

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

Karine Pouliot

Numéro 131, automne 2003

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

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Les Publications Québec français

ISSN

0316-2052 (imprimé)

1923-5119 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

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

Une didactique de l'orthographe en émergence

PAR KARINE POULIOT

NORME ET CRÉATIVITÉ

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

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

Reconstruire le système

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

phique en aval. Le saut qualitatif consiste à considérer l'orthographe dans sa complexité avant, pendant et après l'acquisition phonographique.

Ainsi les ateliers d'écriture à l'école maternelle posent l'écriture comme une situation problème dont les résultats peuvent être exploités avec bénéfice¹. Aborder l'orthographe comme une résolution de problèmes est bien la posture didactique en cours de développement. Cette approche, d'abord adressée à des apprenants à la compétence de lecture avancée (Haas, 1995), se développe actuellement, visant à observer en classe le système d'écriture en même temps qu'on apprend à déchiffrer. Les graphies y sont classées selon leurs analogies (*les chats, les vaches...*) ou leurs variations (*un chat, des chats*) au même titre que les phonogrammes ([o] dans des séries comme *lot, pot, sot* ou *seau, sot, saut*). On étudie ainsi le système d'écriture dans sa complexité et non dans une (relative) simplicité phonographique. Des problématiques grammaticales peuvent alors émerger précocement dans la classe au travers de l'orthographe et leur traitement par les élèves devrait avoir des conséquences intéressantes dans la conceptualisation des catégories grammaticales.

Un point reste quelque peu en marge de la dynamique actuelle : le travail sur les systèmes d'écriture. Cette dynamique prend en compte la notion de système et accepte le principe de la variation. Il se base sur l'hypothèse qu'étudier divers systèmes d'écriture permet de mieux objectiver et conceptualiser l'orthographe en tant que système (Chignier et al., 1990). L'orthographe contemporaine, telle qu'elle s'affiche sur les enseignes commerciales, dans la publicité, prend en compte les principes scriptographiques les plus divers : pictographie (dessin), logographie (un signe pour un mot...), syllabographie (un signe pour une syllabe...). Il y a là une ressource à exploiter. Si l'observation d'autres systèmes d'écriture éclaire le système du français, l'invention ou l'utilisation de co-

des nouveaux éclaire aussi l'orthographe. Les problèmes qui se posent s'énoncent alors sous la forme : comment transcrire la notion de pluriel (par exemple) par le dessin (pictographie), ou en utilisant des idéogrammes (logographies) ? Ce qui revient à interroger la nature même du code utilisé et les rapports qu'il entretient avec la langue et le sens qui s'y inscrit.

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

Parler de l'orthographe

La finalité d'une étude systémique des écritures est d'intégrer l'orthographe pleinement dans le système sémiologique de l'écrit, mais aussi de permettre à l'élève de mesurer la distance qui existe entre ses stratégies et les logiques internes du système normé. Cette prise de conscience est facilitée par la confrontation des points de vue et des procédures utilisées par les élèves. Ainsi, produire un texte contraint par l'orthographe ou observer un autre système graphique (hiéroglyphes, cunéiformes...) ne se justifie que si est mise en place une instance de débat. Parler de l'orthographe, de ses stratégies, ouvre un espace de négociation métagraphique² qui se révèle être un outil désormais incontournable. Il offre à l'enseignant un accès aux conceptualisations de ses élèves, et à l'élève, un accès aux stratégies de ses pairs.

**COLLECTIONS « ADO »
ET « GIROUETTE »**

Josée Pelletier
L'air bête
(drame) 136 pages
9,95 \$ ISBN 2-89537-064-8

L'amour!
avec la direction de Michel Lavoie
(drame) 144 pages
9,95 \$ ISBN 2-89537-069-9

Michel Lavoie
Le journal d'Ariane
(drame) 118 pages
9,95 \$ ISBN 2-89537-071-0

Louise-Michelle Sauriol
Le parfum de la dame aux colliers
(drame) 184 pages
10,95 \$ ISBN 2-89537-065-6

Jocelyn Boisvert
La mauvaise fortune du brigadier
(aventure) 188 pages
10,95 \$ ISBN 2-89537-067-2

Sonia K. Laflamme
Paradigme 87
(science-fiction)
172 pages
9,95 \$ ISBN 2-89537-066-4

Collectif de l'Association des écrivains québécois pour la jeunesse
sous la direction de Nadia Ghalem
Les nouvelles du sport
(aventure) 210 pages
10,95 \$ ISBN 2-89537-070-2

La dictée, exercice emblématique, prend ainsi une nouvelle dimension. Elle est plus un temps de domination du maître dictant et de soumission de l'élève écrivant, mais un temps de négociation à propos des mots à écrire. Il suffit pour cela que les questions que chacun se pose intérieurement soient exprimées publiquement. Ce temps change permet un gain symbolique important. Car la difficulté à enseigner l'orthographe n'est pas tant linguistique qu'elle est sociologique. Si les avancées vers une pédagogie coopérative de l'orthographe permettent une meilleure appropriation du code, elles tendent à relativiser si ce n'est à déconstruire quelques solides stéréotypes.

Se manifeste ici une volonté de rupture avec une vision quelque peu conservatrice de l'orthographe, étendard des valeurs nationales, de la culture authentique et des belles lettres. Pour ce faire, le travail porte non plus sur l'orthographe mais sur la norme en tant qu'objet social désacralisé pour un moment l'aspect formel. La recherche d'une meilleure objection du rapport à la norme se traduit dans les classes par des enquêtes, des débats, à propos des représentations actives des familles ou des réalisations diverses comme celles tolérées dans la publicité, les enseignes commerciales... Cependant ces démarches d'innovation sont le fait de chercheurs ou d'enseignants qui ont tenté d'objectiver leur rapport à la norme au travers d'un travail de formalisation de leur pensée didactique. Il convient de s'intéresser aussi à la transposition dans les classes des innovations pédagogiques et d'observer ce que les enseignants en font.

Et les enseignants ?

Débatte de l'orthographe en classe : à modifier le comportement de l'élève. Cela modifie aussi le comportement de l'enseignant, dont la position est insidieusement dominante : il doit donc accepter la diminution considérable de son pouvoir symbolique. Or, on constate que certains enseignants s'approprient les nouveaux types d'exercices sans que se modifie profondément leur posture didactique. Si l'enseignant reste persuadé qu'une erreur est une faute qu'il convient de punir, que rien ne vaut mieux qu'une règle apprise par cœur, et qu'un élève en dictée a une grande vertu éducative, est-il nécessaire qu'il tente de met-

tre en place une négociation entre élèves autour d'une graphie particulièrement difficile ? De telles représentations influent aussi sur le discours et l'attitude pédagogique de l'enseignant. On peut donc s'interroger sur l'effet que peut avoir un bon exercice accompagné d'un discours excessivement normatif. Ainsi, la question du rôle des pratiques langagières (orales et écrites) dans la construction des connaissances doit être posée pour l'orthographe. Les premiers résultats que j'ai obtenus montrent que la négociation métagraphique est aisément neutralisée par le désir impérieux que l'enseignant a de dire SA norme. Cette remise en cause du rôle de l'enseignant, cette perte de pouvoir symbolique, semblent d'autant plus difficiles à travailler en formation d'enseignant qu'il y a fréquemment disjonction entre le discours et la pratique pédagogique.

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

* Institut Universitaire de Formation des Maîtres de Lyon

Notes

- 1 L'apprentissage de la lecture débute en France dès la troisième année de maternelle (5-6 ans) et se systématisait au Cours Préparatoire, soit la première année d'école élémentaire (6-7 ans).
- 2 *Métagraphique* désigne l'ensemble des activités destinées à comprendre la raison d'être des traces graphiques.

Bibliographie

- E. Ferreiro et M. Gomez-Palacio, *Lire-écrire à l'école : comment s'y apprennent-ils ?*, Lyon, CRDP de Lyon, 1988.
- J. Chignier et al., *Les systèmes d'écriture, un savoir sur le monde un savoir sur la langue*, Dijon, CRDP de Dijon, 1990.
- J. David, « Orthographe et production de textes » dans Plane et David (dir.), *L'apprentissage de l'écriture de l'école au collège*, Paris, Presses Universitaires de France, 1996.
- G. Haas et al., *L'orthographe autrement*, CEDOCEF (Enjeux n°34), Facultés universitaires de Namur, 1995.
- La référence ci-dessous a été une source documentaire importante :
- J. Fijalkow et J.-P. Jaffré (dir.), *Les Dossiers des Sciences de l'Éducation* (numéro sur l'orthographe), Université Toulouse Le Mirail, à paraître début 2003.