

ORTHOGRAPHE... ORTHOGRAPHES...

Quoi de neuf sur la planète orthographe depuis décembre 1979, date de la parution du numéro 25 de **Pratiques**, consacré à ce même thème de l'orthographe ? C'est le souci de réactualiser l'information qui nous a conduits à composer cette nouvelle livraison.

Les contributions de ce numéro 46 se répartissent en dominantes théorique et pédagogique, pour reprendre une dichotomie classique. Nous voulons seulement marquer par là deux types de discours, sans nier le moins du monde une complémentarité évidente entre eux : celle du va-et-vient permanent entre pratiques, analyse des pratiques et théories de référence. C'est d'ailleurs pour illustrer cette convergence que nous avons souhaité faire un point général en posant **une série de questions à Nina Catach et Eveline Charmeux**, c'est-à-dire aux deux chercheurs qui nous ont paru les plus représentatifs du débat sur l'écrit (orthographe/lecture) et sur son enseignement.

L'ensemble des productions plus directement centrées sur les classes présente une cohérence méthodologique qui pourrait se définir à l'aide de la double exigence suivante : **a)** faire référence à des pratiques effectives de "terrain" et à des éléments théoriques explicites ; **b)** montrer comment ils se répondent. Nous avons supposé que nos lecteurs étaient des pédagogues "informés", ayant déjà quelques connaissances des éléments théoriques fondamentaux (linguistique, psychologie, sciences de l'éducation) et étaient désireux de s'en servir. Pour l'essentiel, le contenu du n° 25 est encore d'actualité : c'est la raison pour laquelle nous ne revenons pas ici sur l'essentiel du modèle descriptif de l'orthographe ; nous nous sommes contentés de quelques rappels (**glossaire, tableau des archigraphèmes et graphèmes, typologie des erreurs**).

Nous avons souhaité que tous les niveaux de l'institution scolaire soient représentés : l'école primaire, le collège, le L.E.P. et le lycée. Chaque auteur a, d'autre part, choisi un point de vue particulier (1). On trouvera ainsi les éléments d'un enseignement renoué qui associe modèle théorique et spécificités des L.E.P. (**R. Honvault**) ; la recherche de nouvelles motivations pour que l'orthographe puisse trouver une place au lycée (**J. Baudry et D. Dabin**) ; des aperçus techniques et communicationnels permettant de dépasser les conflits de méthode (**J.-L. Chiss et G. Dessons**) ; enfin le bilan d'un travail de deux années et la construction d'une autre démarche pédagogique (**Y. Reuter**).

Les théories de référence (ou "disciplines contributives", pour reprendre une terminologie québécoise) ne sont pas oubliées. La pédagogie du français (**E. Charmeux** le rappelle ici) cherche aujourd'hui à se constituer en "objet" scientifique mais elle ne se construit pas **contre** des disciplines comme la linguistique ou la psycholinguistique, pour ne parler que de celles qui sont particulièrement représentées dans ce numéro. Ainsi, le développement de la conscience métalinguistique des enfants et adolescents est sans doute l'une des clés de la réussite orthographique, notamment avec une orthographe comme celle du français qui ne se contente pas de "signifier" les phonèmes. **Une analyse de la zone des morphèmes** est, à ce titre, nécessaire : elle justifie, pour la plus grande partie, la mixité de notre système d'écriture (**C. Gruaz**).

(1) Le pluriel du titre veut rendre compte de conceptions parfois distinctes, parfois complémentaires, de l'orthographe telles qu'elles apparaissent dans les différents articles de ce numéro et aussi, bien entendu, telles que nous les présentent N. Catach et E. Charmeux.

A côté de la description linguistique, nous avons voulu faire une grande place à la notion de sujets et notamment à ceux qui apprennent ; pour cela, nous avons privilégié deux thèmes. Celui des **représentations graphiques**, tout d'abord, avec, en l'occurrence, des enfants dysorthographiques (**I. Ariaux-Maraux**), pour indiquer, au passage, tout le bénéfice que l'on peut tirer d'un "discours sur l'écrit". Celui des **stratégies**, ensuite, dans la mesure où il devient de plus en plus important de savoir comment on apprend l'orthographe. Au-delà, il s'agit, à terme, de construire une cohérence pédagogique entre la lecture et l'orthographe (**J.-P. Jaffré**).

Une **bibliographie sélective (D. Cogis)** permettra enfin et par différence de constater qu'il reste encore beaucoup à faire en orthographe, notamment dans le domaine de la formation des enseignants et cela malgré l'abondance de réflexions critiques de toutes sortes.

LA QUESTION DE L'ORTHOGRAPHE... en 1985

Régulièrement, le thème de l'orthographe revient, en effet, sur le tapis de la pédagogie. Il semble que, dans ce domaine plus encore que dans d'autres, le "saut qualitatif" soit difficile à accomplir. La dictée, par exemple... Faut-il en faire ? Par quoi la remplacer ? Après bientôt quinze ans de discussions, réflexions, recherches, a-t-on progressé ? Quand se donnera-t-on les moyens de dépasser le fameux discours sur la baisse du niveau (2).

Nous voudrions répéter ici que les progrès, dans le domaine de l'orthographe mais dans bien d'autres également, dépendent, avant tout, de l'attention que l'on voudra accorder à **la formation pédagogique**. Un effort institutionnel adapté, notamment dans les collèges, est de plus en plus souhaitable. L'informatisation à haute dose que nous vivons à l'heure actuelle dans les milieux scolaires est peut-être nécessaire ; on peut pourtant s'interroger sur son efficacité. Faut-il réellement attendre de l'informatique une nouvelle pédagogie de l'orthographe qui règlera les problèmes d'un coup de baguette magique ? Pour le moment, les didacticiens présents sur le marché, il faut bien le dire, ne résolvent pas grand-chose. En tout cas, quel que soit l'intérêt de l'informatique, **on ne peut faire longtemps l'économie d'une formation fondamentale portant cette fois sur les objets de connaissance**.

Pour sortir d'une certaine forme de marasme orthographique, nous continuons de penser qu'il faut d'abord réfléchir sur le fonctionnement de l'écrit, dans ses dimensions linguistique, psychologique, sociale, institutionnelle. Les analyses linguistiques de ces dernières années conservent toute leur importance : notre système d'écriture est **construit** et, à ce titre, il peut être décrit, analysé, systématisé, modélisé [voir, à ce sujet, l'important travail mené au sein de l'équipe Histoire et Structure des Orthographe et des Systèmes d'écriture, E.R. 113 du C.N.R.S. que dirige Nina Catach, spécialement par le groupe Pédagogie AIROE (3)]. Enseigner l'orthographe, c'est s'informer à ce niveau, afin de relativiser des représentations culturelles qui ne nous semblent pas toujours fécondes en pédagogie. Et de ce point de vue, les enseignants ne peuvent se contenter d'être... des adultes comme les autres.

(2) Il faut relire, sur ce thème, le livre de F. Ters, *Orthographe et vérités*, E.S.F., qui date de 1973.

(3) Association pour l'information et la recherche sur les orthographe et les systèmes d'écriture, 27, rue Paul-Bert, 94204 Ivry-sur-Seine.

Un effort important reste à produire pour dépasser l'impression de déjà vu, de déjà fait. L'analyse linguistique n'est pas seulement un ensemble de connaissances théoriques, elle est, peut-être surtout, un **état d'esprit** à l'égard d'un contenu à enseigner. Ce qui est tout particulièrement important en orthographe. Mais attention aux contresens ! La linguistique n'a pas à délivrer le mode d'emploi des outils qu'elle propose ou suggère. C'est ainsi qu'un modèle descriptif de l'écrit peut nous faire comprendre un peu mieux que l'orthographe n'est pas la langue, qu'elle n'est pas non plus représentative de l'écrit en général (il faudrait distinguer orthographe, texte, écriture, discours, etc.) dont elle n'est que la composante la plus apparente. Une conception plurisystématique de l'écrit devrait conduire à une inter-relation plus féconde avec les autres disciplines constitutives de la matière "français" (oral, morphologie, lexicale, syntaxe, etc.). Sans compter l'éclairage qu'elle permet à l'égard du domaine de l'erreur (voir dans ce numéro le rappel d'une typologie sur ce thème).

Ce plaidoyer en faveur de la linguistique ne doit cependant pas faire illusion. Nous continuons de penser que **la linguistique (il faudrait sans doute dire "les" linguistiques) est une des conditions du progrès pédagogique ; composante nécessaire elle n'est pourtant pas suffisante**. Dépoussiérer l'enseignement de l'orthographe (4), c'est aussi chercher à mieux comprendre comment on apprend, comment on utilise l'écrit, dans les classes et hors des classes. C'est envisager, en des termes moins aveugles, les rapports qui s'établissent entre une forme d'écrit et un milieu social. Ceux qui, par exemple, ont pu apprendre comment naissait et se construisait une orthographe, la nôtre, donc ceux qui s'intéressent à l'histoire d'un objet de connaissance, ne peuvent plus le regarder avec les mêmes yeux. Même chose pour la connaissance de ceux qui apprennent, dont ce numéro se fait largement l'écho.

Il faut aussi attendre beaucoup des **recherches pédagogiques en cours**. Nous pensons particulièrement aux groupes de l'I.N.R.P. [Equipes de l'Unité de Français-Premier degré], tout à fait représentatifs de l'évolution qui marque actuellement la pédagogie du français et de l'orthographe.

DE LA PRATIQUE AUX THÉORIES...

La notion de théories de référence s'efforce de rompre avec une tradition de la linguistique appliquée à la pédagogie. On observe, depuis bientôt cinq ans, un déplacement : un mouvement "de la pédagogie aux théories" prend le contrepied du mouvement inverse "des théories à la pédagogie", né au début des années 70. C'est une façon peut-être schématique de rendre compte de la volonté de construire des démarches qui prennent en considération les besoins effectifs des enseignants et des enseignés, les aptitudes des enfants mais restent à l'écoute de toutes les informations susceptibles de conforter (ou d'affirmer) des hypothèses de travail originales. Le détour par les théories de référence, implicite ou explicite (et les divers articles de ce numéro voudraient en être le témoignage), suppose une attitude "méta-pédagogique" : **le changement pédagogique passe par la théorisation des pratiques**, que celle-ci aboutisse à la création d'outils plus performants ou qu'elle se contente d'interroger les théories en question.

(4) Le mot n'est pas trop fort quand on pense qu'aujourd'hui encore, dans des classes de C.M. de l'école primaire, on sanctionne des enfants qui oublient les accents circonflexes dans des mots comme "trainer", "connaître", etc.

De la pratique aux théories de référence : cet itinéraire ne peut être que complexe. Les choix des enseignants sont déterminés par des situations scolaires à chaque fois particulières : or, l'aptitude à analyser les facteurs constitutifs de ces situations (sociaux, psychologiques, linguistiques) doit être considérée comme une préalable à toutes les recherches de solution pédagogique mieux adaptée, à toutes les formes de lutte contre l'échec scolaire. Le dogmatisme des "sciences appliquées" est précisément le résultat d'une absence d'information fondamentale, l'effet pervers d'une analyse trop superficielle. Résultat : le rejet sans nuances de la linguistique par une bonne partie des pédagogues ! Mais, d'autre part, il faut dire aussi que des solutions pédagogiques viables ne peuvent naître d'une seule famille disciplinaire surtout quand celle-ci fait de l'objet-langue sa seule préoccupation.

L'avancée la plus spectaculaire de ces dernières années, dans le domaine de l'écrit, concerne cette fois **les sujets**. Nous n'avons pas la prétention d'être exhaustif ; ici aussi il faudrait mettre le pluriel pour que soient représentées les psychologies génétique, expérimentale et développementale, ce qu'il est convenu de nommer les "neurosciences" et, plus généralement, la psycholinguistique. Sans oublier, là encore, les travaux de l'I.N.R.P. qui ont le grand mérite d'observer les enfants dans leur milieu "naturel", l'école.

Equilibrer les composantes...

De l'objet vers les sujets... Déplacement de l'intérêt de la recherche, mouvement pendulaire... Apparition d'un nouveau déséquilibre ! En effet, à trop vouloir mesurer, comme c'est désormais le cas, la place de l'écrit, de ses fonctionnements, ne court-on pas le risque de trop minimiser une part importante de l'objet de connaissance ? N'est-ce pas ce qui se passe, d'une certaine manière, en lecture ? Nous n'avons pas l'intention d'entreprendre une critique systématique à l'égard de réflexions fondamentales qui mettent l'accent sur les caractéristiques perceptives du lecteur, jeune ou adulte et sur le traitement du sens qu'elles supposent. Simplement, il faut bien remarquer qu'on n'échappe pas, une fois encore, au mouvement de balancier classique : à son tour, le sujet se trouve hypostasié comme le fut naguère l'objet... **Il est plus que temps de retrouver un équilibre entre ces deux composantes majeures de l'apprentissage de l'écrit.**

Pour y parvenir, nous pensons aujourd'hui encore que le meilleur moyen est de **construire une véritable pédagogie de l'éveil, éveil linguistique, éveil orthographique, à l'école primaire et au-delà**. Elle favorise, en effet, l'interaction entre des facteurs indispensables : les utilisateurs, ce qu'ils savent et ce qu'ils pensent savoir ; les objets linguistiques et la complexité de leurs fonctionnements. A la condition, toutefois, de se donner des objectifs pratiques et concrets. La pédagogie de l'éveil, contrairement à ce que pensent certains, est une pédagogie exigeante parce qu'elle pose, notamment, que l'intégration des savoirs passe nécessairement par l'action et le développement des savoir-faire. Pour nous, il s'agit plus que jamais de travailler à la mise en place d'une pédagogie ouverte aux observations et aux analyses des enfants, à leur transformation en outils fonctionnels (fichiers, tableaux, etc.). Bref, tout ce qui fait une démarche d'apprentissage (vs méthode) de l'orthographe à l'élaboration de laquelle participent élèves et enseignants.

Jean-Pierre JAFFRE, Yves REUTER