

ORTHOGRAPHE, THEORIES ET PEDAGOGIES : QUELQUES APERÇUS A PARTIR DE L'ECOLE ELEMENTAIRE *

Jean-Louis CHISS, Gérard DESSONS

Pour des formateurs d'enseignants de français dont l'orthographe n'est pas le terrain de recherche, l'élaboration d'une réflexion cohérente et d'une stratégie de sensibilisation (pour ne pas dire d'un programme de formation) passe par la prise en compte de variables multiples et complexes à la fois inhérentes au domaine étudié (spécificité des problèmes des théories et pédagogies de l'orthographe) et à l'objectif visé : penser la place des préoccupations orthographiques à l'intérieur de cette matière multiforme qu'est le *français*. Si l'orthographe apparaît comme une discipline particulièrement liée à l'institution scolaire - au point d'en être parfois l'emblème - on ne peut pas faire l'économie de s'interroger sur son importance relative et son *mode d'être* dans le dispositif pédagogique de l'école élémentaire aujourd'hui. Si l'on admet que le plus couramment, son rapport aux autres activités - grammaire, vocabulaire, expression orale, expression écrite, lecture - reste de **juxtaposition**, on doit noter, avec la persistance d'anciennes distributions, la percée de *nouvelles* dispositions, les unes et les autres inséparables de facteurs sociaux, théoriques et didactiques qu'on évoquera ici pour questionner ponctuellement leurs effets.

L'ORTHOGRAPHE ET LE COMPLEXE THEORICO-PEDAGOGIQUE

1. Le rôle du social et ses effets pédagogiques : on ne s'y attardera guère sinon pour dire que l'école semble le lieu d'une tension entre la reconnaissance des fonctions de l'écrit dans la socialité - en particulier les exigences orthographiques pour la vie professionnelle - et la perception précisément de l'omnipotence **sélective** de l'orthographe : d'où peut-être ici où là, le désintéret ou le refus de cette dimension.

2. Les savoirs linguistiques et leurs effets pédagogiques : par exemple l'introduction (quelles qu'en soient les modalités) des linguistiques structurales et/ou générative dans l'enseignement du français, en mettant l'accent sur l'appréhension des structures morphosyntaxiques n'a-t-elle pas concouru à une *secondarisation* de l'orthographe au profit de la grammaire ? Si l'on cherche les raisons d'une minorisation du domaine de l'écrit sur le plan théorique qui se serait traduite en termes pédagogiques, il faudrait sans doute plutôt regarder du côté du *syntaxocentrisme*, aujourd'hui mis en cause par les linguistiques énonciatives et textuelles, qu'incriminer la fameuse *primauté de l'oral*, non seulement

* Cet article a été conçu avec la collaboration de Didier COUPEAU, Ecole primaire de Thenezay, Deux-Sèvres (79) et René DOUVILLE, Ecole J.B. Clément de Villeteuse, Seine Saint-Denis (93) que nous remercions. Les classes dont ils ont la responsabilité sont des C.M.

très discutable sur le plan historique et épistémologique (1) mais insoutenable sur le plan empirique des pratiques de classe. Critiquer le **dualisme** théorique de l'écrit et de l'oral, de la phonie et de la graphie dans lequel est souvent posé le problème de l'orthographe n'est pas, à ce niveau d'analyse, une prise de position sur la nature des liens entre les deux fonctionnements (dépendance, autonomie-relative-, parallélisme, indépendance etc...) mais un détour nécessaire pour penser l'orthographe dans une problématique globale de l'**écriture**, elle-même inséparable de la tenue du rapport entre **langue** et **discours**.

L'ère structuraliste à l'école se serait donc surtout caractérisée par l'inversion de la liaison grammaire/orthographe : si l'on examine les pratiques pédagogiques longtemps dominantes, il semble en effet, qu'à l'école primaire et au-delà, l'exercice de **dictée/questions** ait organisé les activités de français autour de la primauté de l'orthographe et fait de la grammaire une dépendance de la maîtrise du code écrit. Ce qu'on peut justifier théoriquement dans les termes d'André Chervel qui a montré " comment la grammaire scolaire traditionnelle a hérité une bonne partie de ses concepts et de ses catégories de ce souci de favoriser l'apprentissage de l'orthographe " (B. Combettes, **Le Français aujourd'hui** n° 68, p. 86). Reste que concrètement cette mise en relation des deux domaines ne concerne que des phénomènes limités, celui de l'" accord " par exemple. Les fonctionnements orthographiques ne justifient pas le tout de la grammaire scolaire traditionnelle et la régularité orthographique n'est pas garante de l'identité grammaticale (l'adjectif épithète et l'adjectif apposé s'accordent de la même manière). D'où l'impossibilité de placer l'orthographe en annexe de la grammaire sous la forme de l'*orthographe grammaticale* comme celle de faire figurer l'*orthographe lexicale* dans la dépendance de l'étude du vocabulaire.

3. Les pratiques pédagogiques elles-mêmes et leurs effets en retour sur la théorie : comme la dualité écrit/oral, le dualisme scolaire lire/écrire est porteur de difficultés. L'hétérogénéité des méthodes de lecture partagées entre le maintien du *déchiffrage* comme production phonique et la montée contemporaine des options *perceptives*, la part importante de l'activité de transcription dans l'écriture, prennent le problème orthographique dans la tenaille de la **visualisation** et de l'**oralisation**. On pourrait encore ici se demander si la pratique de la dictée n'a pas sinon induit, du moins amplifié, le rôle de **référence** que joue l'oral pour l'écrit puisque, dans cet exercice, le problème est de savoir comment on écrit ce qu'on entend et - subsidiairement - ce qu'on comprend. Le pédagogique n'a-t-il pas produit des formes de théorisation après coup ? Dans les perspectives qui contestent le traitement de la graphie dans une optique comparative oral/écrit, sous l'angle de la concordance entre l'écriture et la prononciation (cf E. Charmeux dans son ouvrage **L'orthographe à l'école**, CEDIC, 1979), ce sont les conceptions nouvelles de la lecture, à partir des travaux sur la perception, qui fournissent les arguments essentiels : souligner l'importance de la structuration à l'œil, c'est donner à l'orthographe le rôle d'un **fixateur** de la graphie dont l'une des fonctions est de permettre la lecture visuelle.

(1) Il conviendrait pour le moins de relativiser les responsabilités attribuées à " l'école saussurienne " (cf N. Catach " Présentation ", p. 5, de *Pratiques* n° 25) et, plus largement, les généralisations sur " la tendance de la linguistique moderne... son travers " qui serait " d'ignorer superbement le domaine de l'écrit pour se consacrer à celui de l'oral " (R. Honvault et J.-P. Jaffré, *op. cit.*, p. 101). Que la phonétique ait, comme discipline, connu un développement important et précoce n'a pas empêché la dominance de l'écrit dans le corpus du syntacticien ou du lexicologue ; l'intérêt pour l'oral réel, " authentique ", " en situation " est récent ; son débouché pédagogique balbutie. On ne sait pas si l'absence d'une " grammaire de l'oral " est phénomène transitoire ou constat d'une impossibilité. Indissociable de ces données, l'histoire des rapports entre " la linguistique et la question de l'écriture " est à reprendre (cf J.-L. Chiss et Ch. Puech, *Langue Française* n° 59).

Tirailé entre son rapport à la morphosyntaxe, à la phonie, à l'idéographie, l'orthographe est surtout une composante essentielle de l'énonciation du **scripteur** qui ne visualise pas, n'oralise pas, n'écoute pas, ne fait pas de la grammaire, ou fait tout cela en même temps mais pour qui l'intériorisation de la maîtrise orthographique est un objectif inhérent aux activités d'expression et de communication. On ne s'étonnera pas dans ces conditions qu'au sein de la littérature didactique la valse-hésitation sur la place de l'orthographe connaisse des figures variées et souvent antithétiques : dans une configuration comme celle que propose B. Toresse (*La nouvelle pédagogie du français*, OCDL, 3 tomes, 1974-1980), son autonomisation se fait à travers la rubrique des *activités spécifiques* (vocabulaire, orthographe, grammaire, poésie) distinguée des *activités de communication* (expression orale, lecture, expression écrite), dichotomie qui pose des problèmes infinis mais qui a tout de suite pour effet de séparer *code* et *discursivité* et de paraître éloigner l'orthographe de son nécessaire ancrage communicationnel (cf infra) ; dans le document *Etude et pratique de la langue* élaboré par la commission de réflexion sur l'enseignement du français (présidée par J.-C. Chevalier), c'est la notion de **transversalité** qui, faute de mieux, installe l'orthographe en compagnie du lexique dans une tierce partie après les fonctionnements grammaticaux et les variations linguistiques ; dans l'article cité de B. Combettes, l'orthographe disparaît en tant que discipline autonome pour faire place à l'étude du **code graphique** comme partie de la langue avec sa graphématique, sa syntaxe, sa sémantique, éléments de l'élaboration d'une *grammaire* au sens large.

Avec les questions théoriques interfère donc le découpage des disciplines scolaires, complexe qu'on a voulu examiner à un moment stratégique du cursus de l'école élémentaire après les apprentissages fondamentaux de la lecture/écriture et avant une nouvelle redistribution des enjeux.

L'ORTHOGRAPHE AU COURS MOYEN : UN CARREFOUR

Les deux années de C.M. achèvent le cursus primaire de la scolarité. En sixième, l'élève sera soumis à une nouvelle pédagogie qui ne reposera plus sur la quotidienneté du rapport enseignant/enseigné, mais sur une périodicité horaire où le sentiment de la fréquence se substituera à celui de la continuité.

Le C.M. sonne d'une certaine façon l'heure des bilans. Avant d'entamer un nouveau cycle scolaire, l'élève est amené à revoir l'essentiel des connaissances fondamentales. C'est dire combien son statut apparaît spécifique dans le cycle primaire.

Quand il arrive en C.M., l'élève est censé détenir, entre autres, une certaine culture orthographique. Cela le met en situation particulière par rapport aux élèves des niveaux C.P. et C.E. : il a dépassé le stade de l'apprentissage, il en est maintenant à celui du contrôle des connaissances.

Mais l'heure des bilans, c'est aussi celle des différences de niveaux. Peut-être plus qu'au C.E., et a fortiori au C.P., la notion d'**élève** perd - au moins dans le domaine de l'orthographe - son caractère générique pour acquérir une valeur individuelle. Si l'image d'un élève-type guide la préparation du maître qui va débrouiller les enfants du C.P. à la lecture - l'élève qui ne sait pas -, le maître du C.M. se trouve confronté à **des** élèves dont certains savent et d'autres non, ou peu. Le sentiment de la dernière ligne droite avant le collège fait ressortir l'urgence d'une pédagogie spécifique de l'orthographe.

Les problèmes en effet s'additionnent et se font pressants. Ils concernent tout autant la connaissance de ce qu'on pourrait nommer la **technicité orthographique** que sa **pratique**. Il faut bien sûr que les fonctionnements orthographiques soient perçus, reconnus et appliqués, mais cela ne suffit plus : ils doivent être intégrés à la pratique linguistique, se rapprocher le plus possible de l'automatisme. Le maître de C.M. est en fait chargé d'organiser le passage d'une orthographe théorique, caractérisée par l'apprentissage de fonctionnements graphiques au moyen de règles et d'exercices, à une orthographe pratique - qui n'est pas la même chose qu'une pratique de l'orthographe. Favoriser en somme ce moment idéal où la réalité orthographique se superpose à l'énonciation, coïncide avec son présent, sans plus être perçue comme un truchement, voire un corps étranger.

Conscients de ce double aspect de la pédagogie orthographique, nous avons préféré ne pas faire l'économie des problèmes posés par la connaissance et l'acquisition des mécanismes graphiques. Nous les exposerons donc préalablement à l'examen des conditions qui pourraient favoriser la prise en compte par la pédagogie de la dimension communicationnelle orthographique. Cette progression nous permettra ensuite de poser à la pédagogie et aux théories qui la sous-tendent la question du sujet linguistique dans son rapport à l'orthographe.

PEDAGOGIE DE LA TECHNICITÉ

S'il est possible de penser une pédagogie qui ne serait pas fondée sur l'entraînement à la reproduction de fonctionnements préalablement explicités, cela reste pour le moment du domaine de la spéculation. On suivra donc les pédagogies actuelles, qui reposent essentiellement sur le primat de la technicité.

Pour être reproduite, cette technicité doit être successivement **perçue, comprise et pratiquée**. C'est ce triple objectif que visent les divers exercices dont l'enseignant dispose. On en évoquera trois types : les exercices d'application, les dictées et les exercices d'entraînement.

Les exercices réalisés en application d'une leçon sont bien connus. Chaque maître s'étant constitué dans ce domaine sa propre panoplie, on ne se risquera pas à une énumération inutile. En principe tous conviennent à condition de les varier afin de multiplier les angles d'approche. Leur validité dépend en fait du processus même qui les produit : renvoyant à une leçon qui, d'une certaine façon les programme, ils la vérifient autant qu'elle les garantit. Ce dispositif, qui fonde la pertinence de tels exercices en constitue aussi la limite.

L'ensemble se présente comme un système nécessairement clos. Et ce, doublement : à la clôture structurelle de l'exercice correspond une clôture pédagogique dans la mesure où, se refermant sur la leçon comme sur lui-même, il reste un formalisme. Cela explique qu'un élève puisse tout à la fois réussir ses exercices et produire des textes libres fautifs. Il n'y a là aucune contradiction : dans les textes auto-produits l'orthographe est un truchement, la forme d'un vecteur ; **dans les exercices d'application, elle devient l'objet même du message**.

La dictée, en dépit de son unité sémantique et de sa relative étendue, relève de la même analyse. Elle reste un acte linguistique particulier dans lequel le destinataire-élèves adresse au destinataire-maître un message essentiellement orthographique.

Il existe sur le marché des recueils de dictées qui se présentent sous la forme d'un récit unique tronçonné en plusieurs textes (2). L'intérêt immédiat qu'y voit le pédagogue réside dans le *suivi* de la fiction, qui renforce l'unité sémantique de chaque dictée, celle-ci constituant alors un segment narratif. En fait, si l'élève se montre sensible au côté *feuilleton* de l'exercice, cet aspect n'exerce qu'un effet *euphorisant* par lequel la dictée peut apparaître plus attrayante - ce qui, il faut en convenir n'est pas à négliger. Cependant, sur le plan théorique, une telle dictée n'échappe pas au processus qui la constitue spécifiquement et par lequel le référent orthographique se substitue nécessairement au référent fictionnel. Le terme même de *dictée* suffit à indiquer que le texte proposé en exercice n'est que le support d'un acte. L'élève à qui ce texte **est dicté** ne peut s'y tromper : il a beau garder présente à l'esprit l'histoire énoncée, ce qu'il réalise en écrivant, c'est bien l'énonciation d'un message orthographique.

Chaque enseignant évaluera la rentabilité pédagogique d'un exercice qui a pour lui de placer l'évaluation orthographique au plan du transphrastique, et contre lui de prendre souvent l'aspect d'une course d'obstacles (3).

On pourrait lui préférer des exercices d'entraînement plus légers, notamment celui de la phrase quotidienne. Issu de la dictée traditionnelle, il s'en distingue par sa brièveté, sa périodicité et les modalités de son application. Il consiste à dicter chaque jour une phrase courte - et une seule - puis de la corriger en envoyant un élève au tableau. De brèves explications sont éventuellement données à propos des fautes réalisées, et la phrase est enfin redictée à la classe. C'est tout. L'ensemble des opérations devrait ne pas excéder un quart d'heure. Réalisé quotidiennement, cet exercice permet de dicter en ensemble de cent quarante à cent soixante phrases dans l'année scolaire.

L'essentiel de l'exercice repose sur son caractère relativement anarchique. Il est en effet absolument indispensable de ne pas "programmer" les phrases en fonction d'une progression théorique. Il faut laisser au hasard - relatif - le soin de bien faire les choses. Le critère premier du choix des phrases sera le souci d'alterner des structures simples, et même **très simples**, avec d'autres plus complexes.

La brièveté de l'énoncé en permet une saisie globale et favorise sur un court laps de temps la concentration, évitant la *danse des mots* de la dictée longue. En outre, la périodicité quotidienne favorise le renforcement des automatismes, voire, pour certains élèves, leur acquisition.

(2) cf. Sophie Valle, *Dictées*, C.M. 2, chez Hatier.

(3) Il faut dire ici un mot de l'exercice appelé *auto-dictée*. Reposant essentiellement sur la mémorisation, cet exercice devrait aider l'élève à *enregistrer* des structures syntaxiques, des fonctionnements orthographiques. Ce qui risque de s'améliorer, en fait, c'est surtout... la mémoire visuelle et la capacité globale de mémorisation. Car la mémoire visuelle n'est pas analytique de la langue. L'élève qui reproduit un texte appris la veille n'en restitue pas, à proprement parler, l'orthographe : au mieux il le récite, au pire il le dessine.

Cet exercice pratiqué sur l'année scolaire donne d'excellents résultats, surtout chez les élèves en difficulté (4). Quant aux autres, ils profitent de ce quart d'heure quotidien où ils sont souvent à l'aise pour assurer leur savoir et leurs automatismes.

L'objectif majeur d'une pédagogie axée sur la maîtrise de la technicité orthographique consiste à obtenir de l'élève qu'il mette celle-ci en pratique au moment voulu. L'ennui est que ce moment reste un moment orthographique. Sans remettre en cause l'efficacité des exercices proposés, il faut pourtant trouver le moyen de sortir l'élève du *bain* orthographique pour le plonger dans un *bain linguistique*.

LA DIMENSION COMMUNICATIONNELLE

Il s'agit, dans cette perspective, d'affecter l'orthographe d'une valeur qu'elle n'a pas dans la pratique scolaire mais qui la constitue pourtant en composante de la langue : la **nécessité**. Passer, si l'on veut, du caractère obligatoire qu'elle acquiert à l'école au caractère inévitable qu'elle revêt dans la pratique linguistique quotidienne.

Cette nécessité de l'orthographe, la pédagogie scolaire l'intègre difficilement. L'apprentissage de la technicité, se fondant essentiellement sur l'arbitraire orthographique, réduit en fait une réalité discursive à un objet de connaissance. L'orthographe entendue comme *orthographe* n'est pas saisissable au plan de l'arbitraire, mais à celui du conventionnel érigé, par la pratique sociale, en nécessité (5).

Tant que l'orthographe reste l'**objet** du message scolaire, elle ne peut fonctionner d'une manière véritablement linguistique. Certes la description d'une composante de la langue peut se définir comme une opération linguistique, mais il est préférable de donner à ce dernier terme toute son implication sociale : une langue n'est langue qu'en fonction des locuteurs qui en font usages. Il est souhaitable que la pédagogie prenne en compte la dimension sociale de l'orthographe, contribuant ainsi à lui rendre la légitimité dont la prive son statut de technicité.

L'école propose bien des *lieux* d'écriture où l'orthographe fonctionne comme le simple truchement d'une communication : résumés, textes libres... Mais ces situations ne constituent que des simulacres de la réalité communicationnelle orthographique. Car l'école, au moins sur le plan de l'orthographe, n'est que le relais du social (6).

Dans la mesure où les conditions de production des discours sont par nature dissemblables, les parallèles établis fréquemment entre la discursivité scolaire et la discursivité extra-scolaire restent, sur ce point, métaphorique (7).

(4) Voici le cas d'un élève dont les progrès ont été mesurés par la dictée traditionnelle : à l'entrée du C.M. 2, en septembre, il compte une moyenne de dix, onze fautes ; vers le mois d'avril, il se stabilise à quatre fautes, pour finir l'année scolaire en poussant quelques "pointes" à deux, voire une faute.

(5) A prendre ici au sens linguistique (Benveniste), et non comme synonyme d'"utilité".

(6) Ou, pour être plus exact, elle ne l'est plus. Cf. G. Dessons : **Pédagogie de l'orthographe et légitimité** in *Le français aujourd'hui*, mars 85.

(7) C'est le cas de la mythique "lettre d'embauche" qui n'a d'exemplaire que l'idéologie qui la produit dans le discours pédagogique. Assimiler implicitement la relation enseignant/enseigné à la relation employeur/employé relève de l'amalgame, réduisant la spécificité scolaire aux impératifs du marché du travail. Les mots d'ordre rapides prescrivant d'ouvrir l'école sur la vie ont une responsabilité dans un tel processus. La pédagogie de l'orthographe apparaît bien comme un enjeu, impliquant, par delà les problèmes de la technicité, une théorie de la langue et une théorie de la société.

Pour que l'orthographe soit saisie comme *être-dans-la-langue*, elle doit s'insérer dans un processus communicationnel véritable. La **nécessité** linguistique se trouve liée à une **réponse** sociale implicite, incluse dans l'émission du message (Bloomfield), or cette réponse, l'école ne peut la fournir, qui sanctionne le message orthographique pour lui-même.

Ce serait une erreur de penser que, par définition, ce qui relève de la socialité extra-scolaire ne peut être envisagé à l'école. En dehors de l'école, la relation de l'enfant aux autres passe peu par l'écrit - la lettre annuelle aux grands-parents étant une exception négligeable - ; en conséquence, l'école a un rôle fondamental à jouer dans l'apprentissage de la **communication écrite** : la légitimité du **message orthographié** la regarde.

Afin de placer l'élève en situation réelle de communication écrite, l'allocutaire sera recherché hors de la classe, les individus qui la composent ne détenant pas, les uns aux regards des autres, la légitimité orthographique. La classe en effet se présente comme une entité globale formée d'individus liés entre eux par de multiples contrats que règlent l'affectivité et la collégialité. Dans le rapport enseignant/enseigné, le groupe des élèves constitue, globalement, le second terme.

C'est donc en premier lieu au niveau de l'établissement scolaire que le message orthographié risque de trouver sa nécessité. A titre d'exemple, les élèves pourront organiser des campagnes d'affichage ou de diffusion de tracts à partir de thèmes pris dans l'actualité. Parallèlement à ces activités ponctuelles, la classe pourra, seule ou en liaison avec d'autres classes, élaborer un journal scolaire dont la régularité de parution, si elle peut sembler contraignante, présente un réel intérêt pédagogique.

Un autre stade dans la recherche du coefficient social est atteint lorsque l'élève est placé en communication écrite avec l'extra-scolaire. Les occasions propres à créer cette situation ne manquent pas. Il sera ainsi possible de mettre les parents en position d'allocutaires en faisant élaborer par la classe enquêtes et sondages sur des thèmes choisis en commun. De la même façon, tous les renseignements dont la classe aura besoin concernant un problème particulier pourront faire l'objet de lettres rédigées par les élèves et adressées aux professionnels compétents.

Evoquons enfin une activité souvent pratiquée au titre de l'éveil, et qui se révèle particulièrement efficace pour susciter la correction orthographique : **la correspondance scolaire**.

On remarquera d'abord que l'école y joue, paradoxalement, le rôle d'un allocutaire extra-scolaire ; c'est-à-dire qu'en étant placée alternativement en situation de destinataire et de destinataire, elle se trouve ipso facto désenclavée par rapport à la socialité générale.

Il est ensuite exemplaire que le statut de l'élève change selon qu'il est ou non le locuteur : si le statut de deux élèves du C.M. dans deux écoles différentes est le même sur le plan de la scolarité, il diffère radicalement sur le plan de la communication.

Les enseignants qui pratiquent cette forme de correspondance sont unanimes à souligner le souci des élèves pour la correction orthographique. C'est que le destinataire du message, tout élève qu'il soit, détient, par l'extériorité de son regard, la légitimité orthographique.

Les expériences réalisées selon l'optique qui vient d'être exposée en montrent suffisamment l'objectif pédagogique : celui-ci ne vise pas **directement** à améliorer la technicité des élèves, mais seulement - et c'est, à notre avis, l'essentiel - à susciter chez eux le sentiment de la **nécessité** orthographique, l'urgence de la correction.

Il convient en effet de ne pas se tromper d'objectif : que l'élève parvienne à s'auto-corriger ou qu'il fasse appel à une aide extérieure - qui peut être son maître, ses parents ou même un condisciple -, ces cas de figure sont, au regard de l'objectif pédagogique, de simples modalités (8).

AU-DELA DU DEBAT METHODOLOGIQUE

Il ne s'agit donc pas de dénigrer la technicité au profit d'un discours abstrait et généralisant. Une **stratégie d'enseignement de l'orthographe** est indispensable et on peut d'ailleurs dégager un **consensus rénovateur** sur le plan pédagogique même à partir de positions théoriques différentes : l'utilisation de l'API, à tout le moins la connaissance de cet instrument par l'enseignant, l'usage des listes de fréquence et des échelles d'acquisition du vocabulaire (sans pour cela confondre fréquence et simplicité), la progressivité dans l'apprentissage par la hiérarchisation des graphies (en assurant d'abord l'acquisition des formes les plus "fonctionnelles"), la mesure précise des erreurs et des progrès, semblent des options largement partagées par les didacticiens de l'orthographe. L'attention aux données *physio-psychologiques*, *socio-psychologiques*, *psycho-génétiques* (selon les termes des *Instructions Officielles*) (9), la revendication de la spécificité du domaine et sa nécessaire articulation avec les autres matières du *français*, la systématité des démarches et l'idée que l'orthographe ne constitue pas une fin en soi complète le mode d'approche d'une discipline qu'on veut à la fois préserver de la survalorisation et du désintérêt.

Mais il semble que le problème posé ne réside pas tant dans l'invention de techniques nouvelles ou d'exercices inédits que dans la compréhension de celles et ceux qui existent déjà et, plus largement, du **sens** de l'activité orthographique. Ce qui n'empêche évidemment pas la créativité des enseignants : les cours d'orthographe auxquels nous avons assisté et certains manuels abondent en **jeux** productifs et attrayants (devinettes, labyrinthes, mots croisés, mots cachés, dominos etc...) ; les modes de correction, les types de travaux réclamés aux élèves intègrent le va-et-vient entre individualisation et fonctionnement collectif. On pourrait ainsi détailler les efforts de renouvellement en multipliant les exemples, en notant les idées, les exigences, les refus. Si certaines pratiques comme le "bain" orthographique quotidien ou l'utilisation du dictionnaire se soutiennent d'orientations claires - celle, décisive, par exemple de créer des réflexes, d'assurer une intériorisation de l'orthographe -, il reste à mettre en lumière - pour savoir ce qu'on fait - les enjeux des techniques, à mettre en perspective le savoir-faire.

(8) Pour compléter la suggestion des activités permettant à l'élève de se frotter à la légitimité orthographique, on peut rêver à la possibilité qui serait offerte à une classe - à une école ? à l'Ecole ? - de s'exprimer brièvement mais régulièrement dans les colonnes d'un quotidien d'information.

(9) Cf *Enseignement de l'orthographe dans les écoles et les collèges*, brochure no 6084, CNDP, 1981, réimpression.

Il est important de mener une réflexion sur le statut de l'explication et de l'argumentation en orthographe pour comprendre pourquoi ce domaine, plus qu'un autre, implique *discussion, conflit, identification* (10). Alors que la règle grammaticale ne peut donner lieu à contestation (cf. la notion de radicalement arbitraire chez Saussure), la règle orthographique ne peut être dérivée que de l'usage conventionnel que soutiennent à l'occasion les rationalisations morphosyntaxiques (pour le genre et le nombre des adjectifs composés par exemples) ou les justifications diachroniques (les lettres *étymologiques* par exemple). Quelle que soit la pertinence des explications du système graphique du français, le passage est difficile de l'**obligation scolaire/éthique** à la **nécessité linguistique/sociale** : en envisageant l'orthographe comme composante de l'**énonciation** du discours écrit, c'est en effet la dimension du **sujet** qui se trouve réintroduite.

LE SUJET ET SON ORTHOGRAPHE

Préalablement, et en l'absence d'une théorie du sujet élaborée, nous voudrions préciser non pas tant ce qu'est le sujet linguistique, que ce qu'il n'est pas.

Il n'est pas le sujet de la psychologie, pas plus qu'il n'est celui de la sociologie, de l'histoire ou de l'ethnologie. En tant que réalité linguistique, il traverse le champ des sciences humaines et les met, comme sujet discursif, **en rapport**.

A l'image d'un sujet global obtenu par l'agrégation des sujets spécifiques des diverses sciences humaines - véritable "patchwork" épistémologique visant une idéalité du sujet -, à cette image devrait se substituer la conception d'un sujet comme instance **relative**, tension infinie entre les champs des pratiques humaines et des sciences qui s'élaborent à partir d'elles.

Plus que les autres disciplines enseignées, l'orthographe se révèle un enjeu pour le sujet discursif dans la mesure où, étant liée, comme représentation, à la langue, elle est une composante du rapport à la langue que le sujet inscrit en s'énonçant dans et par son discours.

Image de la langue, l'orthographe a pour fonction corollaire de représenter la socialité comme instance déléguée. C'est donc un rapport à l'autorité que le sujet va vivre, orthographiant.

Le sujet est donc à même de se construire dans son discours en élaborant une stratégie énonciative spécifiquement orthographique. Stratégie fondée sur les rapports de l'inconscient - il y a du lapsus dans la faute -, et du social, qui sanctionne de diverses manières la communication fautive.

L'orthographe se donnant comme représentation de la langue constitue de ce fait un lieu virtuel où représenter la représentation. Lieu particulier où l'idéologie et le fantasme entretiennent une relation dialectique d'exclusion et de complémentarité. Ce processus est particulièrement lisible dans un article de C. Bernard-Lenoble sur la *fidélité* en orthographe. A travers ce texte, partagé

(10) Termes empruntés à A. Dupart *Le jeu et la norme en graphie*. Quelques réflexions, Communication au Colloque I.N.R.P. sur la didactique du français (14-17 déc 1983).

entre la théorie et l'écriture, est perceptible le fait que l'orthographe ne peut être détachée d'une théorie du langage et d'une théorie de la société. Stratégique, à cet égard, se révèle la double épigraphe qui ouvre le texte :

Que dans les doutes de la langue il vaut mieux, pour l'ordinaire, consulter les femmes et ceux qui n'ont point étudié que ceux qui sont bien savants en la langue grecque et en la latine.

Vaugelas *Remarques sur la langue française* Fig. et familièrement

Faute d'orthographe, infraction à la fidélité en amour ou en mariage. Tu sais bien que nous nous sommes promis fidélité, en dépit de toutes les fautes d'orthographe.

Marivaux, *Jeu de l'amour et du hasard*, III, 6.

Littré, article *orthographe* (11)

Puis se greffe sur ce dispositif critique une fantasmagorie qui se nourrit du discours orthographique :

Juste, correcte, bonne, fidèle, impeccable. Mauvaise, négligée, capricieuse, fantaisiste, vicieuse. Epithètes religieuses, morales, conjugales. Petite fille malade de l'accord parfait. Orthographe, fidélité, femme : pour une fois le féminin l'emporte.

Ce qu'écrit ce texte peut s'entendre comme un exemple du non-dit que constitue, dans un discours, le rapport du sujet à l'orthographe.

Le problème de la **faute** pourrait ainsi se penser comme une tension entre l'orthographe comme insistance autoritaire et l'affirmation, par un sujet, de son **orthographe**.

Que l'orthographe soit le lieu de passions dans l'univers scolaire/social rend la tâche des didacticiens et formateurs malaisée : il est important - et cela mobilise des connaissances étendues - d'opposer au glacis de l'immobilisme la cohérence de réformes ou les pertinences ponctuelles de rénovations fondées sur de solides acquis théoriques et techniques. Mais, on l'a simplement suggéré, la multiplicité des enjeux (ne pas confondre conventionnel et arbitraire ; histoire et historicité ; sens et valeur) implique, pour être en mesure de ne pas laisser se poursuivre le dialogue de sourds entre l'interpellation sociale et le travail scolaire, d'ouvrir une perspective à l'étude de l'orthographe, en l'articulant sur les discours, donc sur les rapports entre langue, sujet et société. La didactique du français n'est pas en tant que telle le lieu de cette théorisation mais la critique réciproque des linguistiques et des pédagogies y contribue.

(11) "La voix de son maître" in revue *Sorciers* n° 8 consacrée à la fidélité. Les citations sont extraites de la page 18.