sa légitimité, car sa fonction énonciative ou discursive est faible.

Malgré quelques travaux qui assurent une continuité des apprentissages en langue et en discours, sur des faits orthographiques associés à la production écrite, seules les compétences textuelles semblent dignes d'être enseignées. Dans la plupart des ouvrages didactiques novateurs, la composante orthographique est devenue accessoire ; elle est comprise dans des activités « décrochées » de l'écriture-rédaction des textes, et plus ou moins facultatives. Les élèves sont conduits à « toiletter » leur texte, avec ou sans l'aide de l'enseignant, mais toujours de manière non spécifique, indépendamment du travail rédactionnel.

Si ces propositions didactiques ont permis des avancées décisives dans l'approche des textes, il n'en reste pas moins que les élèves éprouvent toujours des difficultés réelles à résoudre les multiples problèmes orthographiques (Manesse, dir., 2003 ; David, 2005). De fait, l'écart observé dans l'approche de la langue et des textes entraîne des focalisations différentes, mais n'évite pas la nécessaire prise en compte de la composante orthographique dans les apprentissages de l'écrit. Et dans ce domaine spécialement, malgré les clarifications apportées par les descriptions linguistiques rappelées ici, les pratiques pédagogiques n'évoluent guère : l'enseignement de l'orthographe reste encore largement cantonné à la mémorisation de

---

<sup>16</sup> Ceux des années 1980, qui seront confirmés en 1995 pour le primaire et en 1998 pour le secondaire.

règles suivie d'exercices souvent inadaptés. Les habitudes héritées de l'histoire (CherVEL, 1977) pèsent toujours fortement sur les apprentissages du français écrit. L'articulation de l'orthographe à la production textuelle relève bien souvent d'une intention (*cf.* cependant Allal *et al.*, 2001) et se déploie dans des propositions didactiques certes novatrices mais encore peu étendues, à l'école primaire (Haas & Lorrot, 1996 ; David & Ducard, dir., 1998 ; Cogis, 2005) comme au secondaire (Brissaud & Bessonnat, 2001).

## 2.2 L'apport des recherches psycholinguistiques

Parallèlement à l'essor des sciences du langage et de la didactique du français, les recherches psycholinguistiques ont également pris pour objet l'acquisition de l'orthographe. 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 », et le plus souvent à des procédures de « bas niveau ». Ces modèles sont issus de travaux publiés dans les années 1980, à la suite de J.R. Hayes & L.S. Flower (1980), E.-J. Bartlett (1982), M. Scardamalia et C. Bereiter (1986) essentiellement chez l'expert, et plus rarement chez l'apprenti. Ils ont ainsi défini différents modules mis en œuvre dans la production des textes. Chez certains rédacteurs, la révision orthographique est perçue comme une activité parcourant tout l'espace d'écriture ; pour d'autres elle s'applique à la phase d'édition, dans des tâches de relecture-réécriture différées. Dans les brouillons d'élèves, les premières se révèlent dans des ratures d'écriture ; les secondes dans des ratures de lecture (Fabre, 1990/2002). De ce fait, cette révision orthographique n'a ni la même prégnance ni la même efficacité : lorsqu'elle intervient en cours d'écriture, elle interrompt le processus rédactionnel ; lorsqu'elle s'accomplit en fin de parcours, elle ne gêne par le processus de textualisation et de linéarisation des textes (Fayol, 1997).

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 experts, 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. Cette perspective ouverte par des travaux psycholinguistiques complémentaires (Piolat & Pélissier, dir., 1998) va – ou devrait – réorienter les apprentissages orthographiques. L'objectif consisterait ainsi à amener les apprentis vers une acquisition rapide des différentes procédures orthographiques, et au-delà d'en assurer leur maîtrise dans des automatismes ou des routines qui faciliteront le travail rédactionnel et de composition des textes.

Cette perspective est explorée dans les recherches du second ensemble. Elles visent à décrire les procédures spécifiquement orthographiques, tout d'abord en situation de lecture, puis sur le versant de la production écrite. Dans cette seconde perspective, des recherches approfondies ont mobilisé différents paradigmes de recherches : de la psychologie cognitive à la neurologie, en passant par la linguistique génétique (*cf.* les ouvrages collectifs comme ceux de Ducard *et al.*, 1995 ; Rieben *et al.*, 1997). Ainsi, depuis le début des années 1990, ces linguistiques 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 : Jaffré & David, 1999 ; Thévenin *et al.*, 1999 ; Cousin *et al.*, 2003 ; Fayol, 2003), sur l'accord du genre (Cogis, 1999), et plus récemment sur les accords des participes passés (Brissaud & Sandon, 1999 ; Brissaud & Chevrot, 2001 ; Jaffré & Brissaud, dir., 2006).

Si nous disposons aujourd'hui de plusieurs synthèses accessibles (Fayol & Jaffré, 2008 ; Brissaud *et al.*, 2008), nous ne possédons pas encore de propositions didactiques prenant en compte ces différents travaux, nous pouvons cependant nous référer à la recension proposée par J.-P. Jaffré (1992), mais qui porte sur une période antérieure (à partir de 1970). En revanche, les paradigmes cognitiviste puis connexionniste ont plus largement exploité les perspectives ouvertes par la validation expérimentale de l'acquisition de

l'orthographe, sur les deux versants de la lecture et de l'écriture, pour proposer ou confirmer des modèles développementaux (Gombert, 2002), mais aussi pour décrire des dysfonctionnements ou des pathologies spécifiques (Zesiger, 2000).

### 3. Enseigner l'orthographe et former à son apprentissage

Pour avancer dans la mise en cohérence d'une didactique de l'orthographe à partir des données de recherches présentées ici, nous avons montré qu'il convenait d'analyser les productions orthographiques des apprentis non en termes d'écart par rapport à une norme intangible, mais pour ce qu'elles révèlent des connaissances et procédures émergentes ou confirmées. Ainsi, lorsque nous étudions les écrits des élèves, mais aussi les explications qui accompagnent ces écrits, nous appréhendons plus directement les stratégies mises en œuvre et les procédures accessibles par chacun. Pour ce faire, il nous semble important de rappeler les principes qui peuvent guider une didactique de l'orthographe et organiser des actions de formation conséquentes.

#### 3.1 S'appuyer sur des expériences d'écriture autonomes

Tout d'abord, il nous semble important de prendre en compte les différentes expériences d'écriture des élèves dans des situations de production autonome, et non strictement dans des tâches contrôlées (comme la dictée) ou limitées à des mots et des énoncés décontextualisés. De fait, nous avons déjà montré que les productions autographiques des élèves, à tous les niveaux de la scolarité, révèlent des logiques qui s'appliquent aussi à la morphogenèse des systèmes d'écriture, dans l'évolution de l'humanité<sup>17</sup>. Il en est ainsi pour Audrey (5,7 ans) qui écrit « ... *pur rdard des Foto* » (= pour regarder des photos) et qui commente « *rdard* » en expliquant : « j'ai dit dans ma tête - ça commence par un R - et pi un D un A un R un D » [...] ; qui explique ensuite, en insistant sur la syllabe finale, que : « à la fin parce que D ça fait [de] dans *regarder* » ; et enfin qui désigne « *Foto* », en déclarant avec une certaine évidence : « et ben ces lettres là ça fait [foto] un F un O un T et un O ». On le voit, dans ses explications, Audrey met en œuvre un principe – qui se trouve à la base de toutes les écritures (même des moins alphabétiques) –, qui consiste à noter les unités sonores de la langue. Certes les arguments avancés ne renvoient pas encore à des connaissances construites par rapport à une norme enseignée et reconnue, mais ils témoignent d'une stratégie disponible qui ouvre désormais la voie à la maîtrise du principe alphabétique et, plus encore, à la possibilité d'exprimer par écrit toutes les expériences, émotions, pensées... qu'elle entend conserver ou communiquer.

De même, à quelques mois d'écart, quand Julie (6,10 ans) commente le texte de Paul (6,2 ans), qui vient d'inscrire « *papajetém* », et qu'elle exprime ainsi son désaccord : « Il aurait dû séparer là – après *a* parce que *papa* ça s'écrit – euh – si on colle ça fait pas *papa* – on dirait que tu l'as jamais écrit *papa* », ce dernier justifie son essai par la mise en œuvre d'une stratégie phonographique : « Si – mais là j'avais raté – parce que – parce que moi - ben moi – j'écris plus de mot comme ça j'écris *papa* et tout », qui rompt avec une démarche logographique. Mais, dans ce passage d'une stratégie à l'autre, Paul montre qu'il peut difficilement combiner deux principes : un principe sémiographique de notation des unités de sens, qui fonde les premières écritures humaines, et un principe phonographique de notation des unités sonores, que l'on retrouve dans l'évolution ces premières écritures vers l'alphabétisme.

Plus tard, quand Camille (7,11 ans) écrit (« ... *Il fean un rabeau...* ») et explique : « *Rabeau* ça peut pas s'écrire comme ça parce qu'on peut dire *raboter* — on entend le *t* et le *t* il va avec *o* pas avec *e-a-u* », elle retrouve cette logique sémiographique initiale, mais l'intègre à deux réalités orthographiques qui nécessitent des

---

<sup>17</sup> Nous reproduirons ici quelques séquences d'explications métagraphiques, extraites d'un corpus qui en comprend plus de 350 et qui ont été analysées de façon plus exhaustive (David, 2008 ; David & Morin, 2008).

procédures spécifiques : d'une part la polyvalence phonogramme du /O/ et d'autre part la nécessité d'un marquage morphographique que vient régler le principe de dérivation lexicale.

Dans ces différents essais d'écriture, les élèves montrent à la fois qu'ils tâtonnent pour tenter d'approcher les normes orthographiques, mais aussi qu'ils découvrent les logiques sémiographiques et phonographiques les plus fondamentales de l'écriture, pour les distribuer ensuite dans des procédures orthographiques spécifiques du français. Ce travail fait appel à leur intelligence linguistique, il ne s'impose pas de façon arbitraire ; il se déploie dans des tâches d'écriture autonome. Les élèves peuvent ainsi mettre en œuvre des procédures phonographiques efficaces, comme chez Audrey, et de formuler des raisonnements orthographiques adaptés, comme le fait Camille à travers la dérivation lexicale. Il va de soi qu'il convient de privilégier de telles démarches heuristiques, pour amener les élèves à commenter et justifier leurs productions afin de trouver des solutions orthographiques satisfaisantes qui seront ensuite confirmées, validées et construites dans des automatismes intégrant les différents niveaux d'organisation de leurs écrits.

### 3.2 Mettre en œuvre des procédures efficaces mais souvent complexes et opaques

Les caractéristiques de l'orthographe d'une langue, surtout la nôtre, dépassent bien souvent les propriétés fondamentales à l'œuvre dans toutes les écritures. Les problèmes déjà évoqués ici, relativement au plurisystème de l'orthographe du français, aux différents niveaux de son élaboration et de ses fonctionnements, posent bien évidemment des obstacles à un apprentissage régulier de l'écriture, et à sa mise en place dans des activités d'écriture immédiatement satisfaisantes.

Ainsi, lorsque Samia (10,5 ans), qui compose un récit d'expérience personnel et écrit : « *Après, nous avons dû nous rincer et écouté le moniteur ... on nous a demandé de plongé* », elle avance une explication qui reste floue : « Je sais pas toujours quand il faut mettre *e-r* ou *é* – là j'ai mis *é* partout – il faudrait mettre aussi des *e-r* parce qu'ils sont pas tous conjugués ». Si elle assure le codage phonologique des mots de son récit, en revanche elle apparaît très incertaine face au marquage grammatical des verbes. De fait, Samia ne peut pas encore identifier et, à fortiori, gérer plusieurs niveaux de difficultés orthographiques : l'homophonie des verbes en /E/, les accords syntaxiques appliqués aux participes passés, la prégnance de certaines formes plus fréquentes que d'autres. Elle tente de restituer un discours grammatical analogue à celui qu'on lui a enseigné (« il faudrait mettre aussi des *e-r* parce qu'ils sont pas tous conjugués »), mais ne parvient à l'intégrer dans une explication satisfaisante impliquant le marquage de catégories personnelles, temporelles et modales particulièrement abstraites, et à les analyser par rapport à des réalités orthographiques (distinction des PP-*é vs. Vinf-er*) excessivement opaques.

Pour parvenir à saisir les erreurs orthographiques, surtout dans le domaine grammatical, les élèves doivent s'appuyer sur des connaissances qui ne sont pas toujours présentes et maîtrisées. Cependant, les activités de production suivies de révision des textes – à condition que celle-ci soit croisée – offrent aux élèves l'occasion de formuler des procédures installées ou émergentes, mais aussi de mobiliser des connaissances comprises dans une métalangue plus ou moins ajustée. C'est perceptible dans le commentaire que Marie (9,10 ans) applique au texte d'une autre élève, et qui comporte cette phrase : « *Les pilotes prennent l'échelle et la porte jusqu'à l'avion...* ». Marie explique en effet que : « Là elle a écrit *la porte* mais ça va pas parce que c'est un verbe c'est pas un nom ... c'est un verbe comme comme *ils prennent* donc c'est *ils la portent* il faut *n-t* à la fin ... parce que c'est au pluriel ».

Pour ce faire, il nous semble nécessaire de mettre à jour des stratégies émergentes, même si elles sont encore aléatoires, tâtonnantes, non formalisées dans une terminologie enseignée et cohérente. Nous avons en effet observé que, dès 8 ans (début du cycle 3 de l'école primaire), les élèves suivaient une démarche en au moins trois paliers successifs. Et pour avancer dans cette expertise orthographique, nous avons mis en évidence qu'ils devaient être tout d'abord capables de percevoir les erreurs orthographiques, puis de proposer des solutions alternatives et enfin de les argumenter en recourant à une métalangue stabilisée.

Cette progression des démarches devrait inspirer l'apprentissage de l'orthographe, en y intégrant les connaissances lexicales et grammaticales enseignées.

De fait, les élèves les plus en difficulté, ou en retard, dans ces acquisitions orthographiques, présentent, dans leurs écrits, des dysfonctionnements que nous observons encore trop souvent. Ainsi, Jessica (14,6 ans, scolarisée en SEGPA<sup>18</sup>) parvient difficilement à relire son texte :

« J'ai été ~~ches~~ chez ma grand mère à [Pour] Prés Parraéeait Noël / la Prés midi quand Je suis arrivé on à été fair les / course Pour demain Noël et a ~~pram~~ [prés] je suis reparti / chez moi et le lang de | main Soir J'ai mis la table avec / ma grand mère et onafaité Noël ~~et~~ [en] famille. »

... et plus encore à le commenter pour en proposer des modifications d'ampleur, et convoquer des procédures accessibles ou peut-être disponibles. L'entretien qui suit montre une attention appliquée à la seule orthographe lexicale, un évitement des problèmes de morphographie verbale, et des variantes limitées au codage phonogrammique ou à la segmentation (partielle) des mots :

« *chez* c'est un mot que je sais écrire c'est pour ça que je l'ai corrigé là (montre la rature : ~~ches~~) (...) Là j'ai été trop vite ... les mots que je connais pas j'essaie de les écrire quand même je mets ce qui va le mieux ... il y a des mots qui sont plus difficiles celui-là et là (montre les deux verbes *préparer* (Prés Parraéeait) et *a fêté* (onafaité) (...)) Pour *lendemain* (lang de | main) j'ai mis un trait parce qu'il faut séparer la *main* là. »

Cette élève est consciente de ses difficultés à mettre en mots ses textes ; elle les explique par le peu de pratique et l'absence d'un réel apprentissage de l'orthographe. Si elle revient parfois sur son texte, les modifications apportées sont généralement superficielles, locales et plus ou moins abouties dans des remplacements d'écriture (~~ches~~ *chez*... Prés Parraéeait...) ou de relecture (a ~~pram~~ [prés]... à [Pour]... ~~et~~ [en]). Et même si Jessica semble avoir acquis quelques gestes d'écriture, l'ensemble de ces écrits témoigne d'une orthographe aléatoire, peu experte et avant tout focalisée sur les mots et leur transcription.

Cette centration sur des problèmes orthographiques élémentaires empêchent la prise en compte de l'organisation du texte à d'autres niveaux d'élaboration, qui permettrait d'en maintenir la cohésion d'ensemble et la portée énonciative. Comment, en effet, cette élève pourrait-elle porter son attention aux relations syntaxiques et à la construction de phrases cohérentes ? Comment parviendrait-elle à assurer la cohérence d'un texte qui s'échappe au fur et à mesure qu'il s'inscrit ? C'est de fait impossible. Et cette impossibilité n'est pas d'ordre langagier puisqu'elle peut parfaitement verbaliser des récits complets, fournir oralement des explications argumentées, ou soutenir une conversation en tenant compte de la pensée de l'autre. Ses défaillances sont essentiellement liées à une maîtrise partielle et subjective du système orthographique, mais surtout à la non perception des principes qui le traversent. Les explications qu'elle fournit témoignent d'une absence de raisonnements aboutis, et reposent sur de maigres connaissances, perçues aléatoirement, utilisées arbitrairement, saisies de façon non fonctionnelle et peu systémique.

De fait, la composition de ce texte, et des autres textes étudiés par nous, ainsi que les postures orthographiques associées, sont similaires d'un élève à l'autre ; elles montrent les mêmes caractéristiques, qui peuvent cependant apparaître dans des proportions variables. Nous les avons recensées dans un ordre de gravité décroissant :

- le non repérage des dysfonctionnements de leurs propres écrits, ou le recours à des explications aléatoires, notamment lors du codage contradictoire d'un même mot, et l'absence de marquage morphosyntaxique<sup>19</sup> ;

---

<sup>18</sup> Les productions évoquées ici sont extraites d'un corpus de plusieurs centaines de textes de collégiens de 6<sup>ème</sup> et 5<sup>ème</sup> en grande difficulté, scolarisés au collège dans des structures spécialisées : les Sections d'enseignement général et professionnel adapté.

<sup>19</sup> Nous avons cependant observé que ces mêmes élèves parvenaient à détecter les erreurs de même niveau dans les écrits de leurs camarades alors que cette tâche se révèle impossible dans les leurs.

- l'incapacité à proposer des solutions alternatives, soit immédiatement dans des ratures liées à l'inscription du texte, ou dans une phase de relecture différée ;
- l'impossibilité de justifier des graphies, et plus encore de mobiliser des connaissances, des règles enseignées antérieurement, et de recourir à une métalangue ajustée ou non.

Dès lors, il nous semble impérieux d'agir directement sur ces difficultés en proposant des apprentissages – ou des ré-apprentissages – qui distinguent les habiletés orthographiques les plus élémentaires des procédures de production textuelle plus étendues. C'est ce que nous tentons de formuler dans les propositions qui suivent.

#### **4. Perspectives pour la recherche didactique et la formation des enseignants**

De toute évidence, l'une des premières tâches incombant aux enseignants consiste à aider les élèves à identifier les problèmes d'écriture en les regroupant dans un premier temps, pour ensuite mieux les articuler :

- Le premier ensemble de problèmes relève des principes d'encodage des mots afin d'aider les élèves à régler rapidement les problèmes de segmentation en mots, de transcription phonographique et de marquage morpholexical.
- Le second ensemble vise la maîtrise de règles d'accord morphosyntaxiques et le repérage de régularités qui aident ou contrarient la construction de procédures orthographiques liées à des catégories grammaticales plus ou moins identifiables dans la langue : les marques de personne, de nombre, de genre, de temps et de mode.
- Le troisième concerne une série de problèmes accessibles à un niveau dit « supérieur », liés à la mise en forme des textes, à leur organisation interne et à leur efficacité pragmatique. La résolution de ces problèmes de haut niveau passe avant tout par l'automatisation des procédures orthographiques décrites aux précédents niveaux, ceux de la construction des mots et de leur distribution syntaxique.

Un autre objectif – complémentaire du précédent – consiste à aider les élèves à revenir sur leur texte. Pour ce faire, il est essentiel de travailler directement sur les brouillons, et non sur des versions achevées, afin d'amener les élèves à repérer leurs erreurs et dysfonctionnements, puis à apporter des solutions alternatives et adaptées, et enfin à les justifier dans des réécritures effectives. De toute évidence, ce travail de réécriture gagne en efficacité lorsqu'il est conduit collectivement. Les échanges guidés par l'enseignant peuvent alors mobiliser la réflexion des élèves, étayer leurs explications, construire des procédures opérantes et transférables. L'objectif est que cette activité métalinguistique, inhérente à toute activité d'écriture-réécriture gagne en précision linguistique et s'ajuste aux procédures cognitives des apprentis.

Au regard des facteurs internes et externes présentés ici, l'apprentissage de l'orthographe doit également intégrer la question de la norme. Il nous semblerait en effet inutile, voire dangereux, de l'évacuer et d'occulter, ou de différer, les apprentissages qui en découlent. De fait, cette norme orthographique reste à la base de la communication écrite, et les élèves ont besoin d'en comprendre les règles pour les maîtriser et les utiliser de façon intelligente et opératoire. Nous avons vu que l'enseignement qui lui correspond est à la fois la condition et la résultante d'un apprentissage plus large, celui qui vise les aspects proprement rédactionnels de la production textuelle. Cependant, nous devons nous interroger sur les limites de cette norme ou plutôt « surnorme » orthographique, car ces limites tiennent moins aux capacités d'acquisition des élèves qu'aux contraintes excessives imposées par le système lui-même. Nous constatons ainsi que les élèves passent – ou perdent – un temps considérable à tenter de maîtriser une orthographe qui leur échappe, notamment dans des marges que nous pouvons aujourd'hui identifier. Il convient dès lors de relativiser les discours les plus catastrophistes qui pointent les fautes d'orthographe des élèves, des fautes

toujours stigmatisées en termes d'écarts par rapport à cette surnorme inaccessible. Il faudrait, au contraire, les ré-analyser par rapport à des conventions orthographiques ajustables, celles que les élèves peuvent raisonnablement construire tout au long de leur cursus primaire et secondaire, et celles qu'ils seraient nécessaires de modifier pour tenir compte des pratiques d'écriture réelles<sup>20</sup>, des pratiques qui, aujourd'hui, vont bien au delà des rectifications orthographiques concédées ici et là.

De façon complémentaire, la formation des enseignants doit pouvoir s'appuyer sur des recherches offrant des données fiables, qui analysent précisément les différentes composantes de notre système orthographique - quitte à le comparer à d'autres systèmes -, et qui décrivent tout aussi précisément les fonctionnements cognitifs comme les procédures linguistiques associées ; sans oublier l'étude circonstanciée des différences interindividuelles, car nous sommes persuadés que des marges d'apprentissage importantes sont encore accessibles, y compris pour les sujets les plus défailants. Pour ce faire, il convient de faire évoluer les représentations figées de l'orthographe et les apprentissages les plus stéréotypés ; celles-ci doivent au contraire s'inscrire dans une dynamique que seule peut offrir les pratiques d'écriture les plus autonomes.

## Références bibliographiques

Allal, Linda, Béatrix-Koehler, Dominique., Rieben, Laurence, Rouiller-Barbet, Yviane, Saada-Robert, Madelon & Wegmuller, Edith (2001). *Apprendre l'orthographe en produisant des textes*. Fribourg : Éditions universitaires de Fribourg.

Anis, Jacques (1998). *Texte et ordinateur. L'écriture réinventée ?* Bruxelles : De Boeck Université.

Anis, Jacques (dir.), (2001). *Parlez-vous texto ?* Paris : Le Cherche midi.

Balibar, Renée (1985). *L'Institution du français. Essai sur le colingisme des Carolingiens à la République*. Paris : Presses universitaires de France.

Bartlett, Elsa Jaffe (1982). Learning to revise : some component processes. In Martin Nystrand (dir.), *What writers know. The language, process, and structure of written discourse* (pp. 345-364). New York : Academic Press.

Blanche-Benveniste, Claire & Chervel, André (1969). *L'Orthographe*. Paris : Maspéro.

Brissaud, Catherine & Bessonnat, Daniel (2001). *L'Orthographe au collège. Pour une autre approche*. Grenoble : C.R.D.P. de l'académie de Grenoble.

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

Brissaud, Catherine & Sandon, Jean-Michel (1999). L'Acquisition des formes verbales en /E/ à l'école élémentaire et au collège, entre phonographie et morphographie. *Langue française*, n° 124, pp. 40-57.

Brissaud, Catherine, Jaffré, Jean-Pierre & Pellat, Jean-Christophe (dir.) (2008). *Nouvelles recherches en orthographe* (Actes des journées d'études des 14 & 15 juin 2007, université de Strasbourg). Limoges : éditions Lambert Lucas.

Catach, Nina (1973). Que faut-il entendre par système graphique du français ? *Langue française*, n° 20, pp. 30-44.

Catach, Nina (1978). *L'Orthographe*. Paris : Presses universitaires de France, coll. « Que sais-je ? ».

---

<sup>20</sup> Notamment dans la diversité des pratiques scripturales actuelles (entre autres informatiques), qui présentent des variétés sociolectales (ou socioscripturales), dans un rapport distendu aux normes orthographiques enseignées et aux conventions de la communication écrite.

- Catach, Nina (1980/1995). *L'Orthographe française*. Paris : Nathan, 3ème édition (avec la collaboration de Claude Gruaz & Daniel Duprez).
- Cerquiglini, Bernard (1995). *L'Accent du souvenir*. Paris : éditions de Minuit.
- Cerquiglini, Bernard (1996). *Le Roman de l'orthographe. Au paradis des mots avant la faute 1150-1694*. Paris : Hatier.
- Chervel, André (1977). *Histoire de la grammaire scolaire. Et il fallut apprendre à écrire à tous les petits français*. Paris : Petite Bibliothèque Payot.
- Chervel, André (2006). *Histoire de l'enseignement du français du XVIIIe au XXe siècle*. Paris : Retz.
- Chervel, André & Manesse, Danièle (1989). *La Dictée. Les Français et l'orthographe, 1873-1987*. Paris : Calmann-Lévy - INRP.
- Cogis, Danièle (2005). *Pour Enseigner et apprendre l'orthographe*. Paris : Delagrave, coll. « Pédagogie et formation ».
- Colé, Pascale & Fayol, Michel (2000). Reconnaissance de mots écrits et apprentissage de la lecture : le rôle des connaissances morphologiques. In Michèle Kail & Michel Fayol (dir.), *L'Acquisition du langage : Le langage en développement. Au delà de trois ans* (pp. 151-181). Paris : Presses universitaires de France.
- Cousin, Marie-Paule, Largy, Pierre & Fayol, Michel (2003). Produire la morphologie flexionnelle du nombre nominal : étude chez l'enfant d'école primaire. *Rééducation orthophonique*, n° 213, pp. 115-129.
- David, Jacques (1996). Orthographe et production de texte. In Jacques David & Sylvie Plane (dir.), *L'Apprentissage de l'écriture de l'école au collège* (pp. 79-102). Paris : Presses universitaires de France.
- David, Jacques (2004). Dimensions linguistiques de la lecture-écriture. In Observatoire national de la lecture (coll.), *Nouveaux regards sur la lecture* (pp. 59-74). Paris : SCÉREN & Savoir-Livre.
- David, Jacques (2005). L'écriture des collégiens de banlieue, entre pratiques singulières et normes scolaires. In Marie-Madeleine Bertucci & Violaine Houdart-Mérot (dir.), *Situations de banlieues : enseignement, langues, cultures* (pp. 273-286). Paris : Institut national de recherche pédagogique, coll. « Éducation, politiques, sociétés ».
- David, Jacques (2006). L'orthographe du français et son apprentissage. In Renée Honvault (dir.), *L'Orthographe en questions* (pp. 169-190). Rouen : Presses universitaires de Rouen & DYALANG-CNRS.
- David, Jacques (2008). Les explications métagraphiques appliquées aux premières écritures enfantines. *Pratiques*, « *La linguistique populaire ou la valeur des savoirs profanes* », n° 139-140, pp. 163-187.
- David, Jacques & Ducard, Dominique (dir.) (1998). *Le français aujourd'hui*. « *Des conflits en orthographe* », n° 122.
- David, Jacques & Gonçalves, Harmony (2007). L'écriture électronique, une menace pour la maîtrise de la langue ? *Le français aujourd'hui*, n° 156, pp. 39-47.
- David, Jacques & Morin, Marie-France (2008). Écritures approchées : des procédures métagraphiques des jeunes apprentis-scripteurs aux pratiques d'apprentissage. In Joaquim Dolz & Sylvie Plane (dir.), *Formation des enseignants et enseignement de la lecture-écriture. Recherches sur les pratiques* (pp. 19-43). Namur : Presses universitaires de Namur, coll. « Diptyque ».
- Ducard, Dominique, Honvault, Renée & Jaffré, Jean-Pierre (1995). *L'Orthographe en trois dimensions*. Paris : Nathan.

- Fabre, Claudine (1990). *Les Brouillons d'écoliers ou l'entrée dans l'écriture*. Grenoble : Ceditel - L'Atelier du Texte (étude reprise et augmentée en 2002, dans *Réécrire à l'école et au collège. De l'analyse des brouillons à l'écriture accompagnée*. Paris : E.S.F.).
- Fayol, Michel (1997). *Des Idées au texte, psychologie cognitive de la production verbale, orale et écrite*. Paris : Presses universitaires de France.
- Fayol, Michel (2003). L'acquisition/apprentissage de la morphologie du nombre. Bilan et perspectives. *Rééducation orthophonique*, n° 213, pp. 151-166.
- Fayol, Michel & Jaffré, Jean-Pierre (2008). *Orthographier*. Paris : Presses universitaires de France.
- François, Frédéric (1993). Oral et écrit : affinités, contradictions, interactions. In Alain Bentolila (dir.), *Les Entretiens Nathan, Actes III « Parole, écrit, image »* (pp. 69-85). Paris : Nathan.
- Furet, François & Ozouf, Jacques (1977). *Lire et écrire. L'alphabétisation des français de Calvin à Jules Ferry* (tomes 1 et 2). Paris : éditions de Minuit.
- Gak, Vladimir Grigor'evich (1959/1976). *L'Orthographe française. Essai de description théorique et pratique*. Paris : SELAF.
- Gombert, Jean-Émile (2002). L'apprentissage de la lecture : processus et stratégie. In Agnès Florin & José Morais (dir.), *La Maîtrise du langage. Actes du symposium XXVIIe de l'APSLF* (pp. 79-94). Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- Haas, Ghislaine & Lorrot, Danièle (1996). De la grammaire à la linguistique par une pratique réflexive de l'orthographe. *Repères*, n° 14, pp. 161-181.
- Hayes, John R. & Flower, Linda (1980). Identifying the organization of writing process. In Lee W. Gregg & Erwin R. Steinberg (dir.), *Cognitive processes writing* (pp. 3-30). Hillsdale (N.J.) : Laurence Erlbaum Associates Publishers.
- Jaffré, Jean-Pierre (1992). *Didactique de l'orthographe*. Paris : Hachette-Éducation.
- Jaffré, Jean-Pierre (2003). L'écriture & les nouvelles technologies. Ce que les uns nous apprennent de l'autre. S'écrire avec les outils d'aujourd'hui / Points de vue croisés. *Communication à la journée d'études « Réseaux humains / Réseaux technologiques »*, 31 mai - 1er juin 2002, MSHS Poitiers.
- Jaffré, Jean-Pierre & David, Jacques (1999). Le nombre : essai d'analyse génétique. *Langue française*, n° 124, pp. 7-22.
- Jaffré, Jean-Pierre & Brissaud, Catherine (dir.) (2006). *Langue française. « Morphographie et homophones verbaux »*, n° 151.
- Lucci, Vincent & Millet, Agnès (dir.) (1994). *L'Orthographe de tous les jours. Enquête sur les pratiques orthographiques des Français*. Paris : Champion.
- Manesse, Danièle (dir.) (2003). *Le français en classes difficiles. Le collège entre langue et discours*. Paris : INRP.
- Manesse, Danièle & Cogis, Danièle (dir.) (2007). *Orthographe, à qui la faute ?* Paris : E.S.F.
- Piolat, Annie & Pélissier, Aline (dir.) (1998). *La Rédaction de textes. Approche cognitive*. Lausanne-Paris : Delachaux & Niestlé.
- Rieben, Laurence, Fayol, Michel & Perfetti, Charles (dir.) (1997). *Des Orthographes et leur acquisition*. Lausanne : Delachaux & Niestlé.
- Sautot, Jean-Pierre (2003). Construction de la norme orthographique : quelques avatars pédagogiques. *Les Dossiers des sciences de l'Éducation*, n° 9, pp. 109-119.

Scardamalia, Marlene & Bereiter, Carl (1986). Research on written composition. In Merlin C. Wittrock (dir.), *Handbook of research on teaching* (pp. 778-803). New York : Mac Millan.

Simon, Jean (1973). *La Langue écrite de l'enfant*. Paris : Presses universitaires de France.

Thévenin, Marie-Geneviève, Totereau, Corinne, Fayol, Michel & Jarousse, Jean-Pierre (1999). L'apprentissage/enseignement de la morphologie écrite du nombre en français. *Revue française de pédagogie*, n° 126, pp. 39-52.

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

Vial, Jean (1970). *Pédagogie de l'orthographe française*. Paris : Presses universitaires de France.

Zesiger, Pascal (2000). Orthographe et écriture. In Jean Adolphe Rondal & Xavier Séron (dir.), *Troubles du langage. Bases théoriques, diagnostic et rééducation* (pp. 289-310). Liège-Sprimont : Pierre Mardaga.