

ENSEIGNER L'ORTHOGRAPHE

- Dominique DUCARD, Renée HONVAULT, Jean-Pierre JAFFRÉ (1995) : *L'orthographe en trois dimensions*. Paris, Nathan, coll. Théories et pratiques.

Il faut lire, mieux, il faut **travailler ce livre**. Travailler avec lui, travailler comme lui, avec tous ceux qui s'intéressent à l'écrit comme culture vivante, pouvoir pour tous. Les « trois dimensions » du titre doivent en effet être explicitées. Il s'agit des savoirs sur l'orthographe. Comprendre ce qu'est une écriture, quelle est la spécificité de l'écriture du français, voilà déjà une recherche multidimensionnelle. Il s'agit encore plus des dimensions de son enseignement, de la réalité de son apprentissage, du savoir transmis et du savoir en acte. Face aux certitudes monolithiques, cet ouvrage propose de reprendre les questions depuis le début : et si nous ne savons pas ce qu'est une écriture, comment on se l'approprie, ce que c'est que l'enseigner ? Nina Catach, dans sa préface, souligne que le ciment du livre, c'est sa visée didactique.

Ce programme se réalise par l'articulation de **trois contributions** qui correspondent aux sommets du triangle didactique : le savoir, l'élève, l'enseignant. La première partie situe l'orthographe entre système et norme à partir d'une enquête sur divers types d'écritures de langues différentes. Contrairement à des idées reçues, la mixité des principes phonographique et sémiographique y apparaît comme un phénomène très répandu. La présentation du modèle descriptif du groupe de recherche HESO souligne fortement la hiérarchie des principes de fonctionnement, le rôle de la syllabe, du mot et la polyvalence des graphies de fonction morphologique, suivant les développements d'une théorie en mouvement. La seconde présente l'état actuel d'une théorie de la compétence orthographique à partir de laquelle on peut rendre compte de sa construction. L'image centrale utilisée, une mémoire organisée en un lexique graphique, ne doit pas faire penser à une liste acquise item par item, ni à des séries séparées d'informations, mais à un réseau d'associations. La caractéristique majeure de l'acquisition sera donc la constitution progressive de ce réseau par un ensemble de mises en relation des différentes sous-compétences, trop souvent décrites en modules juxtaposés. La troisième partie est chargée d'organiser l'ensemble des rapports que le didacticien peut établir avec la linguistique et la psycholinguistique génétique pour construire les projets d'enseignement.

La structure de ce livre pose immédiatement le problème de la **mise en harmonie des trois voix** qui se succèdent : respectivement, celle de Renée Honvault, de Jean-Pierre Jaffré et de Dominique Ducard. Par un jeu d'annonces et de rappels, les parties s'enchaînent tandis que les chapitres se suivent en numérotation continue. Dans les deux premiers, la didactique apparaît comme une perspective posée à partir de savoirs indépendants. Pour Renée Honvault, c'est une « trame de contenus » : elle se défend du mieux qu'elle peut de faire l'application de la linguistique à l'enseignement. De fait, on retrouve un tableau très semblable dans la « proposition de programmation pour l'École » du dernier chapitre où il apparaît que les fondements de la dynamique d'apprentissage ne sont pas seulement linguistiques. Le terme « dynamique » trouve une explicita-

tion dans la partie de Jean-Pierre Jaffré, où il désigne le processus d'apprentissage. Le détour de la théorie y est motivé par le souci d'émettre des « propositions » en direction des enseignants. En l'occurrence, il s'agit principalement de discerner deux phases dans la construction de la compétence orthographique, où les relations entre les sous-composantes sont différentes. Dans la première, les pratiques de lecture conduisent les enfants à développer surtout la compétence phonographique. Il faut bien voir toutefois que c'est par un jeu complexe entre l'évidence des premiers mots, le matériau des lettres qui les constituent, leur valeur sémantique, le nom des lettres, le rapport avec l'oral, et enfin les observations de régularités purement distributionnelles. La seconde phase voit l'enfant construire un nouvel équilibre incluant en outre le rapport des lettres au sens grammatical. Dominique Ducard fait écho à ces analyses dans la critique de la notion de progression et surtout dans la conception d'ensemble d'un « Moniteur d'orthographe ». Cette référence à des outils pour enseigner constitue un dernier moyen d'harmonisation.

Les auteurs sont en effet reliés par **des engagements communs** : engagement dans une politique de la langue par la mise en oeuvre des rectifications orthographiques ; engagements d'enseignants et de chercheurs ; engagements dans la production des « Moniteurs d'orthographe ». Dominique Ducard s'appuie surtout sur cette publication pour mener la tâche complexe de présenter une problématique de l'enseignement de l'orthographe. Le glossaire ne peut l'aider en cela, car il ne contient pratiquement pas de termes didactiques. Un certain nombre de thèmes ou de notions présents dans les chapitres sur les activités métalinguistiques, les problèmes de l'attention et de la mémoire, le statut des erreurs, esquissent des synthèses entre les trois contributions. Ainsi de la notion de système, qui s'oppose significativement à l'accumulation de savoirs ponctuels et normatifs. C'est pour cette raison que les « Moniteurs » ne traitent pas tout mais choisissent des problèmes représentatifs du fonctionnement de l'écrit. Ce système ne peut rendre prédictibles toutes les graphies adoptées à un moment particulier de l'histoire : la manière variable dont les mots mêlent les principes de l'écriture, la polyvalence de certaines graphies en font un ensemble de possibles, complexes et ouverts. Toutefois la mémoire de l'apprenant ne peut réaliser son travail que si la découverte visuelle d'une nouvelle graphie s'intègre à une représentation organisée et adéquate. La vigilance orthographique s'affine avec le développement des automatismes mais elle ne procède ni des injonctions ni du rabâchage : une capacité de contrôle résulte du perfectionnement des conduites dans le cadre d'activités complexes et signifiantes pour l'élève. Les erreurs ne traduisent pas un manque ou un coupable relâchement, elles sont la trace d'un certain degré de la construction de la compétence. Plutôt que des remédiations ponctuelles, elles appellent une analyse avec les élèves et des aménagements des situations d'apprentissage.

L'ensemble de l'ouvrage témoigne de **l'avancement des recherches**. Tous les encarts ne renvoient pas au seul « Moniteur ». On peut lire, en filigrane parfois, que d'autres lieux de recherche que HESO y ont leur part. Jean-Pierre Jaffré et Jean-Michel Sandon ont largement contribué aux publications de l'INRP comme : *Communiquer, ça s'apprend*, *Repères 75*, *Problèmes d'écriture, Savoir-orthographe*, pour n'en évoquer que quelques-unes.

Par ailleurs, beaucoup de questions sont posées, qui appellent de nouveaux développements. Je n'en poserai qu'une. Le choix de l'exploration des

dimensions de l'orthographe fait que l'ouvrage fournit davantage des matériaux dispersés pour construire les projets d'enseignement qu'une conception de la didactique de l'orthographe susceptible de guider l'action d'un enseignant. Me demandant comment utiliser l'ouvrage en formation, l'idée m'est venue de rechercher l'expression la plus simple et la plus cohérente des choix didactiques proposés. J'ai été amené alors à le relire à l'envers !

Il devient alors possible de lire quatre approches de l'action d'enseignement : approche culturelle visant à clarifier les principales fonctions de l'écrit ; approche active, situant la production d'écrits comme le cadre qui donne sens à l'apprentissage ; traitement des difficultés par des résolutions de problèmes réellement rencontrés par les élèves, choisis, résolus avec eux et constitués en références orthographiques ; approche méthodique du système. En triant ensuite les encarts et les annexes, une illustration presque continue devient possible pour chaque approche. Outre le Moniteur pour la quatrième, on trouve les ateliers d'écriture (encart 58), les étapes de production (49), les aides (30, 55). Il me semble que la lisibilité des choix didactiques pourrait être meilleure : elle serait de nature à favoriser à la fois la formation et la recherche.

Jacques Rilliard

- ENJEUX, revue de didactique du français : (mars 1995)
L'orthographe autrement. CEDOCEF, Facultés universitaires de Namur, 34.

Le titre correspond fort exactement à l'essentiel du numéro : le dossier d'expériences en terrain scolaire et l'article final, mais selon deux sens différents donnés à ce titre, positif pour le premier, négatif pour le second. Le numéro a été confié pour sa partie proprement pédagogique à une équipe de chercheurs de l'Université et de l'IUFM de Bourgogne qui se proposent de dépassionner un débat trop souvent stérile et de faire de la norme du français écrit un objet de réflexion et de « négociation » accessible et intéressant pour les élèves d'école primaire et de collège. L'article de Guislaine Haas, « Orthographe et système d'écriture : histoire d'une rencontre et conséquences sur la didactique de l'orthographe », expose clairement les effets positifs d'un enseignement qui conjuguait l'étude de la structure propre au système orthographique français et l'intérêt pour des systèmes d'écriture très éloignés du nôtre. Elle évoque du reste l'hypothèse d'une relation possible avec la psychogenèse de la langue écrite. Les quatre articles suivants présentent le déroulement d'ateliers susceptibles de développer cette conscience méta-graphique chez les élèves. Danielle Lorrot et Jo Mourey montrent comment le détour par une initiation au système d'écriture cunéiforme provoque une autre démarche sur le français et l'histoire de son écriture. Ils proposent des exemples de fiches pédagogiques et renvoient à deux films tournés dans un CM2 et édités par le CRDP de Dijon. Aline Nicolle, Christine Persyn, Marie-Claude et Patrick Tapin ont expérimenté des ateliers ponctuels (quatre ou deux par trimestre) de « négociation » graphique : un espace de questionnement, de déblocage qui permet à l'orthographe de redevenir un domaine d'apprentissage. Les auteurs se réfèrent en note à des expériences analogues de M. Hardy et F. Platone dans *Repères* 5 1992 et de