

8°X

3523A

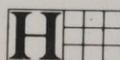
PÉDAGOGIES POUR DEMAIN

DIDACTIQUES

D IDACTIQUES DE L'ORTHOGRAPHE

Jean-Pierre Jaffré
Préface de Nina Catach

Institut
national
de recherche
pédagogique



HACHETTE
Éducation

PÉDAGOGIES POUR DEMAIN

DIDACTIQUES

1^{er} DEGRE

Didactiques de l'orthographe

Jean-Pierre Jaffré

Préface de Nina Catach

8° X

34231



HACHETTE
Éducation

L'auteur :

Jean-Pierre Jaffré a été, pendant plusieurs années, professeur à l'Ecole Normale des Deux-Sèvres et chercheur associé à l'Institut National de la Recherche Pédagogique. Il est actuellement chercheur au C.N.R.S. dans le laboratoire Histoire et structure des orthographes et des systèmes d'écriture où il s'occupe de psycholinguistique de l'écrit.

Danielle Cogis, Professeur à l'IUFM de Paris, a participé au travail préparatoire qui a servi de base à la rédaction du rapport I.N.R.P. paru en 1989.

Cet ouvrage est une réédition entièrement refondue et actualisée de Jean-Pierre Jaffré et Danièle Cogis :

**RECHERCHES EN DIDACTIQUE DE L'ORTHOGRAPHE
Belgique - France - Québec, 1970-1974**

publié par l'INPR en 1989.

Direction des Programmes Recherches sur les Didactiques des Disciplines, Enseignements généraux, Centre de Documentation Recherche - INRP.

Collection Rapports de Recherches - 1989 - n° 12.

Couverture : *Studio Favre-Lhaïk*

Mise en page : *Calliope i.é.*

Création maquette : *Insolence*

ISBN 2 01 0191560

© HACHETTE 1992, 79, boulevard Saint-Germain, F 75006 Paris.

Tous droits de traduction, de reproduction et d'adaptation réservés pour tous pays.

La loi du 11 mars 1957 n'autorisant aux termes des alinéas 2 et 3 de l'article 41, d'une part, que les «copies ou reproductions strictement réservées à l'usage privé du copiste et non destinées à une utilisation collective», et d'autre part, que les analyses et les courtes citations dans un but d'exemple et d'illustration, «toute représentation ou reproduction intégrale ou partielle, faite sans le consentement de l'auteur ou de ses ayants droit ou ayants cause, est illicite». (Alinéa 1^{er} de l'Article 40.)

Cette représentation ou reproduction, par quelque procédé que ce soit, sans autorisation de l'éditeur ou du Centre français du Copyright (6 bis, rue Gabriel-Laumain, 75010 Paris), constituerait donc une contrefaçon sanctionnée par les articles 425 et suivants du Code pénal.

Sommaire

| | |
|---|-----|
| Partie 1 : Favoriser la rencontre de deux univers, l'école et la recherche | |
| Quelques préalables nécessaires..... | 10 |
| Les relations entre théories et pratiques..... | 15 |
| Partie 2 : Orthographe et recherche théorique | |
| Les conceptions théoriques sur l'orthographe..... | 24 |
| La réforme de l'orthographe..... | 38 |
| La crise de l'orthographe, la baisse de niveau..... | 40 |
| La dictée..... | 43 |
| La faute, l'erreur..... | 46 |
| La notion de règle..... | 49 |
| L'enfant et l'orthographe..... | 54 |
| Partie 3 : Orthographe et recherche descriptive | |
| L'analyse de données langagières..... | 62 |
| L'enquête..... | 71 |
| L'étude comparative..... | 75 |
| L'étude corrélative..... | 85 |
| L'étude historique..... | 91 |
| Partie 4 : Orthographe et recherche-action | |
| L'innovation..... | 98 |
| L'application en classe d'éléments théoriques..... | 107 |
| Le développement d'outils pédagogiques..... | 119 |
| Partie 5 : Orthographe et recherche expérimentale | |
| Le plan expérimental..... | 124 |
| Le plan quasi-expérimental..... | 126 |
| Partie 6 : Des acquis non négligeables | |
| L'objet linguistique..... | 132 |
| Le retour des apprentis..... | 135 |
| La démarche didactique..... | 138 |
| Les recherches à entreprendre..... | 142 |
| Partie 7 : Les recherches en didactique de l'orthographe : généralités | |
| Aspects quantitatifs..... | 148 |
| Aspects qualitatifs..... | 155 |
| Annexes | 159 |

Table des matières

| | |
|--|-----|
| Partie 1 : Fondements de la recherche de haut niveau | 10 |
| 1.1. Définitions et concepts clés | 10 |
| 1.2. Méthodes de recherche de haut niveau | 15 |
| 1.3. Éthique de la recherche de haut niveau | 20 |
| Partie 2 : Méthodologie de la recherche théorique | 25 |
| 2.1. Définitions et concepts clés | 25 |
| 2.2. Méthodes de recherche théorique | 30 |
| 2.3. Éthique de la recherche théorique | 35 |
| Partie 3 : Méthodologie de la recherche appliquée | 40 |
| 3.1. Définitions et concepts clés | 40 |
| 3.2. Méthodes de recherche appliquée | 45 |
| 3.3. Éthique de la recherche appliquée | 50 |
| Partie 4 : Méthodologie de la recherche expérimentale | 55 |
| 4.1. Définitions et concepts clés | 55 |
| 4.2. Méthodes de recherche expérimentale | 60 |
| 4.3. Éthique de la recherche expérimentale | 65 |
| Partie 5 : Méthodologie de la recherche qualitative | 70 |
| 5.1. Définitions et concepts clés | 70 |
| 5.2. Méthodes de recherche qualitative | 75 |
| 5.3. Éthique de la recherche qualitative | 80 |
| Partie 6 : Méthodologie de la recherche quantitative | 85 |
| 6.1. Définitions et concepts clés | 85 |
| 6.2. Méthodes de recherche quantitative | 90 |
| 6.3. Éthique de la recherche quantitative | 95 |
| Partie 7 : Méthodologie de la recherche mixte | 100 |
| 7.1. Définitions et concepts clés | 100 |
| 7.2. Méthodes de recherche mixte | 105 |
| 7.3. Éthique de la recherche mixte | 110 |
| Partie 8 : Méthodologie de la recherche en éducation | 115 |
| 8.1. Définitions et concepts clés | 115 |
| 8.2. Méthodes de recherche en éducation | 120 |
| 8.3. Éthique de la recherche en éducation | 125 |
| Partie 9 : Méthodologie de la recherche en santé | 130 |
| 9.1. Définitions et concepts clés | 130 |
| 9.2. Méthodes de recherche en santé | 135 |
| 9.3. Éthique de la recherche en santé | 140 |
| Partie 10 : Méthodologie de la recherche en ingénierie | 145 |
| 10.1. Définitions et concepts clés | 145 |
| 10.2. Méthodes de recherche en ingénierie | 150 |
| 10.3. Éthique de la recherche en ingénierie | 155 |
| Partie 11 : Méthodologie de la recherche en informatique | 160 |
| 11.1. Définitions et concepts clés | 160 |
| 11.2. Méthodes de recherche en informatique | 165 |
| 11.3. Éthique de la recherche en informatique | 170 |
| Partie 12 : Méthodologie de la recherche en biologie | 175 |
| 12.1. Définitions et concepts clés | 175 |
| 12.2. Méthodes de recherche en biologie | 180 |
| 12.3. Éthique de la recherche en biologie | 185 |
| Partie 13 : Méthodologie de la recherche en chimie | 190 |
| 13.1. Définitions et concepts clés | 190 |
| 13.2. Méthodes de recherche en chimie | 195 |
| 13.3. Éthique de la recherche en chimie | 200 |
| Partie 14 : Méthodologie de la recherche en physique | 205 |
| 14.1. Définitions et concepts clés | 205 |
| 14.2. Méthodes de recherche en physique | 210 |
| 14.3. Éthique de la recherche en physique | 215 |
| Partie 15 : Méthodologie de la recherche en astronomie | 220 |
| 15.1. Définitions et concepts clés | 220 |
| 15.2. Méthodes de recherche en astronomie | 225 |
| 15.3. Éthique de la recherche en astronomie | 230 |
| Partie 16 : Méthodologie de la recherche en géologie | 235 |
| 16.1. Définitions et concepts clés | 235 |
| 16.2. Méthodes de recherche en géologie | 240 |
| 16.3. Éthique de la recherche en géologie | 245 |
| Partie 17 : Méthodologie de la recherche en météorologie | 250 |
| 17.1. Définitions et concepts clés | 250 |
| 17.2. Méthodes de recherche en météorologie | 255 |
| 17.3. Éthique de la recherche en météorologie | 260 |
| Partie 18 : Méthodologie de la recherche en océanographie | 265 |
| 18.1. Définitions et concepts clés | 265 |
| 18.2. Méthodes de recherche en océanographie | 270 |
| 18.3. Éthique de la recherche en océanographie | 275 |
| Partie 19 : Méthodologie de la recherche en climatologie | 280 |
| 19.1. Définitions et concepts clés | 280 |
| 19.2. Méthodes de recherche en climatologie | 285 |
| 19.3. Éthique de la recherche en climatologie | 290 |
| Partie 20 : Méthodologie de la recherche en géographie | 295 |
| 20.1. Définitions et concepts clés | 295 |
| 20.2. Méthodes de recherche en géographie | 300 |
| 20.3. Éthique de la recherche en géographie | 305 |
| Partie 21 : Méthodologie de la recherche en anthropologie | 310 |
| 21.1. Définitions et concepts clés | 310 |
| 21.2. Méthodes de recherche en anthropologie | 315 |
| 21.3. Éthique de la recherche en anthropologie | 320 |
| Partie 22 : Méthodologie de la recherche en sociologie | 325 |
| 22.1. Définitions et concepts clés | 325 |
| 22.2. Méthodes de recherche en sociologie | 330 |
| 22.3. Éthique de la recherche en sociologie | 335 |
| Partie 23 : Méthodologie de la recherche en psychologie | 340 |
| 23.1. Définitions et concepts clés | 340 |
| 23.2. Méthodes de recherche en psychologie | 345 |
| 23.3. Éthique de la recherche en psychologie | 350 |
| Partie 24 : Méthodologie de la recherche en neurosciences | 355 |
| 24.1. Définitions et concepts clés | 355 |
| 24.2. Méthodes de recherche en neurosciences | 360 |
| 24.3. Éthique de la recherche en neurosciences | 365 |
| Partie 25 : Méthodologie de la recherche en médecine | 370 |
| 25.1. Définitions et concepts clés | 370 |
| 25.2. Méthodes de recherche en médecine | 375 |
| 25.3. Éthique de la recherche en médecine | 380 |
| Partie 26 : Méthodologie de la recherche en pharmacologie | 385 |
| 26.1. Définitions et concepts clés | 385 |
| 26.2. Méthodes de recherche en pharmacologie | 390 |
| 26.3. Éthique de la recherche en pharmacologie | 395 |
| Partie 27 : Méthodologie de la recherche en toxicologie | 400 |
| 27.1. Définitions et concepts clés | 400 |
| 27.2. Méthodes de recherche en toxicologie | 405 |
| 27.3. Éthique de la recherche en toxicologie | 410 |
| Partie 28 : Méthodologie de la recherche en nutrition | 415 |
| 28.1. Définitions et concepts clés | 415 |
| 28.2. Méthodes de recherche en nutrition | 420 |
| 28.3. Éthique de la recherche en nutrition | 425 |
| Partie 29 : Méthodologie de la recherche en santé publique | 430 |
| 29.1. Définitions et concepts clés | 430 |
| 29.2. Méthodes de recherche en santé publique | 435 |
| 29.3. Éthique de la recherche en santé publique | 440 |
| Partie 30 : Méthodologie de la recherche en épidémiologie | 445 |
| 30.1. Définitions et concepts clés | 445 |
| 30.2. Méthodes de recherche en épidémiologie | 450 |
| 30.3. Éthique de la recherche en épidémiologie | 455 |
| Partie 31 : Méthodologie de la recherche en génétique | 460 |
| 31.1. Définitions et concepts clés | 460 |
| 31.2. Méthodes de recherche en génétique | 465 |
| 31.3. Éthique de la recherche en génétique | 470 |
| Partie 32 : Méthodologie de la recherche en biochimie | 475 |
| 32.1. Définitions et concepts clés | 475 |
| 32.2. Méthodes de recherche en biochimie | 480 |
| 32.3. Éthique de la recherche en biochimie | 485 |
| Partie 33 : Méthodologie de la recherche en biophysique | 490 |
| 33.1. Définitions et concepts clés | 490 |
| 33.2. Méthodes de recherche en biophysique | 495 |
| 33.3. Éthique de la recherche en biophysique | 500 |
| Partie 34 : Méthodologie de la recherche en bioinformatique | 505 |
| 34.1. Définitions et concepts clés | 505 |
| 34.2. Méthodes de recherche en bioinformatique | 510 |
| 34.3. Éthique de la recherche en bioinformatique | 515 |
| Partie 35 : Méthodologie de la recherche en biotechnologie | 520 |
| 35.1. Définitions et concepts clés | 520 |
| 35.2. Méthodes de recherche en biotechnologie | 525 |
| 35.3. Éthique de la recherche en biotechnologie | 530 |
| Partie 36 : Méthodologie de la recherche en nanotechnologie | 535 |
| 36.1. Définitions et concepts clés | 535 |
| 36.2. Méthodes de recherche en nanotechnologie | 540 |
| 36.3. Éthique de la recherche en nanotechnologie | 545 |
| Partie 37 : Méthodologie de la recherche en science des matériaux | 550 |
| 37.1. Définitions et concepts clés | 550 |
| 37.2. Méthodes de recherche en science des matériaux | 555 |
| 37.3. Éthique de la recherche en science des matériaux | 560 |
| Partie 38 : Méthodologie de la recherche en science de l'environnement | 565 |
| 38.1. Définitions et concepts clés | 565 |
| 38.2. Méthodes de recherche en science de l'environnement | 570 |
| 38.3. Éthique de la recherche en science de l'environnement | 575 |
| Partie 39 : Méthodologie de la recherche en science de la Terre | 580 |
| 39.1. Définitions et concepts clés | 580 |
| 39.2. Méthodes de recherche en science de la Terre | 585 |
| 39.3. Éthique de la recherche en science de la Terre | 590 |
| Partie 40 : Méthodologie de la recherche en science spatiale | 595 |
| 40.1. Définitions et concepts clés | 595 |
| 40.2. Méthodes de recherche en science spatiale | 600 |
| 40.3. Éthique de la recherche en science spatiale | 605 |
| Partie 41 : Méthodologie de la recherche en science de l'espace | 610 |
| 41.1. Définitions et concepts clés | 610 |
| 41.2. Méthodes de recherche en science de l'espace | 615 |
| 41.3. Éthique de la recherche en science de l'espace | 620 |
| Partie 42 : Méthodologie de la recherche en science de la vie | 625 |
| 42.1. Définitions et concepts clés | 625 |
| 42.2. Méthodes de recherche en science de la vie | 630 |
| 42.3. Éthique de la recherche en science de la vie | 635 |
| Partie 43 : Méthodologie de la recherche en science de la santé | 640 |
| 43.1. Définitions et concepts clés | 640 |
| 43.2. Méthodes de recherche en science de la santé | 645 |
| 43.3. Éthique de la recherche en science de la santé | 650 |
| Partie 44 : Méthodologie de la recherche en science de l'éducation | 655 |
| 44.1. Définitions et concepts clés | 655 |
| 44.2. Méthodes de recherche en science de l'éducation | 660 |
| 44.3. Éthique de la recherche en science de l'éducation | 665 |
| Partie 45 : Méthodologie de la recherche en science de la culture | 670 |
| 45.1. Définitions et concepts clés | 670 |
| 45.2. Méthodes de recherche en science de la culture | 675 |
| 45.3. Éthique de la recherche en science de la culture | 680 |
| Partie 46 : Méthodologie de la recherche en science de la communication | 685 |
| 46.1. Définitions et concepts clés | 685 |
| 46.2. Méthodes de recherche en science de la communication | 690 |
| 46.3. Éthique de la recherche en science de la communication | 695 |
| Partie 47 : Méthodologie de la recherche en science de la politique | 700 |
| 47.1. Définitions et concepts clés | 700 |
| 47.2. Méthodes de recherche en science de la politique | 705 |
| 47.3. Éthique de la recherche en science de la politique | 710 |
| Partie 48 : Méthodologie de la recherche en science de la religion | 715 |
| 48.1. Définitions et concepts clés | 715 |
| 48.2. Méthodes de recherche en science de la religion | 720 |
| 48.3. Éthique de la recherche en science de la religion | 725 |
| Partie 49 : Méthodologie de la recherche en science de la philosophie | 730 |
| 49.1. Définitions et concepts clés | 730 |
| 49.2. Méthodes de recherche en science de la philosophie | 735 |
| 49.3. Éthique de la recherche en science de la philosophie | 740 |
| Partie 50 : Méthodologie de la recherche en science de l'art | 745 |
| 50.1. Définitions et concepts clés | 745 |
| 50.2. Méthodes de recherche en science de l'art | 750 |
| 50.3. Éthique de la recherche en science de l'art | 755 |
| Partie 51 : Méthodologie de la recherche en science de la littérature | 760 |
| 51.1. Définitions et concepts clés | 760 |
| 51.2. Méthodes de recherche en science de la littérature | 765 |
| 51.3. Éthique de la recherche en science de la littérature | 770 |
| Partie 52 : Méthodologie de la recherche en science de la musique | 775 |
| 52.1. Définitions et concepts clés | 775 |
| 52.2. Méthodes de recherche en science de la musique | 780 |
| 52.3. Éthique de la recherche en science de la musique | 785 |
| Partie 53 : Méthodologie de la recherche en science de la danse | 790 |
| 53.1. Définitions et concepts clés | 790 |
| 53.2. Méthodes de recherche en science de la danse | 795 |
| 53.3. Éthique de la recherche en science de la danse | 800 |
| Partie 54 : Méthodologie de la recherche en science de la performance | 805 |
| 54.1. Définitions et concepts clés | 805 |
| 54.2. Méthodes de recherche en science de la performance | 810 |
| 54.3. Éthique de la recherche en science de la performance | 815 |
| Partie 55 : Méthodologie de la recherche en science de la culture populaire | 820 |
| 55.1. Définitions et concepts clés | 820 |
| 55.2. Méthodes de recherche en science de la culture populaire | 825 |
| 55.3. Éthique de la recherche en science de la culture populaire | 830 |
| Partie 56 : Méthodologie de la recherche en science de la culture numérique | 835 |
| 56.1. Définitions et concepts clés | 835 |
| 56.2. Méthodes de recherche en science de la culture numérique | 840 |
| 56.3. Éthique de la recherche en science de la culture numérique | 845 |
| Partie 57 : Méthodologie de la recherche en science de la culture globale | 850 |
| 57.1. Définitions et concepts clés | 850 |
| 57.2. Méthodes de recherche en science de la culture globale | 855 |
| 57.3. Éthique de la recherche en science de la culture globale | 860 |
| Partie 58 : Méthodologie de la recherche en science de la culture internationale | 865 |
| 58.1. Définitions et concepts clés | 865 |
| 58.2. Méthodes de recherche en science de la culture internationale | 870 |
| 58.3. Éthique de la recherche en science de la culture internationale | 875 |
| Partie 59 : Méthodologie de la recherche en science de la culture transnationale | 880 |
| 59.1. Définitions et concepts clés | 880 |
| 59.2. Méthodes de recherche en science de la culture transnationale | 885 |
| 59.3. Éthique de la recherche en science de la culture transnationale | 890 |
| Partie 60 : Méthodologie de la recherche en science de la culture mondiale | 895 |
| 60.1. Définitions et concepts clés | 895 |
| 60.2. Méthodes de recherche en science de la culture mondiale | 900 |
| 60.3. Éthique de la recherche en science de la culture mondiale | 905 |

47

Préface

L'orthographe, point d'ancrage d'enjeux et de passions...

L'orthographe du français et son enseignement sont, on le sait, depuis les origines, le point d'ancrage d'enjeux et de passions considérables. Les questions ponctuelles urgentes sont si pressantes qu'elles empêchent depuis des siècles la réflexion d'avancer, d'où la nécessité d'une sorte d'*arrêt sur image* tel que celui auquel nous invite J.-P. Jaffré.

Y a-t-il vraiment une *crise de l'orthographe* ? N'est-ce pas plutôt, comme il le dit, une crise des représentations mentales traditionnelles sur l'orthographe (p. 71) ? Où en sont les recherches sur le rôle respectif des règles et de la dictée, de la mémoire et de l'enseignement raisonné, d'une connaissance seulement locale et mnémotechnique et de compétences plus générales ? A-t-on avancé sur les vagues corrélations, si souvent évoquées, entre orthographe et lecture, orthographe et grammaire, orthographe et fréquence du vocabulaire, orthographe et typologie des fautes, etc. ?

S'arrêtant en 1984, l'auteur n'a pu parler des nouvelles perspectives ouvertes par l'usage de l'informatique à l'école. Mais aurait-il pu le faire, qu'en aurait-il dit ? Après un timide départ, quelques essais de mise en place de didacticiels qui ne soient pas la simple reproduction des techniques ressassées des manuels, on a vite renoncé à étendre une expérience pourtant nécessaire et prometteuse, mais trop chère. Que l'on me permette de dire combien je le regrette, car je crois profondément que le travail de l'enfant sur ordinateur, s'il est compris pour ce qu'il est, peut apporter aux avancées actuelles en didactique l'outil moderne d'aide à la recherche personnelle enfantine dont elles ont besoin, renouveler qualitativement les habitudes, spécialement en orthographe, et il faudra bien y venir.

... peut donner lieu à des travaux d'une grande richesse

Certes, depuis le stade *préscientifique* du XIX^e siècle, il y a eu les travaux d'A. Binet (1904), de Dubois et Buyse en Belgique (1940), de Massarenti, Rollers en Suisse, de F. Ters, J. Guion, L. Legrand, A. Chervel, H. Romian et son groupe en France, à présent ceux des psycholinguistes français et étrangers, comme J.-P. Jaffré lui-même, J. Allégria, L. Henderson, E. Ferreiro et ses collaborateurs, etc.

Sans compter les avancées nombreuses faites en appui sur les travaux historiques et linguistiques français récents, la théorie du

plurisystème en particulier, par des chercheurs-enseignants comme M. Chaumont à Rennes, J.-F. Halté, J. Chr. Pellat, S. Karabéian, C. Buridant, D. Duprez, M. Gey, A. Delgado, J.-CL. Lallias, etc. Ces travaux, dont certains ont ici une place méritée, ne sont pas négligeables, même s'ils n'ont pas encore donné tous leurs fruits.

On sait à présent que ce domaine apparemment ingrat a ses racines hors d'une simple obligation sociale, extérieure et pesante. Comme toute autre discipline scolaire, histoire, sciences naturelles, mathématiques, langues vivantes, il peut constituer en lui-même, pour l'élève comme pour l'adulte, un objet d'étude d'une grande richesse, tout aussi digne d'intérêt que l'anthropologie, l'ethnologie ou tout autre science humaine. Cette façon d'approcher les faits est extrêmement importante pour l'enfant, qui n'a aucune raison de faire des efforts pour quelque chose qui lui est imposé mais qui en soi n'intéresse personne autour de lui, y compris ses propres parents.

De même, on peut dire que ces dernières années ont vu reculer, sinon disparaître, certaines exigences peu raisonnables, fondées sur des préjugés anciens et bien implantés comme la *baisse de niveau*, *l'immanence* d'une orthographe éternelle et autres contrevérités, avec en contrepartie un meilleur accueil des maîtres vis-à-vis d'un changement modéré et nécessaire de l'orthographe du français.

... mais nécessite un changement radical dans la mentalité des enseignants

Mais, comme le souligne l'auteur, en dehors d'expériences très minoritaires, *tout reste à faire dans le domaine de l'erreur*. Ce qui va bien au-delà du simple décompte des *fautes d'orthographe*.

Le souci profond de J.-P. Jaffré est en effet celui-ci : sans négliger l'apport tout à fait nécessaire des recherches portant sur l'**objet** orthographe, il souhaite pouvoir mettre enfin, comme cela devrait aller de soi, l'enfant comme **sujet** au centre des préoccupations des pédagogues.

Que faut-il entendre par là ? Tout d'abord, bien entendu, accepter l'individu d'aujourd'hui tel qu'il est, à un âge et dans un environnement donné, avec ses qualités et ses limites propres, ses caractéristiques langagières et stratégiques, et non tel qu'on souhaiterait qu'il soit. En fonction de cette prise en compte, construire ce que l'on pourrait appeler un enseignement non plus formaliste, préfabriqué, établi une fois pour toutes, mais **réaliste**. Acquérir en premier lieu une conception plus relativiste, plus évolutive des progrès à accomplir, plus constructive aussi de l'erreur,

ce qui, remarque J.-P. Jaffré, nécessite *un changement radical de la mentalité actuelle des enseignants* (p. 115). Et aussi, ajoutons-le, une vue plus claire des objectifs à atteindre aujourd'hui et des finalités fixées à l'acquisition de l'écrit, qui n'ont pratiquement pas bougé depuis cent ans.

Il rappelle que le rythme d'acquisition est en France trop lourd, trop précoce et trop rapide. A moins d'en rester, comme au XIX^e siècle, à une simple accumulation de consignes et une utilisation restreinte du code, on ne peut, à notre époque, apprendre toute l'orthographe en cinq ans de scolarité primaire. Une révision des normes et des exigences, associée à un processus de progrès **continu** portant également sur les années de collège, est donc nécessaire.

À tel âge, pour tel type d'enfant, tel type de stratégie. Ce qui amènerait à considérer, pour ne citer que cela, comme un progrès entre six et huit ans tel type de généralisation de type phonogrammique fondamental (**i** pour **y** par exemple), alors que l'erreur grammaticale serait, au même âge, considérée comme allant pour ainsi dire de soi, et demandant l'aide (spontanée et gratuite) du maître.

Pour une nouvelle didactique de l'orthographe

Ces idées, que notre groupe HESO et moi-même avons préconisées avec d'autres depuis de nombreuses années, commencent (trop lentement) à prendre corps dans la réalité. C'est toute une nouvelle didactique de l'orthographe qui est ainsi, trop rapidement, évoquée par J.-P. Jaffré, par exemple sur les points suivants :

■ Pédagogie plus active

Intégration du moment d'orthographe dans un ensemble d'activités langagières dynamiques ; stimulation par petits groupes des comportements cognitifs des enfants ; mise en place de contextes propices à une telle stimulation.

■ Contenus mieux maîtrisés

Acquisitions strictement hiérarchisées et relativisées, surtout dans les réemplois et les tests de contrôle ; méthode qui va de l'écrit vers l'oral, et du noyau phonogrammique vers les aspects grammaticaux et sémantiques, exigeant une connaissance de la langue que n'a pas encore l'enfant ; prise en compte de la fréquence ; utilisation de typologies de classements des erreurs, afin de piloter plus efficacement les efforts à faire ; référence constante à ces deux piliers indispensables des rapports oral/écrit que devraient être les tableaux affichés côte à côte de l'A.P.I. et des principaux graphèmes, etc.

■ Méthodologie de découverte

Sur des corpus motivés, variés et pertinents, démarches allant de l'observation et du tri des données vers la **formulation commune d'hypothèses**, à l'aide de questionnements et d'échanges divers ; organisation et réemploi de ces découvertes personnelles des apprenants en situation ; observation constante de l'enfant par le maître et prise en compte de ses acquis (car il en a) en lecture et en écriture, etc.

■ Méthode de résolution de problèmes

Concevoir l'avancée en orthographe non comme une simple et sempiternelle *vérification* de connaissances supposées *innées*, mais, toutes proportions gardées, comme on conçoit l'avancée en calcul ou mathématiques, pas à pas, par problèmes successifs à résoudre, bien posés et mis à la portée des élèves, avec une nouvelle docimologie (positive), etc.

Passer de l'enseignement à l'apprentissage

Le rôle de l'enseignant, loin de diminuer en passant ainsi, comme on dit, de *l'enseignement* à *l'apprentissage*, devient majeur : une telle situation de recherche en classe, si on veut qu'elle soit réussie, ne s'improvise pas. Le maître intervient, comme le montre J.-P. Jaffré, tant dans l'impulsion et la bonne conduite de la recherche que dans la formulation d'hypothèses et la mise au point des résultats.

Il s'agit certes de démarches exigeantes, plus qualitatives que quantitatives, lentes au départ, dont il reste à prouver qu'elles sont profitables à l'enfant à long terme. Elles peuvent l'être, à condition de s'en donner les moyens, des moyens dignes de notre époque : formation complète des maîtres (didactique, linguistique, psycholinguistique), expérimentation préalable, outils suffisants (en particulier informatiques), conception d'équipes pluridisciplinaires à l'intérieur de l'école, coordination des efforts, avancée étalée sur neuf à dix ans...

J.-P. Jaffré appelle de ses vœux, en finissant, des recherches expérimentales concernant l'orthographe allant dans ce sens, et il y travaille lui-même avec cœur. Que lui et tous ceux qui avancent ainsi vers l'avenir en soient remerciés.

Nina Catach

I

Favoriser la rencontre de deux univers, l'école et la recherche

L'orthographe a toujours occupé une place de choix dans l'enseignement, au point qu'aujourd'hui encore elle reste un moyen privilégié pour évaluer le niveau de compétence linguistique, que ce soit à l'école primaire ou au collège. Au sein de l'institution scolaire, une telle fonction ne fait certes pas l'unanimité mais, d'une façon générale, on peut dire que l'orthographe demeure une référence majeure, bien plus que la grammaire ou le vocabulaire. Face à cet état de fait, largement dominant en France, il existe pourtant et depuis des années, des travaux qui s'efforcent de développer d'autres points de vue sur l'orthographe française, sur son fonctionnement et sur son enseignement. Le texte présenté ici, adapté d'un rapport de recherche publié en 1989 par l'Institut National de la Recherche Pédagogique (I.N.R.P.), a précisément pour but de favoriser une rencontre entre ces deux univers.

SOMMAIRE

| | |
|--|----|
| Quelques préalables nécessaires | 10 |
| Les relations entre théories et pratiques | 15 |

Quelques préalables nécessaires

| | |
|--------------------------------------|----|
| Le statut de la didactique | 11 |
| L'influence de la linguistique | 12 |
| La place des apprentis..... | 13 |
| Le chantier de l'orthographe..... | 13 |

Le rapport publié par l'I.N.R.P.⁽¹⁾ en 1989 porte sur un ensemble de 210 recherches parues entre 1970 et 1984 dans quatre pays francophones (Belgique, France, Québec et Suisse). Ces recherches font elles-mêmes partie d'un ensemble plus vaste de 2 452 recherches en didactique et acquisition de la langue maternelle, répertoriées dans une publication également parue en 1989⁽²⁾. La publication du présent ouvrage a donc nécessité une remise à jour car, depuis 1984, la recherche en didactique de l'orthographe n'est pas restée totalement muette⁽³⁾.

Cependant, nous n'avons pas eu à modifier l'essentiel des chapitres du rapport de recherche dans la mesure où, depuis 1984, le tableau de la recherche en didactique de l'orthographe n'a pas fondamentalement changé. Cela ne tient pas à cette recherche à proprement parler mais plutôt à l'évolution de disciplines comme la linguistique et la psychologie qui jouent un rôle important en didactique. Il nous a donc suffi de réintégrer les nouveaux éléments dans la conclusion, réécrite pour l'occasion.

Dans cette introduction, elle aussi profondément remaniée, nous voudrions prendre en peu de recul par rapport à cette période 1970-1984 de façon à mieux comprendre ce qui en fit un moment particulièrement riche pour la didactique de l'orthographe, avec cependant des effets relativement limités sur les pratiques scolaires

1. J-P. Jaffré, *Recherches en didactique de l'orthographe. Belgique, France, Québec, Suisse, 1970-1984*. Collection «Rapports de Recherche», n° 12, 1989.

2. G. Gagné, R. Lazure, L. Sprenger-Charolles et F. Ropé - *Recherches en didactique et acquisition du français langue maternelle*, t. 1 et 2, De Boeck Université / I.N.R.P. / P.P.M.F., 1989.

3. D'une façon générale, on peut également consulter G. Gagné, R. Lazure, L. Sprenger-Charolles et F. Ropé - *Recherches en didactique et acquisition du français langue maternelle*, mise à jour 1. PPMF / I.N.R.P., 1990.

quotidiennes. Nous verrons par ailleurs que si le paysage de la recherche en didactique de l'orthographe n'a pas été bouleversé depuis 1984, il en va tout autrement pour celui de l'acquisition.

Le statut de la didactique

Un premier point à souligner concerne le statut de la didactique. Il sera abondamment question dans cet ouvrage de linguistique, de psychologie et, pour les périodes plus tardives, de psycholinguistique, mais ces disciplines ne doivent pas être confondues avec la didactique. Cet ouvrage montre bien au contraire que la période 1970-1984 coïncide avec l'émergence d'un champ nouveau – qu'on peut ou non nommer *science* – qui s'est progressivement affranchi de la tutelle de la psychologie ou de la linguistique, cette dernière extrêmement présente au cours des années 70. Ce mouvement correspond d'ailleurs à l'apparition du concept de *didactique du français*, en lieu et place de *pédagogie du français*, pour désigner l'ensemble des processus, techniques et démarches susceptibles d'aider à l'apprentissage et à l'enseignement de la langue maternelle.

■ Émergence d'un nouveau champ disciplinaire

L'émergence de ce nouveau champ disciplinaire, si elle n'a pas entraîné une rupture avec des disciplines tutélaires dites parfois *théories de référence*, s'est soldée en revanche par la modification des relations, désormais interdisciplinaires. Ainsi, la didactique du français langue maternelle (désormais D.F.L.M.) se définit essentiellement comme l'interaction entre un contenu disciplinaire, qui renvoie notamment aux sciences du langage, et les notions d'apprentissage et d'enseignement, qui renvoient aux sciences de l'éducation, à la psychologie, etc.⁽¹⁾

■ Une didactique plus autonome

La tendance majeure de la D.F.L.M. est de remplacer une relation de dépendance – qui a connu son apogée dans les années 70 avec les effets à retardements de la linguistique structurale (Deuxième partie, *Les conceptions théoriques*) – par une relation plus interactive. La D.F.L.M. définit ses propres objectifs et, en fonction des besoins qui sont les siens, des problèmes rencontrés, elle peut se tourner vers les disciplines capables de lui fournir des éléments de réponse. Ce faisant, elle se donne le droit d'utiliser ces réponses comme bon lui semble. Cette autonomie relative n'est donc pas une rupture et il est assez naturel qu'aujourd'hui encore la didactique du français reste sensible aux évolutions des disciplines qu'elle sollicite. Or depuis le

1. G. Gagné et al., *op. cit.*

début des années 80, nous assistons de ce point de vue à une véritable mutation scientifique qui peut expliquer que les travaux en didactique de l'orthographe, fortement influencés par les avancées spectaculaires de la linguistique jusqu'au début des années 80, sont aujourd'hui dans une léthargie apparente qui prépare sans doute des lendemains plus féconds.

L'influence de la linguistique

Le rapport I.N.R.P. de 1989 intègre un ensemble de recherches publiées en Belgique, en France, au Québec et en Suisse, mais pour actualiser ces données nous avons surtout tenu compte de la situation française. Cela dit, à la lecture des chapitres qui suivent, le lecteur pourra constater que chaque pays a une façon spécifique de concevoir et l'orthographe et la recherche en didactique de l'orthographe. Ainsi, et à titre d'exemple, les chercheurs québécois des années 70 restent relativement attachés à une conception classique qui se contente de distinguer orthographe d'usage et orthographe grammaticale. En France, au contraire, les influences de la linguistique ont été bien plus précoces et surtout plus importantes. De la même façon, les chercheurs français sont beaucoup moins attachés aux faits et à l'administration de la preuve que ne le sont les chercheurs belges ou québécois. C'est ce qui explique que la quasi-totalité des recherches expérimentales, encore peu nombreuses malgré tout, ne soient pas françaises (Cinquième partie, *Orthographe et recherche expérimentale*).

■ Le plurisystème graphique

En France, les recherches en didactique de l'orthographe ont donc été, dès le début des années 70, marquées par l'influence grandissante des diverses formes de la linguistique française qui est devenue progressivement la référence dominante. Ce mouvement ne concerne pas uniquement l'orthographe ; il est plus général et touche la quasi-totalité des matières d'enseignement de la D.F.L.M. : grammaire, vocabulaire et même poésie. Cette première vague d'influence a eu pour effet de dépoussiérer un univers où régnaient des pratiques apparemment immuables - la dictée notamment - et dont l'efficacité paraissait aller de soi. Ces recherches ont permis de mettre à l'épreuve une conception nouvelle de l'orthographe et d'inaugurer de nouvelles pistes de travail dont certaines demeurent valables aujourd'hui encore. C'est tout particulièrement vrai pour la notion de plurisystème appliquée à l'orthographe (Deuxième partie, *Orthographe et recherche théorique*).

La place des apprentis

Avec le recul du temps, on peut dire cependant qu'une grande partie de ces recherches, françaises le plus souvent, influencées qu'elles sont par la linguistique, comportent une faiblesse majeure : elles font l'impasse sur les apprentis. Ou plus exactement, les élèves dont elles parlent renvoient en fait à une sorte d'apprenti idéal, projection de l'imaginaire adulte. Ce constat permet en tout cas de mettre l'accent sur ce qui va apparaître comme l'événement majeur des années 80 : le retour d'un sujet déjà présent dans certaines recherches, au Québec notamment, mais de façon plus ponctuelle. Désormais, et après l'omnipotence de la linguistique sous ses diverses formes, nous assistons à la montée en flèche de disciplines comme la psychologie et la psycholinguistique, et d'une façon générale des sciences cognitives.

■ Une évolution importante

Ce changement de visée, qui dépasse cette fois les frontières de la France pour concerner toute l'Europe occidentale, a déjà produit des résultats tellement surprenants qu'on peut s'attendre à ce que les connaissances sur l'orthographe évoluent dans des proportions considérables. Dans l'immédiat, on peut observer un double effet : d'abord, un coup d'arrêt à une recherche didactique marquée par l'application de résultats strictement linguistiques, ce qui va de pair avec l'autonomisation relative de la didactique ; ensuite, un regain d'intérêt pour les élèves qui, d'une certaine manière, volent désormais la vedette à l'objet orthographe, même si la recherche-action ne les avait jamais totalement perdus de vue (Quatrième partie).

Le chantier de l'orthographe

Voilà donc esquissé à grands traits le basculement important qui s'est produit en France dans le domaine des recherches en didactique de l'orthographe. Les acquis ne sont par conséquent pas négligeables, et pourtant nous pouvons affirmer qu'une partie importante de la didactique de l'orthographe est encore à construire à partir d'une meilleure connaissance psycholinguistique des sujets. Pour l'instant, un travail important d'observation et d'analyse reste à conduire tant à l'école primaire qu'au collège et même au lycée.

■ La compétence pré-orthographique

En revanche, l'école maternelle fait depuis quelques années l'objet d'investigations importantes, sous l'influence notamment des travaux

d'E. Ferreiro¹). Ces travaux, qui permettent de mettre en évidence une sorte d'apprentissage pré-orthographique, apportent un enseignement majeur : les jeunes enfants se comportent comme d'authentiques scripteurs, bien avant d'être en mesure de produire de la norme orthographique. Plus important encore : ces compétences préparent et conditionnent les connaissances orthographiques à venir. Autant dire que, sans tomber dans un nouveau dogmatisme psycholinguistique, si les modes d'acquisition sont encore mal connus, ce que nous entrevoyons est capital et bien entendu une didactique de l'orthographe soucieuse d'efficacité et de réalisme ne peut pas l'ignorer. Nous reviendrons sur ce point dans la conclusion, d'une façon plus prospective.

1. Trop peu d'articles d'E. Ferreiro sont encore disponibles en France. On peut cependant lire une synthèse très éclairante parue sous le titre «L'écriture avant la lettre», dans H. Sinclair, dir., *La production de notations chez le jeune enfant*. P.U.F., 1988.

Les relations entre théories et pratiques

| | |
|---|----|
| La recherche, et après ? | 15 |
| La recherche : un discours spécifique | 16 |
| L'importance de la méthode | 16 |
| Le choix de la méthode | 17 |
| La diffusion de la recherche | 19 |
| L'importance de la formation..... | 20 |

Les recherches en didactique de l'orthographe existent donc mais pour quel usage ? Il faut bien reconnaître en effet qu'en la matière les milieux enseignants français sont souvent indifférents sous le prétexte plus ou moins fondé que théories et pratiques ne partagent pas les mêmes préoccupations. Il serait dommage que la profession enseignante soit la dernière à raisonner ainsi et, dans un ouvrage qui présente les résultats de la recherche, on ne peut que s'interroger sur les causes d'un tel état de fait mais surtout sur les moyens d'y remédier.

La recherche, et après ?

On ne peut plus dire aujourd'hui que les chercheurs en didactique ne font pas d'efforts pour mettre l'information à la portée des praticiens et les convaincre que tous les *discours* ne se ressemblent pas⁽¹⁾. La notion de recherche renvoie à un ensemble d'activités spécifiques qu'il convient d'apprécier comme tel. À notre époque, et de façon paradoxale, la science est critiquée mais en même temps la recherche est à la mode, médiatisée. De ce fait, elle est mise en demeure de se vulgariser et chacun sait combien cet exercice est périlleux : le discours de la recherche devient presque plus important que la recherche elle-même. Or il ne faut pas perdre de vue que la recherche est avant tout un regard méthodique sur les faits, ce qui implique certaines obligations, pour les chercheurs mais également

1. Voir par exemple le contenu de revues comme *Le Français aujourd'hui*, *Pratiques*, *Repères*, etc.

pour les lecteurs. C'est la raison pour laquelle, dans cette introduction, nous souhaitons replacer dans cette perspective l'ensemble des travaux présentés ici et ne pas dissocier les méthodes et les résultats.

La recherche : un discours spécifique

Une première précaution d'abord. En didactique, la recherche ne se confond pas avec l'innovation. Cette distinction ne doit pas être perçue comme une quelconque prétention hiérarchique mais, ce qui importe en l'occurrence, c'est de ne pas mélanger les genres de façon à ce que la démarche du chercheur ne soit pas simplement assimilée à une prise de position ou à une opinion. En fait, une recherche dite *scientifique*, qu'elle soit linguistique, psycholinguistique ou, si on en convient, didactique, n'a pas pour vocation d'énoncer des vérités dont on peut d'ailleurs se demander ce qu'elles seraient. Elle s'efforce simplement d'être aussi objective que possible en explicitant ses buts et ses méthodes. Ses résultats ne valent finalement que par les outils qu'elle utilise et qu'elle doit donc révéler. De ce point de vue, la recherche est un genre qui a ses règles et c'est bien par référence à de tels principes qu'on peut dire aujourd'hui qu'il existe une D.F.L.M.

■ Des écrits, une norme

Ce principe a permis de sélectionner les travaux que nous présentons ici, et il est capital dans un domaine comme celui de l'orthographe, où les représentations individuelles conditionnent trop souvent des points de vue qui se donnent comme objectifs. Pour revenir un instant aux commentaires précédents, on peut dire que les travaux psycholinguistiques, parce qu'ils s'attaquent aux conceptions particulières des usagers, à leurs représentations et non plus seulement aux fonctionnements de l'orthographe, feront naître des résistances plus importantes encore que celles qui, naguère, vinrent de la linguistique. L'influence de l'adulte, de ses savoirs et de ses conceptions sur les modèles en usage dans les milieux scolaires est en effet très grande ; or, les travaux qui mettent l'accent sur les modes d'acquisition de l'orthographe font souvent état de productions qui ne sont pas lisibles à travers la norme orthographique. Le degré de maîtrise des normes graphiques ne se mesure pas toujours par référence exclusive à la norme orthographique.

L'importance de la méthode

En matière de recherche, ce qui compte c'est la méthode. C'est pour cette raison élémentaire que nous avons choisi une présentation qui met l'accent sur les méthodes. Il existe en fait

plusieurs façons de concevoir un ouvrage. Une présentation à la française voudrait par exemple que l'on retienne les grands thèmes qui traversent notre période d'élection : la place de la phonologie, la gestion des erreurs, les limites de la dictée, etc. Nous aurions pu également opter pour une présentation plus chronologique qui permettrait, par exemple, de rendre compte des différentes formes d'influence de la linguistique : la référence à l'oral, les spécificités de l'écrit, etc. Une présentation à la québécoise aurait entraîné la disparition d'un bon nombre de recherches françaises, trop théoriques pour l'esprit plus empirique de nos cousins d'outre-Atlantique.

■ Une visée méthodologique

Pourquoi dans ces conditions préférer une répartition par types de méthodes, qui introduit un déséquilibre dans la présentation puisque les recherches théoriques sont douze fois plus nombreuses que les recherches expérimentales ? Précisément parce qu'il s'agit de recherches – ou au moins de travaux que nous avons décidés de traiter comme tels⁽¹⁾. Dans ce domaine, tout ce qui est écrit l'est en vertu de choix méthodologiques qui déterminent la valeur et la portée des résultats. À travers un tel plan, nous avons donc souhaité donner au lecteur une sorte d'information préalable afin qu'il ait à sa disposition le mode d'emploi d'une réalité sans cesse reconstruite.

Le choix de la méthode

Bien entendu, la mise au premier plan de la méthodologie implique que le terme de *méthodes* soit employé au pluriel. En recherche, il n'existe pas une seule *bonne* méthode et une méthode n'est jamais définitivement meilleure qu'une autre. En fait, le choix méthodologique est dicté par un certain nombre de facteurs parmi lesquels on doit citer en tout premier lieu les objectifs de la recherche. Ainsi, une recherche qui se situe en milieu scolaire avec l'objectif de permettre un meilleur apprentissage des correspondances entre phonies et graphies peut difficilement employer les mêmes outils qu'une recherche qui se situe en laboratoire avec l'objectif de comprendre la place des relations entre lettres et sons dans l'acquisition.

■ L'influence des sciences exactes

Un autre facteur joue également un rôle important, bien qu'il soit plus discutable : c'est l'air du temps. Car il existe, en matière de méthode, une tendance dogmatique récurrente contre laquelle il n'est pas

1. Pour plus de précisions sur ce point, voir G. Gagné et al. (1989) - *op. cit.*, t. 1, pp. 24-64. Voir aussi *Les recherches en didactique de l'orthographe : généralités* (Partie 7).

Participant d'une démarche de transmission de fictions ou de savoirs rendus difficiles d'accès par le temps, cette édition numérique redonne vie à une œuvre existant jusqu'alors uniquement sur un support imprimé, conformément à la loi n° 2012-287 du 1^{er} mars 2012 relative à l'exploitation des Livres Indisponibles du XX^e siècle.

Cette édition numérique a été réalisée à partir d'un support physique parfois ancien conservé au sein des collections de la Bibliothèque nationale de France, notamment au titre du dépôt légal. Elle peut donc reproduire, au-delà du texte lui-même, des éléments propres à l'exemplaire qui a servi à la numérisation.

Cette édition numérique a été fabriquée par la société FeniXX au format PDF.

La couverture reproduit celle du livre original conservé au sein des collections de la Bibliothèque nationale de France, notamment au titre du dépôt légal.

*

La société FeniXX diffuse cette édition numérique en accord avec l'éditeur du livre original, qui dispose d'une licence exclusive confiée par la Sofia – Société Française des Intérêts des Auteurs de l'Écrit – dans le cadre de la loi n° 2012-287 du 1^{er} mars 2012.