



Observatoire National de la Lecture **ONL**

# Enseigner la langue : orthographe et grammaire



*Les journées de l'Observatoire*  
*Mars 2006*



*Les journées de l'Observatoire*

# Enseigner la langue : orthographe et grammaire

*Mars 2006*

Observatoire national de la lecture  
61-65 rue Dutot – 75732 Paris cedex 15  
Tél. : 01 55 55 96 36 – Fax : 01 55 55 97 37

Courriel : [observatoire.lecture@education.gouv.fr](mailto:observatoire.lecture@education.gouv.fr)  
Site internet: <http://onl.inrp.fr>



# Sommaire

<b>Ouverture de la journée</b> .....	5
<b>Gilles DE ROBIEN</b> Ministre de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche	
<b>Érik ORSENNA</b> Président de l'ONL	
<b>L'orthographe du français est-elle une <i>bonne</i> orthographe ?</b>	
<b>Jean-Pierre JAFFRÉ</b> , Chargé de recherche au LEAPLE CNRS .....	13
<b>La grammaire : unicité ou multiplicité</b>	
<b>Bernard COMBETTES</b> Professeur de linguistique française, Université Nancy 2.....	39
<b>L'orthographe et son apprentissage</b>	
<b>Michel FAYOL</b> Professeur de psychologie, Université Blaise Pascal, Clermont-Ferrand, directeur LAPSCO CNRS, membre de l'ONL .....	53
<b>Approche des faits de langue et de discours chez des jeunes collégiens en difficultés de lecture</b>	
<b>Jacques DAVID</b> Professeur à l'IUFM de Versailles, membre de l'ONL.....	75

**Enseigner l'orthographe et la grammaire**..... 97

**Table ronde animée par Claudine GARCIA-DEBANC**

Professeur en sciences du langage, IUFM Midi-Pyrénées, membre de l'ONL

**Dominique BÉTRIX KÖHLER**

Chercheure et formatrice HEP, Lausanne

**Danièle MANESSE**

Linguiste, Maître de conférence, Université Paris V, René Descartes

**Sylvie PLANE**

Professeure en sciences du langage, IUFM de Paris, LEAPLE CNRS

**Martine SAFRA**

Inspectrice générale de l'Éducation nationale

**Alain TROUILLET**

IEN, circonscription de Toulouse Grand Mirail

**Isabelle TURLAN**

IMF, Ecole Papius, Toulouse

**Marie-Carmen DUPUY (PEEP), Isabelle JALABERT (FCPE)**

Représentantes des fédérations de parents d'élèves.

**Clotûre de la journée**

**Érik ORSENNA**

Président de l'ONL..... 125

## Ouverture de la journée



## **Agnès SAAL**

Directrice générale de la BNF

J'ai le grand plaisir de vous accueillir au nom du Président de la Bibliothèque nationale de France (BNF), Jean-Noël Jeanneney, dans notre établissement. Je suis heureuse que le rendez-vous annuel de l'Observatoire national de la lecture se tienne à la BNF. J'ai le grand honneur et le grand plaisir d'accueillir en ces murs notre Ministre de l'Éducation nationale, Gilles de Robien, et Érik Orsenna, qui joue un rôle très actif au sein de l'Observatoire. J'ajouterai que le thème choisi pour cette rencontre 2006 est très proche des préoccupations de la BNF, puisque vous allez vous pencher sur l'orthographe la grammaire. Je vous souhaite des échanges féconds.

## **Gilles DE ROBIEN**

Ministre de l'Éducation nationale,  
de l'Enseignement supérieur et de la Recherche

Madame la Directrice Générale, cher Érik Orsenna,  
Mesdames et Messieurs,

C'est avec joie – et une vive conscience de l'importance de vos travaux – que j'ouvre cette journée consacrée à l'enseignement de l'orthographe et de la grammaire. J'attache, vous le savez, une grande importance à vos réflexions, et cela d'autant plus qu'à mon sens, elles doivent déboucher sur des décisions concrètes, dans l'intérêt des élèves.

La maîtrise de la langue française est la première mission de l'École. Sans elle, tout s'écroule...

C'est pour cette raison que j'ai pris les décisions que vous connaissez sur l'apprentissage de la lecture. Je l'ai fait en m'appuyant sur les conclusions du rapport que votre Président m'a remis sur la lecture.

Je ne reviendrai pas longuement sur les considérants scientifiques qui ont motivé ma circulaire.

En deux mots : l'enseignement **systématique et précoce** du **déchiffrage** est la méthode la plus efficace pour apprendre à lire à un enfant.

**Systématique**, c'est-à-dire progressive, exhaustive, organisée.

**Précoce**, c'est-à-dire dès les premiers jours du CP et tout au long des premiers mois. L'efficacité supérieure de cette méthode se révèle encore plus nettement lorsque l'on a affaire à des enfants fragiles ; je pense en particulier à certains élèves de l'éducation prioritaire...

Je crois simplement qu'il fallait que ces choses soient enfin dites une bonne fois, sans toutes les ambiguïtés qui ont semé le trouble dans les récentes années. La question de la lecture ne doit pas relever d'une querelle idéologique, ni d'une querelle de mots.

Vous l'aurez d'ailleurs compris, il ne s'agit pas d'une « révolution » ! Il s'agit simplement de préconiser la pratique journalière, dès le début du CP, d'activités d'apprentissage systématique des correspondances entre les graphèmes et les phonèmes.

Cela implique d'écarter résolument la mémorisation globale précoce de mots entiers, qui ne sont pas lus, mais « devinés ». La lecture par hypothèse doit être écartée résolument. Le but du CP, c'est la lecture **précise, certaine, sans erreur** qui se fonde sur la maîtrise parfaite du code alphabétique.

Pour que ces consignes pédagogiques soient appliquées dans les meilleures conditions, il faut que les professeurs et les parents puissent se repérer parmi la multitude des manuels de lecture existants. Pour cela, j'ai besoin de votre aide ! C'est pourquoi j'ai demandé à votre Président de me remettre d'ici à la fin du mois d'avril une grille de lecture comparative de tous les manuels de lecture actuellement en circulation.

Mais, naturellement, parler de lecture, c'est aussi parler d'écriture. Et parler d'écriture, c'est parler d'orthographe et de grammaire. Sur ces deux questions, j'attends beaucoup de vos travaux.

Aujourd'hui, ce n'est un secret pour personne : les jeunes connaissent des difficultés croissantes en expression écrite.

Depuis longtemps, on a beaucoup insisté sur l'« inventivité », sur la « créativité », sur l'« épanouissement »... Tout cela est bel et bon, mais on l'a fait de manière trop abstraite, sans s'aviser d'un fait très simple : il n'y a pas de créativité, d'invention intéressante sans une maîtrise préalable des règles de l'expression. Et il n'y a pas de maîtrise des règles sans apprentissage systématique.

On ne peut soumettre au « libre choix », à la « créativité » ce qui constitue la condition même de la créativité intellectuelle. Cela revient à scier la branche sur laquelle on est assis. Pour résumer d'un mot ma pensée je rappellerai simplement ceci : Arthur Rimbaud était premier prix du concours général en thème latin. Nous ne ferons pas des Rimbaud sur l'oubli de la grammaire et de l'orthographe !

Il y a nécessairement dans la langue une dimension d'héritage, de tradition – d'arbitraire si l'on veut – qui est absolument indépassable et dont il est illusoire de vouloir faire l'économie.

Et sur ce point, je crois qu'il faut insister : respecter les usages n'est pas seulement une question de correction ou de politesse. C'est beaucoup plus profond.

Ce qui est engagé, c'est tout simplement l'existence de la pensée.

L'orthographe d'abord, c'est déjà beaucoup plus qu'une simple convention ; avoir une bonne orthographe, c'est respecter ce qui fait notre « être en commun » le plus fondamental : la langue. « *Ma patrie*, disait Albert Camus, *c'est la langue française* ».

L'orthographe c'est aussi la précision de la pensée. « *Mal nommer les choses, c'est ajouter au malheur du monde* », disait encore Camus.

Mais lorsque l'on touche à la grammaire, c'est alors la structure même de la pensée qui est en jeu.

La grammaire, c'est la syntaxe, et la syntaxe, ce n'est pas seulement ce qui permet l'expression adéquate de la pensée ; c'est ce qui permet la *formation* même de la pensée.

Par exemple : si l'on ne maîtrise pas bien les conjonctions de coordination (mais-et-donc-or-ni-car), si l'on n'en connaît pas le sens, il y a fort à parier que l'on aura du mal à développer les liens logiques les plus courants. Une carence de syntaxe a donc des conséquences sur l'ensemble des activités intellectuelles, y compris les mathématiques.

Bref, on ne saurait trop souligner l'importance d'un apprentissage efficace de la grammaire et de l'orthographe.

Où en sommes-nous aujourd'hui ?

À l'école primaire, les nouveaux programmes de 2002 ont mis en place l'*Observation réfléchie de la langue*. Il s'agit d'enseigner l'orthographe, les conjugaisons et la grammaire de manière à en gommer l'aspect purement arbitraire, – en essayant de « donner du sens » aux nécessaires conventions du langage. C'est une idée intéressante.

Mais attention ! Il faut absolument que cet exercice soit accompagné d'un apprentissage systématique, progressif et exhaustif des conjugaisons et des règles de la grammaire de phrase. On ne peut en faire l'économie, ni se contenter de quelques « idées générales » sur la grammaire... La grammaire est un art qui consiste tout entier dans son exécution scrupuleuse par les élèves.

Le but de l'enseignement de la grammaire n'est pas que les élèves aient « compris le principe des conjugaisons » (quitte à ne les apprendre jamais), ou compris qu'il existait quelques exceptions au pluriel des noms en « ou » – sans jamais en connaître la liste : non ! le but est qu'ils sachent conjuguer correctement, le but est qu'ils connaissent les exceptions, et pas seulement une ou deux « pour le principe ».

Il est donc nécessaire à mon sens de réfléchir sur un bon équilibre entre la démarche de compréhension – qui « fasse sens pour les élèves » comme on dit dans les IUFM – et la démarche absolument nécessaire d'apprentissage systématique.

Sur ces questions, j'attends beaucoup de vos travaux, et je vous renouvelle ma confiance pleine et entière, au service de notre patrimoine le plus précieux : la langue française.

Je vous remercie.

### **Érik ORSENNA**

Président de l'ONL

Nous consacrerons la rencontre de ce jour à réfléchir à la manière d'enseigner la langue, l'orthographe et la grammaire. Enseigner la langue, comme l'a dit le Ministre, c'est enseigner le lien. La langue est le premier des liens sociaux. Ajoutons que l'orthographe constitue l'un des aspects les plus complexes de notre langue. Je me déplace souvent dans les classes. À maintes reprises, j'ai pu constater que l'amour que je porte à la grammaire est assez peu partagé. La maîtrise préalable des règles et exceptions, pourtant, et à l'image de la vie: sans contrainte, pas de vie sociale possible, et pas de liberté commune, permet de s'affranchir par la suite de certaines contraintes et de trouver une plus grande liberté.

L'orthographe continue d'interroger les spécialistes. Ainsi, l'Académie française se demandait récemment de quelle manière orthographier le mot « renouveler », qui, contrairement à ce qu'annonce le dictionnaire, ne se conjugue pas tout à fait comme le verbe « amonceler ». S'il est indispensable d'apprendre les règles de grammaire, est-il cependant bien nécessaire, en classe de quatrième, de recourir aux formules « pronom déictique », « didascalie » ou encore « dimension axiologique du lexique » ? La langue, c'est le lien ; il n'est pas nécessaire qu'elle s'apparente à l'obscurité stratégique.



# L'orthographe du français est-elle une bonne orthographe ?

**Jean-Pierre JAFFRÉ**

Chargé de recherche au LEAPLE CNRS

« Plus une orthographe est phonographique,  
plus elle rend service aux lecteurs débutants et aux locuteurs non natifs ;  
plus elle tient compte de l'étymologie et de la morphologie,  
plus elle rend service aux lecteurs expérimentés »,  
d'après R. Venezky<sup>1</sup>.

<sup>1</sup> « The more a system tends towards a perfect sound-letter mapping the more it assists the new reader and the non-speaker of the language, while the more it marks etymology and morphology, the more it favors the experienced reader », Venezky (2004).



La meilleure façon d'évaluer les avantages et les inconvénients d'une orthographe, c'est encore de la replacer dans le champ plus général des orthographe du monde, en utilisant les enseignements complémentaires de disciplines telles que la linguistique et la psycholinguistique. C'est ce que nous nous proposons de faire ici, pour tenter de préciser la notion d'*optimalité orthographique*. Compte tenu des sollicitations sociales et culturelles dont une orthographe fait l'objet, peut-on dire que celle du français est une *bonne* orthographe ? Est-elle sur ce point meilleure ou pire que d'autres ? Conscient que nous sommes du caractère multidimensionnel des orthographe, et de la diversité des facteurs qui les contraignent, qu'ils soient linguistiques et non linguistiques, ce questionnement sera surtout épistémologique – ce qui justifie les italiques de *bonne* –, et à visée heuristique.

### La question de la *bonne* orthographe en linguistique

Commençons d'abord par clarifier la question de *bonne orthographe*, expression qui n'est pas rare dans les réflexions des linguistes de l'écrit, sous des formes et avec des points de vue différents. Les positions tranchées existent mais elles sont minoritaires – Catach (2000) écrit par exemple que « l'écriture idéale n'existe pas et n'existera jamais ». En général, les avis sont nuancés et plus ils sont récents, plus ils s'appuient sur la notion de mixité orthographique mais sous des formes hétérogènes. Quand il aborde la question, Alarcos Llorach (1968) distingue une « écriture sémiographique *idéale* », qui consisterait « à représenter chaque signe linguistique par des graphèmes qui évoqueraient simultanément le contenu et l'expression », et une « écriture alphabétique à l'état pur », qui serait biunivoque par définition. Ses positions reflètent celles de la linguistique structurale des années 60, fidèle aux enseignements de Saussure, qui veut que l'écriture ne soit qu'une manifestation seconde de l'oral. Confronté à la réalité des faits, Alarcos Llorach admet d'ailleurs – à contrecœur – que les écritures relèvent d'options hybrides, qu'il juge d'ailleurs « péjoratives » parce qu'elles obéissent à des motivations culturelles.

Il est vrai qu'en Occident, la plupart des linguistes ont longtemps pensé qu'une *bonne* orthographe ne pouvait être que phonographique. Au XVI<sup>e</sup> s. déjà, Jacques Peletier du Mans considérait que pour être idéale, une orthographe devait être

« le miroir de la prononciation » (Monferran, 1999). Quatre siècles plus tard, Bloomfield (1970) affirmait encore que « l'écriture n'est pas la langue, mais un simple moyen d'enregistrer la langue au moyen de signes visibles ». Et plus près de nous, le linguiste genevois Henri Frei écrivait en 1929 qu'« en linguistique, toute vérité entre par les oreilles, toute sottise par les yeux ».

Cet idéal *phonographiste* va en général de pair avec un relatif dédain des linguistes pour l'écriture. Mais au cours de ces dernières années, leur point de vue a quelque peu changé même si il a fallu attendre 2001 pour que les synthèses internationales reconnues par la communauté scientifique accordent enfin une place digne de ce nom à l'écriture (Daniels, 2001). Or plus les linguistes s'intéressent à l'écriture, plus leurs conceptions gagnent en crédibilité et en réalisme. Mais pour confidentielles qu'elles aient pu être, les tentatives de définition d'une bonne orthographe ne sont pas si récentes, comme le montrent les positions pionnières de Pike (1947)<sup>2</sup> et de Nida (1963)<sup>3</sup>. Le premier distinguait déjà différents types d'orthographe – technique (phonographique et biunivoque), pratique (prise en compte des traditions locales), et scientifique (prise en compte des aspects linguistiques et sociaux). Le second, allant plus loin encore, estimait qu'une orthographe doit certes disposer d'une base phonémique mais privilégier également une forme graphique unique pour les morphèmes. Ces positions furent reprises par Stubbs (1980) et plus récemment par Burnaby (1997).

L'idée selon laquelle une *bonne* écriture doit être phonographique n'est plus aujourd'hui qu'une condition nécessaire mais non suffisante. L'influence de la linguistique, et de la psycholinguistique, a contribué à élargir la notion de référent linguistique, pour englober la morphologie, le lexique (notamment la distinction des homophones) et la syntaxe. C'est ce que confirme Venezky (2004) quand il montre que, à certaines conditions, qui tiennent notamment à la fréquence des items, les entorses à la biunivocité ne sont pas vraiment un problème, notamment pour les lecteurs. Il accorde en fait une grande confiance aux capacités cognitives des usagers, qu'il juge aptes à développer des compétences susceptibles de tirer profit de la complexité orthographique. D'une façon générale, les points de vue convergent en tout cas pour admettre qu'aussi pertinente soit-elle,

<sup>2</sup> Linguiste américain, Kenneth L. Pike est né en 1912 et mort en 2000.

<sup>3</sup> Linguiste, anthropologue et sémioticien américain, Eugene A. Nida est né en 1914.

une base phonographique doit faire des concessions à la représentation des morphèmes. Une telle position, de principe, doit maintenant être précisée, tant sur le plan théorique que pratique.

### **Quelques préalables théoriques**

Pour définir une *bonne* orthographe, le premier critère à prendre en compte est celui de la relation avec la langue source, quelles que soient par ailleurs les contraintes sémiologiques propres à l'orthographe. Au croisement des deux capacités perceptives majeures de l'être humain, l'auditif et le visuel, les relations oral / écrit sont tributaires de la tension permanente entre deux modes de représentation, celui de l'objet, ou du référent, et celui de la forme sonore (Robertson, 2004). Le caractère iconique de la perception visuelle a incité les premiers inventeurs de l'écriture à « dessiner » les concepts auxquels réfèrent les signes parlés. On a pu alors parler de pictographie, ou d'idéographie. Mais les besoins augmentant, la phonographie s'est imposée comme le meilleur moyen de représenter le symbolisme des signes parlés... sans éliminer totalement la première tendance. Ces deux forces – écriture de sons et écriture de concepts – ont perduré et continuent de s'opposer au sein même des orthographes.

Si la phonographie constitue une technique très rentable, en raison de son principe génératif qui permet de disposer d'un inventaire d'unités élémentaires et combinables, plusieurs facteurs viennent toutefois contrarier cette belle mécanique. L'un d'entre eux est contraint par les unités de première articulation du langage et la pression sémiologique que leur écriture exerce sur le fonctionnement phonographique. La seule distinction des homophones en témoigne. Mais d'autres critères entrent en ligne de compte, qui découlent cette fois, directement ou indirectement, de l'histoire. L'orthographe présente à ce sujet une nature conservatrice qui l'empêche souvent de tenir compte du dynamisme de la langue source. Le fondement phonographique de la plupart des orthographes – celles du français, ou de l'anglais, par exemple – remonte ainsi à plusieurs siècles, alors que la langue de référence différait de celle parlée aujourd'hui. Ce conservatisme orthographique est d'ailleurs renforcé par le statut social de la norme orthographique qui rend la plupart des usagers réfractaires à toute modification. Cela

d'autant plus que, dans les sociétés à tradition écrite, la maîtrise<sup>4</sup> réelle ou supposée de cette norme confère du pouvoir à celui qui en dispose. Autant de constats qui relèvent de représentations subjectives souvent incompatibles avec l'objectivité que requièrent les débats sur la question, et qui compliquent par conséquent tout essai de définition d'une *bonne* orthographe. En l'espèce, tout se passe comme si l'ancien était à priori meilleur que le nouveau. C'est en tout cas ce qui explique que les conservateurs d'aujourd'hui défendent un accent circonflexe que ceux d'hier vouaient aux gémonies (Cerquiglini, 1995).

Au terme de ce rapide tour d'horizon sur les facteurs susceptibles de conditionner une orthographe, et avant de revenir plus directement à ce qui peut en préciser les qualités, il n'est pas superflu de préciser au passage le sens de notions telles que *système d'écriture*, *écriture* et *orthographe*. Un système d'écriture permet de définir les principes théoriques sur lesquels repose la représentation graphique d'unités linguistiques (mot, morphème, syllabe, phonème, etc.). Ceux-ci sont ensuite actualisés dans une écriture qui fait coexister deux principes, la phonographie et la sémiographie – celle du français associe les phonogrammes et les mots. Revue et corrigée par l'histoire, les habitudes culturelles, etc., cette coexistence aboutit à une orthographe qui donne à voir une langue standard (Coulmas, 1989). Alors que l'écriture demeure abstraite et dynamique, l'orthographe se charge ainsi de valeurs culturelles et sociales bien plus contextualisées, avec des formes qui ont tendance à se figer.

Toute écriture repose donc sur un double principe – phonographique et sémiographique. La *phonographie* désigne les correspondances entre unités phoniques et graphiques non significatives (syllabes ou phonèmes). À ce niveau, l'optimalité orthographique dépend du degré de biunivocité, ou de transparence. Les travaux sur l'acquisition dont on dispose sont sur ce point très clairs : plus une orthographe est transparente, plus elle est accessible. Les psycholinguistes sont, pour la plupart, d'accord pour admettre que l'acquisition de la lecture est d'autant plus aisée que les relations phonographiques d'une orthographe sont régulières (Share

<sup>4</sup> Ce texte applique les rectifications orthographiques [Rectifications de l'orthographe (Les), *Journal Officiel* du 6 décembre 1990. Documents administratifs, n° 100], ce qui explique l'absence de l'accent circonflexe sur *maîtrise*, *reconnaître* ou *disparaître*, le tréma sur le *ü* de *ambigüe*, etc.

& Lavin, 1999). Tel est également le point de vue de ceux qui transcrivent des langues (Smalley, 1963).

Mais la transparence phonographique peut-elle rendre compte, à elle seule, de l'optimalité orthographique ? Certainement pas. Les orthographes ne sont pas des transcriptions phonétiques (Harris, 2000), même si certains linguistes ont pu le penser. Hockett (1958)<sup>5</sup> considérait par exemple qu'un système n'est *bon* qu'à son début mais ne peut ensuite que se pervertir<sup>6</sup>. Et même si l'on admet cet argument – l'analyse montre en effet que plus une orthographe est *jeune* et plus elle a des chances d'être phonographiquement économique –, il est régulièrement démenti par les faits. Une orthographe doit par définition s'abstraire d'une notation phonique trop précise qui l'asservirait à une variété linguistique donnée. La phonographie n'est qu'une base fonctionnelle, une grammaire élémentaire de base (Jaffré, 2003). Pour des raisons qui tiennent à leur genèse, il est en effet rare que les orthographes n'aient pas à compter avec la polyvalence – une unité phonique correspondant à plusieurs unités graphiques, et vice-versa. Mais plus une orthographe est polyvalente, moins elle est phonographiquement transparente, ce qui a dans tous les cas des retombées sémiographiques. Maîtriser une orthographe implique donc que l'on soit capable de dépasser le plan phonographique pour accéder à ce qui est sa finalité même : la représentation des signes linguistiques.

Ce que l'on nomme *sémiographie* désigne en fait les marques graphiques correspondant aux unités de première articulation. Elle est certes associée à la phonographie et aux sons des langues dont les linguistes rappellent « qu'ils ne sont pas des fins en soi mais les supports des sens, [des sens qui sont] non pas des monades irréelles, mais ce qui investit d'un contenu les productions sonores » (Hagège, 2003). La sémiographie se définit donc comme la représentation des signes linguistiques qui, dans toute langue, s'organisent selon une double distinction de base : les lexèmes, ou mots les plus pleins, et les morphèmes, ou mots les moins

<sup>5</sup> Cité par Rogers (1995).

<sup>6</sup> D'autres linguistes (Olson, 1994 ; Rogers, 1995 ; Coulmas, 2005) considèrent au contraire que le temps bonifie l'écriture. La position qui consiste à ne tenir compte que du début d'une écriture semble d'ailleurs irréaliste dans la mesure où, par définition, une écriture doit s'inscrire dans le temps.

pleins. D'une façon un peu schématique, une économie sémiographique de base pourrait se ramener à la formule suivante : autant de sens, autant de formes. Les mots qui partagent certains aspects sémantiques, ou grammaticaux, devraient donc – idéalement – partager des aspects graphiques. De fait, les exemples abondent, qu'il s'agisse des orthographes alphabétiques, des orthographes sémitiques, des caractères chinois, ou des *kanji* du japonais, pour ne citer que quelques exemples (Jaffré, 2006). Mais il est vrai que, pour importante qu'elle soit, la part sémiographique des orthographes est, de façon générale, moins homogène que leur part phonographique.

Les principes phonographique et sémiographique ne se contentent pas de coexister au sein d'une orthographe, ils peuvent tour à tour prendre l'ascendant. La phonographie peut contraindre la sémiographie quand par exemple sont distinguées les variantes d'un même morphème. En turc, le suffixe *-dik*, qui marque la 1<sup>re</sup> personne plurielle du passé, n'a pas moins de seize formes de surface différentes (Durguno\_lu, 2005). Mais des différences phoniques peuvent à leur tour être neutralisées au nom de la sémiographie. En coréen, le mot *indépendance*, qui se prononce [tongnip], s'écrit *tok.lip* parce qu'il se compose des morphèmes *tok*, « seul » et *lip*, « se tenir » (Ramsey, 2006). Cette reconfiguration de la phonographie, au nom de fonctionnements lexicaux, ou grammaticaux, est d'ailleurs très ancienne. Les Romains eux-mêmes n'hésitaient pas à introduire des relations que l'oral ne notait pas, avec notamment des graphies étymologiques pour différencier des homophones (Desbordes, 1990).

### Comment définir une *bonne* orthographe ?

Toutes les orthographes sont, par définition, confrontées à des demandes contradictoires. Pour faire face, chacune doit composer avec des principes – la phonographie et la sémiographie – dont la coexistence n'aboutit pas nécessairement à des solutions homogènes. Une orthographe peut être plus performante qu'une autre pour une tâche donnée et devenir de ce fait moins performante ailleurs. Il importe donc de préciser la nature de ces demandes auxquelles sont confrontées les orthographes, d'un point de vue fonctionnel au moins. En général, deux types de situations prédominent, les premières dépendant de la tâche – lecture *vs* écri-

ture –, les secondes, du profil des usagers – apprentis *vs* experts (Hagège, 1993). Une *bonne* orthographe pour des lecteurs experts ne le sera pas forcément pour des apprentis scribes. La genèse de l'orthographe du français est ainsi faite de confrontations souvent vives entre les tenants d'une orthographe pour le lecteur – les imprimeurs et l'Académie française – et d'une orthographe pour le scribe, dont l'épisode de l'*orthographe des dames*, au XVIII<sup>e</sup> siècle, est un excellent exemple (Goodman, 2002)<sup>7</sup>. La plupart des orthographes sont dans le même cas, celle du coréen notamment qui a longtemps hésité entre ces deux options (Kim, 2005).

Ce texte a beau privilégier des considérations fonctionnelles – donner à voir une langue contemporaine –, il ne peut totalement passer sous silence qu'une orthographe n'échappe que très rarement à des motivations culturelles – signifier l'histoire d'une langue, l'origine des mots, etc. Les référents étymologiques peuvent d'ailleurs être réutilisés à des fins fonctionnelles, comme le prouve l'usage sémiographique de la polyvalence orthographique. C'est par exemple le cas, en français, avec les fonctions lexicales que jouent les graphies de [i], *in* dans *fin* (*final*), *ain* dans *main* (*manuel*) et *ein* dans *plein* (*pleine*). Mais à contrario le choix de l'étymologie peut avoir des causes plus idéologiques, comme le montre par exemple l'histoire de l'orthographe du croate (Thomas, 1998).

Pour évaluer le degré d'accessibilité d'une orthographe, et son adéquation à une demande sociale, il est possible de recourir à divers champs d'étude, ceux de la sociolinguistique par exemple, ou de l'anthropologie. Trigger (2004), anthropologue et spécialiste de l'évolution socioculturelle, met ainsi l'accent sur la relation nécessaire des écritures avec l'oral. Après Unger & DeFrancis (1995), il ajoute qu'au-delà de leurs différences typologiques, les orthographes relèvent d'une dynamique qui fait de la phonographie une condition nécessaire. Les spécialistes des débuts de l'écriture soulignent quant à eux la présence conjointe d'éléments phonétiques et sémantiques dans les quatre écritures originales que sont le cunéiforme mésopotamien, les hiéroglyphes égyptiens, les caractères chinois et les pictogrammes mayas (Houston, 2004). L'analyse des réformes orthographiques

<sup>7</sup> Mes remerciements à Jean Hébrard qui m'a fait découvrir cette belle étude.

permet pour sa part de circonscrire les aspects les plus difficiles à gérer, dont le changement pourrait améliorer le fonctionnement. En France, les projets de réforme désignent depuis des décennies les mêmes zones à problèmes : les mots composés (soudure, trait d'union, etc.), les accents (aigu, grave, circonflexe), les lettres parasites (étymologiques ou historiques), les consonnes doubles, etc. L'inventaire de la Commission Beslais, en 1965, nettement plus ambitieux que les Rectifications orthographiques de 1990, est à cet égard révélateur. Il en va de même pour l'orthographe de l'allemand dont la réforme promulguée en 1998 vient d'être revue à la baisse (Johnson, 2005).

Les travaux psycholinguistiques sur la littéracie<sup>8</sup> restent malgré tout ceux qui informent le mieux sur l'optimalité d'une orthographe. Dans un effort louable pour définir une « grammaire de la lecture », Perfetti (2003) souligne l'importance d'une relation à la langue – plutôt que de la parole. Il fait de la phonologie, mais également de la morphologie, des sous-composantes nécessaires. Si aucune orthographe ne peut échapper à un principe phonologique universel, le type d'unités représentées graphiquement peut en rendre l'application plus ou moins aisée (Tan & Perfetti, 1998). Les syllabaires s'avèrent ainsi plus accessibles que les alphabets dont la maîtrise requiert des habiletés phonologiques plus abstraites. Mais si l'accès à la conscience phonologique constitue un réel obstacle à l'acquisition de la littéracie, la véritable différence se situe au niveau de l'interface entre phonographie et sémiographie. L'opposition désormais classique entre orthographe transparente et profonde permet d'établir une première hiérarchie, sur la base de la plus ou moins grande complexité des correspondances phonographiques. L'orthographe du japonais associe ainsi l'écriture la plus accessible – les *hiragana* – et la plus complexe – les *kanji* (Ellis & al., 2004). Les autres orthographe se situent entre ces deux extrêmes, des plus transparentes (finnois, grec, italien, espagnol) aux plus opaques (danois et anglais), en passant par une série de degrés intermédiaires avec notamment l'allemand, le néerlandais, le portugais et le français (Seymour, 2005).

<sup>8</sup> Le terme *littéracie* désigne ici les activités de lecture et d'écriture, de l'apprentissage du code à l'ensemble des pratiques sociales. L'orthographe retenue, qui privilégie l'étymologie *litera* (vs *littera*), veut distinguer une acception polymorphe de la *littéracie* et le champ restreint de la *littérature*.

Les études psycholinguistiques sur l'acquisition des orthographe font dans l'ensemble largement écho aux modèles linguistiques. Un premier ensemble de travaux – de loin le plus important – considère en effet la phonographie comme la base nécessaire de toutes les orthographe en raison des homologues linguistiques qui en découlent. Mais, comme nous l'avons vu, les correspondances phonographiques entre phonèmes et phonogrammes échappent rarement à la polyvalence, qui constitue une source de complexité. Plus celle-ci est importante et plus l'orthographe est opaque. Dans la sphère alphabétique, l'évaluation de cette opacité nécessite la prise en compte du caractère bidirectionnel des correspondances. Le nombre d'unités phonologiques d'une langue étant en général inférieur à celui des phonogrammes, les relations phonographiques sont plus complexes que les relations graphophoniques (pour une synthèse voir Ziegler & Montant, 2005). Plusieurs études soulignent les avantages d'une graphophonie transparente, dans des orthographe réputées telles – finnois, espagnol, néerlandais, etc. – mais également dans des orthographe plus irrégulières – danois, anglais, ou français (Sprenger-Charolles, 2004). Un examen plus attentif révèle pourtant les limites de cette transparence puisque une orthographe comme celle de l'espagnol pose des problèmes qui ne sont pas si éloignés de ceux que posent des orthographe plus opaques comme celles de l'anglais ou du français (Defior & Serrano, 2005). En dépit d'un principe phonologique bien établi, l'orthographe du néerlandais comporte des lettres qui échappent à toute correspondance phonographique et s'avèrent de ce fait plus difficiles à maîtriser (Sandra & al., 2004). Une série d'études comparatives montre encore que l'orthographe du gallois, plus transparente que celle de l'anglais, pose certes moins de problèmes aux apprentis lecteurs quand ils sont très jeunes (de 5 à 7 ans) mais cet avantage s'estompe au bout de quelques années (Hanley & al., 2004).

Pour nécessaire qu'elle soit, l'économie phonographique ne suffit donc pas à évaluer l'optimalité d'une orthographe. Elle achoppe en effet sur la notion de polyvalence – et donc d'opacité –, et ne constitue en réalité qu'une référence phonocentrée. De fait, la maîtrise de cette polyvalence passe par des procédures cognitives non exclusivement phonographiques. Les enjeux sont ici de taille pour le questionnement qui nous occupe. En effet, la quasi totalité des orthographe comportent des graphies dont la maîtrise ne peut se faire par référence aux seules

phonies. Il importe par conséquent d'identifier les processus qui permettent de venir à bout de ces graphies. Les travaux psycholinguistiques sur ces questions existent mais sont à ce jour moins nombreux que ceux qui traitent de la phonographie stricto sensu. Toutefois, parce qu'ils portent sur ce qui constitue à n'en pas douter les difficultés majeures des orthographes, ils ont plus de chance de nous aider à déterminer ce qui fait une bonne orthographe. Les processus cognitifs qu'ils décrivent dépendent bien évidemment du degré d'opacité d'une orthographe donnée. Le premier de ces processus concerne la récupération de régularités graphotactiques – ou *instances* –, le second l'induction, ou la recomposition implicite d'éléments, quand ceux-ci échappent aux calculs explicites, et le troisième, des règles ou procédures explicites, notamment sur le versant de la morphologie (Fayol, 2003). L'efficacité de ces processus varie en fonction de l'âge des sujets et, pour cette raison, confirme que l'opacité des orthographes ne constitue pas un obstacle rédhibitoire a priori. Tout dépend en fait de ce qui se cache derrière leur sémiographie.

Les régularités graphotactiques permettent de fabriquer des parties de mots, à partir de fonctionnements implicites qui ne sont pas enseignés. Lehtonen & Bryant (2004) ont ainsi observé qu'avant toute conscience phonologique, de jeunes finnois étaient capables de produire les géminées qui, dans leur orthographe, marquent les voyelles brèves (*taka*, « arrière » vs *takka*, « cheminée »). Cette préférence orthographique se retrouve d'ailleurs dans d'autres orthographes (Caravolas & al., 2005). Les jeunes enfants – mais aussi les adultes – utiliseraient donc des séquences phonologiques et orthographiques d'autant plus rentables qu'elles sont systématiques (Jaffré & Fayol, 2005). Or la systématisme de ces séquences dépend dans une large mesure de leur fonction sémiographique (sémantique ou grammaticale). C'est sans doute ce qui explique que la fonction du -s français, au pluriel, soit acquise très tôt : « Je mets *s* parce qu'il y en a plusieurs ». Quelle que soit leur importance, ces régularités statistiques ne peuvent cependant être maîtrisées qu'en étant insérées dans un fonctionnement explicite. Peuvent coexister, pendant un temps au moins, la connaissance implicite de régularités plus ou moins transposables à des items proches de ceux qui sont déjà connus, et la connaissance explicite de règles, qui sont enseignées (pour un éclairage détaillé sur ces questions, voir Fayol, ce volume).

Pour déterminer ce que peut-être une *bonne* orthographe, il faut par conséquent évoquer la nature des relations qu'elle entretient avec les niveaux *supérieurs* de la langue – morphologie et lexique. Sur ce point, les travaux psycholinguistiques confirment, plusieurs années après, l'analyse de Nida (1963) sur la place de la composante morphologique en orthographe. Si ils sont encore trop peu nombreux pour donner des informations décisives, leur apport n'est loin d'être négligeable, notamment sur la morphologie flexionnelle. Les représentations graphiques de la morphologie – ou *morphographie* – sont tributaires de la structure linguistique : l'écrit donne en effet à la morphologie une visibilité dont l'oral peut a priori se passer. Quelques études ont d'ailleurs constaté que, dans le cas des orthographes dites transparentes, la compétence morphologique pourrait s'avérer moins décisive. C'est au moins ce que l'on observe en finnois, langue à morphologie riche, où les enfants semblent peu enclins à développer et à utiliser une compétence morphologique (Lehtonen & Bryant, 2005)<sup>9</sup>. Tout se passe en fait comme si cette compétence ne devenait explicite qu'en cas de nécessité, spécialement quand les orthographes sont opaques : les enfants ont alors besoin de découvrir progressivement le fonctionnement caché de la morphologie, même si cela ne peut finalement se faire qu'après plusieurs années d'instruction. Cette remarque est importante : elle indique en effet que loin d'être une source de complication, l'écriture contribuerait plutôt à rendre la morphologie d'une langue conforme aux exigences sémiologiques de la communication écrite.

Aussi longtemps que la part morphologique d'une orthographe est *morphonographique* – les variations graphiques ont un homologue oral –, elle dispose d'un ancrage phonologique dont on a mesuré le rôle lors des premiers apprentissages. Mais que se passe-t-il quand cet ancrage disparaît ? Les orthographes alphabétiques comportent toutes, dans un domaine ou un autre, des cas de *morphographie* – les variations graphiques n'ont pas d'homologue oral –, qui sont régulièrement à l'origine de difficultés d'apprentissage (Bryant, 2002). On pourrait donc en déduire que plus une orthographe est morphographique, plus elle pose des problèmes aux usagers. Mais admettre que la présence d'éléments morphographiques est révélatrice d'une mauvaise orthographe revient à admettre qu'une bonne

<sup>9</sup> Une étude sur l'italien (Burani & al., 2002), dont la morphonographie est quasiment aussi transparente que celle du finnois, aboutit toutefois à des conclusions moins tranchées.

orthographe doit d'abord être phonographique avec, à la rigueur, une polyvalence sémiographiquement motivée (stabilité des morphèmes, distinction des homophones). Or comme nous l'avons dit plus haut, la portée fonctionnelle d'une telle position, par définition phonocentriste, demeure trop limitée. On ne peut apprécier la qualité d'une orthographe qu'en tenant compte des compétences des usagers... qui varient tout au long de l'apprentissage (Bousquet & al., 1999). Pour ne rien dire des experts.

Cette analyse confirme que si la transparence phonographique représente un véritable atout pour l'apprentissage, elle n'en demeure pas moins transitoire. La grande affaire de l'orthographe se situe ailleurs, dans la représentation des signes linguistiques. L'orthographe du français est à cet égard particulièrement représentative, en raison des nombreux « renforts » sémiographiques qui la caractérisent. Or les travaux sur la morphologie flexionnelle du français écrit – celle du nombre plus spécialement – indiquent que la maîtrise de ce secteur peut passer par l'utilisation de règles enseignées et entraînées à l'école mais aussi par la récupération en mémoire de formes fléchies – ou instances (Pacton & al., 2005). Dans tous les cas, cet apprentissage est relativement tardif et s'étale sur une longue période (Fayol & al., 1999b ; Totereau & al., 1997). Il procède en outre par phases successives : la production du -s nominal et adjectival se révèle plus précoce que celle du -*nt* verbal mais toutes deux donnent lieu à des surgénéralisations (-s aux verbes notamment) avant de se stabiliser vers 9-10 ans. L'automatisation de l'utilisation du -*nt* verbal paraît s'établir vers 10 ans (Fayol & al., 1999a). En leur état, ces travaux permettent d'inférer un certain nombre de tendances susceptibles d'identifier les zones de difficultés morphographiques du français. Il semble se confirmer en effet que, dans ce domaine, certains fonctionnements, bien que non phonographiques, soient plus accessibles que d'autres. Le fait que les marques nominales soient maîtrisées avant les marques verbales fait écho aux études linguistiques qui, prenant une certaine distance à l'égard de l'arbitraire du signe, font état de son iconicité (Dressler, 1995). La maîtrise des signes linguistiques dépendraient alors de leur potentiel d'évocation référentielle, c'est-à-dire de leur relation au monde et à l'expérience. Or, de ce point de vue, il ne fait guère de doute que le -s du pluriel des noms, motivé par la pluralité, est plus évocateur que

le *-nt* des verbes, dont la présence dans une chaîne d'accord est motivée par le seul fonctionnement linguistique.

Cet essai de définition d'une *bonne* orthographe confirme en tout cas que, à quelques exceptions près, le baromètre majeur dépend de la morphographie, et spécialement de la morphographie grammaticale. Le versant lexical, qui pose lui aussi un certain nombre de problèmes, doit en effet compter avec la dispersion des concepts linguistiques. Il existe certes des relations entre mots d'une même « famille », dont certaines peuvent faire système. C'est le cas de la présence récurrente en français des morphogrammes dérivationnels (*grand*, *petit*, *bord*, etc.). Mais les procédures permettant de maîtriser ces phénomènes restent tributaires dans le meilleur des cas d'une myriade de micro-systèmes. L'acquisition du lexique écrit dépend de celle du lexique oral et donc du nombre de signes linguistiques que connaît un individu. Dans ce domaine, toutes les orthographes du monde sont à la même enseigne : leur maîtrise dépend de processus cumulatifs qui demandent du temps. La maîtrise de la morphographie flexionnelle dépend en revanche de processus projectifs qui la démarquent de sa cousine dérivationnelle. Les règles de l'orthographe grammaticale sont en effet plus générales et portent surtout sur des catégories linguistiques abstraites qui échappent à la seule connaissance du monde. Que l'on mesure ce qui sépare l'accord en nombre de la pluralité, ou encore le genre du sexe féminin. Les mêmes catégories, et donc les mêmes variations, ont ainsi des chances de s'appliquer à tous les termes d'une même classe (nominale, verbale). Encore faut-il les identifier comme tels et décider de l'applicabilité des catégories en question. Pour toutes ces raisons, il est plus difficile de distinguer des homophones grammaticaux (*donner* vs *donné*) que des homophones nominaux (*encre* vs *ancre*).

La distinction entre le lexique et la grammaire s'avère en tout cas essentielle pour apprécier le degré de difficulté d'une orthographe. En effet, les graphies lexicales supportent mieux l'opacité orthographique que les graphies grammaticales. La comparaison des orthographes offre une excellente illustration de ce point décisif. D'une façon générale, les psycholinguistes considèrent que l'orthographe de l'anglais est plus opaque, plus irrégulière que celle du français (Sprenger-Charolles, 2004 ; Ziegler & Montant, 2005 ; Seymour, 2005). Ce qui est vrai si

l'on s'en tient au décompte des unités de seconde articulation : une trentaine de phonèmes et 130 phonogrammes pour le français contre une quarantaine de phonèmes et plus d'un millier de phonogrammes pour l'anglais. Cette référence statistique omet cependant de préciser que l'opacité orthographique de l'anglais est essentiellement lexicale, son orthographe grammaticale étant bien plus transparente. Il en va autrement en français où les logogrammes sont moins nombreux qu'en anglais alors que les morphogrammes grammaticaux sont omniprésents. Et ce n'est évidemment pas un hasard si les erreurs les plus fréquentes commises par les enfants francophones – mais également par les adultes – portent sur les homophones verbaux et sur l'accord en genre et en nombre (Béatrix Köhler, 1991 ; Brissaud & Bessonnat, 2001).

Pour corroborer les remarques précédentes, prenons l'exemple du japonais dont l'orthographe présente l'originalité de faire coexister deux types d'écritures – les *kanji* et les *kana*. Les premiers sont typiques d'une orthographe opaque. D'origine chinoise, ils furent pendant longtemps les seuls constituants de l'orthographe japonaise, qui tenta de les accommoder à toutes les sauces, pour aboutir à une complexité si grande que seules de longues années d'étude pouvaient espérer en venir à bout. Or la cause majeure de ces problèmes était essentiellement grammaticale : les structures des langues respectives sont tellement dissemblables que l'opacité des *hanzi*, supportable pour une langue chinoise dont les quelques morphèmes grammaticaux sont libres, ne l'était plus pour une langue japonaise dont les morphèmes grammaticaux sont nombreux et liés (Seeley, 1991). C'est la raison pour laquelle, au Japon, le développement des usages de l'écrit a finalement rendu nécessaire la création d'une écriture complémentaire, plus transparente et... spécialisée dans la représentation des morphèmes grammaticaux. Ainsi, l'orthographe du japonais illustre de façon convaincante la différence des exigences qui pèsent sur le lexique et la grammaire. Tout cela confirme que les opérations linguistiques les plus complexes se situent bien sur le versant grammatical et que toute opacité à ce niveau rend une orthographe d'autant plus difficile à maîtriser. Or c'est précisément cette opacité morphographique qui caractérise l'orthographe du français, à la différence de la plupart des autres orthographe alphabétiques.

En lecture comme en orthographe, la littéracie a finalement pour but de mettre progressivement les éléments – phonographiques – au service du tout – sémiographique. Ce point de vue ne peut que conditionner à terme le jugement que l'on pose sur une orthographe. Ainsi, pour ne donner qu'un exemple, le mot *sui-vons* peut être analysé de façons différentes. Un apprenti dépendant du déchiffrage devra d'abord identifier les éléments phonographiques qui composent ce mot tandis qu'un expert y verra un ensemble de lettres capables d'évoquer chez lui un complexe de significations – /idée de suivre/ + /présent/ + /nous/. Dans ce cas, l'économie sémiographique se différencie nettement de l'économie phonographique mais pèse tout autant sur l'évaluation d'une orthographe. Et comme on a pu le pressentir en lisant ce qui précède, c'est même elle qui, en fin de compte, prévaut. C'est bien ce changement d'optique, et la double exigence qu'il implique, qui rend si difficile et l'évaluation d'une orthographe et son adéquation aux divers besoins d'une communauté linguistique. C'est en tout cas à cet aune complexe qu'il faut évaluer les orthographes. Mais il est vrai que la rigidité normative des orthographes européennes – dont la forme externe semble immuable – empêche de prendre facilement la mesure d'une telle géométrie variable.

Toutes les orthographes ne sont pas dans ce cas. Pour certaines d'entre elles en effet, les demandes dont elles font l'objet s'accompagnent de variations formelles. L'exemple le plus connu est celui des orthographes sémitiques. Dans les cultures arabes ou hébraïques, les jeunes enfants apprennent en effet une orthographe alphabétique dans laquelle, à l'instar de ce qui se passe en Europe, les consonnes et les voyelles sont notées. La structure linguistique des langues sémitiques autorise toutefois l'omission de certaines voyelles graphiques. L'orthographe sociale, celle dont se servent quotidiennement les usagers, se présente par conséquent sous une forme abrégée, un peu comme si l'on employait en français la forme déficiente *bcp* à côté de la forme pleine *beaucoup*. Mais la variation orthographique peut prendre d'autres formes. Ainsi, en japonais, l'écriture syllabique et transparente des *kana* peut servir à écrire, de façon transitoire, des formes orthographiques en principe notées par l'écriture logographique et opaque des *kanji*. En République populaire de Chine ou à Taiwan, les jeunes enfants disposent d'écritures transitoires, tout à fait transparentes – *pinyin* et *zuyinfubao* –, dont ils se servent pour mieux maîtriser ensuite les caractères plus opaques. Des tentati-

ves allant dans le même sens ont d'ailleurs été faites en France – *alfonic* (Martinet & al., 1983) – ou en Grande-Bretagne – ITA (Pitman, 1969), sans grand succès.

L'absence, ou le refus, de variantes orthographiques socialement licites ne rend pas pour autant une orthographe monolithique. Et les travaux psycholinguistiques dont on dispose nous informent – sans doute d'une façon encore très partielle –, de la relative inaccessibilité de zones orthographiques, difficiles à maîtriser et qui continuent de provoquer de nombreuses erreurs chez les adultes. La complexité de certaines unités graphiques vient par exemple de ce qu'elles sont employées dans des contextes graphotactiques aléatoires, disposant de ce fait d'un faible appui distributionnel – *-cu* dans *accueil* par exemple *vs -eau* dans *château, manteau, râteau*, etc. Pour d'autres unités, cette complexité découle de l'appartenance à des domaines morphologiques labiles qui comportent de nombreux allomorphes et, de ce fait, ne bénéficient pas d'un support fonctionnel (sémantique ou morphologique) stable. Leur gestion est d'autant plus problématique qu'il s'agit de morphogrammes qui échappent à tout support phonique. C'est ce qui se passe par exemple avec les variations de la 1<sup>re</sup> personne du présent de l'indicatif des verbes : *je veux, je vois, je prends, je joue*, etc. C'est également ce qui explique qu'au pluriel, *-aux* (chevaux) soit mieux maîtrisé que *-s* (*chiens*) – qui comporte en outre bien des concurrents en position finale : *avais, sous, relais, apprentis*, etc.) – et surtout que *-nt* (*avaient*) – dont les usages sont eux aussi très polyvalents [(ils) *couvent vs* (le) *couvent*, (ils) *parent vs* (le) *parent*]. On pourrait également signaler le *-e*, féminin (*amie, née*, etc.) ou pas (*fragile, musée*, etc.). La combinaison de travaux statistiques (Lété & al., 2004), revus et corrigés par la linguistique, seraient à cet égard de la plus grande utilité pour établir des degrés de difficulté. L'histoire des réformes orthographiques est d'ailleurs, une fois encore, pleine d'enseignement comme l'indique l'inventaire d'anomalies allant finalement dans le sens d'un renforcement de la graphotactie – *pagaille* plutôt que *pagaié, ognon* plutôt que *oignon*, etc. (Catach, 1991).

## Conclusions

Que conclure de tout ce qui précède ? Sans doute, comme le rappelle Venezky (2004) – voir citation en exergue –, qu'une orthographe est constamment écarte-

lée entre des exigences contradictoires. De ce point de vue en effet, comme le pensait N. Catach, une orthographe ne peut être parfaite, une fois pour toutes. Il n'empêche que, selon les activités sociales dans lesquelles elles sont impliquées, certaines orthographes se montrent plus performantes que d'autres. Pour l'éducation et l'apprentissage, et parfois pour les locuteurs non natifs, une *bonne* orthographe est à priori transparente puisque la régularité de sa phonographie est un gage d'accessibilité et de maîtrise précoce. Mais dans un autre contexte, avec d'autres usagers, une orthographe dite opaque n'est pas nécessairement mauvaise. Elle peut même être tout à fait adaptée aux besoins d'un lecteur soucieux de repérer des indices graphiques lui permettant d'accéder à la compréhension de la façon la plus efficace possible. Les effets à priori bénéfiques de la transparence phonographique s'avèrent en fait limités dans le temps et ne suffisent en tout cas pas à définir une *bonne* orthographe. C'est ce que montre l'orthographe du vietnamien – *quoc ngu* –, dont les diacritiques, parce qu'elles étaient trop proches de la notation phonographique, ont finalement dû être supprimées (DeFrancis, 1977). Mais il est vrai que la forme d'une orthographe, et sa qualité, ne sont pas seulement affaire de graphies. Elles sont aussi tributaires de la structure linguistique à représenter. Ce n'est pas un hasard si les orthographes les plus transparentes sont celles de langues agglutinantes dont la structure morphologique est particulièrement apparente. Une orthographe doit donc composer avec la structure linguistique et compenser parfois la confidentialité de certaines structures orales, dont l'écrit ne peut se satisfaire. C'est ce qui explique que des procédés spécifiquement graphiques viennent s'ajouter à la base phonographique.

Tout concourt finalement à considérer qu'une *bonne* orthographe doit avant tout se comporter comme une sémiographie fonctionnelle capable de répondre avec le plus d'efficacité possible à la demande sociale. À cet égard, l'économie phonographique – pour nécessaire qu'elle soit – reste secondaire et doit servir une économie sémiographique qui se manifeste de diverses façons<sup>10</sup>. Sur le versant de la morphographie, elle motive la polyvalence phonographique au nom d'une permanence morphologique qui prend certaines libertés avec la régularité phonographique. Elle peut ainsi se servir de procédés spécifiques pour neutraliser certaines

<sup>10</sup> Cette prédominance sémiographique est d'ailleurs à l'origine d'erreurs de régularisation – (il) *résoud*, *merçi*, *ici*, etc. – qui n'ont rien à voir avec le trop fameux « ça s'écrit comme ça se prononce ».

oppositions phoniques, renforcer les réseaux morphologiques ou distinguer des homophones. D'une façon plus générale encore, la spécification graphique qui découle de l'économie sémiographique n'est pas sans rappeler la pictographie, ou l'idéographie des toutes premières formes de l'écriture mais, dans la sphère alphabétique, elle opère en détournant certaines lettres de leur fonction première – noter des voyelles et des consonnes. C'est dans ce sens que l'on peut parler d'icodicité de l'écriture, preuve que la conception aristotélienne et saussurienne du langage n'a pas totalement évincé la conception platonicienne (Simone, 1995). Les signes linguistiques ne sont que partiellement arbitraires et la langue, l'écriture en l'occurrence, en donnant forme aux relations internes de certains signes, rétablit de facto une relation entre le langage et la réalité (Gensini, 1995).

Cela dit, l'idée selon laquelle une *bonne* orthographe s'apprécie par son degré d'économie sémiographique, s'accompagne d'un corollaire : les écarts à la phonographie doivent à chaque fois avoir une justification fonctionnelle, qu'elle soit morphographique (stabilisation des morphèmes) ou logographique (distinction des homophones). Tout écart non justifié équivaut à une surcharge négative. Et si l'on s'en tient à ce point de vue, il faut bien reconnaître que l'orthographe du français n'est pas une *très bonne* orthographe. Ces défauts ne tiennent cependant pas à sa dimension sémiographique stricto sensu mais à des déviations sémiographiques, gratuites sur le plan fonctionnel et dont la seule raison d'être est historique ou étymologique – et donc culturelle. Ce qui nous amène à constater, pour terminer, que la qualité d'une orthographe dépend aussi du désir qu'a une société à l'amender. Or, nous avons vu que cette qualité est dictée pour l'essentiel par la place qu'occupent les structures linguistiques, fut-ce à des niveaux élevés d'abstraction. Et puisqu'une langue change, son orthographe devrait également changer. Moins c'est le cas et plus elle court le risque de contrevenir au double principe d'économie fonctionnelle – phonographique et sémiographique. Les erreurs commises par les experts, et leur récurrence, sont à cet égard un indice révélateur du poids culturel et de la remise en question dont une orthographe devrait faire l'objet. De ce point de vue, des options exclusivement culturelles, étymologiques – par exemple le *e* de *asseoir* ou le *s* de (*un*) *relais* –, ou historiques – certaines subtilités de l'accord du participe passé – ne peuvent qu'aller à l'encontre d'une *bonne* orthographe. Malheureusement, en France comme en Allemagne, les

récentes tentatives de réformes ont montré que le conservatisme des usagers l'emporte encore bien souvent sur l'esprit de système qu'essaient de promouvoir les linguistes de l'écrit.

### Références bibliographiques

- Alarcos Llorach, E. (1968). Les représentations graphiques du langage, dans A. Martinet, dir., *Le Langage*, Encyclopédie de La Pléiade, Paris : Gallimard, 513-568.
- Beslais, A., dir. (1965). *Rapport général sur les modalités d'une simplification éventuelle de l'orthographe française*. Paris : Didier.
- Bétrix Kochler, D. (1991). *Dis-moi comment tu orthographies, je te dirai qui tu es*. Lausanne : Centre Vaudois de Recherches Pédagogiques.
- Bloomfield, L. (1970). *Le langage*, Paris : Payot (traduction de *Language*, Rinehart & Winston, 1961)
- Bousquet, S., Cogis, D., Ducard, D., Massonnet, J. & Jaffré, J.-P. (1999). Acquisition de l'orthographe et mondes cognitifs, *Revue Française de Pédagogie*, 126, 23-38.
- Brissaud, C. & Bessonnat, D. (2001). *L'orthographe au collège. Pour une autre approche*. CRDP Grenoble / Delagrave.
- Bryant P. (2002). Children's thoughts about reading and spelling, *Scientific Studies of Reading*, 6, 2, 199-216.
- Burani, C., Marcolini, S. & Stella, G. (2002). How early morphological reading develop in readers of a shallow orthography, *Brain and Language*, 81, 568-586.
- Burnaby, B. (1997). Writing systems and orthographies, in V. Edwards & D. Corson, eds., *Encyclopedia of Language and Education*, vol. 2, *Literacy*. Kluwer Academic Publishers, 59-68.
- Caravolas, M., Kessler, B., Hulme, Ch. & Snowling, M. (2005). Effects of orthographic consistency, frequency, and letter knowledge on children's vowel spelling development, *Journal of Experimental Child Psychology*, 92, 307-321.
- Catach, N. (1991). *L'orthographe en débat*. Paris : Nathan Université.
- Catach, N. (2000). L'écriture en Europe : nos écritures sont-elles vraiment alphabétiques ?, dans R. Viers, éd., *Des Signes pictographiques à l'alphabet*. Paris / Nice : Karthala / Association Alphabets, 271-296.
- Cerquiglini, B. (1995). *L'accent du souvenir*. Paris : Éditions de Minuit.
- Coulmas, F. (1989). *The writing systems of the world*. Oxford: Basil Blackwell.

- Coulmas, F. (1997). Introduction, in Coulmas, F., ed., *The Handbook of sociolinguistics*. Cambridge, Mass.: Blackwell Publishers Ltd, 1-11.
- Coulmas, F. (2005). *Sociolinguistics. The study of speakers' choices*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Daniels, P. T. (2001). Writing systems, in M. Aronoff & J. Rees-Miller, eds., *The Handbook of linguistics*. London: Blackwell, 43-80.
- Defior, S. & Serrano, F. (2005). The initial development of spelling in Spanish : From global to analytical, *Reading and Writing*, 18, 1, 81-98.
- DeFrancis, J. (1977). *Colonialism and language policy in Viet Nam*. The Hague: Mouton Publishers.
- Desbordes, F. (1990). *Idées romaines sur l'écriture*. Presses Universitaires de Lille.
- Dressler, W. U. (1995). Interactions between iconicity and other semiotic parameters in language, dans R. Simone, ed., *Iconicity in language*. Amsterdam : John Benjamins, 21-38.
- Durguno\_lu, A. Y. (2005). How language characteristics influence Turkish literacy development, in R. Malatesha Joshi & P. G. Aaron, eds., *Handbook of Orthography and Literacy*. Mahwah, NJ : Lawrence Erlbaum Associates, 219-229.
- Ellis, N. C., Natsume, M., Stavropoulou, K., Hoxhallari, L., Van Daal, V. H. P., Polyzoe, N., Tsipa, M-L. & Petalas, M. (2004). The effects of orthographic depth on learning to read alphabetic, syllabic, and logographic scripts, *Reading Research Quarterly*, 39, 4, 438-468.
- Fayol, M. (2003). L'apprentissage de l'accord en genre et en nombre en français écrit. Connaissances déclaratives et connaissances procédurales, *Faits de Langues*, 22, 47-56.
- Fayol, M., Hupet, M. & Largy, P. (1999a). The acquisition of subject-verb agreement in written French: from novices to experts' errors, *Reading and Writing*, 11, 2, 153-174
- Fayol, M., Thévenin, M.G., Jarousse, J.-P. & Totereau, C. (1999b). From learning to teaching to learning French written morphology, dans T. Nunes, ed., *Learning to read: an integrated view from research and practice*. Dordrecht : Kluwer A.P., 43-64
- Frei, H. (1929/1971). *La grammaire des fautes*. Genève : Slatkine reprints.
- Gensini, S. (1995). Criticisms of the arbitrariness of language in Leibniz and Vico and the 'natural' philosophy of language, dans R. Simone, ed., *Iconicity in language*. Amsterdam: John Benjamins, 3-18.
- Goodman, D. (2002). *L'ortographe des dames* : Gender and language in the Old Regime, *French Historical Studies*, 25, 2, 191-223.
- Hagège, C. (1993). *The language builder*. John Benjamins Publishing Company.
- Hagège, C. (2003). Le langage et les langues entre le biologique et le social, dans J.-P. Changeux, dir., *Gènes et Culture*. O. Jacob, 153-172.

- Hanley, J. R., Masterson, J., Spencer, L. H. & Evans, D. (2004). How long do the advantages of learning to read a transparent orthography last? An investigation of the reading skills and reading impairment of Welsh children at 10-years of age, *The Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 57, 8, 1393-1410.
- Harris, R. (2000). *Rethinking writing*. London : Continuum.
- Houston, S. D. (2004). ed., *The first writing. Script invention as history and process*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Jaffré, J.-P. (2003). Observations sur les effets potentiels de la dimension phonographique, dans M.N. Romdhane, J.-É. Gombert & M. Belajouza, eds., *L'apprentissage de la lecture. Perspectives comparatives*. Presses Universitaires de Rennes, 35-49.
- Jaffré, J.-P. (2006). Orthographe et *littéracies* : les particularités du français, *Les Cahiers du CENTAL*, Université catholique de Louvain (à paraître).
- Jaffré, J.-P. & Fayol, M. (2005). Orthography and literacy in French, in R. Malatesha Joshi & P. G. Aaron, eds., *Handbook of Orthography and Literacy*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 81-104
- Johnson, S. (2005). *Spelling trouble ? Language, ideology and the reform of German orthography*. Clevedon / Buffalo / Toronto: Multilingual Matters Ltd.
- Kim, J. (2005). *The history and future of Hangeul. Korea's indigenous script*. Folkstone, UK : Global Oriental.
- Lehtonen, A. & Bryant, P. (2004). Length awareness predicts spelling skills in Finnish, *Reading and Writing*, 17, 9, 875-890.
- Lété, B., Sprenger-Charolles, L. & Colé, P. (2004). MANULEX : A grade-level lexical database from French elementary-school readers, *Behavior Research Methods, Instruments, & Computers*, 36, 156-166.
- Martinet, A., Martinet, J. & coll. (1983). *Vers l'écrit avec alfonic*. Paris : Classiques Hachette.
- Monferran, J.-Ch. (1999). Le *Dialogue de l'orthographe e prononciacion française* de Jacques Peletier du Mans : de l'œil, de l'oreille et de l'esprit, *Nouvelle Revue du Seizième Siècle*, 17, 1, 67-83.
- Nida, E. A. (1963). Practical limitations of a phonemic alphabet, dans W.A. Smalley, ed., *Orthography Studies: Articles on New Writing Systems*. Londres : United Bible Societies, 148-155.
- Olson, D. R. (1994). *The world on paper*. Cambridge University Press [traduction française : *L'univers de l'écrit*. Paris : Retz, 1998].
- Pacton, S., Fayol, M. & Perruchet, P. (2005). Children's implicit learning of graphotactic and morphological regularities in French. *Child Development*, 76, 324-339.
- Perfetti C. A. (2003). The Universal Grammar of reading, *Scientific Studies of Reading*, 7, 1.

- Pike, K. L. (1947). *Phonemics: A technique for reducing languages to writing*. Ann Arbor, MI : University of Michigan.
- Pitman, J. (Sir) (1969). *Alphabets and Reading*. London: Sir Isaac Pitman & Sons Ltd.
- Ramsey, S. R. (2006). The invention and use of the Korean alphabet, in H. Sohn, ed., *Korean language in culture and society*, University of Hawai'i Press, 22-30.
- Robertson, J. S. (2004). The possibility and actuality of writing, in S. D. Houston, ed., *The first writing. Script invention as history and process*. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 16-38.
- Rogers, H. (1995). Optimal orthographies, dans I. Taylor & D. R. Olson, eds., *Scripts and literacy. reading and learning to read alphabets, syllabaries and characters*. Dordrecht : Kluwer A.P., 31-44.
- Sandra, D., Frisson, S. & Daems, F. (1999). Why simple verbs forms can be so difficult to spell: the influence of homophones frequency and distance in Dutch, *Brain and Language*, 68, 277-283.
- Seeley, C. (1991). *A history of writing in Japan*. Leiden, Holland : E.J. Brill.
- Seymour, Ph. (2005). Early reading development in European orthographies, in M. J. Snowling, & C. Hulme, eds., *The Science of reading. A Handbook*. Blackwell Publishing, 296-315.
- Share, D. & Levin, I. (1999). Learning to read and write in Hebrew, dans M. Harris & G. Hatano, eds., *Learning to read and write. A cross-linguistic perspective*. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 89-111.
- Simone, R., ed. (1995). *Iconicity in language*. Amsterdam : John Benjamins Publishing Company.
- Smalley, W. A. (1963). Writing systems and their characteristics, dans W.A. Smalley, ed., *Orthography Studies: Articles on New Writing Systems*. Londres : United Bible Societies, 1-17.
- Sprenger-Charolles, L. (2004). Linguistic process in reading and spelling : the case of alphabetic writing systems : English, French, German and Spanish. In T. Nunes & P. Bryant, eds., *Handbook of children's literacy*. Kluwer academic publishers, 43-66.
- Stubbs, M. (1980). *Language and Literacy : The Sociolinguistics of Reading and Writing*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Tan, L.-H. & Perfetti, C.A. (1998). Phonological codes as early sources of constraint in Chinese word identification : a review of current discoveries and theoretical accounts, *Reading and Writing*, 10, 3-5, 165-200.
- Thomas, P. L. (1998). La dislocation linguistique comme instrument de pouvoir : l'exemple de l'ex-Yougoslavie, dans S. Chaker, ed., *Langues et pouvoirs. De l'Afrique du Nord à l'Extrême-Orient*. Aix-en-Provence : Edisud, 109-122.
- Totureau, C., Thevenin, M-G. & Fayol, M. (1997). Acquisition de la morphologie du nombre à l'écrit en français, dans L. Rieben, M. Fayol & Ch. Perfetti, eds., *Des orthographes et leur acquisition. Actualités pédagogiques et psychologiques*. Lausanne : Delachaux et Niestlé, 147-166.

Trigger, B. G. (2004). Writing systems: a case study in cultural evolution, in S. D. Houston, ed., op. cit., 39-68.

Unger, J. M. & DeFrancis, J. (1995). Logographic and semasiographic writing systems : a critique of Sampson's classification, dans I. Taylor & D. R. Olson, eds., *Scripts and literacy. reading and learning to read alphabets, syllabaries and characters*. Dordrecht: Kluwer A.P., 45-58.

Venezky, R. L. (2004). In search of the perfect orthography, *Written Language and Literacy*, 7, 2, 139-163.

Ziegler, J. C. & Montant, M. (2005). Le développement de la lecture dans différentes langues : un problème de taille, *Le Langage et l'Homme*, t. 2, 40, 2.



# La grammaire : unicité ou multiplicité

**Bernard COMBETTES**

Professeur de linguistique française, Université Nancy 2



Mon intervention, même si elle touche des points qui devraient être pris en compte dans toute réflexion sur une rénovation de l'enseignement de la langue, ne portera ni sur la didactique en tant que telle ni sur des applications pratiques particulières. Je proposerai d'abord, dans une tentative de clarification sémantique, de revenir sur le sens même du mot « grammaire ». Les polémiques nombreuses et récurrentes au sujet de l'enseignement de la cette discipline proviennent en grande partie du manque de clarté, des confusions, qu'entraîne la polysémie de ce terme. On notera que l'ambiguïté attachée à cette dénomination lui est spécifique, les autres disciplines se prêtant moins à une telle confusion ; des termes comme « mathématiques », « biologie », par exemple, renvoient en effet plus clairement, dans différents domaines, à des analyses scientifiques, alors que la « grammaire » désigne à la fois l'objet d'étude et l'étude elle-même de cet objet.

### **Les ambiguïtés du terme « grammaire »**

Il est habituel, surtout dans le champ de la recherche linguistique, de désigner par le terme de « grammaire » le système même de la langue. En ce sens, toute langue, même non décrite (et il reste dans le monde un certain nombre de langues qui n'ont pas fait l'objet d'une description), possède une grammaire, un système de règles, de régularités, indispensable à la communication. L'adjectif « grammatical », appliqué à des énoncés, peut relever de cette acception. Sera dite agrammaticale une suite d'unités ne correspondant pas aux règles d'une langue donnée. C'est ainsi par exemple que l'on peut éventuellement distinguer une grammaire de l'oral et une grammaire de l'écrit si l'on considère que les règles mises en œuvre sont assez éloignées pour que l'on puisse parler de systèmes différents. Dans un usage plus courant, et en particulier dans la pratique de bon nombre d'enseignants, le terme de « grammaire » se trouve restreint aux règles d'un certain « niveau » de langue, correspondant au langage écrit correct. Un point de vue normatif s'introduit ainsi dans la description ; on parlera de « faute de grammaire », on dira d'un élève qu'il « maîtrise mal la grammaire », etc. en voulant dire en fait que ne sont pas respectées les règles de ce que l'on nomme d'habitude le « bon usage ». Cette réduction de « grammaire du bon usage écrit » au seul terme de « grammaire » conduit évidemment à de grandes confusions dans le domaine didactique. Remarquons qu'il en va de même lorsqu'on utilise

des formules comme : « cela ne se dit pas » (réduction de : « cela ne doit pas se dire ») ou comme : « ce n'est pas du français » (réduction de : « cela n'est pas du bon français écrit ») ; tout se passe comme si la norme, n'osant pas se dévoiler, se masquait derrière une expression généralisante.

La grammaire, par ailleurs, est également comprise comme l'analyse, la description, de la « grammaire » au sens 1. Ici encore, on doit admettre la coexistence de plusieurs grammaires 2 pour une même grammaire 1, et c'est cette pluralité que nous examinerons plus loin. Il est facile d'imaginer les effets de cette ambiguïté : en enseignant la « grammaire », on utilise une certaine description des faits de langue (avec des notions, des catégories, des méthodes d'analyse, qui relèvent, implicitement ou explicitement, d'une approche particulière, qu'elle soit traditionnelle ou plus moderne), en désirant par là améliorer chez l'élève la maîtrise de la grammaire 1. Il est certain que la polysémie du terme ne facilite pas la réflexion sur le choix d'une méthode, ni même, d'une façon plus générale, sur la définition des objectifs d'enseignement.

Notons enfin que, quel que soit le sens retenu du mot « grammaire », pour de nombreux enseignants et linguistes, « grammaire » ne désigne pas le système de la langue dans son entier, mais seulement la syntaxe et la morphologie. Beaucoup excluent de cette notion le lexique et la conjugaison. Cette division, si elle peut avoir des raisons dans le domaine scientifique, a l'inconvénient de dresser des cloisons étanches entre les diverses composantes de l'analyse linguistique et d'isoler le lexique, de couper son étude de celle de la « grammaire », ce qui est évidemment très discutable, du moins pour certaines analyses sémantiques.

On notera enfin que les manuels enseignant la description de la langue sont également désignés sous le terme de « grammaire » et que l'activité pédagogique elle-même, la discipline, porte aussi le même nom. Ici encore, ce sont des raccourcis, des ellipses (les activités de grammaire, le cours de grammaire, le livre, le manuel, de grammaire), qui conduisent à cette redoutable polysémie.

Faisons à présent un détour par l'histoire et examinons les mots grecs et latins à l'origine du mot français « grammaire », respectivement *grammatica* et *gramma-*

*tikê*. L'évolution phonétique, relativement atypique, a conduit à une terminaison « aire » qui conduit, plus ou moins inconsciemment, à rapprocher ainsi ce terme « grammaire » de « dictionnaire », « bréviaire », « syllabaire » ou « annuaire », dans lesquels le suffixe « aire », d'une autre origine, désigne des recueils ou instruments. Cette superposition ouvre sans doute la voie à certaines des ambiguïtés que nous venons d'évoquer. On aurait pu s'attendre à ce qu'un mot comme « grammatic » désigne l'étude de la grammaire (au sens 1), comme la stylistique désigne l'étude du style, par exemple. Peut-être devrions-nous, pour lever les ambiguïtés propres au mot « grammaire », utiliser les expressions « système de la langue » et « description linguistique ».

On a parfois cru trouver une clarification en utilisant au singulier « grammaire » pour désigner le système d'une langue et en employant le pluriel « grammaires » lorsqu'il s'agit des diverses descriptions possibles du français. Ce procédé est, à mes yeux, assez caricatural. En effet, le système de la langue n'est évidemment pas uniforme. Énoncer « grammaire » revient à prendre parti sur la norme. L'observation de la réalité de la langue fait clairement apparaître qu'il y a diverses grammaires (toujours dans le sens de système de régularités) du français. Par ailleurs, en utilisant le mot « grammaire » au singulier, on écarte tous les aspects relatifs à une autre signification sur laquelle nous n'avons pas encore insisté, celle de grammaire du locuteur ou grammaire « interne », mécanisme qui permet à chacun de nous de produire et de comprendre des énoncés, de porter des jugements d'acceptabilité et de grammaticalité sur les phrases. C'est d'ailleurs seulement par l'intermédiaire de cette grammaire individuelle que l'on peut atteindre la grammaire de la langue, superposition quelque peu abstraite de diverses grammaires du locuteur.

Ces ambiguïtés devraient évidemment être prises en compte lorsqu'il s'agit de didactique. L'enfant possède sa grammaire personnelle du français, que l'école tente d'améliorer en lui faisant intérioriser un système de règles et en s'appuyant sur une description. Quelle(s) langue(s) ou « système(s) de règles » enseigner ? Une fois ce point déterminé, il conviendra de recourir, pour l'enseignement de la langue, à une ou à plusieurs descriptions. Un nouveau choix pourra alors être opéré entre les diverses analyses qui paraissent le mieux correspondre à des objectifs didactiques.

Je ne prendrai pas position ici sur l'opportunité d'enseigner la grammaire à l'école. Les programmes scolaires de certains pays européens ne contiennent aucun module d'enseignement explicite de la grammaire. Cependant, même dans ce cas là, l'enseignant doit pouvoir disposer d'une description grammaticale. Il doit, en effet, avoir une vision claire du système de la langue pour construire des activités de français et adopter une stratégie de progression. J'ajouterai que, dans un enseignement de type traditionnel comme dans un enseignement rénové, la grammaire (description de la langue, avec ses catégories, les natures, les fonctions, etc.) de l'enseignant et celle de l'élève sont les mêmes, ce qui ne devrait pas être le cas, selon moi. Ce n'est pas parce que l'objectif est de conduire l'élève à une compétence linguistique qui doit se rapprocher de celle de l'adulte qu'il est obligatoire d'utiliser une description unique et uniforme, au risque de rendre difficile toute progression.

Dans les remarques qui suivent, nous nous intéresserons à la grammaire comme description, comme explicitation, des régularités qui sous-tendent la structure de la langue.

### **Les raisons de la diversité**

Il est légitime de se demander pour quelles raisons il y a plusieurs descriptions possibles d'un même état de langue. À mes yeux, deux facteurs principaux sont à l'origine de la diversité des descriptions de la langue : les objectifs visés, la conception du langage mise en œuvre.

Sur le premier point, il convient de rappeler le fait qu'une grammaire est conçue en fonction d'objectifs plus ou moins explicites. C'est toute la question de l'autonomie de la linguistique, en tant que science du langage, qui est posée. Celle-ci n'a acquis son autonomie que progressivement et, finalement, très récemment. Auparavant, en effet, la description de la langue était toujours subordonnée à une visée plus vaste. Ainsi, nos habitudes d'analyse et nos catégories grammaticales sont issues d'une grammaire qui n'a été conçue ni à des fins d'enseignement ni même, tout simplement, dans celui de décrire la langue. Cet outil que constitue la tradition grammaticale n'est en réalité pas adapté à l'utilisation que nous souhaitons en faire pour la simple raison qu'il a été élaboré pour de tout autres objectifs.

Les Grecs, puis les Latins, ont été parmi les premiers à mettre en place une description de la langue, qui donnera naissance à la tradition occidentale. Toutefois, dans une période antérieure à celle pendant laquelle se sont constitués ces débuts de la grammaire, l'Inde entretenait, dès 600 avant J.-C., une solide tradition de travaux linguistiques. Les grammairiens indiens avaient établi des traités du sanskrit, langue sacrée de l'Inde. La tradition grecque de description de la langue ne visait pas le même objectif que celle des Indiens. En réalité, la *grammatikê* faisait partie intégrante de la philosophie. Les Grecs tenaient un débat philosophique visant à déterminer si le langage était conventionnel ou naturel. Afin d'argumenter, il convenait donc de recourir à une analyse de la langue. Ainsi l'analyse a-t-elle surtout porté sur des mots pleins, la phonétique et la morphologie n'étant pas les objets d'analyse prioritaires. C'est la philosophie grecque qui crée, en quelque sorte, le besoin de disposer d'une analyse, d'un commentaire, sur certains aspects du système de la langue.

La linguistique indienne, quant à elle, est née du besoin de comprendre et de sauvegarder des textes sacrés, rédigés en sanskrit classique, déjà quasiment hors d'usage à l'époque. C'est donc davantage la philologie, le commentaire et l'analyse des textes, qui a donné naissance à la réflexion linguistique en Inde, aucun débat philosophique ne motivant cette approche. Les descriptions de la langue et leurs méthodes étaient alors très différentes de celles mises en place par les Grecs. La phonétique trouvait toute sa place dans cette analyse, la prononciation du sanskrit ancien et sa conservation, étant l'un des principaux sujets de préoccupation des grammairiens indiens de l'époque. Ces deux exemples que je viens de vous exposer illustrent à quel point la description grammaticale est, à son origine, subordonnée à des objectifs supérieurs plus ou moins explicites.

Par ailleurs, une description linguistique, aussi autonome qu'elle tente d'être, est toujours rattachée à des présupposés sur la nature et les fonctions du langage. Les grammairiens ne sont pas toujours très explicites sur ce point. Ainsi, certains décriront-ils la syntaxe en partant de l'idée que le langage sert fondamentalement à communiquer, postulat qui influencera sans aucun doute leur analyse. D'autres pourront considérer par exemple que le langage permet avant tout de manifester la position de l'individu, son statut, les relations de pouvoir qu'il

entretient avec les autres locuteurs au sein de la société. Une telle conception entraînera une approche particulière de telle ou telle sous-partie du système de la langue. Le traitement de l'ambiguïté, par exemple, son statut ne seront pas du même ordre pour un linguiste qui la considère comme marginale, comme un défaut, une défaillance, dans des régularités destinées à assurer la meilleure communication possible entre les locuteurs, et pour un linguiste qui estime au contraire que l'ambiguïté est inhérente aux systèmes linguistiques, que sa présence est indispensable pour permettre la fonction symbolique que le langage doit remplir dans les interactions entre locuteurs. On peut penser que l'utilisation didactique de telle ou telle description grammaticale ne peut être indifférente à la nature de ces présupposés, en particulier lorsqu'ils concernent la nature des relations qui s'établissent entre les formes linguistiques et le domaine cognitif, sujet spécialement pertinent pour l'enseignement de la langue.

Il est assez facile de constater que bon nombre des catégories que nous utilisons n'ont pas été créées à des fins didactiques, mais davantage dans un souci de rapprocher l'étude de la langue de celle de la philosophie, plus particulièrement de la logique, et il est loin d'être évident qu'une telle optique produise des outils permettant de construire des apprentissages de façon pertinente. Ceci est très net dans les définitions traditionnelles des natures et des fonctions, mais il ne faudrait pas penser qu'il s'agit uniquement de définitions ; la reconnaissance même des catégories n'est pas neutre et des oppositions comme : complément d'objet / complément circonstanciel, par exemple, sont dépendantes d'une certaine approche, liée à une philosophie du langage particulière. D'une façon générale, la mise en perspective historique des concepts grammaticaux, la réflexion sur les raisons et les modalités de leur formation me semble indispensable ; elle permet de relativiser le cadre d'analyse, de prendre conscience qu'une « grammaire » est en grande partie le reflet de la pensée d'une époque donnée et qu'il est normal que des évolutions se produisent dans ce domaine, comme dans tout domaine scientifique ; elle donne surtout l'occasion de s'interroger sur la pertinence didactique de telle ou telle notion, de tel ou tel principe d'analyse. Considérons l'exemple de la notion de « phrase », qui me semble, à cet égard, très pertinent. Même s'il est difficile de définir de façon simple et univoque cette unité, la phrase est d'ordinaire reconnue comme une réalité évidente, universelle en quelque sorte, ayant

toujours existé. En fait, la phrase telle que nous la définissons (du moins à l'écrit, car l'existence d'une phrase « orale » est encore plus problématique) est loin d'être une unité « naturelle ». On peut même se demander si elle n'a pas été une création des grammairiens (le titre de l'ouvrage de J.-P. Seguin : « *L'invention de la phrase* », auquel je renvoie pour l'historique de la notion, est sur ce point particulièrement significatif) et si elle ne demeure pas, encore aujourd'hui, un concept métalinguistique qui est loin de correspondre exactement aux unités qui fonctionnent réellement dans l'activité de communication. Le terme de « phrase » est attesté dès le seizième siècle et désigne, jusqu'au milieu du dix-huitième siècle, une « façon de dire » en groupant des mots qui vont ensemble, ce que nous recouvrons du terme de « locution » (le latin *locutio* n'étant jamais que l'exact équivalent, sémantiquement, du *phrasis* grec), sens que nous avons conservé dans des expressions comme « périphrase », « antiphrase » ou « paraphrase ». La notion de « phrase », telle que nous la connaissons aujourd'hui, s'est développée chez les grammairiens à partir du XVIII<sup>e</sup> siècle et a été pleinement exploitée dans l'enseignement après la Révolution, l'enseignement de l'orthographe expliquant sans doute en partie ce que l'on pourrait appeler le succès de cette notion. Les grammairiens de l'époque classique utilisaient, pour la décomposition des énoncés, le concept de « proposition », proche des analyses de la logique et qui, on le sait, ne coïncide pas avec l'unité phrase, les principes de définition n'étant de toute façon pas du même ordre. Au-delà, si l'on peut dire, de la proposition, on reconnaissait, dans certains types d'énoncés, des unités nommées « périodes », unités textuelles, renvoyant davantage au domaine de la rhétorique et ne correspondant pas, du moins pas systématiquement, à notre « phrase complexe ». La « phrase » apparaît ainsi comme une sorte de cote mal taillée entre deux extrêmes (une unité minimale d'expression construite autour du verbe et de ses actants, la proposition, et une séquence textuelle, un enchaînement de propositions, la période) ; le problème qui se pose, en particulier dans le domaine de l'application didactique, c'est de déterminer dans quelle mesure une notion comme celle de la phrase est opératoire, ce qu'elle permet de mettre en place dans les apprentissages, quelles sont ses limites explicatives, etc. Bon nombre de phénomènes font bien apparaître la nécessité de cette relativisation. Considérons par exemple la règle normative relative à la construction de la forme du gérondif, qui veut que le sujet sous-entendu du verbe « arriver », dans une phrase comme « En arrivant,

X a rencontré Y », soit le même que celui du verbe principal. Or il n'est pas rare que nous trouvions également des énoncés du type de : « En arrivant, la porte était fermée », phrase dans laquelle le sujet sous-jacent à *en arrivant* n'est plus évoqué dans le contexte qui suit le gérondif. Tout se passe comme si la règle prenait en compte l'exemple isolé, sans considérer l'insertion de la phrase dans son contexte, le rôle qu'elle tient dans la progression de l'information à travers le texte, son statut dans la cohérence discursive. Il convient en effet de se placer dans la perspective de celui qui produit le texte, qui doit gérer non seulement la grammaticalité des phrases, mais également, parmi bien d'autres marques, les enchaînements textuels ; on pourrait par exemple imaginer un très bref contexte comme : « Nous avons traversé le boulevard. En arrivant, la porte était fermée », séquence dans laquelle le scripteur, en écrivant « en arrivant », souhaite essentiellement établir une connexion avec la phrase précédente et se préoccupe moins du contexte de droite. On rappellera d'ailleurs que la ponctuation de l'époque classique traduit parfois ce statut « intermédiaire », en séparant par des signes identiques (point-virgule ou deux points) des constituants au fonctionnement peu intégré à la structure de la proposition, que l'on peut considérer comme dotés d'un statut plus textuel que phrastique. La prise en compte (par l'utilisation, en particulier, des travaux des psycholinguistes) des activités de production et de compréhension des textes amènerait assurément à réviser nos opinions sur l'importance accordée à la phrase comme unité fondamentale, base de tout raisonnement, de toute observation sur des faits de langue ; cette domination sans partage me semble devoir être d'autant plus discutée qu'il s'agit de passer à des objectifs d'enseignement.

La plupart des difficultés que nous rencontrons actuellement en ce qui concerne les contenus grammaticaux, ne serait-ce que lorsqu'il est question de nomenclature me semblent provenir de cette influence qu'ont exercé la philosophie et la logique sur la linguistique dès l'antiquité. Les catégories de la logique étant considérées comme universelles, partagées par tous les êtres humains, on estimait qu'il était nécessaire de retrouver dans toutes les langues, au-delà de leurs différences, des caractéristiques constantes ; les catégories grammaticales des langues modernes pouvaient ainsi être calquées sur les catégories de la grammaire grecque et de la grammaire. La description de la langue française se trouve encore aujourd'hui

affectée par ce type d'influence, mais en partie seulement, dans la mesure où des créations, des ajouts, des modifications partielles sont venus transformer, au cours des siècles, le cadre initial. Les contenus grammaticaux utilisés dans la pratique scolaire, même dans leur état le plus « moderne », le plus récent, peuvent être considérés comme le résultat d'une compilation de strates successives, de réaménagements qui n'ont jamais été opérés avec le souci d'une cohérence d'ensemble. On ne s'étonnera pas si, à côté de notions empruntées à la linguistique contemporaine, introduites depuis peu (telle que celle de déictique, ou de déterminant du nom), subsistent des catégories et des dénominations. Il suffirait d'examiner la nomenclature utilisée pour dénommer les formes du verbe en français, à l'indicatif par exemple, pour constater cet aspect hétéroclite, qui vient masquer des régularités du système. L'organisation en deux séries de « temps », les temps simples et les temps composés (construits avec un auxiliaire) disparaît sous des étiquettes qui sont autant d'héritages successifs de différentes traditions ; c'est ainsi que « passé composé », « futur antérieur », « plus-que-parfait » renvoient en fait aux mêmes propriétés morphologiques et sémantiques, la seule distinction demeurant celle de l'époque, ce que l'on perçoit bien en comparant : *quand X a terminé, il part / quand X aura terminé, il partira / quand X avait terminé, il partait*. Nous avons là une combinaison de trois étiquettes d'ordre totalement différent : « composé » renvoie à la forme et ne dit rien sur la valeur, « antérieur » renvoie au sens et ne dit rien sur la forme, quant à « plus-que-parfait », cette dénomination n'aurait vraiment de pertinence que si le terme de parfait avait été conservé en grammaire française, ce qui n'a pas été le cas. Je ne veux pas porter ici de jugement sur l'intérêt de l'une ou l'autre de ces façons de nommer les temps (je remarquerai toutefois que l'adjectif « antérieur » ne recouvre qu'une partie des emplois des formes composées et qu'il me semble difficile à généraliser), je désire simplement insister sur l'aspect hétéroclite de telles listes, qui sont en fait le résultat de points de vue différents sur la grammaire et sur la langue. On pourrait citer, dans le même ordre d'idées, le cas des « locutions » : alors qu'on parle de « locution adverbiale » pour des expressions comme : *peu à peu, à cor et à cri*, de « locution conjonctive » pour : *alors que, avant que*, on utilise la dénomination de « mot composé » lorsqu'il s'agit de noms : *garde-malade, rendez-vous*, et non celle de « locution nominale ». Il est également instructif d'examiner le cas des adjectifs pour mesurer l'influence de la grammaire latine sur

notre langue et le fait que les remaniements successifs n'ont pas abouti à des solutions homogènes. Les grammairiens classiques avaient repris la classification et la dénomination latine pour des termes qui n'ont pas les mêmes propriétés en latin et en français. Un possessif latin comme *meus* est très proche, dans son fonctionnement, des adjectifs qualificatifs, ce qui n'est pas le cas du possessif français *mon*, qui ne peut jamais commuter avec un adjectif. L'étiquette de « déterminant » se justifie donc pleinement pour une langue comme le français. Le problème demeure celui de l'article, qui n'avait pas d'équivalent en latin, d'où l'utilisation de ce terme par les grammairiens français, ce qui souligne en quelque sorte la différence qui sépare les deux langues. Il reste toutefois que, si l'article est bien considéré actuellement comme faisant partie de la classe des déterminants, il demeure toujours distinct des autres membres de la catégorie, auxquels on accole un adjectif (*déterminant possessif*, *déterminant démonstratif*, *déterminant indéfini*), alors que l'on ne parle pas de « déterminant article ». Il y a là une bonne illustration de la résistance d'un héritage qui réapparaît toujours plus ou moins sous les tentatives de rénovation. Je n'ai pris comme exemples que des cas concernant la terminologie, qui ne constitue qu'un aspect un peu superficiel du problème, ce qui ne devrait pas masquer le fait que le même raisonnement pourrait être tenu sur la reconnaissance des catégories et sur les définitions que l'on en donne ; on constaterait que, là non plus, la cohérence n'est pas totale et que bon nombre de notions ne sont en fait qu'un rhabillage ou une redistribution des notions traditionnelles.

Je terminerai par quelques remarques sur les critères de choix d'une « grammaire » (description du système linguistique) dans une perspective d'applications didactiques. Il me semble qu'il conviendrait tout d'abord de s'interroger sur les finalités de l'enseignement de la grammaire à l'école. Doit-il être destinée à l'expression (mais que convient-il de mettre sous cette dénomination ?), à la lecture et à la compréhension des textes (le texte littéraire exige-t-il des catégories d'analyse particulières ?), ou bien encore à des activités de réflexion sur le langage, sur ses fonctions, sur son rôle dans la société ? Autant d'objectifs qui ne sont pas du même ordre et qui nécessitent, pour être correctement abordés, des outils linguistiques spécifiques. Ainsi, si l'on souhaite mettre en pratique une grammaire pour l'expression ou la communication, il paraît logique de s'appuyer sur des descrip-

tions qui se réclament d'une approche fonctionnelle, qui prennent en compte la dimension communicationnelle et accorde une place privilégiée au contexte dans ses diverses acceptions. Il conviendrait par ailleurs de mener une réflexion approfondie sur les relations qui s'établissent entre le système linguistique et les aspects cognitifs. La didactique enregistre, de ce point de vue, un retard certain par rapport aux progrès qu'a accomplis la linguistique cognitive ces dernières années. Le manque d'information, de documentation, et, par voie de conséquence, l'absence d'application, d'expérimentation, expliquent que ces aspects, pour moi fondamentaux, soient pour ainsi dire totalement absents de la formation des maîtres, qu'il s'agisse de la formation initiale ou de la formation continue. Il conviendrait également de disposer de descriptions de la langue qui permettent de rendre compte des variations langagières. Nous disposons de quelques éléments dans ce domaine, éléments qui, malheureusement, n'ont guère été exploités par les didacticiens. La variation est trop souvent perçue comme un élément marginal, comme un écart par rapport à la norme ; une position fondamentalement différente consisterait à considérer la variation comme inhérente aux mécanismes linguistiques, la régularité, l'homogénéité des intuitions et des pratiques des locuteurs ne relevant pas du cœur du système et apparaissant comme des cas marginaux, relativement exceptionnels.



# L'orthographe et son apprentissage

**Michel FAYOL**

Professeur de psychologie

Université Blaise Pascal, Clermont-Ferrand

Directeur LAPSCO CNRS

membre de l'ONL



## Le système orthographique français

La connaissance et l'apprentissage de l'orthographe concernent tout autant la lecture que la production verbale écrite. Il serait donc possible d'aborder les deux conjointement. Toutefois, compte tenu du temps qui nous est accordé et du thème choisi pour cette journée, je m'en tiendrai à la question de la production orthographique. Je me contenterai de signaler que les difficultés orthographiques du français sont en lecture relativement modestes du fait que les configurations de lettres se lisent généralement de la même manière (on dit qu'elles sont régulières ou consistantes) – o, au et eau se lisent /o/ – même s'il existe des exceptions (notamment s, c et g). Par contraste, l'écriture des phonèmes est en français hautement irrégulière : du point de vue de la production, le système orthographique français fait partie avec l'anglais des deux systèmes les plus complexes.

Le français écrit est un système alphabétique : des correspondances systématiques existent entre des lettres (en fait des graphèmes) et des unités phonologiques, les phonèmes (ONL, 1998). Pour mieux comprendre les problèmes posés par un système orthographique comme celui du français, il faut partir de ce que serait un système idéal. Dans un système idéal, à chaque lettre correspondrait un phonème et inversement. Aucun système orthographique réel n'est véritablement idéal, mais certains s'en rapprochent, par exemple ceux de l'espagnol ou de l'italien, alors que d'autres s'en éloignent fortement : les systèmes français et anglais notamment. On a donc affaire à un continuum : à une extrémité, les systèmes dits opaques – tels le français et l'anglais – et à l'autre extrémité, des systèmes dits transparents – tels l'espagnol ou l'italien (Jaffré & Fayol, 1997, 2005).

L'opacité du système français n'est pas la même selon que l'on aille des lettres (de l'orthographe) vers la phonologie (OP = en lecture) ou inversement (PO = en production). En lecture, la transparence des relations entre phonèmes et graphèmes est relativement élevée. En revanche, en production, un nombre restreint de phonèmes est associé à un nombre plus élevé de graphèmes (e.g., /k/: climat; accord; kilo; ticket; quand; chronique; /g/: garage; aggraver; guerre; aiguille; second; /s/ saucisse; centre; ça; nation; six; science; (Sprenger-Charolles, 2003). L'irrégularité (ou inconsistance) dans le sens phonologie/orthographe est à peu

près du même ordre que celle de l'anglais, ce qui pose des problèmes spécifiques d'apprentissage.

À ces difficultés s'ajoutent des lettres muettes (*théâtre, hôpital*), des orthographe lexicales parfois très peu prévisibles (*yacht, thym*) et une caractéristique que le français est seul à présenter: des marques morphologiques qui n'ont le plus souvent pas de correspondance phonologique. Tel est le cas du pluriel des noms, des adjectifs et de celui des verbes (*les poules rousses picorent*) et, dans une moindre mesure, des marques de genre (*notre amie est fâchée*). Par ailleurs, les flexions qui affectent les verbes sont fréquemment homophones: l'imparfait, le passé simple, le participe passé, l'infinitif se transcrivent différemment mais ont souvent des prononciations équivalentes.

Du fait des caractéristiques du système orthographique, les enfants français, et plus généralement tous ceux qui apprennent le français écrit, ne peuvent se contenter de découvrir le principe alphabétique et d'apprendre les correspondances phonèmes/graphèmes et graphèmes/phonèmes. Cet apprentissage est nécessaire mais insuffisant. Il leur faut également acquérir des connaissances orthographiques générales, des connaissances lexicales et des connaissances morphologiques.

## **Quatre apprentissages**

### *Le principe alphabétique et l'orthographe phonologique*

Le système orthographique du français ne peut être appris uniquement à partir du principe alphabétique, mais le principe alphabétique constitue la pierre de touche des apprentissages ultérieurs, en lecture comme en écriture. Il y a à cela deux raisons. Tout d'abord, il est génératif: un enfant, ou un adulte, qui dispose du principe alphabétique, est capable de transcrire la quasi-totalité des mots qu'il connaît ou entend en produisant ce que j'appellerai une orthographe phonologique (e.g., *chapo; marène; poulin*), c'est-à-dire d'une manière la plupart du temps non normée. Ensuite, il permet l'auto-apprentissage: pour des raisons encore mal comprises, la pratique du recodage est efficace pour acquérir le lexique orthographi-

que, même lorsque ce dernier est irrégulier, c'est-à-dire lorsqu'il comporte, par exemple, des lettres muettes. Cela reste un peu mystérieux pour l'instant, mais les travaux de Share (1995, 1999, 2004) ont bien mis en évidence que la pratique de ce recodage induisait l'apprentissage du lexique, encore que cela s'avère surtout dans des épreuves de reconnaissance de mots (Kyte & Johnson, 2006).

L'apprentissage de base porte donc sur le principe alphabétique, ce qui vaut pour tous les systèmes alphabétiques. Cet apprentissage repose sur deux dimensions associées: la conscience phonémique, la connaissance des lettres et la mise en relation des unités repérées. La conscience phonémique renvoie à la segmentation de la parole, c'est-à-dire à la capacité de traiter le langage comme un objet, et de pouvoir isoler dans la parole des unités dont le grain peut être plus ou moins fin, allant jusqu'au phonème. La syllabe (e.g., /ba/; /tro/; /cor/; /brat/) est relativement et précocement accessible, l'attaque-rime (b/a; tr/o; c/or; br/at) est un grain un peu plus raffiné, et le phonème (e.g., /b/, /a/, /t/; etc.) est une unité abstraite dont on sait maintenant qu'il n'est acquis vraiment qu'en phase avec l'apprentissage de la lecture. On ne peut pas espérer que les phonèmes soient intégralement appris avant même que cet apprentissage ait lieu, même si la conscience des phonèmes est (et doit être) amorcée avant l'enseignement explicite de la lecture et de l'écriture et constitue le meilleur prédicteur de la réussite de l'apprentissage de celles-ci.

La deuxième composante de l'acquisition du principe alphabétique concerne les lettres, à la fois leur nom et leur son; les deux sont impliqués dans l'association entre phonèmes et graphèmes (Foulin, 2005). Au cours des deux dernières décennies, les études de corrélation puis les études longitudinales (au cours desquelles des enfants ont été suivis de 4 ans et demi - 5 ans, c'est-à-dire de la grande section de maternelle - jusqu'à la fin de la 1<sup>re</sup>, de la 2<sup>e</sup>, voire de la 3<sup>e</sup> année d'apprentissage de la lecture) ont montré que la capacité de segmenter la parole et de prendre conscience des unités phonémiques et la capacité de dénommer et de sonoriser les lettres étaient prédictives de l'apprentissage de la lecture. C'est d'ailleurs la combinaison de la mise en œuvre de ces deux capacités qui prépare le mieux à l'apprentissage de la lecture et de l'écriture. Ces résultats issus des recherches fondamentales ont permis de construire des entraînements, en sorte qu'on

peut aujourd'hui, dans une large mesure, prévenir une partie des difficultés d'apprentissage de la lecture ou de l'écriture en mettant en place en maternelle des activités incitant à la conscience phonémique et à la mise en relation avec les lettres. Puisque je m'intéresse ici davantage à l'orthographe du point de vue de la production qu'à l'orthographe considérée du point de vue de la lecture, un fait ressort: le travail sur la connaissance des lettres et la conscience phonémique est encore plus efficace pour l'acquisition de l'orthographe en production qu'il ne l'est relativement à l'apprentissage de la lecture (Caravolas et al., 2001). La pratique précoce de l'écriture, bien qu'elle ait été moins étudiée que celle des activités portant sur la conscience phonémique, contribue elle aussi à l'acquisition de l'orthographe (Rieben et al., 2005). Il est actuellement moins sûr qu'elle affecte la conscience phonémique et l'apprentissage de la lecture (Berninger et al., 2006; Rieben et al., 2005).

**En résumé**, l'enseignement et l'apprentissage explicites du principe alphabétique influent positivement sur l'apprentissage de la lecture et de la production orthographique. Toutefois, Veronis (1988) a montré que l'application des correspondances phonèmes-graphèmes, et donc la connaissance du seul principe alphabétique, ne permet de transcrire qu'environ un mot sur deux. Il faut donc disposer d'autres connaissances. Du fait du caractère irrégulier du système orthographique français, l'enseignement et l'apprentissage explicites des correspondances phonèmes graphèmes n'assurent pas des connaissances suffisantes pour écrire correctement les mots et pour réaliser les accords.

### *L'apprentissage des connaissances lexicales*

Il est intuitivement facile de considérer que nos performances orthographiques reposent sur deux capacités de base. La première, déjà évoquée, revient à connaître et appliquer les correspondances phonèmes-graphèmes. Cette application conduit à une orthographe phonologiquement plausible mais souvent non conventionnelle (i.e., orthographe phonologique). La seconde consisterait à retrouver directement dans notre mémoire des formes orthographiques stockées, des instances, au moment de les transcrire. Nous disposerions d'une sorte de dictionnaire mental – dénommé lexique orthographique – constitué de tous les

mots que nous avons déjà rencontrés suffisamment souvent pour les avoir mémorisés. Ce lexique orthographique ne serait toutefois pas organisé comme un dictionnaire classique suivant l'ordre alphabétique: la fréquence d'utilisation en serait la dimension majeure. Ce lexique serait en relation avec, d'une part, le lexique phonologique – l'ensemble des mots connus à l'oral – et, d'autre part, la signification (Bonin, 2003).

L'hypothèse de l'existence d'un lexique orthographique rend compte d'une large série de phénomènes. C'est la raison pour laquelle elle apparaît hautement plausible. Elle explique en particulier deux effets classiques, observés depuis longtemps chez les adultes et plus récemment chez les enfants: l'effet de fréquence, une configuration donnée de lettres est lue ou transcrite d'autant plus rapidement et exactement qu'on la rencontre plus souvent; l'effet d'analogie, consistant à transcrire un mot par analogie avec des mots qui lui ressemblent (Goswami, 1988).

L'une des questions essentielles a trait à l'acquisition de ce lexique orthographique.

Le premier modèle d'apprentissage de la lecture et de l'écriture qui ait abordé cette question (Frith, 1980) postulait que la maîtrise des correspondances phonographiques correspondait à un stade précurseur (dit phonologique) de l'apprentissage du lexique orthographique, lequel n'apparaissait qu'au stade suivant, dit orthographique. Nous savons aujourd'hui – parce que nous sommes beaucoup mieux en mesure de contrôler les mots sur lesquels travaillent les enfants – que l'apprentissage du lexique orthographique commence pratiquement en même temps que l'acquisition du principe alphabétique. Dès le milieu du CP, les enfants ont déjà mémorisé un certain nombre de formes lexicales (Bosse et al. 2003; Martinet et al. 2004), ce qui se traduit à la fois en lecture et en écriture (effet de fréquence et effet d'analogie; voir ci-avant). Toutefois, ce constat ne donne pas la clé de la manière dont s'effectue l'apprentissage.

Deux grandes conceptions complémentaires sont apparues au cours de la dernière décennie. La première considère que l'acquisition du lexique orthographique, y compris en ce qui concerne la production, repose sur la pratique du déco-

dage au cours de la lecture. Cette pratique conduirait à un auto-apprentissage, pour l'instant difficile à expliquer. Cet auto-apprentissage pourrait s'envisager de la manière suivante: lorsque la lecture d'un mot permet à la fois son décodage et le maintien de l'ensemble de ses constituants (lettres, même celles qui sont muettes) dans une focalisation unique de l'attention, la forme de ce mot peut être stockée en mémoire. En somme, un traitement pas à pas (le décodage), pour peu qu'il soit suffisamment rapide et fréquent, conduirait au stockage en mémoire d'une unité lexicale. Paradoxalement, ce sont les résultats des travaux conduits en arithmétique qui rendent plausible cette conception (Logan, 1988; Logan & Klapp, 1991; Barrouillet & Fayol, 1998; Thévenot, Barrouillet & Fayol, 2001). Les données relatives à l'acquisition du lexique orthographique en production restent indirectes (Cousin et al., 2002). Une telle conception prédit que l'essentiel de l'apprentissage du lexique orthographique est implicite, c'est-à-dire qu'il se réalise sans intention d'apprendre, comme un effet latéral (a side-effect) du décodage. Les résultats rapportés par Share (1995, 1999) et par Sprenger-Charolles et Casalis (1996) attestent que la pratique du décodage (ou médiation phonologique) est corrélée à l'acquisition du lexique orthographique, qu'il s'agisse de mots réguliers ou irréguliers (voir aussi Caravolas et al 2001). Ces études ne décrivent toutefois pas le détail des performances orthographiques relevées en production, et les effets pourraient être plus faibles qu'en reconnaissance de mots (Kyte & Johnson, 2006). Cette conception prédit aussi que les individus qui rencontrent des difficultés de décodage (e.g., les dyslexiques) peineront à acquérir le lexique orthographique (Share & Shalev, 2004), ce qui rendrait compte de l'existence d'une sous-population aux caractéristiques très spécifiques: les bons lecteurs faibles en orthographe (Frith, 1980). Ces prédictions ne sont que partiellement vérifiées. Ainsi, il est clair que l'acquisition du lexique orthographique ne peut reposer exclusivement pour beaucoup d'élèves sur le seul apprentissage implicite (Graham, 2000).

La seconde conception considère qu'un enseignement explicite des formes orthographiques est nécessaire, et cela d'autant plus que les individus ont de faibles performances. Peu de travaux sont disponibles, et leurs résultats ne confortent pas toujours cette conception. Il serait trop long de rapporter en détail les résultats des recherches effectuées, qui sont souvent anciennes et ne portent pas sur le

français. Toutefois, quelques points méritent d'être signalés, ne serait-ce que pour inciter les chercheurs français à étudier l'apprentissage de l'orthographe lexicale plus sérieusement que cela n'a été fait jusqu'alors. D'une part, l'orthographe de nombreux mots est acquise sans avoir été explicitement enseignée. D'autre part, l'organisation systématique (en termes de fréquence et de calendrier) de l'apprentissage d'un nombre forcément limité de mots entraîne, notamment chez les plus faibles, une amélioration des performances. La fréquence de présentation joue un rôle important. Enfin, malgré l'enseignement dispensé, les élèves ne parviennent pas ou en tout cas pas tous à mémoriser certains mots, pour des raisons qui sont encore méconnues.

**En résumé**, une part importante du lexique orthographique est acquise incidemment (implicitement), du simple fait que les élèves lisent en recourant au décodage. Toutefois, nous connaissons encore mal le détail des acquisitions ainsi réalisées. Les données rapportées par Martinet et Valdois (1999) suggèrent que l'acquisition de la forme conventionnelle des mots est longue et difficile. L'absence de recherche mettant en relation les progrès en lecture et en production orthographique ne permet guère d'aller au delà de constats sommaires. De fait, les connaissances orthographiques requises pour produire la forme conventionnelle des mots sont beaucoup plus précises que celles qui suffisent à la lecture des mêmes mots. Nous manquons d'études longitudinales portant sur l'acquisition du lexique en lecture comme en écriture, qui mettraient en évidence comment s'acquiert le détail de l'orthographe des mots. Nous ignorons aussi largement le nombre de rencontres nécessaires pour qu'un mot soit mémorisé: les rares travaux portant sur cette question suggèrent que la première rencontre serait décisive, les autres n'apportant que des bénéfices plus limités et plus lents à établir (Reitsma, 1983; Share, 2004). Toutefois, ces travaux ne portent pas sur le français et calibrent le plus souvent le calendrier des interventions et évaluations sur celui des pratiques de laboratoire (i.e., nombre de présentations, rythme de celles-ci, espacements entre séances, feed-back,; etc.; Pashler, Cepeda, Wixted, & Rohrer, 2005). Or, les effets d'une organisation stricte dans le temps de la classe montrent que la fréquence de rencontre a un impact très fort, mais qu'il diminue très vite dès que cette fréquence baisse (Cousin et al., en préparation). De plus, les publications disponibles ne fournissent que des données parcellaires sur les

caractéristiques des productions orthographiques, comme si toutes les erreurs se valaient (mais voir Martinet & Valdois, 1999). Il reste que la possibilité d'un apprentissage exclusivement implicite du lexique orthographique n'est pas tenable (Graham, 2000), au moins avec des systèmes orthographiques irréguliers comme celui du français. Il faut donc se résoudre à mettre en place un apprentissage explicite et à en évaluer les effets. De ce point de vue, tout ou presque reste à faire.

### *L'acquisition des connaissances orthographiques générales*

J'évoquais plus haut le caractère génératif du principe alphabétique, ajoutant qu'il s'agissait d'un instrument d'auto-apprentissage. Ce que je viens d'exposer relativement au lexique orthographique conforte cette thèse, même si l'acquisition du lexique orthographique ne peut pour tous et pour tous les mots se résumer à cela. Mettre en œuvre le principe alphabétique lors du déchiffrement de mots réguliers facilite l'installation de la procédure alphabétique tout en permettant de construire un lexique orthographique, constitué à la fois de mots réguliers et de mots irréguliers. Nous avons toutefois des difficultés à comprendre comment peut se construire ce lexique orthographique. Nous savons qu'on peut entraîner les élèves à apprendre les mots, mais on obtient avec ces entraînements une restriction très importante du transfert. En d'autres termes, les enfants ou les adultes entraînés à mémoriser des configurations orthographiques apprennent des instances; ils apprennent les mots un à un sans extraire de ceux-ci des régularités qui leur permettraient de mieux lire d'autres mots (Thaler, Ebner, Wimmer & Landerl, 2004). L'apprentissage se fait en quelque sorte au coup par coup, de manière moins économique et productive qu'avec un apprentissage de type génératif.

Or, des travaux relativement récents ont mis en évidence que les enfants comme les adultes ne disposent pas que de la connaissance des relations entre phonèmes et graphèmes et d'un lexique orthographique. Ils ont également et très précocement des connaissances implicites de ce que nous avons appelé des régularités graphotactiques: associations régulières et fréquentes de lettres (Jaffré & Fayol, 1997, 2005), elles-mêmes associées à des configurations sonores. Autrement dit, toutes les lettres ne sont pas équiprobables, et les probabilités sont plus fortes de

rencontrer certaines configurations plutôt que certaines autres. En fait, cette observation n'est pas nouvelle. Les ingénieurs des télécommunications l'avaient déjà faite dans les années 50-60 et avaient établi des distributions probabilistes des cooccurrences de lettres attestant que certaines lettres sont souvent associées et constituent des configurations facilement repérables et mémorisables (e.g., la cooccurrence de l et a est beaucoup plus fréquente que celle de l et y; de là les statistiques portant sur les fréquences de bigrammes). Il est dès lors facile d'imaginer qu'au fur et à mesure que les enfants apprennent à lire et qu'ils maîtrisent de mieux en mieux le décodage, ils traitent non plus des associations simples entre phonèmes et graphèmes mais associent en mémoire des configurations sonores avec des configurations de graphèmes pouvant inclure des lettres muettes et des irrégularités (e.g., -able; -age; -ienne, etc.). Ces configurations constitueraient les unités productives (des *chunks* comme les définit la psychologie cognitive; Fayol, 2006 a, 2006 b) de traitement, c'est-à-dire combinables avec d'autres et, donc, sensibles au contexte, telle configuration tendant à apparaître après ou avant telle autre. Dès lors, et c'est le point essentiel, ceux qui disposeraient de la connaissance de ces unités de traitement pourraient construire des orthographe plausibles de mots totalement ou partiellement nouveaux. Ils seraient alors en mesure de transcrire des mots de manière conventionnelle sans les avoir mémorisés, au moins intégralement. Ces constructions devraient évidemment ensuite être confirmées par une évaluation (un feed-back). Elles pourraient alors être mémorisées, mais aussi conserver le statut de formes orthographiques potentielles, et donc modifiables et sensibles aux influences des autres formes orthographiques.

Une telle conception prédit notamment que ceux qui disposent de ces configurations sont en mesure de transcrire de manière sinon totalement conventionnelle tout au moins hautement plausible des pseudo-mots. Les productions devraient donc être relativement homogènes entre les individus du fait du caractère très général de ces configurations. Tel est le résultat obtenu par un ensemble de recherches au cours desquelles nous avons utilisé deux méthodes d'étude faisant toutes deux appel à des pseudo-mots pour s'assurer que les adultes et enfants n'avaient pas déjà rencontré les items que nous leur présentions: l'une proposait des paires de pseudo-mots (e.g., *vitato* vs *vitareau*) dont les participants devaient

dire lequel des deux était le plus susceptible d'appartenir au français; l'autre utilisait la production de pseudo-mots dictés (e.g., /vitafo/).

Les résultats ont montré que, relativement à la sélection de pseudo-mots, les adultes, mais aussi des enfants dès le cours préparatoire, peuvent choisir entre *bummor* et *bbumor* (avec des consonnes doubles qui sont une des caractéristiques du français) lequel pourrait être français. Les mêmes enfants auxquels on demande de choisir entre *bbukar* et *buukar* (notez que le français ne comporte ni de double *k*, ni de double *u*), savent dire que l'orthographe plausible de l'item qui pourrait être français est *bummor*, mais certainement pas *bbumor*, ni *bumorr*. Ils sont également capables de dire qu'entre *bukkar* et *buukar*, c'est *bukkar* qui est plausible (Pacton et al. 2001). Dans les tâches de production, une très grande homogénéité se dégage. Là encore, les items qui commencent par /o/ sont exceptionnellement transcrits eau- alors que ceux qui se terminent par /o/ le sont fréquemment (e.g., *un blureau*). De manière plus subtile, dès le CE1, les enfants ont perçu des régularités associant des séquences de lettres, ce qui leur permet de transcrire *vitareau* (le graphème -eau est très fréquent après la consonne r-) mais *votafo* (le graphème -eau n'apparaît qu'exceptionnellement après -t) (Pacton & Fayol, 2004; Pacton, Fayol & Perruchet, 2005). En somme, les enfants développent très vite au contact de l'écrit une sensibilité aux régularités graphotactiques, sensibilité qui leur permet à la fois d'évaluer la plausibilité des items qu'ils rencontrent et de transcrire avec une probabilité non négligeable de réussite les mots nouveaux qui leur sont présentés. Ils n'ont donc pas toujours, et peut-être même pas souvent, à mémoriser des mots dans leur intégralité: la référence aux correspondances phonèmes-graphèmes d'une part, la prise en compte des régularités de succession des graphèmes et des lettres, d'autre part, les analogies, enfin, suffisent sans doute souvent pour transcrire les mots nouveaux. Restent les exceptions.

**En résumé**, trois types de connaissances semblent disponibles chez les adultes et donnent lieu à un apprentissage implicite ou explicite précoce chez les enfants:

- Le principe alphabétique : les associations phonèmes-graphèmes (et inversement) qui font l'objet d'un apprentissage explicite;

- La mémorisation de séquences de lettres qui n'ont pas été enseignées, mais acquises par apprentissage implicite; les individus effectuent cet apprentissage, sans le savoir et de façon involontaire, en traitant (décodant?) de manière récurrente les mots au cours de la lecture;
- La mémorisation de formes lexicales complètes; il s'agit d'un apprentissage d'instances, qui s'effectue de manière sans doute à la fois explicite et implicite, les mots nouveaux pouvant être partiellement (re)constitués à partir de régularités ou d'analogies.

### *L'apprentissage de la morphologie*

Les linguistes distinguent entre deux types de morphologie: a) la morphologie flexionnelle, qui concerne les phénomènes d'accord en nombre et en genre des noms, adjectifs et verbes et les marques des modes et temps des verbes; b) la morphologie dérivationnelle, qui est un mode de formation des mots permettant d'accroître le stock lexical (Dubois, 1969, p.43) dont je n'aurai pas le temps de parler aujourd'hui, même si elle conduit à poser des questions aussi intéressantes que la morphologie flexionnelle. J'ai choisi de me concentrer sur cette dernière du fait qu'elle constitue une spécificité française sur laquelle on dispose de travaux récents et nombreux et qui pose des problèmes d'enseignement et d'apprentissage.

Dans tous les autres systèmes orthographiques, les marques morphologiques sont audibles, même si la correspondance entre phonèmes et graphèmes peut être complexe. Par exemple, en anglais (Bryant & Nunes, 2003) le s du pluriel peut être prononcé /s/ ou /z/ ou /ɪz/; ce qui induit des difficultés d'apprentissage que je n'ai pas le temps de développer ici. En français, la situation est encore plus critique, puisque les enfants découvrent au cours de l'apprentissage de l'écrit, qu'il existe des marques qui n'ont pas de correspondants phonologiques (e.g., *la poule picore / les poules picorent*). À l'oral, ce sont les déterminants qui indiquent si un mot est pluriel, singulier, féminin ou masculin. Les noms, adjectifs et verbes ne portent que rarement de marques audibles de genre et de nombre. C'est peut-être dans cette situation si particulière qu'il faut rechercher l'origine et la perpétuation d'un enseignement grammatical étroitement associé à l'orthographe. Il s'en-

suit la mise en place d'un enseignement explicite reposant sur la présentation de règles assorties de la réalisation d'exercices divers.

Nous avons commencé à nous intéresser à cette question voici une quinzaine d'années. Nous avons en premier lieu découvert que les recherches empiriques non normatives portant sur l'apprentissage de la morphologie écrite étaient simplement absentes. Elles restent encore aujourd'hui relativement rares. Nous avons ensuite cherché une théorie de référence qui fût susceptible de rendre compte des apprentissages explicites reposant sur des règles et des activités de type exercice. La théorie d'Anderson (1983; 1995), nous a permis d'aborder les questions relatives à l'enseignement et à l'apprentissage, même si nous avons été amené à la compléter par l'approche de Logan (1988). Cette théorie postule que l'apprentissage commence par la formulation explicite de règles (i.e., une connaissance dite déclarative), par exemple « *si c'est un nom et qu'il est au pluriel, il faut ajouter -s; si c'est un adjectif et qu'il est au pluriel, il faut ajouter -s; si c'est un verbe, il faut ajouter -nt* ». La pratique contrôlée de l'application des règles (exercices et évaluations) conduit à la constitution d'une procédure (une procéduralisation) qui devient de plus en plus rapide, qui ne requiert plus de contrôle et qui mobilise de moins en moins d'attention. Il nous est rapidement apparu que les enfants et les adultes tendaient progressivement à substituer, au moins dans certains cas, une récupération en mémoire des formes orthographiques fléchies (e.g., *timbres; parents; lune; amie*) à l'application systématique de la procédure d'accord. Il s'ensuit un gain de temps, d'attention, et d'efficacité... sauf dans quelques circonstances qui affectent les adultes tout autant que les enfants (voir plus loin; cf. Fayol, Largy & Lemaire, 1994; Largy, Fayol & Lemaire, 1996).

Les travaux conduits chez les élèves, depuis le CP jusqu'au collège ont mis en évidence une série de faits (Fayol, 2003 pour une synthèse en français). En début de CP, les enfants ne marquent le plus souvent le pluriel ni pour les noms ni pour les verbes: ils écrivent les mots sous leur forme neutre (i.e., le singulier pour le nom, la forme de la troisième personne du singulier pour le verbe). Pourtant, ils connaissent pour la plupart la marque du pluriel nominal et savent l'interpréter. Ils sont même en mesure de (plus ou moins bien) formuler la règle correspondant à la procédure « *si pluriel alors ajouter -s* ». En somme, ils disposent d'une connais-

sance (dite déclarative) mais ils ne la mettent pas en œuvre (Totereau, Thevenin & Fayol, 1997). L'hypothèse la plus probable susceptible d'expliquer ce fait est que les enfants de ce niveau ne disposent pas d'une capacité d'attention suffisante pour gérer l'application de l'accord nominal. L'essentiel de leur attention est sans doute capté par, d'une part, la détermination de l'orthographe du mot et, d'autre part, la réalisation graphique. En effet, le coût de la transcription graphique est très élevé chez les plus jeunes et mobilise la plus grande part de l'attention (Bourdin & Fayol, 1994, 2002). Une conséquence intéressante de cette situation est que les enfants de CE1 sont en mesure de détecter les erreurs d'accord (ici nominal) et de les corriger alors même qu'ils en commettent eux-mêmes très souvent (Largy, 2001).

Dans une deuxième phase, notamment en CE1 et CE2, les enfants utilisent le -s (pluriel nominal) à la fois pour les noms (correctement) et pour les verbes (erronément), surgénéralisant la flexion -s aux verbes (Totereau, Barrouillet & Fayol, 1998). Tout se passe comme s'ils utilisaient une règle du type : *si pluriel alors -s*, dont le versant condition (si pluriel) serait sous-spécifié, du fait qu'il ne différencie pas entre les catégories syntaxiques du nom, de l'adjectif et du verbe (la règle devrait différencier *si nom et pluriel alors -s* de *si verbe et pluriel alors -nt*). En conséquence, des erreurs de substitution (de -s à -nt) apparaissent.

Dans une troisième phase, les enfants utilisent la flexion -nt pour les verbes mais ils tendent à en surgénéraliser l'emploi à quelques adjectifs et à quelques noms (e.g., *les fermentnt* au lieu de *les fermes*), notamment lorsque ces noms ou ces adjectifs ont un homophone verbal (Largy, Fayol & Lemaire, 1996). De nouvelles erreurs de substitution se manifestent donc (de -nt à -s cette fois). Tout se passe comme si le pluriel notionnel activait des flexions concurrentes (-s / -nt), induisant des interférences. La compétition entre marques se résoudrait par l'utilisation correcte ou erronée de la flexion en fonction de plusieurs facteurs (Fayol, Hupet & Largy, 1999) : l'ambiguïté lexicale, les noms et les verbes ayant des homophones respectivement verbaux ou nominaux (e.g., timbre/fouille, etc) sont plus sensibles aux effets d'interférence que les autres ; les fréquences relatives des items, les mots homophones sont plus souvent infléchis avec la marque du plus fréquent d'entre eux, nom ou verbe ; la sémantique, le pluriel nominal, parce

qu'ils est sémantiquement motivé est plus précocement mis en œuvre que le pluriel des adjectifs (qui mobilise la même marque -s) et que le pluriel des verbes (-nt) (Fayol, Totereau & Barrouillet, sous presse).

Ces effets d'interférence ne disparaissent pas. On les retrouve chez l'adulte cultivé lorsque celui-ci doit transcrire des phrases incluant des homophones nom/verbe dans des conditions de surcharge (e.g., lorsque la transcription s'effectue tout en maintenant en mémoire d'autres informations; Fayol & Got, 1991; Fayol, Largy & Lemaire, 1994; Largy, Fayol & Lemaire, 1996). Ces effets permettent de soulever un problème théorique fondamental: celui des processus qui régissent l'accord. En effet, dans une phrase telle que L'épicier sort les cagettes et il les asperge, le verbe *asperge* pourrait être mal accordé (*aspergent*) du fait de la pluralité induite par la présence du pronom, le verbe étant alors transcrit au pluriel. Or, les erreurs qui surviennent, nombreuses même chez des adultes, sont du type *asperges*, le verbe étant infléchi comme un nom. Or, de telles erreurs sont rares dans des phrases comme Le magicien trie les cartes et il les montre et quasi inexistantes dans Le caissier prend les billets et il les range. Ces erreurs ne tiennent donc pas seulement aux effets d'attraction par l'item immédiatement précédent (i.e., *les*). La raison tient à ce que la fréquence d'occurrence du nom *asperge* est significativement plus élevée que celle de son correspondant verbal (*asperger*) alors que c'est l'inverse pour *montre* (verbe plus fréquent que le nom) et que ce problème ne se pose pas pour *range* (qui n'a pas d'homophone nominal). Comment expliquer que les erreurs de substitutions de -s à -nt affectent de manière privilégiée les verbes ayant un homophone nominal plus fréquent? Il est impossible d'invoquer le recours à une règle. Par définition, l'application d'une règle ne dépend pas de la fréquence des items. Donc, il paraît probable que les erreurs d'accord sont dues à la récupération, soit des associations entre un mot (*asperge*) et une flexion (-s), soit d'instances toutes composées (e.g., *asperges*) activées globalement, les premières ou les secondes étant récupérées en mémoire dès qu'un contexte pluriel est activé. Une telle récupération de la marque plurielle nominale ne peut survenir que rarement avec *montre* puisque cet item n'est pas associé de manière dominante avec -s et qu'exceptionnellement avec *range*, qui n'a pas d'homophone nominal.

Nous pouvons donc conclure que les francophones lettrés disposent de deux types de connaissance : des procédures (règles) d'accord; des instances mémorisées. D'une part, des procédures enseignées restent mobilisables: les adultes sont capables d'énoncer les règles et de les utiliser pour contrôler leur performance. D'autre part, dans le même temps, ils utilisent, souvent pour avoir une rédaction plus fluide, des récupérations d'instances en mémoire (Cousin et al, 2002). Il s'ensuit que deux types de conflits peuvent survenir: entre procédures (mettre un -s / mettre -nt; ou mettre un -s ou non, comme dans le cas de l'accord du participe passé employé avec l'auxiliaire avoir, Fayol & Pacton, sous presse); et des conflits entre procédure et récupération (entre *parents* rencontré le plus souvent au pluriel et la règle qui stipule d'écrire *le parent*, d'où l'erreur *le parents*). Ces conflits induisent en français un nombre plus élevé d'erreurs que dans d'autres systèmes orthographiques, et c'est probablement l'une des raisons pour lesquelles un enseignement de grammaire est utile.

Reste la question de l'apprentissage. Il est possible que la pratique de l'écrit entraîne des apprentissages implicites, bien que la question de l'existence de tels apprentissages portant sur des marques discontinues (e.g., les .....s .....s .....nt) n'ait pas encore reçu de réponse assurée. Il est vraisemblable que l'essentiel de l'apprentissage s'effectue par procéduralisation de règles et mémorisation d'instances, comme nous l'avons décrit plus haut. Pour tester cette prédiction directement issue de la théorie d'Anderson appliquée à la gestion des accords, Thévenin et al. (1999) ont réalisé une quasi-expérience dans 18 classes de CP, CE1 et CE2 : les deux tiers des élèves ont suivi un enseignement explicite direct pendant plusieurs semaines, le dernier tiers étant un groupe contrôle. Tous ont complété un pré- et un post-test. Les résultats ont mis en évidence que, malgré sa brièveté, l'instruction dispensée entraînait une amélioration rapide et pertinente des performances, même en CP: les erreurs d'accord portant sur les noms avaient presque disparu, celles affectant les adjectifs avaient beaucoup diminué et présentaient en CE2 une évolution complexe facilement explicable en termes de surgénéralisation. Enfin, l'amélioration des accords des verbes, bien que moindre, était également précoce (Fayol, Thévenin, Totereau & Jarousse, 1999). En somme, l'enseignement explicite assorti d'exercices et d'évaluations immédiates semble en mesure d'induire à court terme une amélioration significative des per-

formances d'accord. Nous n'avons malheureusement pas réussi à évaluer quelques mois plus tard la stabilité des apprentissages.

**En résumé**, l'étude de l'apprentissage de la morphologie flexionnelle mériterait de recevoir une attention accrue, ne serait-ce que pour reprendre la question de l'efficacité à court, moyen et long terme d'un enseignement explicite et de son organisation dans le cursus scolaire. Nous disposons en effet, d'une part, d'un cadre théorique bien adapté (i.e., la théorie d'Anderson), de nombreux cas pour lesquels se pose le problème de l'apprentissage et de la mise en œuvre de règles (e.g., les finales en *ment* vs *mant*; Pacton & Fayol, 2003), et d'une importante demande sociale.

### **Pour conclure**

Relativement au principe alphabétique, on dispose de données montrant clairement l'importance des facteurs influant sur l'apprentissage de la lecture et de l'écriture (production orthographique), ce qui est attesté par une série d'études, y compris des études d'entraînement. On peut donc établir activités et progressions.

Sur les régularités, on dispose de données récentes : l'acquisition implicite de régularités permet d'orthographier les mots avec une bonne probabilité de ne pas commettre d'erreurs. Toutefois, elle ne fournit pas de certitudes et l'on n'est, pour l'instant, pas totalement en mesure d'en tirer des conclusions sur la manière dont on pourrait l'utiliser pour l'apprentissage. On ignore également s'il existe de fortes différences interindividuelles, et comment elles se manifestent. Peut-être pourrait-on faire apprendre des familles de mots, comme cela s'est fait dans certains manuels. En tout cas, on n'a pas d'arguments forts en faveur d'une pratique ou d'une autre.

Quant au lexique orthographique, nous restons largement dans l'ignorance de la manière dont il se constitue. Il paraît probable qu'interviennent des apprentissages à la fois implicites et explicites, mais sans qu'on sache exactement quand,

comment et en quelles proportions. D'une part, le passage du recodage phonologique à la mémorisation d'instances nous échappe encore, et il est possible que de larges différences interindividuelles s'y manifestent. D'autre part, le passage du lexique orthographique à l'extraction de régularités reste également problématique.

Enfin, pour la morphologie flexionnelle (comme pour la morphologie dérivationnelle), il est possible de systématiser l'instruction, i.e. d'enseigner des règles et leur mise en œuvre. Dans tous les apprentissages explicites directs, le fait d'enseigner, de faire pratiquer et d'évaluer rapidement et systématiquement (feed-back), a des effets rapides et positifs. En revanche, les effets à moyen et long terme et l'impact d'autres facteurs intervenant dans l'apparition d'erreurs (e.g., attention distraite; récupération d'instances fléchies erronées) n'ont pas été étudiés. Or, c'est l'apparition de ces erreurs qui est probablement à l'origine de la nécessité d'un système de contrôle qui, lui, repose sur des règles explicites (une forme de grammaire). Ce qui pose, et ce sera là la fin de mon exposé, le problème de l'articulation entre deux types d'apprentissage (Sun et al. 2005): l'un, explicite, que l'on met en œuvre à l'école - ou ailleurs - et qui part d'un enseignement ou d'une instruction dispensée, et un autre apprentissage, implicite, probablement le plus répandu et fréquent en ce qu'il nous permet de savoir et d'utiliser plus, plus vite et à moindre coût les connaissances. Mais l'articulation des deux reste pour l'instant largement mystérieuse.

### Références bibliographiques

- Anderson, J.R. (1983). *The Architecture of Cognition*, Cambridge, Mass., Harvard University Press.
- Anderson, J.R. (1995). *Learning and memory: An integrated approach*. New York: John Wiley & Sons.
- Barrouillet, P. & Fayol, M. (1998). From algorithmic computing to direct retrieval. Evidence from number- and alphabetic-arithmetic in children and adults. *Memory & Cognition*, 26, 355-368.
- Bonin, P. (2003). *La production des mots*. Bruxelles: De Boeck.
- Bosse, M.-L., Valdois, S., & Tainturier, M.-J. (2003). Analogy without priming in early spelling development. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 16, 693-716.
- Bourdin, B. & Fayol, M. (1994). Is written language production really more difficult than oral language production? *International Journal of Psychology*, 29, 591-620.
- Bourdin, B. & Fayol, M. (2002).

- Even in adults, written production is still more costly than oral production. *International Journal of Psychology*, 37, 219-22.
- Bryant, P. & Nunes, T. (2003). Morphology and spelling. In T. Nunes & P. Bryant (Eds.), *Handbook of children's literacy*. Dordrecht: Kluwer
- Caravolas, M., Hulme, C. et Snowling, M. J. (2001). The foundations of spelling ability: Evidence from a 3-year longitudinal study. *Journal of Memory and Language*, 45, 751-774.
- Cousin, M-P, Largy, P. & Fayol, M. (2002). Sometimes, early learned instances hinder the implementation of agreement rules. A study in written French. *Current Psychology Letters*, 8, 51-65
- Dubois, J. (1969). *Grammaire structurale du Français: La phrase et ses transformations*. Paris: Larousse.
- Fayol, M. (2003). L'acquisition/apprentissage de la morphologie du nombre. Bilan et perspectives. *Rééducation Orthophonique*, n° 213, 151-166.
- Fayol, M. (2006 a). Un esprit pour apprendre. In G. Chapelle & E. Bourgeois (Eds.), *Apprendre et faire apprendre*. Paris: PUF
- Fayol, M ; (2006 b). L'apprentissage. La langue écrite et l'arithmétique. In J. Beillerot & N. Mosconi (Eds.), *Traité des sciences et des pratiques de l'éducation*. Paris: Dunod
- Fayol, M. & Got, C. (1991). Automatisation et contrôle dans la production écrite. *L'Année Psychologique*, 91, 187-205.
- Fayol, M., Hupet, M. & Largy, P. (1999). The acquisition of subject-verb agreement in written french. From novices to experts errors. *Reading and Writing*, 11, 153-174.
- Fayol, M., Largy, P. & Lemaire, P. (1994). Subject- verb agreement errors in French. *Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 47A, 437-464.
- Fayol, M., Thévénin, M.G., Jarousse, J.P. et Totereau, C. (1999). From learning to teaching to learning french written morphology. In T. Nunes (Ed.), *Learning to read: An integrated view from research and practice*. Dordrecht (The Netherlands): Kluwer.
- Fayol, M., Totereau, C. & Barrouillet, P. (2006, in press). Disentangling the impact of semantic and formal factors in the acquisition of number inflections. Noun, adjective and verb agreement in written French. *Reading and Writing*.
- Frith, U. (1980). Unexpected spelling problems. In U. Frith (Ed.), *Cognitive processes in spelling*. London: Academic Press.
- Goswami, U. (1988). Children's use of analogy in learning to spell. *British Journal of Developmental Psychology*, 6, 21-33.
- Graham, S. (2000). Should the natural learning approach replace spelling instruction? *Journal of Educational Psychology*, 92, 235-257
- Jaffré, J.P. & Fayol, M. (1997). *Orthographes: Des systèmes aux usages*. Paris: Flammarion.
- Jaffré, J-P & Fayol, M. (2005). Orthography and literacy in French. In R.M. Joshi and P.G. Aaron (Eds.), *Handbook of orthography and literacy*. Mahwah, NJ: L.E.A.
- Kyte, C.S. et Johnson, C.J. (2006). The role of phonological recoding in orthographic learning. *Journal of Experimental Child Psychology*, 93, 166-185.
- Largy, P. (2001). La révision des accords nominal et verbal chez l'enfant. *L'Année Psychologique*, 101, 221-245
- Largy, P., Fayol, M. & Lemaire, P. (1996). The homophone effect in written French: The case of verb-noun inflection errors. *Language and Cognitive Processes*, 11, 217-255.
- Logan, G.D. (1988). Toward an instance theory of automatization. *Psychological Review*, 95, 492-527.

- Logan, G.D. & Klapp, S.T. (1991). Automatizing alphabet arithmetic: I. Is extended practice necessary to produce automaticity? *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 17, 179-195.
- Martinet, C., Valdois, S. & Fayol, M. (2004). Lexical orthographic knowledge develops from the beginning of reading acquisition. *Cognition*, 91, B11-B22.
- Pacton, S. & Fayol, M. (2003). Do French third and fifth graders use morpho- syntactic rules when they spell adverbs and present participles? *Scientific Studies of Reading*, 7.
- Pacton, S. & Fayol, M. (2004). Learning to spell in a deep orthography. In R.A. Berman (Ed.), *Language development across childhood and adolescence. Trends in language acquisition research*, 3.
- Pacton, S., Fayol, M. & Perruchet, P. (2005). Children's implicit learning of graphotactic and morphological regularities in French. *Child Development*, 76,324-339
- Pacton, S., Perruchet, P., Fayol, M. & Cleeremans, A. (2001). Implicit learning out of the lab.: The case of orthographic regularities. *Journal of Experimental Psychology: General*, 130,401-426.
- Pashler, H., Cepeda, N.J., Wixted, J.T. et Rohrer, D. (2005). When does feedback facilitates learning of words? *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 31, 3-8.
- Reitsma, P. (1983). Printed word learning in beginning readers. *Journal of Experimental Child Psychology*, 36, 321-339.
- Rieben, L., Ntamakilliro, L., Gonthier, B. & Fayol, M. (2005). Effects of various early writing practices on reading and spelling. *Scientific Studies of Reading*, 9, 145-166.
- Share, D.L. (1995). Phonological recoding and self-teaching: Sine qua non of reading acquisition. *Cognition*, 55, 151-218.
- Share, D.L. (1999). Phonological recoding and orthographic learning: a direct test of the self-teaching hypothesis. *Journal of Experimental Child Psychology*, 72, 95-129.
- Share, D.L. (2004). Orthographic learning at a glance: On the time course and developmental onset of self-teaching. *Journal of Experimental Child Psychology*, 87, 267-298.
- Share, D.L. et Shalev, C. (2004). Self-teaching in normal and disabled readers. *Reading and Writing*, 17, 769-800.
- Sprenger-Charolles, L. (2003). Linguistic processes in reading and spelling: the case of alphabetic writing systems: English, French, German, and spanish. In T. Nunes and P. Bryant (Eds.), *Handbook of children's literacy*. Dordrecht (The Netherlands), Kluwer Academic Publisher.
- Sprenger-Charolles, L. & Casalis, S. (1996). *Lire*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Thaler, V., Ebner, E.M., Wimmer, H. et Landerl, K. (2004). Training reading fluency indysfluent readers with high reading accuracy: Word specific effects but low transfer to untrained words. *Annals of Dyslexia*, 54, 89-113.
- Thévenin, M.G, Totereau, C., Fayol, M. & Jarousse, J.P. (1999) L'apprentissage/enseignement de la morphologie écrite du nombre en français. *Revue Française de Pédagogie*, n°126, 39-52.
- Totereau, C., Barrouillet, P. & Fayol, M. (1998). Overgeneralizations of number inflections in the learning of written French : The case of nouns and verbs. *British Journal of Developmental Psychology*, 16, 447-464.
- Totereau, C., Thevenin, M.G. & Fayol, M. (1997). The development of the understanding of number morphology in written French. In C. Perfetti, M. Fayol & L. Rieben (Eds.), *Learning to spell* (pp. 97-114). Hillsdale, NJ: L.E.A.
- Veronis, J. (1986). Etude quantitative sur le système graphique et phono-graphique du français. *European Bulletin of Cognitive Psychology*, 6, 501-553.



**Approche  
des faits de langue et de discours  
chez des jeunes collégiens  
en difficultés de lecture**

**Jacques DAVID**

Professeur à l'IUFM de Versailles  
membre de l'ONL



Concernant les collégiens en difficultés de lecture, des recherches encore peu nombreuses ont été conduites. Pourtant ces apprentissages tardifs, plus ou moins ratés, font régulièrement l'objet d'exploitations médiatiques, avec des visées polémiques qui occultent souvent les données quantitatives réelles et les modalités d'aides mises en œuvre par les différents professionnels impliqués. Afin d'éclairer ces débats et de relativiser certains discours passésistes ou de déploration, nous présenterons les premiers résultats d'une recherche en cours (d'octobre 2004 à juin 2006) visant à décrire précisément les difficultés des élèves de sixième de SEGPA<sup>11</sup> afin de proposer des (ré)apprentissages ajustés.

### **Des recherches sur les difficultés de lecture au collège**

Si nous disposons de nombreux travaux appliqués aux difficultés de lecture d'élèves de l'école primaire (6-11 ans), il n'existe encore que peu de recherches décrivant précisément les difficultés de lecture au collège. La plupart des études de pointe, dans le domaine, porte sur le repérage et la catégorisation des troubles dyslexiques, dans un paradigme de recherche croisant plusieurs disciplines comme la psychologie cognitive et la neuropsychologie, mais aussi dans le cadre plus large de la prise en charge des troubles spécifiques du langage (TSL)<sup>12</sup>.

Nous disposons cependant d'au moins une recherche d'ampleur sur les élèves de l'AIS. Elle a été dirigée par R. Goigoux en 1998<sup>13</sup>, à la demande du ministère de l'Éducation nationale (DESCO). Cette étude a été réalisée auprès de 650 élèves (de la sixième à la troisième, de 11 à 16 ans) suivis durant une année scolaire dans une dizaine de collèges d'un même département. L'étude fine des tests de lecture montre que ces élèves ont des performances moyennes qui se situent entre celles des élèves de CE2 (8-9 ans) et celles de ceux de CM1 (9-10 ans); avec une proportion encore importante (45 %) qui ne dispose pas des compétences habituellement requises pour le CE2. Malgré les efforts entrepris et les résultats obtenus

<sup>11</sup> Section d'enseignement général et professionnel adapté.

<sup>12</sup> Voir les actes de la précédente journée d'étude: Observatoire national de la lecture, (2005). *Les Troubles de l'apprentissage de la lecture Actes des « Journées de l'Observatoire »*, Paris, diffusion ONL.

<sup>13</sup> Et publiée dans Goigoux R. (2000). *Apprentissage et enseignement de la lecture dans l'enseignement adapté*. Suresnes: CNEFEI, coll. « Études ».

pour la réintégration de ces élèves dans le cursus régulier du collège<sup>14</sup>, encore 29 % d'entre eux sortent du collège, à la fin de la troisième, entre 16 et 18 ans, en présentant toujours de profondes difficultés de lecture; ils se retrouvent généralement dans la situation des jeunes *illettrés adolescents puis adultes*.

D'autres études, plus anciennes et sur des bases empiriques affirmées proposent une typologie des difficultés de lecture, en rapport avec les comportements des élèves selon qu'ils privilégient le décodage ou l'accès au sens. Dans l'ouvrage de N. Van Grunderbeeck<sup>15</sup>, notamment, les modèles de référence et le cadre théorique utilisés sont discutables, notamment pour l'évaluation des difficultés de lecture; en revanche les propositions d'intervention pédagogique donnent des indications précieuses plus pour la remédiation.

Enfin, des enquêtes relevant de la sociologie ou de la sociolinguistique des apprentissages nous renseignent également sur les représentations et les pratiques des collégiens confrontés aux apprentissages langagiers. L'enquête dirigée par D. Manesse et publiée en 2003 sur l'enseignement du français dans les classes difficiles<sup>16</sup> éclaire, entre autres, les difficultés de lecture. À la question: « Lorsque tu lis, quelles difficultés rencontres-tu? », sur 548 réponses, 41 % d'entre elles révèlent des « Difficultés de déchiffrage oral, articulation, prononciation, pauses devant un point »; 51 % pointent des « Mots difficiles » mais aussi des mots longs, des vocabulaires complexes et des niveaux de langue inaccessibles (p. 35). De fait, la précision des réponses et leur profondeur témoignent de la complexité des difficultés de lecture accumulées par ces élèves éloignés du cursus collégial complet.

Certaines études plus ponctuelles<sup>17</sup> ont également montré que les élèves en difficulté au collège, et pour la plupart scolarisés en SEGPA, éprouvent des difficul-

<sup>14</sup> Cette étude a inspiré les documents *Annexes aux programmes des SEGPA*, publié par le ministère de l'Éducation nationale en 1999. Elle figure sous une forme abrégée dans une annexe à ces programmes, publiée en 2002.

<sup>15</sup> Van Grunderbeeck N. (1994). *Les Difficultés en lecture. Diagnostic et pistes d'intervention*. Boucherville: Gaëtan Morin

<sup>16</sup> Manesse D. (dir.) (2003). *Le français dans les classes difficiles, le collège entre langue et discours*. Paris: INRP, coll. « Didactiques des disciplines ».

tés majeures à produire des textes, mais aussi à composer des phrases orthographiquement ajustées et même à résoudre des problèmes élémentaires d'encodage phonographique.

Au delà, nous disposons d'une étude institutionnelle de plus grande ampleur, menée à partir des évaluations nationales sixième en 1997, mais parue en 1999<sup>18</sup>. Nous évoquerons les résultats de cette évaluation en détail, car ils sont le point de départ de l'étude exposée ensuite.

### **Les évaluations nationales des élèves faibles lectures de sixième**

Cette évaluation, à l'initiative de l'ONL en 1997, est la seule qui ait été conduite dans le but de préciser les difficultés des élèves les plus faibles en lecture. Elle est partie du constat établi à l'issue des différentes évaluations nationales conduites dans toutes les sixièmes du territoire français, qui ont montré, depuis 1989 et sur plusieurs années, qu'environ 15% d'élèves éprouvaient de profondes difficultés en français, en général, et en lecture, en particulier. Ces élèves, cumulant souvent une ou deux années de retard, échouent à la plupart des épreuves de français comme de mathématiques ; ils révèlent des aptitudes à lire tellement basses qu'elles ne sont guère prises en compte dans les différents exercices de cette évaluation, exercices qui exigent tous un minimum d'autonomie en lecture. Il fallait donc décrire avec une plus grande précision le peu de performances manifestées et la profondeur des difficultés réelles.

Cette évaluation complémentaire, restreinte aux composantes de la lecture, a ainsi été l'occasion de détailler les difficultés spécifiques que ces faibles lecteurs manifestent. Il apparaît ainsi que, pour toutes les épreuves passées, 4,3% des

<sup>17</sup> Entre autres, nos propres travaux : David J (2004), « L'écriture des jeunes, entre permanence et évolution », dans M.-M. Bertucci & D. Delas (dir.), *Actes de la Journée d'études: Français des banlieues/Français populaires*. Cergy : université de Cergy ; et David J. (2005), « L'écriture des collégiens de banlieue, entre pratiques singulières et normes scolaires », dans M.-M. Bertucci & V. Houdart-Mérot (dir.), *Situations de banlieues : enseignement, langues, cultures*. Paris : SCEREN-INRP, coll. « Éducation, politiques, sociétés ».

<sup>18</sup> Ministère de l'Éducation nationale & Direction de la programmation et du développement (1999). *Étude spécifique relative aux élèves en difficulté en lecture à l'entrée en sixième*. Paris : Ministère de l'Éducation nationale.

élèves ont des impossibilités de lecture, impossibilités tellement profondes qu'elles constituent un obstacle à tous les apprentissages, aussi bien langagiers que disciplinaires. Parmi ces élèves en grande difficulté, 80 % sont des garçons, qui ont subi un, voire deux redoublements à l'école primaire. La plupart semblent, de fait, présenter des profils dyslexiques étendus. Notons que ce pourcentage est équivalent des 4 à 5 % de jeunes adultes qui persistent dans leur non lecture<sup>19</sup> et présentant généralement des formes de dyslexie avérées.

L'étude a également permis de mettre en évidence une proportion plus importante (7,8%) d'élèves très lents dans les sept épreuves de lecture. Ces élèves obtiennent cependant souvent des résultats équivalents, ou parfois même supérieurs, à ceux des élèves qui ne connaissent pas ou peu de difficultés, et qui ne sont pas classés dans cette catégorie des élèves en grande difficulté. Ces 7,8 % élèves semblent ne pas avoir achevé les apprentissages élémentaires de la lecture. De fait, ils perdent un temps considérable dans toutes les tâches de décodage; ce qui laisse peu de place au déploiement des différentes procédures de compréhension des textes. Cette catégorie d'élèves, peu efficaces dans l'identification des mots, se retrouvent majoritairement dans les classes de SEGPA.

Enfin, cette étude de 1997 a permis d'identifier une catégorie d'élèves en moins grande difficulté, soit 2,8% du public concerné par l'étude. Ils sont relativement rapides pour ce qui concerne les tâches de décodage. Ils possèdent les savoirs de base, c'est-à-dire qu'ils maîtrisent les correspondances graphophonologiques, mais n'ont toutefois pas cumulé suffisamment d'expériences de lecture pour pouvoir optimiser leurs performances dans la compréhension des textes. Il s'agit généralement de la catégorie d'élèves les meilleurs en SEGPA, souvent des filles, et qui sont rarement en retard de scolarité.

Le recueil de ces données nous a permis d'envisager des modes d'intervention didactiques différents, en fonction des profils d'élèves identifiés et de leurs difficultés. Nous avons donc repris cette étude et avons travaillé auprès des élèves de

<sup>19</sup> Données fournies par la Journée d'appel de préparation à la défense (JAPD), établies en 2004 sur l'ensemble des départements français

SEGPA du Val d'Oise qui présentent des retards importants dans l'apprentissage et/ou à la mise en œuvre des compétences de lecture.

### **Étude des stratégies de lecture des élèves de SEGPA**

Les élèves de SEGPA relèvent de l'AIS et sont scolarisés dans des collèges d'enseignement général. Ils n'ont pas de déficience ou de dysfonctionnement cognitif majeur; ils présentent pour la plupart des retards d'apprentissage importants, principalement dans le maniement du langage, à l'oral comme à l'écrit, et plus particulièrement en situation de lecture; ce qui obère généralement les autres apprentissages disciplinaires.

Les élèves de notre étude sont représentatifs de cette population souvent en déshérence scolaire et plus tard professionnelle. Du point de vue de la lecture, nos observations liminaires ont ainsi montré chez eux une diversité de comportements. Certains ne parviennent pas à décoder les mots les plus courants et restent enfermés dans une approche essentiellement logographique; d'autres survolent les textes et s'appuient sur des contextes plus ou moins prégnants pour « inventer » des contenus probables, au risque de multiples contresens. La majorité d'entre eux ne parvient tout simplement pas à une reconnaissance satisfaisante et rapide des mots. Leur lecture est encore trop peu fluente pour qu'ils construisent une représentation satisfaisante du sens global d'un texte. Leur attention est fugace ou accaparée par des procédures de décodage peu efficaces, des procédures qui ne sont guère automatisées et qui hypothèquent de fait la compréhension des textes.

Dans le dispositif mis en place<sup>20</sup>, nous avons fait passer à une centaine d'élèves de sixième et de cinquième de SEGPA les épreuves de ces évaluations de 1997, spé-

<sup>20</sup> Une douzaine d'enseignants se trouve impliquée. Tous enseignants spécialisés, ils enseignent dans différents établissements du Val d'Oise: Laure Arnaudin, Philippe Beau, Catherine Béreau, Stéphanie Billaud, Patrice Brunet, Monique Cherpion, Chantal Dubois-Dit-Cossandier, Cédric Leclerc, Christophe Luquiau, Céline Paquet, Charlotte Pedersen, Pascaline Wegener. Le suivi est également assuré par les inspecteurs et conseillers pédagogiques des circonscriptions AIS concernées: Christine Aulaire Marc Boutin, Hervé Drzewinski, Thierry Jolly & Michel Lejeune. Nous les remercions de leur implication dans cette recherche.

cifiant les composantes de l'apprentissage de la lecture, et décrites ci-dessus. Nous avons également pu observer et analyser plus directement les stratégies de lecture déployées par les élèves lors des séquences de classe. Au delà, lorsque les conditions s'y prêtaient, nous avons mené des entretiens d'explicitation des procédures utilisées, déclarées ou écartées par ces élèves.

Comme nous traitons actuellement les données statistiques recueillies depuis le mois de septembre 2005, nous ne pourrions présenter les résultats complets et définitifs. Nous proposons en revanche de décrire les profils de lecteurs plus ou moins efficaces, tels que nous les avons identifiés.

Nous avons ainsi constaté des performances de lecture excessivement hétérogènes. Notons cependant que de nombreux élèves présentent une hétérogénéité relative; ils alternent des stratégies défaillantes, voire en combinent plusieurs, par exemple la tendance au devinement et à la mémorisation idéovisuelle. La typologie suivante permet de distribuer les groupes d'élèves envisagés dans chaque classe :

- Comme dans l'étude menée en 1997, et sans surprise, nous avons repéré des élèves non lecteurs, défaillants dans toutes les tâches de lecture. Ils ne parviennent, au mieux, qu'à identifier quelques mots fréquents ; l'accès à la compréhension des textes étant alors largement compromis.
- Nous avons également identifié quelques élèves – en nombre beaucoup plus restreint, cependant – qui surcodent et « s'empêchent » en quelque sorte de lire, puisqu'ils ne parviennent pas à retrouver la forme orale des mots<sup>21</sup>.
- Nombreux sont les élèves qui contournent le décodage des mots par des stratégies de mémorisation et de devinement plus ou moins vaines. Ceux-là ne maîtrisent pas et évitent les correspondances graphophonologiques.
- Certains lecteurs – qui composent la majorité des effectifs de SEGPA – savent reconnaître les mots ; cependant, le temps de traitement des mots est tel qu'ils ne peuvent pas porter suffisamment d'attention à la construction du sens des textes. Ces élèves sont encore loin d'avoir automatisé les procédures élémentaires de lecture.

<sup>21</sup> L'évaluation nationale de 1997 n'avait pas permis de repérer cette catégorie d'élèves.

- Enfin, quelques élèves, moins nombreux en classes de SEGPA, se révèlent relativement efficaces dans le décodage mais possèdent peu de stratégies de compréhension et chutent face à des textes longs, complexes et trop spécialisés. Les caractéristiques des textes semblent dès lors obérer l'accès à leur compréhension.

### **Remédier aux difficultés de lecture des élèves de SEGPA**

Face à cette hétérogénéité, nous avons envisagé différentes démarches et activités de remédiation en fonction des catégories de difficultés repérées.

#### *Des démarches de lecture de texte adaptées*

Nous les avons décomposées en quatre phases importantes :

- la planification de la lecture avec tous les élèves afin de définir les horizons d'attente de la lecture à venir ;
- la lecture silencieuse et des relectures oralisées, en laissant une place nécessaire à la lecture magistrale afin d'offrir aux élèves les plus faibles une réception complète du texte ;
- la levée des contresens, des difficultés internes du texte, ce qui suppose un travail explicite sur les différentes composantes de la compréhension ;
- l'étude de problèmes linguistiques spécifiques, *via* des ateliers de lecture et des consignes différenciées, en fonction des défaillances identifiées chez les élèves.

#### *Des apprentissages à mener dans quatre grands domaines*

Après avoir évalué les difficultés de chaque élève, nos travaux se sont orientés vers la définition d'aides appliquées à des faits de langue et de discours ciblés. Nous avons ainsi mis au point des apprentissages spécifiques et élaboré des supports d'apprentissage devant permettre aux élèves de récupérer des habiletés de lecture-

compréhension plus efficaces<sup>22</sup>. Les quatre grands domaines concernés par ces (ré)apprentissages sont :

### *Le lexique*

Chaque fois que les élèves sont confrontés à un mot inconnu ou bien immédiatement après le décodage d'un mot complexe, nous induisons un travail sur les éléments sémantiques permettant aux élèves de rechercher autour des mots et de mobiliser les informations prélevées dans les cotextes immédiats. De même, nous leur demandons de décomposer les mots eux-mêmes, pour repérer leur assemblage en morphèmes lexicaux ou grammaticaux, et à rechercher les sens ainsi construits. Ce travail passe pour partie par des recherches dictionnairiques, afin de saisir le (ou les) sens des mots, mais surtout il se poursuit par l'insertion de ce (ou de ces sens) dans le fonctionnement du texte. Bref, il s'agit de conduire des apprentissages lexicaux en discours, de manière à saisir les phénomènes de polysémie, de métaphore, de collocation...

### *La morphosyntaxe*

Dans le domaine de la morphosyntaxe, nous avons mis en place des ateliers de lecture spécifiques à partir de textes adaptés aux problèmes à traiter, et permettant de réfléchir sur l'identification et l'emploi des indices grammaticaux. Ces textes sont généralement conçus de manière à favoriser le repérage des marques grammaticales de nombre, de genre, de personnes, de temps-modes... et de leurs valeurs associées. La dénomination des unités linguistiques correspondant à ces classes, catégories, fonctions grammaticales peut être envisagée, car nous avons remarqué que la capacité à utiliser la métalangue grammaticale, si elle ne condi-

<sup>22</sup> Pour des questions de volume, nous ne pouvons présenter l'ensemble des activités et des textes supports de ces (ré)apprentissages. Nous en proposons une étude plus complète dans David J. (2007, à paraître). « Surmonter les ratés de l'apprentissage de la lecture à l'école et au collège », *Repères*, n° 35. On pourra également tirer le plus grand profit de deux autres ouvrages prenant en compte ces apprentissages de la compréhension des textes : Brière-Côté F., Godon C., Labelle G. & Moisan M. (1994). *Ly et Lison. L'exploration des stratégies de lecture*. Saint-Jérôme (Québec) : Éditions du Phare ; et Beltrami D., Quet F., Rémond M. & Ruffier J. (2004). *Lectures pour le cycle 3. Enseigner la compréhension par le débat interprétatif*. Paris : Hatier, coll. « Mosaïque ».

tionne pas la construction des connaissances grammaticales impliquées, semble néanmoins la favoriser.

Nous avons également mis au point des activités permettant de repérer, de maintenir et de reconstruire les chaînes d'accord, que ce soit dans le groupe nominal ou du sujet sur le verbe, ou à partir des compléments... Nous entendons ainsi inciter les élèves à saisir et à produire des structures syntaxiques plus complexes que celles qu'ils utilisent habituellement, des structures de phrases complexes contenant par exemple des relatives enchâssées, plus fréquemment employées à l'écrit. Nous avons par ailleurs attiré l'attention des élèves sur le fait que les textes écrits présentent une plus grande densité nominale que verbale, en s'exerçant notamment à des procédures syntaxiques spécifiques comme les nominalisations et les pronominalisations. Cet ensemble d'activités vise à construire en système et en sous-systèmes ces différentes catégories grammaticales.

#### *La macrosyntaxe : les problèmes de cohésion*

Un autre ensemble d'activités porte sur les phénomènes de cohésion impliquant, de la part des élèves, un travail spécifique de mise en relation d'informations présentes dans le texte mais non exprimées littéralement. Cet apprentissage doit leur permettre d'améliorer leur interprétation des textes, mais aussi d'en produire d'autres mieux construits et ajustés à leur pensée. Ce travail spécifique porte i) sur les éléments de segmentation et de ponctuation des textes et des phrases ; ii) sur l'identification, le classement et la manipulation de procédés de connexion, à fonction chronologique ou logique, et à repérer les classes grammaticales correspondantes (adverbes, groupes adjoints, temps verbaux...) ; iii) permet de favoriser le repérage, la construction et le maintien des chaînes de coréférence en recourant à des procédés de dénomination-reprise lexicale, pronominale ou déterminative, ou de façon plus abstraite à des associations sémantiques (voir leur rapport avec les inférences).

### *La macrosyntaxe : les phénomènes de cohérence*

Nous avons ensuite conçu des activités portant sur des textes et nécessitant, de la part des élèves, la mobilisation d'informations externes au texte. Ces textes permettent le repérage d'éléments essentiellement déictiques permettant de contextualiser les informations en fonction du ou des énonciateurs, du ou des destinataires, de leurs intérêts, de leurs fonctions, des buts ou des effets à produire. Ce travail passe par la variation des points de vue ou des jeux sur les rapports auteur/narrateur. Pour ce faire, des ateliers de lecture spécifiques sont l'occasion de référer ces mêmes textes à des contenus précis, soit à des expériences personnelles ou collectives (notamment des récits de vie), soit à des connaissances convoquées (c'est le cas de la plupart des textes documentaires, scientifiques, liés aux disciplines du collège), ou portées par des textes lus antérieurement (littéraires ou non) et par d'autres vecteurs culturels, notamment sous forme iconique (cinéma, BD...). Au delà, le travail sur des textes appropriés permet d'identifier les éléments situant les événements, les expériences et les savoirs des élèves par rapport à des progressions temporelles ou spatiales. Il s'agit également de saisir et de (re)construire les organisations logiques qui nécessitent une hiérarchisation des informations, un enchaînement des explications, une distribution des arguments et qui spécifient des types de textes et des genres de discours culturellement construits.

### **Conclusions et perspectives**

Si, pour ces élèves en difficulté, l'étude des faits de langue et de discours en relation avec l'apprentissage ou le réapprentissage de la lecture ne suffit pas, nous avons cependant observé qu'elle permettait d'améliorer leur efficacité langagière, en réception comme production.

Dès lors, nous suggérons que ces apprentissages spécifiquement linguistiques s'inscrivent dans un apprentissage incluant en amont des procédures plus efficaces de décodage, et notamment la construction des procédures liées à des graphèmes irréguliers. De façon complémentaire, ces apprentissages élémentaires doivent viser l'automatisation de la reconnaissance des mots, via des exercices et des entraînements spécifiques ; nous avons ainsi mis au point des exercices « intelli-

gents » qui ne reprennent pas des apprentissages peu ou mal construits dans les premières classes de l'école primaire, mais des exercices qui passent notamment par l'étude et la reconstitution de textes adaptés<sup>23</sup>.

Pour ce faire, nous privilégions des stratégies descendantes, qui consistent à passer de la construction du sens d'un texte au repérage des catégories linguistiques les caractérisant. L'inverse, visant à développer des stratégies ascendantes, est plus abstrait, aléatoire et de fait peu efficace<sup>24</sup>. Nous préférons donc procéder selon une logique conduisant les élèves à extraire les relations sémantiques d'un texte, pour ensuite identifier les unités et catégories linguistiques associées, et au delà en déduire des fonctionnements textuels plus ou moins homogènes.

De même, nous exerçons les élèves à construire des procédures heuristiques, *via* des activités métacognitives<sup>25</sup>, devant assurer le transfert d'une situation ou d'une discipline à l'autre. Le moyen le plus sûr pour y parvenir consiste à combiner des apprentissages sur les deux versants de la lecture et de la production d'écrits<sup>26</sup>.

Enfin, il va de soi que ces élèves doivent multiplier les expériences de lecture, c'est-à-dire lire beaucoup, lire souvent, lire régulièrement.

## Questions de la salle

### Une intervenante

Ma question s'adresse à Monsieur Fayol. L'apprentissage de probabilités suppose l'exposition aux régularités. Est-il possible de mesurer l'impact de l'exposition aux régularités sur les élèves de CP ? Quelle doit être la nature des textes lus par ces enfants pour que s'inscrivent ces régularités ? Ces textes doivent-ils présenter des régularités et être proches de textes authentiques ?

<sup>23</sup> Voir notre article à paraître en 2007 (*Ibid.*)

<sup>24</sup> Cf. D. Manesse, 2003, *Ibid.*

<sup>25</sup> *Notre ouvrage collectif*, (2000). Maîtriser la lecture. Poursuivre l'apprentissage de la lecture de 8 à 11 ans. Paris: *Observatoire national de la lecture/Odile Jacob/CNDP*.

<sup>26</sup> Cf. J. David, 2005, *Ibid.*

## **Michel FAYOL**

Nous procédons de deux manières. Lorsque nous menons des recherches aussi générales que celle que je vous ai présentée, nous nous appuyons sur la base Manulex, construite à partir du contenu des manuels utilisés pour l'enseignement de la lecture. Cet outil contient tous les mots qui apparaissent dans une large sélection de livres de lecture de CP. Notre postulat de départ est le suivant : la probabilité d'exposition correspond à la probabilité d'apparition des mots relevés dans ces manuels. En revanche, lorsque notre étude porte sur des points plus spécifiques, nous nous appuyons sur le manuel en usage dans la classe. Nous considérons donc le lexique auquel sont exposés les enfants semaine après semaine et portons notre attention sur l'introduction de mots nouveaux. Cette méthode et l'utilisation de logiciels nous permettent de savoir précisément à quels mots nouveaux et à quelles régularités statistiques des associations de lettres les enfants sont confrontés.

Il est possible de tirer un certain nombre d'enseignements de ces expériences. Certaines questions, cependant, restent épineuses. À l'heure actuelle, nous n'avons pas suffisamment de recul pour déterminer le nombre d'expositions auquel un individu doit être confronté pour qu'il soit en mesure de mémoriser un mot ou d'extraire des régularités. Je vous renverrai cependant aux travaux conduits sur l'hébreu, qui tendent à montrer que les variations interindividuelles sont extrêmement importantes. Ainsi, deux ou trois expositions assureront la mémorisation d'un mot par un individu, quand dix expositions ne suffiront pas à certains. D'après cette étude, le facteur le plus favorisant pour la mémorisation de ces mots serait la mise en relation phonèmes/graphèmes. Notons cependant que l'hébreu est une langue aux caractéristiques très spécifiques, d'où la prudence requise quant à l'éventuelle généralisation de ces conclusions.

## **Une intervenante**

Bernard Combettes, nous avons tous pris la mesure du caractère aléatoire de l'enseignement grammatical à l'école. Auriez-vous connaissance d'une description

grammaticale qui serait explicitement au service de l'expression écrite et s'incarnerait dans un manuel ?

### **Bernard COMBETTES**

Je n'ai malheureusement pas connaissance d'un tel ouvrage. Dans les années 60 et 70, certaines collections intitulées *Grammaire pour l'expression* sont parues. Auparavant, même, avait été éditée la *Grammaire psychologique* de Galichet, dans l'idée que la grammaire devait être au service de la traduction de la pensée. Notez cependant que même dans les années marquées par la plus grande orthodoxie grammaticale, il existait une variété des méthodes et des contenus des manuels. Ainsi par exemple, si le contenu grammatical des manuels « *Grammaire pour l'expression* », dirigés par Louis Legrand, restait relativement traditionnel, les activités, les exercices, étaient cependant novateurs. Il est courant d'adapter les pratiques aux objectifs visés, de les moderniser, tandis que le contenu grammatical est peu révisé. La grammaire scolaire actuelle, dans les textes officiels comme dans la plupart des manuels, repose sur un structuralisme plus ou moins bien compris. Il conviendrait maintenant, étant donné les développements nouveaux qu'a connus la linguistique depuis une vingtaine d'années, d'y intégrer la sémantique et les aspects cognitifs que j'ai évoqués précédemment. Nous enseignons actuellement des catégories grammaticales (natures et fonctions) définies selon des principes qui reposent essentiellement sur le distributionnalisme (qui privilégie les opérations de substitution, de permutation, etc.), ce qui est loin de coïncider, si l'on peut dire, avec les intuitions du locuteur et, surtout, de refléter les processus de production et de réception des textes.

### **Une intervenante**

La réponse de Michel Fayol à la question relative aux expositions me paraît un peu simpliste pour les professionnels que nous sommes. D'après vos explications, il suffirait d'être exposé souvent à un mot pour que nous le mémorisions. Ne devrions-nous pas considérer que l'apprentissage de l'orthographe, tout comme celui du langage, est interactif et qu'il requiert la mise en œuvre d'activités de production ?

## **Michel FAYOL**

Bien entendu, l'exposition seule ne suffit pas. J'attire cependant votre attention sur le fait que la lecture n'est pas une activité passive. Votre question pose le problème plus général des rapports entre lecture et écriture. Nous avons constaté que la corrélation entre les performances relevées en lecture et celles enregistrées en orthographe lexicale est très élevée. En dépit de cette observation, nous savons qu'il existe une catégorie significative d'individus qui lisent sans difficulté mais orthographient mal. Il existe également un sous-groupe d'individus qui écrivent mieux qu'ils ne lisent. Le paramètre de l'exposition n'explique donc pas tout.

L'écriture a-t-elle une influence sur l'orthographe ? Nous disposons de beaucoup moins d'information dans ce domaine, tant nous nous sommes, par le passé, focalisés sur l'apprentissage de la lecture. Notre base de connaissances sur l'écriture n'est donc pas aussi sophistiquée que celle dont nous disposons pour ce qui est de la lecture. J'ai évoqué précédemment les travaux conduits par l'équipe de Laurence Rieben à Genève. Il semble que le fait d'évaluer et de corriger l'orthographe de mots inconnus transcrits par des enfants favorise l'apprentissage de l'écriture. Nous ne pouvons cependant pas élargir cette constatation au domaine de la lecture.

## **Jacques DAVID**

Les évaluations tendent à démontrer un décalage important entre les aptitudes des élèves à repérer, identifier et sélectionner des marques grammaticales et ces mêmes capacités en situation de production. L'écart de performances est significatif ; la progression des apprentissages n'est pas non plus la même. L'item portant sur l'identification de quatre grands types de phrases, que comportait l'évaluation nationale sixième quelques années auparavant, suscitait un taux de réussite de 90 %. Une bien plus grande part d'échec était constatée quant aux activités de production des différents types de phrases. Une hétérogénéité des performances est donc constatée, selon que l'élève se trouve en situation de réception ou de production. A noter également la persistance d'erreurs dans le traitement sémantico-syntaxique des textes, qui apporte la preuve que l'orthographe

française pose des problèmes bien spécifiques, la tâche du scripteur étant plus ardue que celle du lecteur.

### **Une intervenante**

Les programmes de l'école maternelle prévoient que les enfants se familiarisent avec la langue de l'écrit, notamment grâce à la dictée à l'adulte. Le maître doit écrire la proposition de texte dictée par les enfants. Grâce à la mémoire écrite et à l'intervention du maître, qui, par exemple, peut relire le passage dicté, les enfants doivent être capables, en fin de maternelle, de proposer des améliorations dans le texte. Les programmes évoquent les phrases non grammaticales de cette activité. Comment devons-nous interpréter l'expression « phrase non grammaticale » ?

### **Bernard COMBETTES**

Le texte des programmes semble en effet assez confus. Il s'agit sans doute d'écrit oralisé. L'oral véritable n'est pas écrit. Nous confondons souvent l'opposition que l'on peut établir entre la langue écrite et la langue orale et l'opposition, d'ordre différent, qui sépare le code écrit et le code oral. La langue orale est très différente de la langue écrite. Je n'affirmerai pas comme certains, cependant, qu'il existe deux langues différentes. Je parlerai plus volontiers d'une seule langue et de sous-systèmes. La structuration syntaxique n'obéit pas aux mêmes principes fonctionnels. L'oral spontané ne produira par exemple qu'exceptionnellement d'énoncés composés d'un sujet nominal, indéfini, d'un verbe et d'un complément ; une phrase « un chat dort dans le couloir » ne sera pas spontanément énoncée à l'oral, le locuteur préférant utiliser une construction comme : « il y a un chat qui dort dans le couloir ». Le problème est celui de la combinaison de plusieurs activités cognitives à l'intérieur d'une même cellule propositionnelle. La première phrase, qui semble, à première vue, plus simple que la seconde, requiert du récepteur la mise en œuvre de deux opérations simultanées : l'identification du nouveau référent « un chat », qui doit être enregistré dans la mémoire discursive, et la compréhension que ce référent fait l'objet d'une prédication, portée par le groupe verbal. Ces deux activités différentes peuvent être réalisées dans la langue écrite (du

moins dans certains types d'écrits), alors que l'oral spontané aura tendance à répartir chacune d'elles sur des cellules propositionnelles distinctes ; d'où des séquences comme : « (il) y a un copain qui m'a dit ... », ou : « j'ai ma voiture qui est en panne », dans lesquelles la première partie de l'énoncé a pour fonction de présenter le référent, la subordonnée relative contenant la prédication.

### **Jean-Pierre JAFFRÉ**

J'ajouterai que différentes sortes d'oral et d'écrit se côtoient. Lorsque l'on parle de dictée à l'adulte, il s'agit d'une oralisation de l'écrit et donc d'une manière de rendre le langage plus accessible. Il me semble que l'oralisation peut être conçue comme un moyen d'ancrer des pratiques linguistiques, qui, si elles n'étaient produites qu'à l'écrit, resteraient en dehors de toute verbalisation. Tout comme il est possible de parler l'écrit, il est possible d'écrire l'oral. Il n'existe pas d'étanchéité absolue entre ces deux modes de communication. L'oral et l'écrit sont une seule langue. À mes yeux, il n'existe que des manifestations du registre très variées.

# Enseigner l'orthographe et la grammaire

Table ronde animée par **Claudine GARCIA-DEBANC**  
Professeure en sciences du langage, IUFM Midi-Pyrénées,  
membre de l'ONL avec :

**Dominique BÉTRIX KÖHLER**

Professeure formatrice à la HEP de Lausanne

**Danièle MANESSE**

Linguiste, Maître de conférence, Université Paris V – René Descartes

**Sylvie PLANE**

Professeure en sciences du langage, IUFM de Paris – LEAPLE CNRS

**Martine SAFRA**

Inspectrice générale de l'Éducation nationale

**Alain TROUILLET**

IEN, circonscription de Toulouse Grand Mirail

**Isabelle TURLAN**

IME, École Papus, Toulouse

**Marie-Carmen DUPUY** (PEEP), **Isabelle JALABERT** (FCPE) –

Représentantes des fédérations de parents d'élèves.



## **Claudine GARCIA-DEBANC**

Cette table ronde vise à éclairer la mise en œuvre, dans les classes et dans la formation des enseignants, de l'enseignement de l'orthographe et de la grammaire. Les enjeux sociaux de la maîtrise de l'écrit sont cruciaux. Aussi devons-nous mener une réflexion sur l'efficacité de notre enseignement. Les programmes 2002 sont les premiers à avoir affecté un horaire explicite à l'enseignement de la langue et à avoir introduit le terme d'Observation Réfléchie de la Langue française (ORL). Ils ont aussi permis d'affirmer que l'enseignement de la langue intéresse aussi les divers champs disciplinaires, dont les langues étrangères.

### **Les enjeux majeurs de l'enseignement de la grammaire et de l'orthographe et démarches d'enseignement**

#### **Claudine GARCIA-DEBANC**

À quelles finalités répond l'enseignement de la langue ? Cette première question a clairement été pointée ce matin par Bernard Combettes qui, par ailleurs, rappelons-le, a publié, il y a quelques années le manuel *De la phrase au texte*, paru chez Delagrave. Cet ouvrage a été, pour beaucoup d'entre nous, un outil de préparation de la classe, de formation et de mise à niveau sur un certain nombre de notions linguistiques, notamment en grammaire textuelle.

Nous nous interrogerons, dans un premier temps, sur les finalités essentielles de l'enseignement de la grammaire et de l'orthographe et sur les notions clés à enseigner. Nous nous demanderons également si le niveau des élèves baisse et si le degré d'exigence est moindre que dans les périodes antérieures. Je laisserai tout d'abord s'exprimer le point de vue du chercheur. Je donne tout d'abord la parole à Danièle Manesse, qui a particulièrement approfondi la question des compétences orthographiques au collège et de leur évolution

## Danièle MANESSE

Poussée par des conclusions inquiétantes sur les difficultés en langue des élèves de collège de ZEP, j'ai décidé de reprendre à l'identique une enquête que nous avons réalisée avec André Chervel sur le niveau orthographique des jeunes Français à l'école obligatoire à un siècle de distance (1877-1987)<sup>27</sup>. Nous menons ce travail en compagnie de Danièle Cogis, de l'IUFM de Paris, Michèle Dorgans et Christine Tallet, professeures des écoles, toutes trois spécialisées en orthographe dans leurs travaux de recherche. C'est donc une même dictée que Danièle Cogis et moi-même, 20 ans après la dernière enquête, avons proposée dans un échantillon important de 25 collèves tiré par la DEP, et de 25 CM2.

On est en mesure de donner des résultats, qui nous donnent donc une comparaison entre les résultats des élèves du CM2 à la 3<sup>e</sup> à vingt ans de distance. (*Vingt ans après*). Nous avons travaillé comme il y a 20 ans, et nous avons entré les formes erronées produites dans une même dictée de 3000 élèves en gros, en classant ces erreurs par type.

Je vais bien sûr faire part de certains résultats dans le contexte difficile du conflit public chaotique qui s'est installé sur l'apprentissage de la lecture. Là, il ne s'agit pas d'une confrontation d'opinions sur le thème *le niveau baisse/ le niveau ne baisse pas*, mais de résultats, sur lesquels nous n'avons pas fini de réfléchir, car l'interprétation en est complexe : je crois que sont en jeu bien évidemment les programmes de l'école, et sa gestion de l'enseignement de la langue, mais plus encore, sans doute, des évolutions de la société dont il est difficile de prendre la mesure.

Voici donc les premiers résultats comparés de cette étude. Il faut les faire précéder d'une réserve qui n'est pas de pure forme : ces résultats mettent face à face les élèves des classes respectives (CM2, sixième etc.) à presque 20 ans d'écart, *et il est légitime et sensé de s'informer du niveau en orthographe des élèves de CM2, sixième, etc. Mais ce ne sont pas exactement les mêmes élèves* : ceux de 2005 sont plus jeunes de six mois, parce qu'on redouble beaucoup moins en 2005 que vingt ans avant,

<sup>27</sup> André Chervel, Danièle Manesse, *La Dictée, les Français et l'orthographe 1873-1987*, Calmann-Lévy, 1989

et beaucoup d'enfants qui allaient dans l'enseignement spécial il y a 20 ans sont maintenant intégrés dans les classes normales. Un tel changement de la population relativise un peu l'écart entre les résultats de 2005 et ceux de 1987. Nous pouvons en toute sécurité seulement dire que nous allons présenter les résultats contrastés des élèves des classes de CM2, de sixième, de cinquième, etc., à près de 20 ans d'écart.

- Les élèves de collège, de la classe de sixième à la classe de troisième, ont tous subi le même protocole et été confrontés à un texte identique de 83 mots. Alors qu'en 1987, les élèves faisaient huit erreurs en moyenne, ils en font treize en 2005. La dispersion des scores est très grande, l'écart-type élevé à tous les niveaux scolaires et la médiane très proche de la moyenne. L'échantillon ne présente pas de difficultés du point de vue statistique.
- Le niveau orthographique, tel qu'il peut être mesuré dans ce texte, semble donc avoir pris, de 1987 à 2005, un retard de deux années scolaires. En d'autres termes, les élèves de classe de cinquième de 2005 affichent le niveau orthographique des enfants scolarisés en classe de CM2 en 1987. Aux deux époques, cependant les élèves progressent régulièrement de la classe de CM2 à celle de troisième. Les élèves scolarisés dans les ZEP sont en retrait d'en gros une année par rapport aux autres. Notre étude montre qu'en matière d'orthographe, le niveau des élèves de ZEP ne s'améliore pas entre les classes de sixième et de cinquième, confirmant une étude antérieure<sup>28</sup>.
- La régression observée depuis 1987 est d'une importance très variable selon le type d'erreur. Certes, l'augmentation du nombre d'erreurs touche toutes les catégories identifiées (lexique, morphosyntaxe, signes orthographiques). Mais ce sont les fautes de morphosyntaxe, les difficultés liées aux accords et à la conjugaison, qui grèvent les résultats des élèves de 2005. Les erreurs de ce type représentent respectivement 30 % des erreurs en 1877, 40 % en 1987 et 52 % 2005. Leur poids *relatif* ne cesse donc de s'alourdir. *En valeur absolue*, alors qu'un élève de CM2 faisait 4,5 fautes relevant de la grammaire en 1987, il en

<sup>28</sup> Danièle Manesse (dir.) *Le français dans les classes difficiles, le collège entre langue et discours*, INRP, 2003

fait 9 en 2005. En 1987, un élève de troisième commettait 1,5 faute de ce type ; en 2005, il en fait 4.

- À l'exception des erreurs de signes orthographiques et des accents, les autres types d'erreurs sont divisés par trois entre le CM2 et la troisième. Les erreurs de grammaire, qui plombent les résultats des élèves de 2005, de moins de la moitié.

Il faut réfléchir sereinement à ces résultats : comment les interpréter ? Pour l'heure, nous sommes en mesure seulement de donner des pistes d'interprétation, qu'il faut travailler : quelles sont les causes d'un affaissement « si marqué » des performances orthographiques ?

- Le temps consacré à l'étude de la langue dans les programmes.
- Le discrédit de la pédagogie traditionnelle : mémoire, apprentissage par cœur, exercices répétés sont sans doute indispensables pour asseoir chez les élèves une pratique automatisée de l'orthographe.
- Mais il faut sans doute prendre du recul : n'assiste-t-on pas dans la société à un fléchissement de la relation aux normes, quelle qu'en soit la nature ? L'orthographe fait partie des normes symboliques, et on pourrait considérer que le respect moindre qui lui est porté est l'un des symptômes de la baisse de la révérence aux codes sociaux traditionnels, ainsi que l'analysent des chercheurs tels Erik Prairat ou Myriam Revault d'Allones.
- De tels résultats nous signalent peut-être des phénomènes de grande ampleur, diffus dans nos sociétés, car l'alerte sur l'orthographe n'est pas propre à la France, même si la nature particulièrement complexe de l'orthographe française et le rôle social qu'elle occupe rend ici la question plus aiguë : la relation à l'écrit de la société entière n'est-elle pas en train de se transformer ?

Je voudrais conclure en insistant sur l'importance qu'il y a à réfléchir sur nos données : les professeurs, de l'enseignement primaire comme du secondaire, sont pris

dans une injonction contradictoire. La société réclame de l'orthographe, comme l'atteste la mobilisation massive des Français sur la dernière dictée de Pivot, et, dans le même temps, elle résiste à toute simplification de l'orthographe ; de plus, elle ne cesse d'alourdir le mandat de l'école qui, par exemple, doit mener des activités relatives à l'informatique, à la santé publique ou encore au code de la route. La question à poser est donc celle de savoir quel temps l'école, de nos jours, est prête à consacrer à un enseignement dont il convient de préciser la place et l'importance.

### **Martine SAFRA**

Le constat dressé par Danièle Manesse interroge les pédagogues que nous sommes. Il appelle quelques précisions d'interprétation sur les programmes. Les missions confiées à l'école sont toujours plus variées, il est vrai. Ajoutons à cela que le temps scolaire n'a cessé de se réduire, pour atteindre 26 heures hebdomadaires. Il conviendra de mettre en œuvre une lecture des programmes intégrant cette contrainte temporelle.

Je centrerai mon propos sur les finalités de l'enseignement de la grammaire et de l'orthographe, en suivant le contenu des programmes. Le premier objectif, tel qu'il est énoncé dans les programmes scolaires, consiste à exercer la curiosité des élèves sur le fait que la langue fait système et constitue, en elle-même, un objet d'étude. Il convient également de donner aux élèves les outils de maîtrise de la langue qui permettent un meilleur maniement de l'oral, un meilleur accès à la compréhension écrite mais également à la production d'écrits. Les programmes conçus en 2002 suggèrent qu'un certain nombre de problèmes grammaticaux constituent un obstacle important à la compréhension des textes et entrave la production d'écrits. L'insuffisante maîtrise des concepts capte l'attention nécessaire à la structuration de la pensée.

Cela induit des modifications des pratiques pédagogiques de deux ordres.

D'une part, il est nécessaire de mettre les élèves en situation de réfléchir sur le fonctionnement de la langue ; au cycle 3, ils peuvent commencer à le faire. Ils

sont appelés à « examiner des écrits comme des objets qu'on peut décrire » (programmes 2002) pour dégager des différences et des régularités, pour formuler des règles ; on exploite les repérages de régularités déjà faits au Cycle 2.

D'autre part, il faut amener les élèves à structurer leurs acquisitions pour les mémoriser. Il s'agit bien non seulement de les conduire à élaborer des notions, mais également de les mettre en situation de se les approprier pour pouvoir s'en servir aisément en lecture et en écriture. Il faut que les élèves puissent mobiliser sans effort des savoirs grammaticaux et orthographiques pour pouvoir consacrer leur attention à un projet d'écriture ou au sens d'un texte complexe.

Il ne faudrait surtout pas faire une lecture des programmes qui conduirait à se dispenser de la nécessaire phase d'appropriation, de mémorisation permettant de faire usage d'une notion dans des situations nouvelles. Les connaissances ainsi acquises durant les séances de grammaire sont réinvesties dans les projets d'écriture, dans toutes les disciplines. Ceux-ci peuvent servir de supports à de nouvelles observations des phénomènes lexicaux, morphosyntaxiques, syntaxiques ou orthographiques. La familiarisation acquise avec les structures de la langue permet aussi de résoudre certains problèmes de compréhension posés par des textes plus complexes.

Les programmes 2002 sont-ils l'expression d'une baisse d'exigence par rapport aux programmes antérieurs ? Il me semble surtout qu'ils sont le fruit d'une différence de points de vue. Il ne semble pas moins exigeant de demander aux élèves d'être capables d'utiliser, dans des situations d'écriture ou de lecture, des notions acquises que de leur demander de les mettre en œuvre simplement pour répondre à une question. Il semble bien au contraire que les programmes 2002 affichent des objectifs plus ambitieux. Ils visent non seulement l'acquisition des connaissances mais également leur réinvestissement dans des situations de production d'écrits.

Partant du principe que certaines notions doivent être réinvesties en situation de production d'écrits, nous devons identifier des notions clés, celles qui seront particulièrement fécondes en lecture et en écriture. Elles ont largement trait à la

phrase, pour l'essentiel, mais n'omettent nullement la dimension de mise en cohérence des textes. Ainsi, l'identification du verbe et du sujet, l'accord sujet/verbe ou encore les extensions du nom sont de ces notions fécondes à travailler en séance d'ORL. Il s'agit de construire fermement des notions que l'on tient à voir maîtrisées afin de faciliter la compréhension des textes, l'accès à l'écriture et à l'expression d'une pensée structurée.

## **Alain TROUILLET**

En préalable, je souhaiterais m'intéresser au terme ou plutôt à l'expression « observation réfléchie de la langue » (ORL), intitulé qui apparaît dans les programmes 2002. Certes, le tableau de répartition des horaires – attribuant à l'ORL, à l'intérieur du domaine « langue française », entre 1 h 30 et 2 heures hebdomadaires – pourrait laisser penser, que nous sommes, au même titre que les mathématiques, à l'intérieur de « l'éducation scientifique », en présence d'une (nouvelle) discipline. Pourtant, et c'est un point sur lequel il me paraît essentiel de s'accorder d'emblée, il ne peut s'agir d'un domaine disciplinaire, d'une « matière » à enseigner telle que grammaire et orthographe, mais bien d'une posture à adopter face au fonctionnement de la langue, d'une attitude à favoriser afin de construire durablement les compétences langagières indispensables à la compréhension et à la production de textes. L'intention d'amener les élèves à cette posture détermine d'ailleurs autant les démarches pédagogiques que les contenus d'enseignement.

Si les deux heures rattachées à l'ORL doivent être quasi exclusivement consacrées à l'étude de notions clés, définies en grammaire – orthographe (et lexique), l'attitude propre à l'ORL devra aussi être développée au cours des activités de lecture ou d'écriture en littérature et à travers l'ensemble des autres disciplines (sciences, histoire, géographie,...).

L'horaire réservé à l'ORL nécessite d'identifier précisément les notions clés (soit une douzaine), notions qui méritent qu'on y consacre du temps dès le début – et tout au long – du cycle 3. Les programmes 2002 fixent des compétences exigibles en fin de cycle ce qui suppose une cohérence intra-cycle, donc une programma-

tion pour les trois années. La programmation de cycle en ORL définit, pour chaque notion clé, les bornes et les niveaux de formulation. Pour prendre un exemple relatif à ce que nous appelons notion clé, intéressons-nous à la relation sujet-verbe (qui ne pourra se limiter à une étude en grammaire ou en orthographe) : le repérage du sujet sera progressivement affiné à travers des situations diversifiées (éloignement, présence d'écran, inversion, ...); ainsi, seront formalisés les critères d'identification du sujet et les conséquences sur l'accord sujet-verbe.

Parallèlement à la programmation, se pose alors la question de la trace écrite pour les élèves. Les régularités dégagées à partir des constats effectués sont formalisées par des fiches outils (outils pour écrire et comprendre) qui évoluent au cours de l'année puis au cours du cycle entier. D'où l'intérêt, voire la nécessité, de préconiser l'utilisation d'un « classeur de cycle » rassemblant toutes les fiches outils en maîtrise de la langue (ORL comprise), mathématiques et méthodologie.

J'aimerais revenir sur les résultats de l'étude menée par Danièle Manesse, qui pourraient nous inquiéter encore plus s'ils étaient directement liés à l'application des programmes 2002. Or nous savons tous que leur mise en œuvre n'est pas encore généralisée, notamment et surtout en ORL, donc ne l'était sans doute pas pour les élèves testés l'an dernier, ce qui peut nuancer l'interprétation de ces résultats et éviter toute velléité de corrélation.

Il me semble en effet que le niveau d'exigence des programmes 2002 n'est pas inférieur à celui qu'il était auparavant, bien au contraire. Le recentrage des enseignements sur un petit nombre de notions, dites clés, travaillées tout au long du cycle, réclame un travail de précision qui doit assurer à tous les élèves sortant de l'école primaire une véritable maîtrise des compétences de base dans le domaine de la langue.

Si certaines notions n'y figurent plus en tant que notions à structurer, nous les retrouvons toutefois en tant que faits de langue qui peuvent être rencontrés, manipulés, collectés en ORL mais aussi et surtout à travers les activités de lecture – écriture dans toutes les disciplines. Ces faits de langue ne peuvent être programmés *a priori* mais font l'objet de constats (provisoires), dont il conviendra, s'ils renvoient à des notions clés, d'approfondir l'étude.

## **Claudine GARCIA-DEBANC**

Je rappelle que le premier didacticien du français, Franck Marchand, dans son livre intitulé *Le français tel qu'on l'enseigne*, avait démontré qu'en 1970, les enseignants appliquaient des programmes bien souvent antérieurs à ceux en vigueur. Nous sommes tous conscients que la mise en place de nouveaux programmes peut prendre bien des années.

## **Sylvie PLANE**

J'exposerai quelques principes que nous pouvons nous fixer afin de déterminer les notions clés à enseigner. Ils sont, bien sûr, discutables, et nous pourrions en débattre.

Le principe de rentabilité me semble l'un des principes essentiels : le travail effectué sur une notion doit véritablement rapporter ses fruits. Or ce principe qui apparaît comme évident lorsqu'on l'énonce, a vraiment besoin d'être signalé car ce n'est pas celui auquel on se réfère spontanément. Ainsi lorsque je demande à mes étudiants de définir trois points orthographiques qu'ils souhaiteraient voir maîtriser par leurs élèves de fin de CM2, ils dressent généralement une petite liste d'exceptions ou de difficultés, avec par exemple des cas d'accord du participe passé ou de pluriels irréguliers. Pourquoi ce choix de leur part ? Parce que ces exceptions ou ces difficultés sont des points marquants. C'est sur eux que nous portons notre attention, en tant qu'adultes, attendu que nous maîtrisons les règles les plus sommaires. Or il est très rare que mes étudiants citent d'emblée des concepts relativement simples mais cruciaux. Pourtant c'est sur des points apparemment simples mais fondamentaux que nous devrions concentrer nos efforts : par exemple, c'est la maîtrise de la segmentation des mots ou de la morphologie muette qui permet de juger de l'orthographe d'une personne.

La rentabilité d'un fait de langue se mesure en termes de fréquence. Il faut donc observer la quantité d'énoncés affectés par le phénomène qu'on veut faire étudier : la question de la segmentation des mots écrits concerne par exemple l'ensemble des textes. Mais il faut aussi s'intéresser à l'importance des mots ou des énoncés concernés. Le verbe « être », par exemple, est irrégulier, et son système de

conjugaison est quasiment unique dans la langue française. Mais c'est un mot particulièrement important. Et même si c'est une exception, il est donc extrêmement « rentable » de l'étudier de manière approfondie. Je vous ferai part d'une anecdote qui éclairera mes propos. Très récemment, je me suis rendue dans une classe de CP et j'ai découvert dans une note qu'il avait été donné pour consigne de faire régulièrement réviser à une jeune élève une liste de mots : « espiègle », « kiosque », « chausson », « adjectif », « bridge », « admissible », « diaphragme » et « stigmaté » ! Une telle liste est un exemple de ce qui arrive quand on ne s'interroge ni sur la fréquence des mots ou des phénomènes qu'on donne à étudier ni sur la pertinence de leur apprentissage.

La découverte des règles d'engendrement est également, à mes yeux, un principe essentiel. Ces règles permettront aux élèves d'avoir une certaine autonomie. Il s'agit de posséder les éléments nécessaires pour traiter ou produire des formes ou engendrer des énoncés qu'on n'a jamais rencontrés. La maîtrise de quelques principes de morphologie ou d'organisation lexicale ou de dérivation sémantique ou d'agencement syntaxique permet de comprendre, voire de fabriquer des formes, des énoncés à l'infini. Cependant la grammaire scolaire n'est pas organisée pour cela. Elle vise plus au classement, avec parfois une manière de classer les objets de la langue de façon assez discutable. Il faut donc que les enseignants d'une part dénaturalisent un certain nombre de catégories offertes par la grammaire et s'intéressent d'autre part aux fondements de ces règles qui permettent de passer des mots aux textes.

Enfin, l'un des principes qui devrait orienter l'étude de la langue c'est le fait qu'on doit habituer les élèves à déterminer le segment de texte pertinent pour l'application d'une règle. Ainsi, pour des points d'orthographe par exemple, certaines règles s'appliquent à l'échelle du mot. D'autres obligent à traiter des groupes de mots à l'intérieur d'une phrase. Et certains phénomènes, y compris des phénomènes d'accord, débordent le cadre de la phrase. Cela paraît simple, mais il faut l'explicitier et apprendre aux élèves à identifier les points de repère.

J'attirerai enfin l'attention sur le décalage entre les compétences des élèves en situation de production/réception et leurs capacités d'analyse : leurs performan-

ces en production/réception sont bien supérieures à leurs capacités d'analyse. Les enfants produisent très rapidement des phrases et des énoncés complexes avant d'avoir la capacité de décrire l'unité abstraite qu'est la phrase. En effet, les enfants ne possèdent pas les outils qui leur permettraient de réaliser des catégorisations opératoires et il leur faudra du temps pour que leurs capacités d'analyse puissent contribuer à l'amélioration de leurs performances en production/réception.

### **Isabelle TURLAN**

Il est peut-être utile de rappeler ici la répartition des horaires consacrés à la maîtrise de la langue au cycle 3 dans les programmes 2002. Les treize heures réservées au domaine de la langue comprennent à la fois le temps d'ORL (2 heures), le temps de littérature (5 heures) et le temps de travail sur la langue à travers les disciplines, soit environ six heures.

Cette répartition correspond à la mise en œuvre de deux approches complémentaires (discours et langue) aux finalités identiques : maîtriser les outils de la langue au service de la production (à l'écrit et à l'oral) et de la compréhension.

Les notions clés travaillées dans le cadre des deux heures d'ORL, essentiellement centrées sur la grammaire de phrase, même si elles sont programmées *a priori*, répondent à des besoins manifestes et avérés des élèves en production d'écrit.

La modalité de la « voie longue » est réservée aux notions essentielles à forte rentabilité orthographique et morphologique. Cette modalité de travail réclame la mise en place d'une démarche qui se décline en plusieurs étapes : constituer un corpus d'observation, formuler des régularités, structurer les acquisitions pour les mémoriser. Pour plus de clarté, prenons l'exemple d'un travail concernant les finales verbales en /E/.

Séance 1 : A. Repérer puis relever les formes verbales (finales en /E/) dans un texte (exemple : « Au parc », *Pressé, pressée* de B. Friot) à condition qu'il soit déjà connu des élèves et qu'il présente de nombreuses formes verbales ou à partir d'un

corpus de phrases (le plus souvent). B. Observer les finales en /E/ et leurs emplois (classer et dégager les premières régularités).

Séance 2 : Vérifier les premiers constats en les mettant à l'épreuve d'écrits diversifiés. Les compléter. Formaliser les régularités.

Séance 3 : S'entraîner.

Séance 4 : A) Activité ritualisée brève (questions - réponses). B) Situation de questionnement sur la langue (par exemple, texte reconstitué : régularités déjà formalisées et formes non encore rencontrées).

Séance 5 : A) Activité ritualisée brève. B) Ajustements éventuels (formalisation outil). Évaluations : emploi dans les productions d'écrit (grille de validation ou de relecture) ; contrôles (différés) sous forme de dictées, exercices,...

Une autre modalité de travail vient en appui à la « voie longue » pour automatiser des procédures, mémoriser les régularités. Des activités « ritualisées » sont proposées, à un rythme défini et régulier, pour activer des compétences déjà là et rapidement mobilisables (activités brèves) mais aussi pour provoquer observations et débats (situations de questionnement sur la langue).

Par ailleurs, l'étude du fonctionnement de la langue passe par un travail en situation développé à travers différents domaines disciplinaires (dimension transversale de la maîtrise de la langue). Par exemple : travail portant sur les substituts en littérature et histoire ; sur les expansions du nom, les marqueurs spatiaux en géographie ; sur les connecteurs logiques en sciences ; sur les valeurs du présent en littérature, histoire et sciences ; ...

### **Claudine GARCIA-DEBANC**

Je donne à présent la parole à Dominique Bétrix Köhler, qui, dans le cadre du Groupe de référence de l'enseignement du français (GREF), a engagé une réflexion sur l'évolution des programmes en Suisse romande.

## **Dominique BÉTRIX KÖHLER**

Je rappelle qu'en Suisse, l'école n'est pas centralisée ; chaque canton est doté de ses propres Ministère de l'Éducation, structure scolaire et programme scolaire. Il existe cependant des lieux de coordination des politiques scolaires, aux plans national et régional. La Suisse romande a initié la rédaction d'un plan cadre dont pourront s'inspirer les cantons pour réajuster leurs propres programmes. Dans ce contexte, un groupe de travail, le GREF, a produit un document visant à préciser le statut de la discipline du français et à définir les finalités de son enseignement. Ces finalités sont les suivantes :

- communiquer : produire et comprendre des textes
- réfléchir sur la langue et la communication
- construire des références culturelles

Quatre thèses fortes émergent de ce document adopté par la Conférence inter-cantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin (CIIP).

1. L'axe prioritaire de l'enseignement et l'apprentissage du français est la production et la compréhension de textes de genres différents, sans toutefois négliger la réflexion sur la langue et les aspects culturels (littérature, histoire de la langue,...)
2. Il convient de privilégier des démarches intégratives d'enseignement du français. en articulant, lorsque c'est possible, les différentes sous disciplines (par exemple, dans le cadre de séquences didactiques visant à étudier tel genre de texte, un ou deux aspects orthographiques sont travaillés explicitement).
3. Le français à l'école n'est pas la langue maternelle de tous, mais la langue commune de l'enseignement. Il s'agit donc d'enseigner le français en tenant compte de la diversité linguistique et culturelle des classes. Le programme

cadre institue d'ailleurs une rubrique générale intitulée « langues » et non « français ».

4. La grammaire enseignée est une grammaire au sens large, c'est-à-dire une grammaire qui inclut l'ensemble des activités réflexives conduites à propos du français en tant que langue, à propos du texte, de la phrase, du mot, voire à propos des opérations de mise en œuvre de la lecture/écriture. Le texte constituant le point central de l'enseignement du français, l'enseignement de la grammaire textuelle est considéré comme important.

Je souhaite illustrer mon propos relatif à la thèse 3 par un exemple. Je rappelle cette thèse : à l'école le français constitue, non plus la langue maternelle de toutes et de tous, mais la langue commune.

Le détour par d'autres langues peut s'avérer utile pour mieux comprendre le fonctionnement du français. Évidemment, recourir à diverses langues – et notamment aux langues de la migration – permet, d'un point de vue sociolinguistique, de sensibiliser les élèves à la diversité linguistique, ce qui est important dans un univers plurilingue et ce qui permet de se construire des références culturelles. À l'école, ce recours permet aussi de reconnaître la légitimité des langues de la migration en mettant en avant leurs valeurs (cognitive, identitaire, sociale,...). Mais surtout, et c'est ce qui nous intéresse ici, le recours à la comparaison entre langues peut permettre une meilleure compréhension de certains phénomènes qui posent problème en français, ceci grâce à l'effet de distance provoqué par la comparaison à d'autres fonctionnements. Il est tout à fait envisageable de mener à bien une étude comparative des langues, même avec un public de jeunes élèves. Par exemple, la question du nombre dans le groupe nominal peut faire l'objet d'une telle démarche. L'enjeu, pour l'élève, est de comprendre l'accord en nombre dans le groupe nominal, ce qui nécessite une observation fine des variables graphiques. En français, la marque du pluriel nominal ne s'entend pas à l'oral et constitue donc une difficulté pour les élèves. Il est possible d'aborder le pluriel en observant comment il est marqué dans différentes langues. En indonésien, le pluriel est souvent marqué par le doublement du mot. Par ailleurs, nombreuses sont les langues qui utilisent les suffixes pour marquer le nombre. Le déterminant joue

un rôle plus ou moins important selon les langues. Partant de ces observations comparatives, l'enseignant aboutira tout naturellement aux langues romanes, comme l'espagnol et le portugais, dans lesquelles la marque du pluriel « s » s'entend à l'oral. On constatera alors que la langue française marque le pluriel grâce aux déterminants et aux « s », ces derniers n'étant pas perçus à l'oral.

## Questions de la salle

### Un intervenant

Je ferai état des nombreuses remarques dont nous font part nos collègues sur les forums de discussion. Les enseignants semblent relativement favorables aux instructions données par les programmes 2002 mais s'interrogent sur la manière de les appliquer. Ainsi, si la production d'écrits semble concernée par les évolutions, peu de place lui est accordée dans les classes, tant cette activité est difficile à mettre en œuvre. Aussi vous demanderai-je si les documents d'accompagnement de l'ORL seront bientôt publiés ?

### Martine SAFRA

Je ne suis pas en mesure de répondre à votre question. Il ne nous est pas possible de publier ce document, pour le moment.

### Jean HÉBRARD,

**inspecteur général de l'Éducation nationale, membre de l'ONL**

Mes propos se focaliseront sur l'apport de Danièle Manesse. Je souhaiterais établir le lien entre l'étude menée et l'exposé de Michel Fayol. Il est dommage qu'aucun des intervenants ne soit spécialisé dans ce que nous pourrions appeler l'anthropologie de l'écriture. En effet, notre relation à l'écrit évolue régulièrement.

Il serait sans doute plus pertinent de s'interroger sur les raisons du déclin apparent du niveau des élèves, plutôt que de s'appesantir sur le constat et de le déplorer. L'histoire culturelle nous éclaire à ce sujet. Les archives attestent de l'existence de périodes de l'histoire au cours desquelles on a constaté une explosion des fautes d'orthographe. Deux moments particuliers sont actuellement l'objet d'études à ce sujet : la fin du dix-huitième siècle et la guerre de 1914-1918. Au cours de cette dernière période de l'histoire, ce sont 14 millions de lettres qui sont échangées journalièrement entre le front et l'arrière. Les conventions orthographiques sont alors sacrifiées.

Il est apparu, en réalité, qu'à certains moments de l'histoire, des groupes sociaux ont ressenti la nécessité d'écrire et se sont approprié l'écriture. C'est le cas des femmes de l'aristocratie et de la bourgeoisie de la fin du dix-huitième siècle et de l'ensemble de la population lors de la guerre de 1914-1918. Comme l'a souligné Michel Fayol ce matin, il est très différent de répondre à un QCM sur l'orthographe, de compléter, d'accomplir une dictée ou encore d'écrire.

Il semble que nous connaissions actuellement un phénomène tout à fait fascinant : l'appropriation de l'écriture par les enfants et les adolescents. Cette appropriation leur était, jusqu'à il y a une quinzaine d'années, proposée uniquement par l'école. N'est-il pas temps de nous demander si nous ne sommes pas confrontés actuellement à un phénomène semblable à celui qui s'est opéré au cours de la guerre de 1914-1918. C'est-à-dire qu'une population relativement bien alphabétisée s'empare de l'écriture pour des besoins fonctionnels évidents et la massacre, la pervertit, en quelque sorte. Les fautes commises dans les lettres échangées entre 1914 et 1918 sont très semblables à celles que font les enfants et adolescents d'aujourd'hui.

Le phénomène auquel nous assistons semble correspondre à la perte du monopole de l'école sur l'écriture qui conduirait les enfants et adolescents, qui passent de nombreuses heures sur Internet, à pratiquer une écriture autre que scolaire, à se l'approprier, quitte à la déformer. Il nous faut réfléchir à cette question car nous ne travaillons pas, à l'école, de la même manière selon que nous mettons en

œuvre des phases d'appropriation, ou bien, au contraire, des phases de rescolarisation du phénomène de l'écriture.

### **Danièle MANESSE**

En aucun cas, Jean Hébrard, je n'ai parlé de catastrophe en évoquant les résultats de l'enquête que j'ai menée. J'ai d'ailleurs ouvert des pistes de réflexion pour remédier aux problèmes identifiés. Il est indéniable – et je l'ai évoqué – qu'il existe, actuellement, des phénomènes qui dépassent le simple cadre de l'école. N'oublions pas que notre sujet de débat porte sur l'école. Il semble légitime de nous demander si le mandat que la société a confié à l'école a évolué en l'espace de vingt ans. Le débat doit être ouvert. Si nous devons délaisser l'enseignement de l'orthographe, il faut que cela soit énoncé explicitement. Le mandat social dévolu à l'école doit être clair. Par ailleurs, à quoi vous référez-vous lorsque vous affirmez que le niveau orthographique des lettres échangées entre 1914 et 1918 était catastrophique ? De son côté, l'étude que j'ai menée compare l'évolution des niveaux des élèves de classes comprises entre le CM2 et la troisième, entre 1987 et 2005. Je suis favorable au débat, mais il convient de se baser sur des données scientifiquement exactes.

### **Claudine GARCIA-DEBANC**

Il me semble que s'opère actuellement une redistribution de l'articulation entre grammaire et orthographe. En tant que didacticienne, j'ai observé, depuis une vingtaine d'années, que de nombreux travaux ont été conduits en didactique de l'orthographe, ce qui marque un progrès important. En revanche, presque aucune recherche n'a été conduite à ce jour sur la syntaxe. Je reprendrai les propos de Jean-Pierre Sautot, dans son ouvrage *Apprendre à raisonner sur l'orthographe de cycle 3*, et de Danièle Cogis, dans son livre *Enseigner l'orthographe à l'école et au collège*, qui affirment que c'est le développement des recherches didactiques sur l'orthographe qui permettent d'interroger autrement l'enseignement de la grammaire, l'orthographe étant, pour reprendre une expression de Danièle Cogis, « une nouvelle fenêtre ouverte sur la grammaire ». Ce sont l'identification des besoins orthographiques ainsi que les interrogations des élèves qui condui-

sent à travailler sur les classes grammaticales. Il est important de souligner que l'enseignement de l'orthographe interroge celui de la grammaire. La question de la distribution du temps ne se pose plus dans les mêmes termes aujourd'hui que dans les programmes de 1925 ou 1938.

### **Une intervenante**

Je souhaite poser une question sur le contenu des programmes. Contrairement à ce que j'ai entendu tout au long de cette journée, il me semblait que les programmes 2002 écartaient la grammaire de phrase au profit de la grammaire de texte. Quel doit donc être le cadre d'analyse ? Pouvez-vous m'éclairer à ce sujet ?

### **Martine SAFRA**

Le programme 2002 articule étroitement les deux dimensions.

*« Le verbe et le nom dans la phrase et dans le texte. Les deux se complètent, s'articulent. Le travail est fait aux deux niveaux, dans la classe, parce qu'il doit être conduit de cette façon. Le travail fait au sein de la phrase – dans l'accord du groupe nominal, etc. – s'articule avec le travail effectué globalement sur le texte. Parmi les éléments qui donnent la cohérence du texte : la nature des reprises, la valeur du temps, les connecteurs... ».*

### **Sylvie PLANE**

Je souhaiterais signaler les problèmes de lecture que posent les instructions officielles et les programmes, quels qu'ils soient. En lisant de nouveaux programmes nous pouvons être tentés de focaliser exagérément notre attention soit sur ce qui figurait dans les textes officiels antérieurs et de refuser la nouveauté qu'apportent les nouveaux programmes, soit au contraire sur les changements qu'ils opèrent. C'est souvent cette deuxième attitude qui prévaut. Je prendrai l'exemple des programmes de collège. Lorsque je prépare mes étudiants au CAPES, et que nous étudions le contenu des programmes, les étudiants repèrent immédiatement les notions qui leur paraissent nouvelles et les considèrent comme très importantes.

En conséquence ils négligent, à tort, d'autres points, pourtant importants, parce qu'ils leur semblent évidents.

J'ajouterai un autre point : il est très important de tenir compte des différents moments de la scolarité où est étudié un même fait de langue. Il faut envisager une progressivité à long terme et concevoir l'enseignement de la langue en le rapportant à la totalité du cycle et ne pas tenter de tout traiter en un an.

### **Claudine GARCIA-DEBANC**

J'ajouterai qu'il convient de ne pas confondre le cadre d'analyse avec la taille de l'énoncé sur lequel le travail est effectué. Il est tout à fait possible de travailler la grammaire de phrase sur des énoncés qui sont des textes. Il est tout à fait envisageable de travailler la grammaire de texte sur un énoncé isolé, en s'interrogeant sur les conditions de sa production et ses enjeux, par exemple.

On peut également se demander s'il convient de travailler les notions en discours, c'est-à-dire dans un contexte d'utilisation (textes littéraires ou situation de production d'un écrit), ou en langue, c'est-à-dire dans le système de la langue. Ainsi, est-il préférable de travailler le présent en discours, c'est-à-dire en examinant ses valeurs dans un texte particulier ou en langue ? Faut-il combiner les deux approches ? Telles sont les questions que se posent bien souvent les enseignants.

Or, certains prétendent que toutes les notions doivent être travaillées en discours, ce qui, à mes yeux, constitue un contresens certain. Le fait de donner à l'enseignement de la langue pour finalité majeure l'utilisation en discours fait consensus. La controverse porte sur la nécessité de recourir systématiquement à l'analyse des emplois en discours pour conduire l'étude d'une notion. Pour ma part, je défends l'idée selon laquelle le travail en langue est également indispensable. Les linguistes doivent œuvrer à la réhabilitation auprès des enseignants du travail en langue, qui n'est, en aucun cas, daté. Les programmes 2002 n'excluent pas le travail des notions en langue ; bien au contraire, ils l'encouragent en mettant l'accent sur l'importance de l'étude de la morphologie et de la syntaxe de la phrase.

### **Danièle MANESSE**

J'aimerais abonder dans ce sens. Les programmes proposés sont d'une haute tenue intellectuelle, mais prennent le risque, selon moi, de la marginalisation de l'étude de la langue. Au niveau du collège, il semble en réalité que nos collègues n'osent plus travailler en langue. La traduction des programmes entretient la confusion. Insistons sur le fait qu'observer et comprendre des emplois ne revient pas à stabiliser et à s'approprier des notions. Si tant d'élèves de troisième ne savent toujours pas différencier un nom d'un verbe, n'est-ce pas parce que nous n'avons pas suffisamment insisté sur l'aspect langue ? Je crois fermement que des recherches méthodiques, telle que l'étude que j'ai moi-même menée, sont nécessaires.

### **Claudine GARCIA-DEBANC**

Je me tourne maintenant vers les parents d'élèves pour recueillir leurs réflexions sur cette question de l'enseignement de la grammaire et de l'orthographe.

### **Marie-Carmen DUPUY**

Je précise que je m'exprime au nom de la FCPE et de la PEEP, Isabelle Jalabert et moi-même ayant préparé ensemble cette intervention. Je vous ferai état du ressenti des parents, tout en vous assurant qu'il ne s'agit nullement d'une critique formulée à l'encontre des enseignants et de leurs méthodes. Toujours est-il que la grande majorité des parents nous disent se sentir perdus. Ils ne prennent la mesure du travail effectué par leurs enfants qu'au travers des contrôles, des cahiers de devoirs ou de travail que ces derniers rapportent chez eux. Les parents ne comprennent pas toujours la finalité des démarches d'enseignement et plaignent pour le retour aux méthodes traditionnelles. De leur temps, semblent-ils s'accorder à dire, le niveau était meilleur. Ils affirment que leurs enfants maîtrisent de moins en moins bien l'orthographe et la grammaire. Si les parents souhaitent suivre le travail de leurs enfants – comme le préconise d'ailleurs souvent l'enseignant – ils ne comprennent pas ce que l'école attend d'eux. Très souvent, le manuel reste hors de portée des parents, les enfants ne rapportant que des cahiers

remplis de photocopies. Les parents ne peuvent donc se référer à aucune ligne directrice et ne peuvent juger de la cohérence du travail effectué. Ils ne peuvent donc pas toujours aider correctement leur enfant dans l'apprentissage de la langue française.

Les parents considèrent en général que la finalité de la scolarité élémentaire est le passage au collège. Ils se soucient donc du niveau scolaire de leurs enfants, notamment dans le domaine de la maîtrise de l'orthographe. Ils ont d'ailleurs bien souvent des échos négatifs de la part des professeurs de collège qui déplorent la faible maîtrise de la langue par les enfants. Les parents ne trouvent pas de réponses aux questions qu'ils se posent. D'où un recours massif aux manuels parascolaires, tout au long de l'année et pas seulement en période de vacances scolaires. Les parents comprennent le contenu de ces ouvrages et sont rassurés de constater la progression de leur enfant. Ces pratiques, cependant, peuvent ne pas coïncider voire aller à l'encontre des méthodes de l'enseignant.

Parallèlement, les propositions de cours particuliers fleurissent. Notons cependant que le recours aux professeurs particuliers génère une certaine inégalité entre les enfants issus de classes sociales différentes. Les structures d'accompagnement scolaire mises en place apportent aux élèves un soutien et une aide que leur famille ne peut leur apporter. Elles dépossèdent cependant un peu plus les parents de leur autorité et de leur investissement. C'est la raison pour laquelle les associations de parents d'élèves que je représente entendent mener une réflexion à ce sujet en partenariat avec les structures périscolaires. Nous avons rencontré les animateurs de ces structures, qui, eux aussi, sont déstabilisés par les méthodes des enseignants. Un certain nombre d'entre eux étant des étudiants se destinant à l'enseignement, ils sont plus en mesure de comprendre la progression adoptée par l'enseignant.

En conclusion, il semble que nous soyons confrontés à des difficultés de communication entre l'école et la famille. Les parents sont désireux de comprendre les méthodes et la démarche adoptées par l'enseignant. Non pas qu'ils souhaitent que les enseignants se justifient ; les parents veulent tout simplement comprendre quelles sont les attentes de l'école vis-à-vis d'eux.

Nous estimons que les conseils et projets d'école sont des cadres tout à fait adaptés au traitement de ce problème. Les projets d'école, bien souvent, ne sont que des coquilles vides. Nous souhaiterions qu'un volet de ces projets soit consacré à la communication avec les parents. Les enseignants doivent réfléchir à la façon dont ils pourront aider les parents à devenir dans la réalité et non seulement dans les textes des membres à part entière de la communauté éducative. C'est pour cela que nous demandons que les enseignants des IUFM se voient proposer des modules de formation sur la relation aux familles.

## **La place des manuels et la formation initiale et continue des maîtres**

**Claudine GARCIA-DEBANC**

Nous abordons maintenant la deuxième partie de ce débat, consacrée aux problèmes de formation initiale et continue des enseignants.

**Sylvie PLANE**

Nous n'avons pas de vision d'ensemble de ce qui se fait dans les IUFM dans le domaine de la formation à l'enseignement de la langue, mais je vais tenter de signaler quelques points sur lesquels il me semble qu'il y a un accord.

Je pense que les formateurs sont nombreux à attirer l'attention des enseignants en formation sur le fait que les outils scolaires classiques de description de la langue ne rendent compte que d'une partie de son fonctionnement. Ces outils ne sont pas unifiés, comme l'a démontré Bernard Combettes précédemment, mais de plus ils ne servent que pour l'écrit, et conviennent surtout pour des écrits très normés, voire artificiels. Ils ne permettent de traiter ni les écrits modernes ni les messages passant par d'autres médias que le papier : l'oral, les écrits électroniques échappent à l'analyse scolaire classique.

Les formateurs signalent également aux enseignants en formation que ceux-ci devront se prononcer sur certains points, et que l'IUFM ne leur fournira pas de réponse dogmatique à des questions sur lesquelles ils doivent rester en alerte. Par exemple, *quid* de la dimension sémantique ? Doit-on l'évacuer pour que les enfants concentrent leur attention sur le phénomène linguistique qu'on étudie, ou au contraire faire appel au sens, à l'expérience du monde ? Autre exemple de dilemme : les impasses. Tout ne peut pas être étudié car le domaine de la langue est immense. Il faut donc faire des choix. C'est-à-dire choisir ce qu'on va enseigner, mais aussi décider de ce qu'on ne va pas enseigner. Ainsi sur l'étude de quel temps ou de quelles formes verbales les enseignants devront-ils faire l'impasse ? Il n'y a pas de bonne réponse à cette question, elle est à construire par chacun en fonction d'un ensemble plus vaste, en mettant à plat tout ce qui est enseignable. On insiste également dans les IUFM auprès des enseignants sur le fait qu'ils devront réfléchir aux effets de la parcellarisation de l'enseignement de la langue : il faut, malgré tout, faire en sorte que les élèves identifient bien que l'on travaille sur la langue et qu'ils aient les moyens de voir se construire progressivement le système de la langue. On rappelle aussi que la progression doit se construire collectivement, dans l'école, ou du moins dans le cycle. Il est important de construire cette progression, pour en être maître.

Je vous citerai à présent les quelques points que je traite plus spécifiquement dans la formation à l'enseignement de la langue. Ce sont des thèmes intéressants par eux-mêmes mais que je choisis surtout car ils permettent d'élargir la réflexion à des domaines plus vaste, et de compenser ainsi le fait que le temps de formation est limité. Ainsi, j'aborde la question du verbe car elle permet de traiter la problématique des différents niveaux de fonctionnement – pour quelles raisons convient-il d'étudier les temps isolément, dans la phrase, dans le texte ? – et des cadres d'analyse : quel corpus pour une étude morphologique ? quel corpus pour une étude syntaxique ? Je focalise également un moment de mon enseignement sur l'orthographe, en raison de l'importance sociale de l'orthographe, mais aussi parce que l'orthographe a fait l'objet d'abondantes recherches en didactique. On dispose donc d'outils, de dispositifs d'enseignement novateurs et on peut développer une réflexion didactique à partir d'eux. J'aborde également la question de la phrase qui pose le problème des catégories d'analyse et des frontières, car elles

sont souvent discutables. La phrase peut être définie d'un point de vue graphique, sémantique ou encore morphologique, ou bien à partir de ses constituants. Aucun critère définitoire n'est suffisant à lui seul. Et la phrase canonique est un phénomène rare dans les textes. Cette difficulté permet de s'interroger sur le concept de phrase, et de voir que c'est avant tout un outil intellectuel, une unité abstraite et formelle mais qui permet de comprendre et de produire des énoncés. Enfin, je traite également du lexique car ce thème important en lui-même, permet aussi d'étudier les problèmes de variation et de classement.

### **Isabelle TURLAN**

En analysant les pratiques des enseignants débutants, notamment des professeurs des Écoles (PE) stagiaires, nous constatons de fréquentes confusions entre, d'une part, ce qui relève spécifiquement de la littérature et, d'autre part, ce qui concerne le domaine de la langue (à travers les autres disciplines).

Cela dit, la question première des enseignants débutants reste celle de la pertinence, voire même de la possibilité, de travailler en ORL sans recourir systématiquement à un projet de lecture-écriture. Ne trouvant pas de réponse immédiate à cette question, ces enseignants débutants privilégient des situations faisant appel à des éléments de grammaire de texte (substituts, connecteurs) qu'ils peuvent travailler en lien avec les lectures et les productions de la classe. Confrontés à l'enseignement des notions de grammaire de phrase, ils sont souvent conduits à utiliser de façon artificielle et inadéquate des textes littéraires comme supports d'activités, ou bien à proposer par défaut des activités extraites de manuels qui ne permettent pas aux élèves d'accéder à une véritable posture ORL.

C'est à partir de ces constats qu'il nous faut désormais appréhender les contenus didactiques à retenir prioritairement en formation.

### **Alain TROUILLET**

La formation initiale des enseignants vient d'être évoquée à travers les confusions ou les interrogations relevées dans les classes. Ces mêmes questions reviennent

régulièrement lors des actions de formation continue : les enseignants expriment clairement leurs difficultés à mettre en place des activités s'inscrivant dans une démarche cohérente en ORL, notamment concernant la modalité « voie longue » décrite précédemment.

Je tiens ici à souligner l'intérêt de la deuxième modalité qui me paraît une entrée à privilégier pour aider les collègues dans les classes. Les activités ritualisées constituent, à mes yeux, un des points d'appui de l'accompagnement possible des programmes 2002. C'est pourquoi, j'y reviens brièvement. Cela a déjà été dit, ces activités visent, par l'automatisation et la mémorisation des procédures et régularités, la stabilisation des savoirs et savoir-faire.

Deux types d'activités sont à distinguer :

- celles qui relèvent plutôt d'un travail bref et automatisé (protocole type « calcul mental » : défi conjugaison, questions - réponses, logogriphe, ...) ;
- celles qui correspondent plus particulièrement à un questionnement sur la langue, voire à d'authentiques situations problèmes (texte reconstitué, dictée argumentée, ...) et nécessitent une organisation plus complexe (recherche individuelle, confrontation, restitution, validation). Les jeux d'écriture (lipogramme, logorallye, ...) sont autant de propositions précieuses pour guider les élèves dans leurs productions et leur réflexion sur le fonctionnement de la langue. En ZEP particulièrement, où les élèves ont un rapport difficile et déficitaire à la langue écrite, les jeux littéraires, grâce aux contraintes souvent complexes et pourtant acceptées, stimulent la production (en levant les blocages) et l'enrichissent.

Quelle que soit la nature de l'activité, sa répétition reste une des conditions de son efficacité.

Pour tenter d'être plus complet sur les besoins en formation continue et sur l'accompagnement qu'implique la mise en œuvre des programmes 2002, il nous faut également relever – dans les pratiques en classe et aussi les demandes des ensei-

gnants – une nécessité de clarification concernant les activités explicitement centrées sur la langue et son fonctionnement à l'intérieur des séquences disciplinaires. Nous pouvons nous référer aussi à ce sujet au rapport de l'Inspection Générale sur l'enseignement de l'histoire-géographie et des sciences, paru en octobre 2005. Il y est noté que trop peu de temps est consacré à un travail spécifique sur la langue (écrite et orale) dans les horaires de sciences et d'histoire-géographie et que ce temps, s'il existe, ne correspond pas aux ambitions affichées par les programmes (tableau « parler, lire, écrire »). C'est en partie grâce à l'approche ORL et aux questionnements qu'elle incite à développer qu'il sera plus aisé de trouver les ressources pédagogiques et de mieux cerner les contenus didactiques.

### **Claudine GARCIA-DEBANC**

J'aimerais souligner l'insécurité qu'éprouvent les enseignants quant à l'enseignement de la langue. Je ferai un parallèle avec l'enseignement des sciences. Le plan de rénovation des sciences était assorti de fiches connaissances à l'intention des enseignants. Pour ce qui est de l'enseignement de la langue française, si nous parlons tous la langue et pouvons discourir à ce sujet, il est toutefois important de souligner que le savoir pour l'enseignant et le savoir à enseigner sont deux conceptions distinctes. À mes yeux, les fiches connaissances devraient constituer un des éléments d'accompagnement centraux du programme.

Comme nous en a fait part Isabelle Turlan, il semble que nos PE2 soient plus enclins à traiter les substituts que les classes de mots ou encore les accords. J'ajouterai que parmi les éléments clés indispensables à la préparation d'une leçon de grammaire, aucun des étudiants ne cite une grammaire de référence. Soulignons que paradoxalement, ce sont les manuels scolaires qui, actuellement, sont la référence en termes de savoir à maîtriser sur la langue. Or, les manuels uniques actuels ont totalement éludé la question de la langue. Ainsi les manuels scolaires actuels de classe de sixième ne traitent que très superficiellement de la question des accords, notion pourtant centrale de notre système orthographique. Or les élèves de sixième ne maîtrisent pas tous ces concepts, loin s'en faut. En tant que linguiste, j'insisterai sur le fait que pour mettre en place des démarches d'ORL voie longue ou pour exploiter des activités de type situation problème, il convient de maîtriser les contenus. Le concours de recrutement des

professeurs des écoles comporte désormais systématiquement des questions visant à vérifier les connaissances grammaticales des candidats, ce qui constitue une évolution extrêmement positive. Toutefois, le temps de formation dont nous disposons ne nous permet pas d'approfondir la grammaire de manière exhaustive. Nous devons cependant rester conscients du fait que pour enseigner la langue, il convient de maîtriser le vocabulaire de description de la langue et de savoir déterminer les notions centrales, nodales et périphériques, ce qui est présent dans les programmes 2002 mais qui nécessite explicitation et formation pour une mise en œuvre efficace par les enseignants.

## Questions de la salle

### Un intervenant

Je suggérerai aux spécialistes sceptiques quant aux vertus didactiques de l'écriture de recettes d'en rédiger une sans COD, exercice des plus intéressants.

J'aimerais faire part de mon étonnement. Au cours de ma carrière, j'ai été guidé par le concept de narratologie. Je suis étonné que celui-ci ne soit pas évoqué ici. Je suis étonné par la contradiction apparente entre la confiance accordée à l'enfant et la réduction des horaires d'enseignement de la langue.

J'enseigne également en tant que formateur. Je suis tout à fait étonné par l'idée qu'il nous faudrait faire des choix entre les notions à enseigner, voire des sacrifices. De mon point de vue, nous n'enseignons pas la langue commune de l'école mais bien la langue maternelle de nos enfants.

### Un intervenant

Je suis étonné des propos des différents intervenants et participants sur les leçons de grammaire et d'orthographe. Ces paroles étaient certainement destinées à un public d'enseignants du premier degré. Je regrette qu'aucun représentant de l'en-

seignement du second degré n'ait été présent à cette table ronde. Peut-être les travaux de l'ONL ne concernent-ils pas ce public ?

Je préciserai que les enseignants du collège ne sont plus censés, d'après les instructions officielles, bâtir des leçons de grammaire ou d'orthographe. L'enseignement du français est décloisonné ; nous devons travailler en séquences. Nous centrons notre travail sur les pratiques discursives. Les manuels privilégient donc l'étude de textes et ne proposent pas de leçons de grammaire et d'orthographe à proprement parler. Il me semblerait très peu pertinent de revenir, au collège, à l'étude approfondie de points grammaticaux. Votre nostalgie sur ce point m'étonne. Bernard Combettes a clairement indiqué ce matin qu'il ne comprenait pas réellement quelle grammaire enseigner et dans quelle optique.

### **Claudine GARCIA-DEBANC**

Je précise que l'ONL a entamé un chantier sur la classe de sixième. La notion de séquence est importante dans l'enseignement secondaire, de même que la notion de projet est centrale à l'école primaire. Je n'entretiens aucune nostalgie quant aux leçons de grammaire traditionnelles ; l'enseignement de la langue mérite cependant de trouver toute sa place, y compris à l'intérieur d'une séquence.

### **Bernard COMBETTES**

J'aimerais préciser que je n'ai pas exprimé l'idée, dans mon intervention, qu'il convenait de ne pas enseigner la grammaire. Si c'est ce qui a été compris, c'est que je n'ai pas été assez clair. L'enseignement de ce que l'on appelle la grammaire de phrase m'apparaît au contraire comme indispensable, aussi bien au collège qu'au lycée. Or les programmes actuels de collège sont assez mal conçus dans la mesure où ils ne permettent aucune progression réelle dans cette discipline. Tout se passe comme si l'accent mis, ces dernières années, sur le texte et sur le discours, insistance louable au demeurant, avait fait oublier l'urgence – et l'importance – de la rénovation qui devrait être mise en œuvre sur les contenus et les méthodes de la grammaire de phrase. De mon point de vue, il convient non seulement d'enseigner davantage la grammaire que nous ne le faisons actuellement, mais

surtout de redéfinir profondément la description linguistique afin qu'elle soit mieux adaptée aux objectifs.

Je voudrais revenir également sur l'opposition que Claudine Garcia-Debanc a établie entre situation de discours, en contexte, et situation de production de phrases isolées. Pour ma part, j'estime qu'il ne faudrait pas laisser penser que la grammaire de phrase, pratiquée sur des exemples fabriqués, sur des phrases isolées, est du domaine de l'arbitraire, de la non motivation, les structures syntaxiques ne trouvant pas d'explication fonctionnelle. Cette pratique permet en réalité de solliciter le domaine cognitif. La construction des verbes (transitivité, types de compléments, choix des prépositions, etc.) constitue une bonne illustration sur ce point ; pour prendre l'exemple des verbes de communication, ce n'est pas un hasard si des verbes comme *affirmer*, *confier*, *avouer* se construisent avec un double objet du type : *dire quelque chose à quelqu'un*, alors que *baratiner*, *invectiver*, *injurier* n'acceptent que la construction à un objet direct : *baratiner quelqu'un* et non : *baratiner quelque chose à quelqu'un*. Ce genre de régularité peut être étudiée sur des énoncés isolés, hors du contexte d'énonciation.

### **Une intervenante**

Je suis conseillère pédagogique en Eure-et-Loir et fais partie du groupe de pilotage départemental maîtrise de la langue. Nous préparons actuellement un stage de formation continue de trois semaines sur l'ORL. Nous avons trouvé, sur Internet, le document d'application qui suscite quelques questions de notre part. Sous l'intitulé ORL de votre page de présentation, vous évoquez les séquences propres à l'ORL mais également des ateliers de langue dans les disciplines. Ces ateliers de langue, qui concernent bien évidemment la lecture et l'écriture, intéressent-ils aussi des points d'ORL que nous pourrions traiter à ce moment, concernant la grammaire de phrase, en particulier ?

### **Martine SAFRA**

Nous sommes très désireux de recueillir vos questions, commentaires et suggestions au sujet du document d'application qui est, pour l'heure, inachevé.

Les journées de l'ONL, *Enseigner la langue: orthographe et grammaire*, mars 2006

Les ateliers visent à permettre l'élucidation de notions qui apparaissent dans les différentes disciplines et méritent d'être explicitées.

## Clôture de la journée

**Érik ORSENNA**

Président de l'Observatoire national de la lecture

Je vais dans les classes depuis une dizaine d'années déjà. J'ai eu l'occasion d'effectuer une bonne centaine d'interventions ponctuelles dans les écoles, des milieux les plus défavorisés aux plus privilégiés

Partout, j'ai constaté l'intérêt, l'amour même, portés à notre langue. Certes, dix ans auparavant, la langue n'était pas très à la mode. Aujourd'hui, la chanson française a trouvé sa place dans le paysage radiophonique. Dès douze ou treize ans, les enfants apprécient les chansons bien écrites. Parmi les autres phénomènes qui ont contribué à cet intérêt renouvelé pour la langue, nous pourrions citer les sms et Internet. Désormais, l'école ne détient plus le monopole de l'intérêt pour la langue.

J'ai également noté, à l'occasion de mon passage dans les écoles, que la production personnelle et collective d'écrits était encore une activité rare. Cette activité est d'autant plus vivante qu'elle vise à expliquer et à prouver l'utilité de la langue. Quand le plaisir s'allie à l'utilité, les élèves se montrent davantage motivés. Par ailleurs si l'école n'a plus le monopole de l'enseignement du français, la matière appelée « français » n'a plus le monopole d'enseignement du français non plus. Les ateliers d'écriture réalisés dans le cadre de matières autres que le français se révèlent aussi passionnants.

J'aimerais aborder la question de la transmission. Si je m'intéresse aux questions de l'apprentissage de la langue, c'est parce que, entre autres, j'ai été confronté, en tant que papa, au contenu obscur et abscons de certains manuels. Il appartient à l'ONL de transmettre au Ministre son opinion et ses pistes de réflexion sur la question de la transmission. Si la notion même de déictique est essentielle, faut-il pour autant employer un tel jargon, et à partir de quelle classe ?

L'une des missions assignées à l'ONL consiste à conduire le débat entre cher-

cheurs et praticiens ; nous nous efforcerons de poursuivre dans cette voie. Cette journée m'a passionné. Les propos des intervenants sur l'acquisition et la superposition des savoir nous ont permis de prendre conscience du caractère dynamique et vivant de notre langue française. C'est également la fonctionnalité de la langue qui a été mise en exergue tout au long de cette journée. Merci à tous ! Continuons à ce que vive le français.

## Les missions de l'ONL

L'ONL, placé auprès du Ministre de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, en lien avec la Direction des enseignements scolaires et la Direction de l'évaluation et de la prospective, est un organe consultatif qui a pour vocation d'étudier tous les champs de la lecture.

- ☞ Il recueille et **exploite les données scientifiques** disponibles afin d'éclairer et d'améliorer l'apprentissage, le perfectionnement, les pratiques pédagogiques de la lecture et de contribuer à la maîtrise de la langue tout au long de la scolarité. Il suscite des recherches en la matière. Il s'interroge sur les déficits et les handicaps de lecture.
- ☞ Il **favorise l'échange** constant d'informations et d'expériences entre les partenaires scientifiques, les professionnels et les parents.
- ☞ Il **analyse les outils et les pratiques** pédagogiques et recueille des informations sur les dispositifs et expérimentations en cours.
- ☞ Il **formule des recommandations** pour améliorer la formation initiale et continue des enseignants, pour prévenir les phénomènes d'illettrisme chez les jeunes adultes, et pour développer la diversification des pratiques pédagogiques adaptées.

<http://onl.inrp.fr> : le site Internet de L'ONL est un espace de ressources et d'informations sur l'ensemble de la question de la lecture.

## Le Secrétariat général de l'ONL

**Isabelle Mazel**, Secrétaire Générale

**Bruno Germain**, Chargé de mission

**Marie-Rose Leduc-Cornillière**, Secrétaire

Tel : 01 55 55 96 36

Fax : 01 55 55 97 37

Courriel : [observatoire.lecture@education.gouv.fr](mailto:observatoire.lecture@education.gouv.fr)

Site internet : <http://onl.inrp.fr>

## Le Conseil scientifique de l'ONL

**Erik Orsenna**, Président de l'ONL,  
Conseiller d'État  
Écrivain, membre de l'Académie française

**Alain Bentolia**, Professeur de linguistique, Université Paris v – Directeur ERTE  
Echill

**Pierre Buser**, Professeur émérite de neurosciences, Membre de l'Institut

**Jean-Louis Chiss**, Professeur de linguistique, Université Sorbonne Nouvelle,  
Paris III

**Jacques David**, Professeur IUFM, Enseignant-Chercheur au LEAPLE/CNRS

**Marie-Carmen Dupuy**, Représentante PEEP

**Michel Fayol**, Professeur de psychologie, Université Clermont-Ferrand,  
Directeur LAPSCO/CNRS

**Claudine Garcia-Debanc**, Professeure en sciences du langage, IUFM Midi-  
Pyrénées

**Jean Hébrard**, Inspecteur général de l'Éducation nationale

**José Junca de Morais**, Professeur de psycholinguistique et neuropsychologie,  
Université libre de Bruxelles

**Francis Marcoin**, Professeur de langue et littérature française, Université-  
d'Artois

**Isabelle Jalabert**, Représentante FCPE

**Martine Rémond**, Maître de conférences à l'IUFM de Créteil

**Laurence Rieben**, Professeure en psychologie et en sciences de l'éducation,  
Université de Genève

**Jean-François Rouet**, Psychologue, Directeur de recherche CNRS Poitiers

**Martine Safra**, Inspectrice générale de l'Éducation nationale

**Sylviane Valdois**, Orthophoniste, Neuropsychologue, Directrice de recherche  
CNRS Grenoble



## Publications de l'O.N.L.

### *L'apprentissage de la lecture à l'école primaire*

(novembre 2005) *Rapport de l'ONL et de l'Inspection générale de l'Education nationale*

Rapport rendu au Ministre à sa demande. Ce rapport présente les fondamentaux de l'apprentissage de la lecture en primaire et à l'entrée au collège.

### *Les troubles de l'apprentissage de la lecture*

(2005, *diffusion ONL*)

Actes de la journée de l'Observatoire. Cet ouvrage fait le point sur les données scientifiques récentes concernant la nature et les origines de certains troubles de l'apprentissage de la lecture et, en particulier, de la dyslexie. L'Observatoire s'interroge, par ailleurs, sur l'avancée des dispositifs mis en œuvre pour détecter les enfants à risques.

### *Nouveaux regards sur la lecture*

(2004, CNDP/ Savoir Livre, *diffusion Hachette*)

Un outil de référence indispensable dans le cadre de la formation initiale et continue. Cet ouvrage se compose de multiples points de vue des spécialistes de l'ONL sur l'apprentissage, l'enseignement et les troubles de la lecture.

### *L'évolution de l'enseignement de la lecture depuis 10 ans*

(2004, *diffusion ONL*)

Actes de la journée de l'Observatoire. Synthèse claire sur les grandes articulations de l'apprentissage de la lecture et l'évolution de son enseignement. Réflexion sur l'impact des travaux de l'ONL.

### *Le manuel de lecture au CP*

(2003, CNDP / Savoir Livre, *diffusion Hatier*)

Un état des lieux sur l'apprentissage de la lecture au CP, suivi d'une grille d'analyse méthodique de manuels de lecture, de l'étude de cinq publications, et d'un guide pour un usage pertinent et un choix réfléchi de manuel.

*Livres et apprentissages à l'école*

(2003, CNDP / Savoir Livre, *diffusion Hachette*)

Rédition augmentée. Un ensemble de pistes de travail et de propositions pour l'usage des livres de jeunesse dans les trois cycles du primaire, s'appuyant sur les nouveaux programmes.

*Continuité de l'apprentissage de la lecture : du CM2 au collège*

(2003, *diffusion ONL*)

Actes de la Journée de l'Observatoire. Les intervenants évoquent les enjeux, les difficultés et les interrogations soulevées par l'enseignement continué de la lecture à l'entrée au collège. Ils repositionnent aussi la place et les pratiques de la littérature de jeunesse dans la classe, à travers les programmes.

*La formation à l'apprentissage de la lecture*

(2002, *diffusion ONL*)

Actes de la Journée de l'Observatoire. Un ensemble de pistes de réflexion sur la formation des enseignants à l'apprentissage de la lecture et de l'écriture en IUFM.

*La lecture de 8 à 11 ans*

(2001, *diffusion ONL*)

Actes de la Journée de l'Observatoire. Ils évoquent l'apprentissage de la compréhension en lecture au cycle 3 et son évaluation. Ils présentent des dispositifs ou des pistes de travail concrets.

*Maîtriser la lecture*

(2000, CNDP/ *Odile Jacob*)

Une réflexion théorique et des recommandations pratiques pour l'apprentissage continué de la lecture au cycle 3 du primaire. L'accent est mis sur les processus liés à la compréhension.

*La lecture dans les trois cycles du primaire*

(2000, *diffusion ONL*)

Actes de la Journée de l'Observatoire. Rappel des priorités de l'apprentissage dans cha-

cun des cycles du primaire sous forme de trois communications et des débats qu'elles ont suscités.

***Livres et apprentissages à l'école***

(1999, CNDP / Savoir Livre, *diffusion Hachette*)

Première édition.

***Apprendre à lire***

(1998, CNDP / *Odile Jacob*)

Un bilan sur l'apprentissage de la lecture et les difficultés qu'il engendre au cycle 2. Etude des compétences minimales nécessaires à l'enfant pour entrer dans la lecture.

***Communication et découverte de l'écrit à l'école maternelle***

(1997, *diffusion ONL*)

Une synthèse des conditions qui peuvent favoriser l'entrée réussie de l'enfant dans le monde de l'écrit avec des illustrations d'activités pédagogiques.

***Lecture, informatique et nouveaux médias***

(1997, *diffusion ONL*)

L'étude s'intéresse aux nouveaux modes de lecture induits par les supports multimédias et présente certains « exercices » informatiques scolaires.

***Regards sur la lecture et ses apprentissages***

(1996, *diffusion ONL*)

Le document aborde les questions essentielles concernant la compréhension, l'évaluation et la mise en œuvre didactique de l'apprentissage.

À paraître :

***Lecture et technologies numériques*** (titre provisoire)

***La lecture au collège*** (titre provisoire)



thématique

Apprentissage de la lecture

titre du document

Enseigner la langue :  
orthographe et grammaire

auteur

Observatoire national  
de la lecture

accès internet

<http://onl.inrp.fr>

date de parution

Mars 2006

réalisation

ONL

édition & impression

MENESR / 1500 ex

Ministère de l'Éducation nationale,  
de l'Enseignement supérieur et de la Recherche

**Observatoire national de la lecture**  
61-65 rue Dutot – 75732 Paris cedex 15

Courriel : [observatoire.lecture@education.gouv.fr](mailto:observatoire.lecture@education.gouv.fr)

Tél. : 01 55 55 96 36

Fax : 01 55 55 97 37

*Document gratuit - Ne peut être vendu*

ministère  
éducation  
nationale  
enseignement  
supérieur  
recherche

