Document generated on 08/11/2025 1:02 p.m.

Québec français

Une didactique de l'orthographe en émergence, Norme et créativité

Karine Pouliot

Number 131, Fall 2003

URI: https://id.erudit.org/iderudit/55690ac

See table of contents

Publisher(s)

Les Publications Québec français

ISSN

0316-2052 (print)
1923-5119 (digital)

Explore this journal

Cite this article

Pouliot, K. (2003). Une didactique de l'orthographe en émergence, Norme et créativité. *Québec français*, (131), 51–52.

Tous droits réservés © Les Publications Québec français, 2003

This document is protected by copyright law. Use of the services of Érudit (including reproduction) is subject to its terms and conditions, which can be viewed online.

https://apropos.erudit.org/en/users/policy-on-use/

This article is disseminated and preserved by Érudit.

Érudit is a non-profit inter-university consortium of the Université de Montréal, Université Laval, and the Université du Québec à Montréal. Its mission is to promote and disseminate research.

https://www.erudit.org/en/

Une didactique de l'orthographe en émergence

PAR KARINE POULIOT

NORME ET CRÉATIVITÉ

La problématique récurrente de la didactique de l'orthographe est de faire *passer* une norme complexe de manière simple à tous les élèves. Cette transmission suppose que l'acquisition de l'orthographe est une dynamique où rapport à la norme et contenus linguistiques se construisent ensemble.

Une lente révolution méthodologique a débuté, qui suppose une évolution de la tradition pédagogique. La stratégie qui longtemps a dominé visait à amener les élèves à se conformer à un déjà là orthographique : la règle. Il convient désormais de favoriser la créativité des élèves, c'est-à-dire de considérer l'orthographe comme un espace de découverte. Deux pistes ont ainsi été explorées : la manière dont les apprenants sont capables de construire un système plus ou moins proche du système normé, et la manière dont ils en parlent.

Reconstruire le système

La créativité dont les apprenants font preuve (au travers de leurs erreurs) est un gisement pédagogique important. La déclinaison de ce principe a d'abord permis le développement de typologies d'erreurs comme outil d'évaluation mais aussi comme outil de construction du savoir. L'erreur n'est plus considérée comme un manquement mais comme l'expression d'une compétence inaboutie. La construction ou l'utilisation d'une typologie d'erreurs permet à l'élève de prendre conscience des contours de sa compétence. Cependant, l'outil typologique présuppose que certains stades de l'apprentissage sont franchis avec succès et notamment que les savoirs lexicaux ou grammaticaux sous jacents à l'orthographe sont sommairement acquis. En amont de ce seuil d'acquisition, le problème de l'orthographe reste entier. La pédagogie de l'écriture a longtemps buté, en France, sur l'apprentissage du déchiffrement : écriture d'imitation en amont, apprentissage phonographique lié au déchiffrement, puis apprentissage orthographique en aval. Le saut qualitatif consiste à considérer l'orthographe dans sa complexité avant, pendant et après l'acquisition phonographique.

Ainsi les ateliers d'écriture à l'école maternelle posent l'écriture comme une situation problème dont les résultats peuvent être exploités avec bénéfice[1]. Aborder l'orthographe comme une résolution de problèmes est bien la posture didactique en cours de développement. Cette approche, d'abord adressée à des apprenants à la compétence de lecture avancée (Haas, 1995), se développe actuellement, visant à observer en classe le système d'écriture en même temps qu'on apprend à déchiffrer. Les graphies y sont classées selon leurs analogies (*les chats*, *les vaches*…) ou leurs variations (*un chat_*, *des chats*) au même titre que les phonogrammes ([o] dans des séries comme *lot*, *pot*, *sot* ou *seau*, *sot*, *saut*). On étudie ainsi le système d'écriture dans sa complexité et non dans une (relative) simplicité phonographique. Des problématiques grammaticales peuvent alors émerger précocement dans la classe au travers de l'orthographe et leur traitement par les élèves devrait avoir des conséquences intéressantes dans la conceptualisation des catégories grammaticales.

Un point reste quelque peu en marge de la dynamique actuelle : le travail sur les systèmes d'écriture. Cette dynamique prend en compte la notion de système et accepte le principe de la variation. Il se base sur l'hypothèse qu'étudier divers systèmes d'écriture permet de mieux objectiver et conceptualiser l'orthographe en tant que système (Chignier et al., 1990). L'orthographe contemporaine, telle qu'elle s'affiche sur les enseignes commerciales, dans la publicité, prend en compte les principes scriptographiques les plus divers : pictographie (dessin), logographie (un signe pour un mot…), syllabographie (un signe pour une syllabe…). Il y a là une ressource à exploiter. Si l'observation d'autres systèmes d'écriture éclaire le système du français, l'invention ou l'utilisation de codes nouveaux éclaire aussi l'orthographe. Les problèmes qui se posent s'énoncent alors sous la forme : comment transcrire la notion de pluriel (par exemple) par le dessin (pictographie), ou en utilisant des idéogrammes (logographies) ? Ce qui revient à interroger la nature même du code utilisé et les rapports qu'il entretient avec la langue et le sens qui s'y inscrit.

Cette dynamique qui allie orthographe et construction d'un sens se retrouve dans la problématique qui allie orthographe et construction du texte. Les représentations des élèves montrent que l'écriture et le texte sont insérés dans un même processus de production. De même, l'observation d'élèves explicitant leurs stratégies graphiques indique que la gestion des marques de catégories se nourrit des intentions sémantiques et pragmatiques du jeune scripteur en action. Des propositions pédagogiques peuvent être formulées sur la base d'une gestion conjointe de l'orthographe et de la production de textes (par exemple, écrire l'histoire qui vient avant et après « _____ *marchent dans les bois* »).

Parler de l'orthographe

La finalité d'une étude systémique des écritures est d'intégrer l'orthographe pleinement dans le système sémiologique de l'écrit, mais aussi de permettre à l'élève de mesurer la distance qui existe entre ses stratégies et les logiques internes du système normé. Cette prise de conscience est facilitée par la confrontation des points de vue et des procédures utilisées par les élèves. Ainsi, produire un texte contraint par l'orthographe ou observer un autre système graphique (hiéroglyphes, cunéiformes …) ne se justifie que si est mise en place une instance de débat. Parler de l'orthographe, de ses stratégies, ouvre un espace de négociation *métagraphique*[2] qui se révèle être un outil désormais incontournable. Il offre à l'enseignant un accès aux conceptualisations de ses élèves, et à l'élève, un accès aux stratégies de ses pairs.

La dictée, exercice emblématique, nd ainsi une nouvelle dimension. Elle st plus un temps de domination du ître dictant et de soumission de ève écrivant, mais un temps de négo- tion à propos des mots à écrire. Il suf- pour cela que les questions que cha- ı se pose intérieurement soient ›rimées publiquement. Ce temps change permet un gain symbolique ›ortant. Car la difficulté à enseigner thographe n'est pas tant linguistique : sociologique. Si les avancées vers : pédagogie coopérative de l'orthogra- : permettent une meilleure appropria- ı du code, elles tendent à relativiser si quelques solides stéréotypes.

Se manifeste ici une volonté de rup- : avec une vision quelque peu conser- rice de l'orthographe, étendard des va- rs nationales, de la culture authentique les belles lettres. Pour ce faire, le tra- l porte non plus sur l'orthographe mais la norme en tant qu'objet social dé- sant pour un moment l'aspect formel. recherche d'une meilleure objec- ation du rapport à la norme se traduit ıs les classes par des enquêtes, des dé- s, à propos des représentations actives ıs les familles ou des réalisations va- ıtes comme celles tolérées dans la pu- :ité, les enseignes commerciales... Ce- ıdant ces démarches d'innovation sont 'ait de chercheurs ou d'enseignants nt tenté d'objectiver leur rapport à la me au travers d'un travail de formali- on de leur pensée didactique. Il con- nt de s'intéresser aussi à la transposi- n dans les classes des innovations lagogiques et d'observer ce que les en- gnants en font.

Et les enseignants ?

Débattre de l'orthographe en classe : à modifier le comportement de l'en- t. Cela modifie aussi le comportement l'enseignant, dont la position est ins dominante : il doit donc accepter : diminution considérable de son pou- r symbolique. Or, on constate que cer- ıs enseignants s'approprient les nou- ıux types d'exercices sans que se difie profondément leur posture didac- ue. Si l'enseignant reste persuadé une erreur est une faute qu'il convient punir, que rien ne vaut mieux qu'une ıne règle apprise par cœur, et qu'un › en dictée a une grande vertu éduca- :, est-il nécessaire qu'il tente de met- tre en place une négociation entre élèves autour d'une graphie particulièrement difficile ? De telles représentations influent aussi sur le discours et l'attitude pédagogique de l'enseignant. On peut donc s'interroger sur l'effet que peut avoir un *bon* exercice accompagné d'un discours excessivement normatif. Ainsi, la question du rôle des pratiques langagières (orales et écrites) dans la construction des connaissances doit être posée pour l'orthographe. Les premiers résultats que j'ai obtenus montrent que la négociation métagraphique est aisément neutralisée par le désir impérieux que l'enseignant a de dire SA norme. Cette remise en cause du rôle de l'enseignant, cette perte de pouvoir symbolique, semblent d'autant plus difficiles à travailler en formation d'enseignant qu'il y a fréquemment disjonction entre le discours et la pratique pédagogique.

Le travail à accomplir sur les mentalités (sur la didactique, il est bien engagé) reste énorme. J'ai évoqué ici la nécessaire réforme de la méthodologie pédagogique déjà commencée, mais aussi le poids des pratiques et des représentations enseignantes. En revanche, j'ai omis de m'intéresser à l'influence des familles. Or, le rapport aux normes se structure essentiellement dans la famille. Il faudra donc que la recherche en didactique s'intéresse aussi à l'influence familiale dans l'apprentissage de l'orthographe.

---

* *Institut Universitaire de Formation des Maîtres de Lyon*

Notes

1 L'apprentissage de la lecture débute en France dès la troisième année de maternelle (5-6 ans) et se systématise au Cours Préparatoire, soit la première année d'école élémentaire (6-7 ans).

2 *Métagraphique* désigne l'ensemble des activités destinées à comprendre la raison d'être des traces graphiques.

Bibliographie

E. Ferreiro et M. Gomez-Palacio, *Lire-écrire à l'école : comment s'y apprennent-ils ?*, Lyon, CRDP de Lyon, 1988.

J. Chignier et al., *Les systèmes d'écriture, un savoir sur le monde un savoir sur la langue*, Dijon, CRDP de Dijon, 1990.

J. David, « Orthographe et production de textes » dans Plane et David (dir.), *L'apprentissage de l'écriture de l'école au collège*, Paris, Presses Universitaires de France, 1996.

G. Haas et al., *L'orthographe autrement*, CEDOCEF (Enjeux n°34), Facultés universitaires de Namur, 1995.

La référence ci-dessous a été une source documentaire importante :

J. Fijalkow et J.-P. Jaffré (dir.), *Les Dossiers des Sciences de l'Éducation* (numéro sur l'orthographe), Université Toulouse Le Mirail, à paraître début 2003.