

# QUINZE ANS APRÈS... RETOUR SUR LES RECHERCHES EN DIDACTIQUE DE L'ORTHOGRAPHE

Jean-Pierre JAFFRÉ  
UMR 8606, LÉAPLE-CNRS

---

**Résumé :** Dès la fin des années 70 et tout au long des années 80, les équipes INRP de l'unité de recherche « Français 1er degré » ont mené des recherches dont les objectifs didactiques ne pouvaient faire l'économie d'interrogations sur la dimension cognitive des sujets. Ce fut tout spécialement le cas dans le domaine de l'orthographe. Ce texte essaie de montrer en quoi, malgré certaines limites conjoncturelles, les analyses empiriques produites alors annonçaient l'émergence du sujet dans un champ linguistique totalement centré sur l'objet.

---

## 1. PROBLÉMATIQUE

Au cours des trente dernières années, le champ de la linguistique, et spécialement celui de l'écrit, a connu un glissement de travaux centrés de façon exclusive sur le fonctionnement de l'objet vers des travaux prenant progressivement en compte les sujets. Sous une forme très générale, cette mutation participe de l'émergence actuelle des sciences de la cognition. Plusieurs facteurs peuvent expliquer ce changement, de la remise en question de certaines options, au sein même de la linguistique, à la montée en puissance des études psycholinguistiques. Mais des recherches en didactique ont également contribué à la montée de problématiques associant analyses linguistiques et points de vue du sujet sur la validité cognitive de ces analyses.

Les recherches menées à l'INRP ont toujours eu pour but de souligner les carences de certaines approches didactiques et d'en proposer de nouvelles, plus efficaces. Mais comment créer les conditions optimales de l'enseignement-apprentissage sans tenir le plus grand compte du point de vue cognitif des enfants ? C'est pour cette raison que les recherches-actions, bien qu'elles ne portent pas directement sur des processus psychologiques, ne peuvent ignorer la façon dont les enfants apprennent. En témoignent bien des articles de la revue *Repères* qui parlent des enfants et de leur façon parfois si particulière d'aborder les questions linguistiques.

Pour mener à bien leur entreprise, les didacticiens ont dû composer avec ce qu'il fut convenu de nommer des « théories de référence ». En l'occurrence, il s'agissait de prendre la mesure d'états de connaissance, sans pour autant les « appliquer ». Mais en quoi les outils de la linguistique peuvent-ils aider à comprendre la façon dont procèdent les enfants qui apprennent à lire et à écrire ?

Cela relève plutôt de ce que nous appellerions aujourd'hui la psycholinguistique. Or, au début des années 80, et a fortiori avant, les travaux de ce type étaient peu nombreux et peu connus. Le rapport publié en 1989 (1) fait à cet égard une large place aux sciences du langage et aux travaux sur la production écrite du texte mais ne contient que peu de choses sur l'acquisition de l'écrit et spécialement sur celle de l'orthographe.

Cela revient à dire qu'à cette époque, les théories de référence n'étaient pas en mesure d'aider efficacement les chercheurs en didactique à résoudre les problèmes auxquels ils étaient confrontés. Il ne leur restait plus alors qu'à tenter de construire ces éléments de réponse, dans le cadre d'une « problématique spécifique, pluridisciplinaire » (Romian, 1989). Et pour y parvenir, il fallait prendre le risque de spéculer sur des processus encore très mal connus. Aux prises avec des problèmes complexes, issus directement du terrain, la didactique n'avait sans doute pas d'autre choix. Avec le recul du temps, il m'a semblé intéressant de revenir sur les options retenues alors, et spécialement sur la question du statut accordé aux sujets. Je me suis par conséquent replongé dans les travaux de l'INRP sur l'orthographe, en essayant de voir dans quelle mesure les procédures utilisées par les enfants déterminaient, en aval, les options didactiques (2).

## 2. HISTORIQUE

La période à laquelle je fais ici référence va de 1975, date de la constitution du groupe « Analyse de la langue : activité d'éveil scientifique », animé par C. Nique, à la publication du premier rapport d'activité en 1989. Au cours des années 70, les recherches portent sur les interactions entre les enfants et la langue, avec des préoccupations essentiellement heuristiques. Par la suite, les groupes — et notamment le groupe « Résolutions de problèmes » animé par G. Ducancel — sont plus nettement préoccupés de didactique.

Dès son origine, le groupe « Analyse de la langue : activité d'éveil scientifique » veut remettre en question « ce que la linguistique [peut] apporter à une pédagogie fondée sur les principes du Plan de Rénovation » (Nique, 1978). Les références aux théories linguistiques y sont nombreuses mais relèvent d'un questionnement propre au groupe. Il s'agit de prévenir les excès prévisibles d'un usage sans nuances des théories linguistiques en considérant que « l'acquis fondamental de la linguistique du XX<sup>e</sup> siècle réside dans les méthodes d'approche de la langue qu'elle a élaborées » (Nique, *ibid.*).

L'intérêt se déplace donc vers l'observation procédurale des élèves. Et, de fait, la plus grande partie des articles composant les numéros 47 et 55 de la revue *Repères* traite du comportement d'enfants aux prises avec l'objet langue (3). Nique (1978) souligne d'ailleurs que l'un des objectifs majeurs de la recherche est de « décrire le comportement des élèves ». Et comme une partie importante des travaux de ce groupe porte sur l'orthographe, il y est en permanence question du point de vue du sujet et, plus précisément, de la façon dont les enfants abordent les problèmes orthographiques. Trop tôt interrompues, ces recherches n'ont malheureusement pas pu produire les résultats escomptés.

Elles ont toutefois contribué à installer les sujets — en l'occurrence les apprentis — au cœur de la langue et de son écriture.

Une nouvelle unité de recherche émerge en 1982, après un « silence » institutionnel de trois années, et dès 1983 le groupe « Résolutions de problèmes » reprend à son compte certaines des orientations du groupe précédent. Ducancel (1989) rappelle la volonté de ne pas appliquer purement et simplement des théories, qu'elles soient linguistiques ou psychologiques, mais de les utiliser « parce qu'[elles] permettent de lire et d'interpréter les savoirs des élèves, leur construction et leur évolution ». Il ajoute que « les références aux travaux de la psycholinguistique, conjuguées au modèle linguistique, permettent de comprendre ce que des élèves ne comprennent pas, pourquoi, et de prendre des décisions pour y remédier » (ibid.). Dans le même ordre d'idée, Romian (1983) évoque la « recherche d'analogies méthodologiques et épistémologiques entre enseignements disciplinaires différents ». La problématique du groupe « Résolutions de problèmes » est elle aussi très proche de celle du groupe « Analyse de la langue : activité d'éveil scientifique ». Le n° 59 de la revue *Repères*, publié en 1983, ne s'intitule-t-il pas « Et si le français était une activité d'éveil ? » Romian & al. (1989) mentionnent d'ailleurs cette filiation de façon explicite.

Cela dit, Ducancel (1988b) met l'accent sur la spécificité des recherches qui sont menées dans le groupe « Résolutions de problèmes » et, plus généralement, dans les équipes Français 1er degré de l'INRP. Il ne s'agit à aucun moment de décrire stricto sensu des procédures enfantines mais de mieux les connaître pour déterminer les grandes lignes de l'action didactique. Faut-il pour autant suivre cette position à la lettre ? Sans doute pas sous peine de se retrouver dans une impasse. Comment en effet mieux connaître des procédures alors qu'on ne dispose, dans le meilleur des cas, que de modèles généraux et finalement peu opérationnels ? Car si, a priori, les recherches en question portent sur tous les domaines linguistiques, leur attention se porte en fait de façon exclusive, pour ce qui nous occupe, sur la grammaire et l'orthographe. Ducancel (1989) indique à juste titre que « les activités métalinguistiques sont le plus souvent menées pour elles-mêmes, sans lien avec les difficultés ni les différents savoirs des élèves ». Mais comment rompre avec une telle démarche sans disposer d'informations sur le processus des apprentissages langagiers ? Comment « éclairer cette boîte noire » — objectif parmi d'autres du groupe en question ? En faisant appel aux travaux de la psychologie de l'apprentissage *mais également en développant des investigations plus spécifiques*. (4) (ibid.).

Cette initiative nécessaire va produire de nombreuses observations dont certaines constituent à mes yeux l'un des apports majeurs du groupe « Résolutions de problèmes ». Il peut se résumer de la façon suivante : la résolution des problèmes orthographiques intervient essentiellement par analogie (Ducancel, 1988a). Et, signe des temps sans doute, la théorie linguistique demeure étroitement associée à ce constat. C'est ce qui ressort en particulier de la mise en place des « outils de référence analogiques » dont il est question à plusieurs reprises dans le n° 75 de la revue *Repères* (Lartigue & Djebbour, 1988 ; Rilliard, 1988 ; Sandon, 1988). Que l'on se reporte pour s'en convaincre au pre-

mier inventaire des comportements enfantins, dont la typologie est clairement inspirée des méthodes de la linguistique (Rilliard, 1988). Les orientations de 1978 sont respectées : la boucle est bouclée.

Une quinzaine d'années plus tard, quel regard porter sur ces travaux ? Dans le domaine de l'orthographe, ce qui domine c'est d'abord le parti pris d'une démarche qui fait de l'enfant la source majeure des informations que la didactique doit prendre en compte. C'est aussi la dimension novatrice d'hypothèses qui conservent aujourd'hui encore une part de validité non négligeable. C'est enfin un emploi cohérent et judicieux, autant qu'on puisse en juger à l'heure actuelle au moins, des outils de la linguistique. En témoignent par exemple l'usage de la notion d'invariant, les approches métalinguistiques (du classificatoire à l'hypothético-déductif) ou la référence au « caractère pluridimensionnel » des problèmes orthographiques. Au total, ce qui mérite d'être retenu, me semble-t-il, c'est une manière pertinente de poser les problèmes, même si les analyses produites relèvent parfois de l'intuition plus que de la démonstration argumentée. Avec des circonstances atténuantes. Pour l'orthographe au moins, ce phénomène est en effet largement déterminé par l'état des connaissances de l'époque, comme on peut s'en rendre compte en parcourant les références bibliographiques.

Pour illustrer ce sentiment général, je voudrais revenir un instant sur la question de l'analogie et sur l'importance qu'elle a prise au cours de ces dernières années. Cet aperçu confirme, a posteriori, la pertinence des options du groupe « Résolutions de problèmes ».

### 3. L'EXEMPLE DE L'ANALOGIE

Au début des années 60, Humbolt écrivait que « toute personne qui apprend une langue, et surtout les enfants qui inventent bien plus qu'ils ne mémorisent, procède par analogies assez obscures qui lui permettent d'entrer activement dans la langue, et non pas juste de manière réceptive » (5). Les psychologues considèrent aujourd'hui que le raisonnement par analogie est une composante essentielle de la cognition humaine (Goswami, 1992) (6). On le définit la plupart du temps comme l'identification et le transfert d'informations structurelles d'un système connu (la source) vers un système nouveau et relativement inconnu (la cible) (Vosnadiou & Ortony, 1989). Et comme ce n'est pas le mécanisme du raisonnement qui se développe mais le système conceptuel sur lequel il opère, on peut tout à fait l'envisager chez les jeunes enfants.

On ne compte plus aujourd'hui les travaux qui analysent le rôle essentiel des analogies dans l'acquisition de la dimension phonographique, spécialement en lecture. Et cela même si les avis restent partagés. Certains chercheurs pensent en effet que leur mise en œuvre requiert des compétences phonologiques préalables (Ehri & Robbins, 1992) tandis que d'autres montrent au contraire que ces analogies y conduisent (Goswami & Mead, 1992). Des études plus récentes relativisent toutefois la portée de cette querelle (Goswami, 1998). Mais, plus récemment, c'est dans le domaine de la morphographie que se sont produites les avancées les plus originales, avec là encore des points de vue différents.

Certains placent son acquisition après celle de la phonographie (Nunes & al., 1997a ; Totereau & al., 1997) alors que d'autres considèrent que cette compétence est déjà présente chez de très jeunes enfants (Treiman & Cassar, 1996).

Les travaux que mène depuis quelques années le groupe LÉA (7) confirment l'importance de ce type de raisonnement, dans le domaine de l'accord mais surtout dans celui de la morphographie verbale dont il pourrait bien être la clé. Tous ceux qui ont eu un jour à enseigner l'orthographe du français ont pu mesurer les difficultés que rencontrent les élèves qui doivent choisir entre les formes verbales homophones et notamment celles de l'infinitif et du participe passé des verbes en /E/. C'est dans ce domaine que l'on recense les erreurs les plus massives et les plus durables (Jaffré, 1997). Les études menées conjointement dans plusieurs classes tendent en tout cas à prouver que le raisonnement analogique est efficace là où d'autres opérations métalinguistiques (règles, métalangue) restent très aléatoires. Pour rendre la démonstration aussi claire que possible, je prendrai quelques exemples dans un corpus génétique de niveau CM1 (pour une présentation détaillée de la méthode, voir Jaffré & Ducard, 1996) (8).

Ra. prépare une petite affiche pour la prochaine fête de l'école et elle écrit « Vous pouvez gagné des VTT ». Lors de la révision, on lui fait remarquer qu'elle a un problème avec « gagné ». Après un court temps de réflexion, elle récite : *Quand deux verbes se suivent le deuxième est à l'infinitif*, et elle écrit « gagner ». Pour une telle application, réussie, de la fameuse loi distributionnelle, combien d'échecs ? Surtout quand on connaît les problèmes que pose aux enfants la distinction entre auxiliaires et semi-auxiliaires. C'est d'ailleurs en appliquant la même loi que Ca. opte pour « terminer » dans « le dernier qui avait terminer ». L'usage du métalangage n'est pas non plus la panacée. Des mots tels que « infinitif » par exemple, s'ils doivent sans aucun doute faire partie du bagage linguistique des enfants, ne deviennent des outils efficaces que si les opérations métalinguistiques qu'ils subsument sont maîtrisées. Ce n'est pas le cas de Ar. qui justifie « taper », dans « il faut taper dans la main pour partir », en donnant l'explication suivante : *Ah oui... C'est à l'infinitif... Il faut mettre un accent en haut et barrer le « r »*.

En fait, bien des outils enseignés aux enfants ne les aident pas à résoudre les problèmes de l'homophonie verbale et encore moins à justifier les options graphiques qui sont les leurs. Seul le raisonnement analogique en est capable parce qu'il permet de bâtir une preuve fondée sur l'utilisation d'un matériau linguistique et donc à la mesure de compétences effectives. Dans un compte rendu de visite où il est question d'un magasin, Je. écrit : « il est entourer d'autre commerce ». Après une courte hésitation, c'est l'analogie avec « vendu » (« il est vendu ») qui lui permet de trouver une solution : *Je dirais que c'est plutôt avec un accent*. Cette procédure s'automatise d'ailleurs très rapidement. Dans un texte où il est question de « la libération du territoire occupé », La. justifie la forme « occupé » par le commentaire suivant : *Ouais, c'est bon... « territoire vendu »*.

Dans les situations conflictuelles, le raisonnement analogique est en outre le seul à emporter l'adhésion. Lors d'un atelier d'écriture, Li. et Ig. révisent le

texte de la première nommée. Li. est arrêtée par « veux-tu restait avec moi » et souhaite remplacer « restait » par « restais » *puisqu'il y a « tu » devant...* Si les enfants acceptent de changer d'avis, d'un commun accord, c'est en recourant à l'analogie. Quand Ig. propose « veux-tu prendre », c'est en effet Li. qui enchaîne aussitôt : *Ah ! c'est « e, r »*. Aucune autre procédure n'a une telle force de conviction. Et d'ailleurs, on peut penser que, chez les experts eux-mêmes, la maîtrise de l'homophonie verbale découle d'une automatisation des procédures analogiques, qui sont ensuite renommées par le métalangage.

La question de l'homophonie verbale du français a certes besoin d'études complémentaires, spécialement en didactique. Mais les observations dont on dispose déjà font à coup sûr du raisonnement analogique un outil essentiel pour résoudre les problèmes orthographiques qu'elle pose. Les quelques exemples cités ici ont surtout pour but de rappeler qu'une difficulté orthographique majeure peut être résolue de façon pratique et efficace. Et si ce type de raisonnement peut paraître trivial, c'est qu'on n'a pas compris que, chez les linguistes comme chez les grammairiens, la méthode importe souvent plus que le modèle. L'efficacité du raisonnement analogique devrait au moins inciter l'école à revoir à la baisse la confiance excessive qu'elle met dans le métalangage.

Quoi qu'il en soit, la référence à un raisonnement analogique appliqué à la morphographie reflète l'état actuel de la recherche en acquisition de l'orthographe. Elle me semble en outre se situer dans le droit fil des options choisies par le groupe « Analyse de la langue : activité d'éveil scientifique », et plus encore par le groupe « Résolutions de problèmes ». Ce type de raisonnement s'affirme désormais comme une opération cognitive fondamentale, très précieuse quand il s'agit de tester les propriétés cachées de la langue. Il constitue un outil que les enfants peuvent apprendre à utiliser très tôt et qui conditionne en grande partie d'autres modes de raisonnement, plus abstraits encore.

## NOTES

- (1) Romian & al. (1989). Voir bibliographie.
- (2) Le lecteur non averti doit savoir que l'auteur de ces lignes a été chercheur associé à l'INRP de 1976 à 1986.
- (3) Le n° 47 est plutôt centré sur le domaine grammatical et le n° 55 contient un dossier de C. Nique intitulé « Où la langue devient objet de connaissance ».
- (4) C'est moi qui souligne.
- (5) Cité par Barsky (1998).
- (6) Dans son ouvrage sur l'autisme, Frith (1990) — citée par Meadows (1993 : 73) — prétend que la cause majeure de l'autisme est une incapacité physiologique à percevoir et à bâtir de la cohérence entre des événements ou des lois différentes mais analogues.
- (7) Créé en 1983, le groupe « Linguistique de l'Écrit et Acquisition » relève désormais de l'UMR 8606 du CNRS. Pour une illustration universitaire de son travail, voir Cogis (1999) et Sandon (1999). Voir l'article de ce dernier ici même.

- (8) L'analyse qui suit est extraite d'une étude à paraître dans *Scolia*, revue de l'université des Sciences humaines de Strasbourg. Les prénoms des élèves sont représentés par des initiales et les formes graphiques sont originales. Pour des prolongements, on peut se reporter à Jaffré (1996) et Jaffré et David (1999).

## RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

### 1 - TRAVAUX DE L'INRP

- DUCANCEL G. (1988a) : De la gestion des marques de surface à la connaissance du fonctionnement du système graphique. Paris, INRP, *Repères*, 75, 1-5.
- DUCANCEL G. (1988b) : Aspects du traitement didactique des référents d'ordre pratique et théorique dans la recherche « Résolutions de problèmes ». Paris, INRP, *Repères*, 75, 81-86.
- DUCANCEL G. (1989) : Apprendre en résolvant des problèmes. Dans ROMIAN H. et al. (Dir.). *Didactique du français et recherche-action*, Collection Rapports de Recherche, n° 2. Paris : INRP, 171-228.
- LARTIGUE R. et DJEBBOUR S. (1988) : Répondre aux besoins orthographiques des enfants en situation d'écriture : les outils de référence analogiques. Paris, INRP, *Repères*, 75, 47-56.
- NIQUE C. (Dir). (1978) : *Analyse de la langue : activité d'éveil scientifique*. Paris, INRP, *Repères*, 47.
- NIQUE C. (Dir). (1979) : *Pour une pédagogie de l'éveil linguistique*. Paris, INRP, *Repères*, n° 55.
- RILLIARD J. (1988) : Procédures, stratégies et savoirs mobilisés par les élèves. Paris, INRP, *Repères*, 75, 7-18.
- ROMIAN H. (1983) : Vers une relance de la recherche-action en français. Paris, INRP, *Repères*, 59, 5-8.
- ROMIAN H. (1989) : Éléments pour construire une didactique du français. Dans ROMIAN et al., *Didactique du français et recherche-action*, ouvr. Cité.
- ROMIAN H., DUCANCEL G., GARCIA-DEBANC C., MAS M., TREIGNER J., YZIQUEL M. et al. (1989) : *Didactique du français et recherche-action*. Collection Rapports de Recherche, n° 2. Paris : INRP.
- SANDON J.-M. (1988) : Étude des comportements des maîtres face à la demande des élèves. Paris, INRP, *Repères*, 75, 19-28.

### 2 - TRAVAUX DU GROUPE LÉA

- COGIS D. (1999) : *Productions graphiques et procédures dans l'acquisition des marques de genre en français par les enfants entre huit et onze ans*. Thèse de doctorat en Sciences du Langage, Université Paris III - Sorbonne nouvelle.
- JAFFRÉ J.-P. (1996). Les explications métagraphiques. Leur rôle en recherche et en didactique. Dans BOUCHARD R et MEYER J.-C. (Dir.). *Les métal-*

*gages de la classe de français*, Actes du 6e colloque DFLM. Université de Lyon II, 137-139.

JAFFRÉ J.-P. (1997) : Gestion et acquisition de l'orthographe. *Revue Française de Linguistique Appliquée*, vol. 2, 2, 61-70.

JAFFRÉ J.-P. et DAVID J. (1999) : Le nombre : essai d'analyse génétique. *Langue Française*, 124, 7-22.

JAFFRÉ J.-P. et DUCARD D. (1996) : Approches génétiques et productions graphiques. Dans DAVID J. et FAYOL M. (Dir.). Comment étudier l'acquisition de l'écriture ? *Études de Linguistique Appliquée*, 101, 87-98.

SANDON J.-M. (1999) : *Les unités linguistiques et leurs frontières : statut et fonction dans l'acquisition de l'orthographe du français*. Thèse de doctorat en Sciences du Langage, Université Paris III - Sorbonne nouvelle.

### 3 - TRAVAUX DE RÉFÉRENCE

BARSKY R.F. (1998) : *Noam Chomsky. Une voix discordante*. Paris : Édition Odile Jacob.

EHRI L.C. et ROBBINS L. (1992) : Beginners need some decoding skill to read words by analogy. *Reading Research Quarterly*, 27, 2, 13-26.

FRITH U. (1990) : *Autism*. Oxford : Blackwell.

GOSWAMI U. (1992) : *Analogical reasoning in children*. Lawrence Erlbaum Associates.

GOSWAMI U. (1998) : The role of analogies in the development of word recognition. Dans METSALA J.-L. et EHRI L.C. (Eds). *Word recognition in beginning literacy*. Mahwah, NJ : Lawrence Erlbaum Ass., 41-64.

GOSWAMI U. et MEAD F. (1992) : Onset and rime awareness and analogies in reading. *Reading Research Quarterly*, 27, 2, 153-162.

HUMBOLT (von) N. (1963) : *Humanist without portfolio : an anthology of the writing of Nilhelm von Humbolt*. Wayne State University Press.

MEADOWS S. (1993) : *The child as thinker. The development and acquisition of cognition in childhood*. London : Routledge and Keagan Paul.

NUNES T., BRYANT P. et BINDMAN M. (1997) : Learning to spell regular and irregular verbs. Dans TREIMAN R. (Ed). *Reading and Writing. An interdisciplinary journal*. Kluwer Academic Press, vol. 9, n° 5-6, 427-449.

NUNES T., BRYANT P. et BINDMAN M. (1997) : Morphological spelling strategies : Developmental stages and processes. *Developmental Psychology*, 33, 4, 637-649.

NUNES T., BRYANT P. et BINDMAN M. (1997) : Spelling and grammar - The needed move. Dans PERFETTI C.A., RIEBEN L. et FAYOL M., (Eds). *Learning to spell. Research, theory, and practice accross languages*. Mahwah, NJ : LEA, Publishers, 151-170.

- TOTEREAU C., THEVENIN M-G. et FAYOL M. (1997) : Acquisition de la morphologie du nombre à l'écrit en français. Dans RIEBEN L., M. FAYOL M. et Ch. PERFETTI, C.A. (Eds.). *Des orthographes et leur acquisition*. Actualités pédagogiques et psychologiques. Lausanne : Delachaux et Niestlé, 147-166.
- TREIMAN R. et CASSAR M. (1996) : Effects of morphology on children's spelling of final consonant clusters. *Journal of Experimental Child Psychology*, 63, 141-170.
- VOSNADIOU S. et ORTONY A. (Eds). (1989) : *Similarity and analogical reasoning*. Cambridge University Press.

