

Faculté de philosophie, arts et lettres

Enseigner l'orthographe

Pratiques d'enseignants des deuxième et
troisième degrés des humanités en Belgique
francophone

Autrice : Ornice GIACCARDI
Promoteur : Jean-Louis DUFAYS
Année académique 2022-2023
Master [120] en langues et lettres françaises et romanes,
orientation générale, à finalité didactique

Université catholique de Louvain
Faculté de philosophie, arts et lettres

Enseigner l'orthographe

Pratiques d'enseignants des deuxième et troisième degrés
des humanités en Belgique francophone

Ornice GIACCARDI

Mémoire réalisé dans le cadre du Master [120]
en langues et lettres françaises et romanes,
orientation générale, à finalité didactique

Promoteur : Jean-Louis DUFAYS

Année académique 2022-2023

Remerciements

Je tiens tout d'abord à remercier mon promoteur, Monsieur Jean-Louis Dufays, pour ses conseils et surtout pour sa grande patience. Je lui dois également toutes mes connaissances méthodologiques en didactique, sans lesquelles la réalisation de ce mémoire n'aurait pas été possible.

Je remercie également tous les professeurs que j'ai rencontrés au fil de mon parcours scolaire, des primaires à l'université, qui ont contribué d'une manière ou d'une autre à l'acquisition des compétences mobilisées lors de la réalisation de ce mémoire. Un merci tout particulier à Madame Anne Dister et à Madame Martine Willems qui m'ont transmis le goût de la linguistique. Merci aussi à Monsieur Xavier Rousseau pour son écoute bienveillante et ses conseils expérimentés.

Je voudrais aussi remercier le docteur en Statistiques Gilles Mordant, dont l'aide a été fort précieuse pour la partie statistique de ce mémoire. Merci également à Cécile pour avoir répondu patiemment à mes nombreuses questions en cette matière et pour nos échanges très intéressants.

Merci à tous les enseignants qui ont pris le temps de répondre à mon questionnaire.

Je remercie tout particulièrement ma famille et ma belle-famille pour leur soutien quotidien. Grâce à eux, j'ai pu rédiger ce mémoire dans d'excellentes conditions matérielles et psychologiques. Merci à Etienne, Stéphane et Claire pour leurs relectures. Merci aussi à mes amis, si importants à mon équilibre. Enfin, un immense merci à mon compagnon, Etienne, pour son écoute attentive, pour ses conseils, et pour avoir eu confiance en moi, y compris et surtout quand je n'y croyais plus.

Introduction

Malgré de nombreux travaux destinés à désacraliser l'orthographe, réalisés par des universitaires (cf. Catach et l'équipe CNRS-HESO, 1978 ; Wynants, 1997), mais aussi par des vulgarisateurs sur les réseaux sociaux comme *Linguisticae* (*Linguisticae, s.d.*), ou par des enseignants de français et des dramaturges à l'instar d'Arnaud Hoedt et Jérôme Piron avec leur pièce *La faute de l'orthographe. La convivialité* (Hoedt & Piron, 2017), les francophones restent très attachés à la norme orthographique en vigueur. Une mauvaise maîtrise orthographique continue d'ailleurs à avoir de lourdes conséquences sur le marché de l'emploi, y compris dans des professions qui ne nécessitent pas de savoir-faire en cette matière (Dister, 2016). Dès lors, s'il est difficile pour le professeur de français, chargé notamment de la transmission des normes de l'écrit (Référentiel, 2014 ; Référentiel, 2017), de ne pas se sentir concerné par cette matière, il lui reste à savoir comment l'enseigner.

Pendant longtemps, les pratiques d'enseignement de l'orthographe sont restées inchangées (Chervel, 2006 ; Lappara, 2010). À partir des années nonante, les recherches en psychologie cognitive sur l'acquisition du français écrit se multiplient, peu à peu réinvesties par les chercheurs en Sciences de l'Éducation. Enfin, les didacticiens descendent sur le terrain observer les pratiques. Le résultat de leurs travaux montre que certaines pratiques sont plus efficaces que d'autres (Brissaud, 2011).

En Belgique, de nouveaux référentiels pour l'enseignement de qualification (2014) et de transition (2017) ont été publiés récemment. Les programmes des différents réseaux fondés sur ces référentiels ont également été diffusés (Cuylen *et al.*, 2015 ; Attout *et al.*, 2018 ; Bauvir *et al.*, 2019 ; « Programme WBE du qualifiant », 2015 ; « Programme WBE de la transition », 2018). Ces nouvelles recommandations intègrent-elles les nouvelles connaissances de la recherche en didactique de l'orthographe ? Contribuent-elles à résorber la fracture entre les chercheurs et les enseignants dénoncée par Catherine Brissaud (2011) ?

Pour le découvrir, nous nous sommes intéressée aux pratiques d'enseignement et d'évaluation de l'orthographe des enseignants de français des deuxième et troisième degrés des humanités francophones de Belgique. Quelles sont ces pratiques ? Quelle vision de l'orthographe traduisent-elles ? Sont-elles adaptées aux compétences orthographiques des élèves des deuxième et troisième degrés ?

Ces pratiques ne sont pas forcément identiques d'un enseignant à l'autre. Nous supposons en effet qu'il existe différents profils d'enseignant – certains plutôt « puristes » et d'autres plutôt « descriptifs » – selon leur âge, leur ancienneté, leur genre ou encore la filière au sein de laquelle ils exercent. Nous nous attendons également à être confrontée au désinvestissement de certains professeurs par rapport à la question orthographique, qui ne serait pas du ressort des degrés d'enseignement dans lesquels ils travaillent. Enfin, nous postulons que la communication entre les didacticiens et les professeurs de français, *a fortiori* les professeurs des deuxième et troisième degrés des humanités, reste difficile et que, par conséquent, nous recevrons peu de témoignages d'usage des pratiques d'enseignement recommandées.

Nous traiterons ces questions selon trois perspectives complémentaires. Premièrement, nous chercherons à comprendre d'un point de vue théorique les phénomènes en jeu dans le processus d'enseignement-apprentissage de l'orthographe du français dans les deuxième et troisième degrés. Deuxièmement, nous prendrons du recul grâce à une approche historique et comparative. Troisièmement, nous analyserons la situation actuelle en Belgique francophone.

Pour ce faire, ce mémoire est divisé en deux grandes parties. Une première partie plus théorique expose l'état actuel de la recherche sur l'enseignement-apprentissage de l'orthographe. Nous critiquerons différents exercices orthographiques à partir des connaissances actuelles et d'un volet plus diachronique. Nous nous fonderons notamment sur les travaux incontournables de Michel Fayol et Jean-Pierre Jaffré (2008), de Marie Nadeau et Carole Fisher (2011), de Danielle Manesse et Danièle Cogis (2007), ainsi que sur ceux d'André Chervel (2006) pour le volet historique. Cette partie jouera ainsi également le rôle d'un état de l'art de notre problématique.

Dans une seconde partie, plus analytique, nous présenterons notre recherche. Celle-ci est descriptive et interprétative, à visée herméneutique. Nos données sont partiellement issues de notre étude des référentiels du *Pacte pour un enseignement d'excellence* (2014 ; 2017), ainsi que des programmes de la FESeC et du WBE qui en découlent, et de leur comparaison avec les prescriptions du référentiel élaboré dans le cadre du *Décret Mission* (1999). La majorité de nos données proviennent des réponses de cinquante-cinq enseignants à un questionnaire *Google Forms* de soixante questions dont seize ouvertes, que nous avons fait circuler par courriel et sur les réseaux sociaux. Nous avons traité les données provenant de notre questionnaire à l'aide d'outils statistiques pour établir des profils d'enseignants d'une part, et nous les avons analysées qualitativement, d'autre part.

Partie théorique

Qu'est-ce que l'orthographe ? L'orthographe – formée à partir des mots grecs *orthos* « droit » et *graphein* « écrire » – signifie la bonne manière d'écrire les mots, qu'ils soient isolés ou au sein d'un texte. Cela comprend d'une part la conformité avec la ou les formes graphiques répertoriées dans les dictionnaires de référence – c'est ce que l'on entend par orthographe d'usage ou orthographe lexicale ; d'autre part, le respect des règles grammaticales, désigné sous l'appellation orthographe grammaticale ou orthographe d'accord. L'orthographe peut être plus ou moins aisée à maîtriser selon les langues, et celle du français est particulièrement difficile, tant sur le plan de l'orthographe d'usage que sur celui de l'orthographe grammaticale.

1. Difficulté de l'orthographe du français

1.1. Le principe phonographique et le principe sémiographique

La codification du français écrit repose sur le principe alphabétique, qui se caractérise par l'association des phonèmes de la langue, c'est-à-dire les unités distinctives minimales orales, à des graphèmes, les unités distinctives minimales écrites. Les graphèmes peuvent être les lettres de l'alphabet, en l'occurrence les lettres de l'alphabet latin, mais aussi des suites de deux lettres, les digrammes comme *on* [ɔ̃], ou de trois lettres, les trigrammes comme *eau* [o].

À la fin des années soixante, plusieurs linguistes s'intéressent au fonctionnement de l'orthographe française (Thimonnier, 1967, Blanche-Benveniste & Chervel, 1969). Les conclusions auxquelles ces travaux aboutissent font rapidement l'objet de critique (Catach, 1978). En 1976, la traduction d'un ouvrage d'un linguiste russe, Vladimir Gak, qui aborde l'orthographe française sous une autre perspective, relance la recherche sur le système orthographique. Il y présente cinq principes d'organisation des graphèmes : le principe phonétique, le principe morphologique, le traditionnel, l'étymologique et le différentiel (Gak, 1976). Il compare également l'orthographe à d'autres systèmes écrits. Nina Catach et l'équipe CNRS-HESO (Catach, 1978), dont les travaux ont abouti à une description de l'organisation du système graphique du français qui continue à faire autorité aujourd'hui, ont pris appui sur cette typologie graphémique du linguiste russe.

Vladimir Gak (1976) établit également que la relation entre les phonèmes et les graphèmes d'un système alphabétique parfait est biunivoque. À notre connaissance, aucune langue écrite ne parvient à atteindre cet idéal, bien que certaines s'en approchent plus que d'autres, comme

le turc ou le finnois. Pour sa part, le français – qui compte plus d’une centaine de graphèmes pour transcrire ses trente-six phonèmes – est loin de le réaliser (Dister, 2016).

Les travaux de Nina Catach (1978) sur l’organisation de l’orthographe française nous éclairent sur les causes de cette variation dans l’écriture des phonèmes, qu’elle attribue à la coexistence de plusieurs principes formant des sous-systèmes graphiques. En effet, à côté du principe phonographique caractéristique des systèmes alphabétiques, œuvre un deuxième principe, le principe sémiographique, en vertu duquel les graphèmes traduisent non plus un son, mais un sens. Catach distingue deux catégories de graphèmes sémiographiques : les morphogrammes, qui comprennent les marques (de genre et de nombre des éléments des groupes nominaux, et les marques de mode, de personne et de temps des groupes verbaux) de flexion grammaticales et les informations lexicales (l’appartenance de mots à une même famille) d’une part ; les logogrammes, qui servent à distinguer les homophones (par exemple, la différence entre la conjonction de coordination *ou* et la conjonction de subordination *où* grâce à l’accent) d’autre part. Notons que ces graphèmes peuvent conjuguer plusieurs fonctions : certains morphogrammes sont aussi des phonogrammes (des signes représentant les sons), par exemple la désinence verbale *-ons* indiquant la conjugaison d’un verbe à la première personne du pluriel de l’indicatif présent. Enfin, la chercheuse relève l’existence de deux sortes de lettres muettes, parfois appelées mutogrammes (Sautot, 2000), les lettres étymologiques, servant à apparenter un mot à ses racines, et les lettres historiques, témoignant d’une ancienne prononciation. Nina Catach conceptualise cette organisation complexe de l’écriture du français sous le nom de plurisystème du français. Elle le représente sous la forme de cercles concentriques, chacun correspondant à un type de graphème : l’intérieur est occupé par les graphèmes phonographiques, suivis des graphèmes sémiographiques, et les mutogrammes dans le cercle le plus extérieur clôturent le schéma (Catach, 1978 : 55).

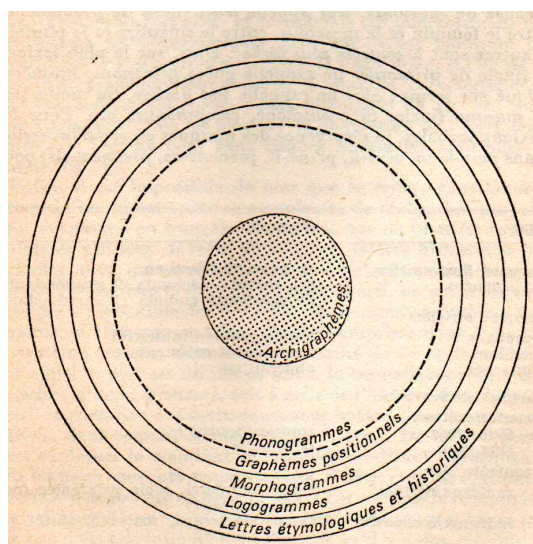


Figure 1 : Plurisystème du français (Catach, 1978 : 55)

Malgré quelques objections formulées à l'encontre du plurisystème, dont la principale est le phonocentrisme, les retombées de cette conception du système orthographique sont loin d'être négligeables, tant en linguistique que dans d'autres domaines comme la psychologie cognitive ou la didactique. Les recherches ultérieures, à commencer par des articles de Catach elle-même, se sont emparées de ce concept pour le faire évoluer, entre autres à la lumière des approches plus comparatistes (Fayol & Jaffré, 2016). Aujourd'hui, tout système graphique est pensé comme le résultat d'une combinaison dans une proportion variable de graphèmes phonographiques – qui traduisent soit des phonèmes soit des syllabes selon les écritures – et de signes sémiographiques (Fayol & Jaffré, 2008 :101). La difficulté d'acquisition d'un système graphique dépend notamment de son mode de fonctionnement.

1.2. Le continuum d'opacité-transparence des langues

L'un des critères de complexité des systèmes orthographiques alphabétiques retenus par les chercheurs est le degré de biunivocité des relations entre les graphèmes et les phonèmes. Les écritures sont ensuite classées sur un continuum. Plus les relations tendent vers l'idéal – un phonème pour un graphème et vice versa – plus les correspondances sont dites consistantes et les écritures transparentes. À l'inverse, lorsque les relations sont inconsistantes, on qualifie les graphies d'opaques (Jaffré, 2005). Voyons maintenant où se situe le français contemporain sur ce continuum.

On dénombre en moyenne trente-six phonèmes, soit une dizaine de plus que les vingt-six lettres de l'alphabet utilisé pour transcrire la langue de Molière. Dès lors, certaines lettres

représentent forcément plus d'un son. Il existe plusieurs manières de modifier la prononciation d'une lettre en français.

Tout d'abord, l'entourage joue un rôle dans la sélection entre les prononciations : si habituellement le *g* s'articule [g], il se transforme en [ʒ] devant les voyelles *e* et *i* ainsi que la semi-voyelle *y*. Cependant, il arrive qu'on cherche à neutraliser l'articulation induite par l'environnement quand elle ne correspond pas à la langue orale. Par exemple, si l'on suivait la règle générale pour conjuguer le verbe *manger* à la première personne de l'indicatif présent (ajouter la terminaison *-ons* au radical *mang-*), le résultat devrait se lire [mãgɔ̃]. Pour l'éviter, on place un graphème derrière le signe problématique, non pour le son qu'il traduit normalement, mais dans l'optique de modifier la prononciation de son prédécesseur : en l'occurrence, il s'agit du signe *e* pour obtenir [mãʒɔ̃]. Pour des raisons de type sémiographique, à savoir la volonté de conserver une unité entre toutes les formes fléchies du verbe *manger*, remplacer le *g* par un *j*, qui, lui, se prononce [ʒ] devant un *o*, n'est pas la solution retenue dans notre système graphique. L'addition d'un signe diacritique est une autre façon de changer l'articulation d'une lettre en français : *e* [ə], *é* [e], *è* [ɛ]. Enfin, il est possible adjoindre plusieurs lettres pour former des digrammes ou des trigrammes. En ce cas, la prononciation du groupe est tout à fait distincte de celle des lettres qui le composent : on n'entend ni [o] ni [y] dans le digramme *ou* [u].

Selon les mots, le moyen retenu pour traduire un même phonème peut varier, notamment en vertu du principe sémiographique : le *e* ouvert [ɛ] peut être représenté par la lettre *e* dont le son initial [ə] est modifié par son environnement comme dans *pelle* [pɛl] où elle est suivie par la double consonne *ll*, par les digrammes *ai*, *ei* et *et* qu'on retrouve dans les mots *saison* [sezɔ̃], *porcinet* [pɔʁsine] et *peigne* [pɛɲ], mais aussi par l'adjonction d'un accent grave ou d'un accent circonflexe au-dessus de la lettre *e* comme dans *père* [pɛʁ] et *fenêtre* [fənɛtʁ].

La plupart des sons consonantiques peuvent être notés de deux manières : par une consonne simple et par une consonne double. Presque toutes les consonnes peuvent être doublées en français. Pourtant, s'il est fréquent de rencontrer des consonnes doubles, la plus-value qu'elles apportent est plus mystérieuse, car la réalisation phonique d'une consonne simple est exactement la même que celle de son homologue double, contrairement aux consonnes doubles hispaniques qui permettent l'identification de paires minimales. En somme, on recense plus d'une centaine de graphèmes pour traduire les trente-six phonèmes du français qui se caractérise donc par une grande polyvalence graphique.

Pour situer les orthographes sur le continuum, on analyse les correspondances entre les phonèmes et les graphèmes d'une langue sous deux angles différents. On peut regarder la consistance des correspondances dans le sens allant des phonèmes aux graphèmes ; on fait appel à ces dernières lors des activités d'écriture. On peut aussi s'intéresser aux correspondances allant dans le sens inverse, c'est-à-dire des graphèmes vers les phonèmes ; ce sont ces dernières qui sont mobilisées quand on lit. Ces deux versants de correspondances d'un système graphique ne présentent pas toujours la même complexité. En français, 96% des correspondances des graphèmes vers les phonèmes sont régulières contre seulement 71% des correspondances des phonèmes vers les graphèmes (Fayol & Jaffré, 2008 : 115). L'encodage du français se trouve donc du côté opaque du continuum alors que son décodage est plus transparent.

1.3. Le manque de soutien de l'oral

Outre son importante polyvalence graphique, le système graphique du français comprend de nombreuses lettres muettes (Gingras & Sénéchal, 2016). Concernant l'orthographe lexicale, nous retrouvons les mutogrammes, déjà abordés précédemment. Ensuite, une part importante des morphogrammes signalant l'appartenance d'un terme à une famille de mots sont silencieux. Certains logogrammes peuvent également être des lettres muettes comme le *s* final de la préposition *sans*, distincte du substantif *sang*. Enfin, certains mots comportent une lettre muette dont il est impossible d'expliquer l'origine. Par exemple, nous ne pouvons pas justifier la présence du *d* de *foulard* par l'étymologie (incertaine) ou par l'histoire, *foulard* n'est pas associé à d'autres dérivés tel que **foularder*, et il n'a pas d'homophones dont il serait nécessaire de le distinguer.

L'orthographe grammaticale n'est pas non plus exempte de lettres muettes. La plupart des morphogrammes marquant le nombre, le genre ou la personne sont silencieux. Or, la recherche a montré que l'oral influence la réussite des accords (Nadeau & Fisher, 2011). Elle est favorisée lorsque des réalisations phoniques soulignent la présence d'une forme fléchie au pluriel même si elles ne rendent pas audibles les marques d'accord. Ce peut être une liaison : *ils envoient* [ilzãvwa], *les abricots* [lezabɪko] ; ou une variation du radical d'un verbe : *il peut* [ilpø] mais *ils peuvent* [ilpœv].

Conclusion

L'orthographe française, en particulier en production, est complexe. Nous avons vu que cela tient pour une part à sa polyvalence graphique, pour une autre au manque de soutien de l'oral,

et enfin à ses irrégularités : le français est une langue d'exceptions. Notons que si les graphèmes peuvent conjuguer plusieurs fonctions, seuls la moitié des mots du français peuvent s'écrire en se fondant uniquement sur les correspondances phonèmes-graphèmes.

Parmi les autres disciplines à s'être intéressées à l'orthographe, l'apport de la psychologie cognitive est non négligeable pour les didacticiens du français, bien qu'il arrive que les recommandations des spécialistes de ces deux domaines du champ scientifique divergent sur certains points. En premier lieu, nous présenterons l'état des connaissances actuelles quant à l'acquisition des savoirs et des savoir-faire : quels sont les deux modes d'apprentissage possibles ? Quelle est l'efficacité de chacun de ces modes dans l'apprentissage de l'orthographe française ? À quels types de connaissance conduisent-ils ? En deuxième lieu, nous nous pencherons sur l'utilisation des savoirs et des savoir-faire.

2. Le mode d'apprentissage implicite et le mode d'apprentissage explicite

Nos connaissances peuvent être le fruit de deux modes d'apprentissage opposés : l'apprentissage implicite ou l'apprentissage explicite (Fayol & Jaffré, 2008 : 163). Dans le premier cas, l'apprenant s'instruit sans en avoir l'intention et sans en avoir conscience, l'exposition fréquente à des éléments associés lui permettant de dégager des régularités. À l'issue de ce type d'apprentissage, on est capable d'exercer une nouvelle compétence ou d'avancer une affirmation, mais sans être en mesure de l'expliquer (Perruchet & Pacton, 2004). La façon dont les jeunes enfants apprennent leur langue première est un bon exemple d'apprentissage implicite (Gasparini 2004). Les connaissances acquises de cette façon présentent le double avantage d'être mobilisables rapidement et d'être peu coûteuses cognitivement (Gasparini, 2004 ; Nadeau & Fisher, 2011). Ainsi, on peut y recourir pendant une activité exigeant beaucoup d'attention sans que cela ne provoque de surcharge cognitive. Néanmoins, puisque le sujet est incapable d'accéder consciemment à ses connaissances, il ne peut pas non plus faire l'effort de les transposer à d'autres contextes (Gasparini 2004, Pacton & Perruchet 2006 ; Nadeau & Fisher, 2011).

A contrario, on parle d'apprentissage explicite lorsque le sujet est conscient d'être placé en situation d'apprentissage. Les connaissances explicites sont verbalisables, et donc transposables. Traditionnellement, l'institution scolaire transmet les savoirs et les savoir-faire sur le mode explicite (Nadeau & Fisher, 2011). Les didacticiens distinguent deux types de connaissances explicites : les connaissances déclaratives et les connaissances procédurales

(Désilets, 1997). Il s'agit de connaissances déclaratives si la maîtrise des compétences repose sur la restitution d'un savoir mémorisé, comme la récitation de la règle du participe passé employé avec le verbe *être*. En revanche, attendre de l'apprenant qu'il soit capable de mettre en œuvre un nouveau savoir-faire s'inscrit dans les connaissances procédurales : rédiger un texte en accordant correctement les participes passés employés avec le verbe *être*, par exemple. Notons qu'un apprentissage induisant une participation active des apprenants est nécessaire pour acquérir des connaissances procédurales, mais pas pour les connaissances déclaratives.

Les connaissances explicites sont à la fois plus chronophages et plus exigeantes cognitivement que les connaissances implicites, même si les connaissances procédurales peuvent finir par s'automatiser à force de pratique, ce qui les rend plus difficiles à exploiter lors d'une tâche couteuse en attention (Nadeau & Fisher, 2011).

2.1. Méthodes d'enseignement en fonction des modes d'apprentissage

Les méthodes qui offrent un enseignement implicite de l'orthographe s'opposent à celles qui dispensent un enseignement explicite. Les premières se fondent entièrement sur l'exposition des élèves à des exemples positifs (Perruchet & Nicolas, 1998 ; Nadeau & Fisher, 2011). À force de voir leur attention subtilement attirée sur les structures des énoncés choisis par les enseignants, les apprenants finissent par les enregistrer inconsciemment. Par conséquent, confronter les élèves aux erreurs est contreproductif puisqu'ils risqueraient de les mémoriser (Rey, Pacton & Perruchet, 2005).

Les méthodes d'enseignement explicite de l'orthographe reposent quant à elles sur un fonctionnement en deux temps. Dans un premier temps, on présente aux apprenants la règle à connaître et ses conditions d'application. Cette étape engendre des connaissances déclaratives. Dans un second temps, les élèves doivent développer une conscience métalinguistique afin d'apprendre à mobiliser ces règles en contexte. Cette seconde opération est absolument nécessaire car elle transforme les connaissances déclaratives en connaissances procédurales. Pour ce faire, une démarche socioconstructiviste consistant à guider les réflexions des élèves par des échanges verbaux avec le professeur alors qu'ils exercent l'orthographe en contexte se révèle particulièrement efficace (Allal *et al.*, 2001 ; Haas, 2002 ; Cogis, 2005 ; Brissaud & Cogis, 2011). Dans cette méthode, exposer des énoncés orthographiquement incorrects profite à l'apprentissage, car cela permet de faire émerger les représentations des apprenants pour ensuite les faire évoluer.

Dans la suite de notre exposé, nous retracerons les méthodes utilisées pour enseigner l'orthographe du XVII^e siècle à nos jours en précisant le type de connaissances (implicite, explicite déclarative, explicite procédurale) qu'elles cultivent.

2.2. Les modes d'apprentissage au fil de l'histoire

C'est au XVII^e siècle que débute l'attention portée à l'orthographe, qui va *crescendo* jusqu'au milieu du XIX^e siècle où elle atteint son apogée, auquel elle se maintient encore plusieurs dizaines d'années (Chervel, 2006). Nous exposerons uniquement les méthodes pratiquées dans les classes d'apprenants dont le français était la première langue d'apprentissage et non une langue seconde derrière le latin : nous considérons en effet que cette similarité du contexte d'apprentissage rend l'observation des dispositifs didactiques historiques éclairante pour les pratiques contemporaines. La plupart des méthodes ont d'ailleurs été appliquées sur des publics diversifiés du fait de leur belle longévité (Chervel, 2006). Nous nous fondons entièrement sur l'ouvrage d'André Chervel (2006) *Histoire de l'enseignement du français du XVII^e au XX^e siècle* pour les développements historiques de cette partie. Les recherches de Chervel portent sur l'enseignement en France, contrairement au présent mémoire, qui s'intéresse à l'enseignement en Belgique. Il ne nous paraît cependant pas problématique de recourir à cet ouvrage dans la mesure où la Belgique francophone, dès son indépendance, a été fortement influencée par la France pour l'élaboration du cours de français (Simard, Dufays, Dolz & Garcia-Debanc, 2010). Notre objectif n'est ni de tracer un panorama exhaustif des méthodes d'enseignement de l'orthographe d'une époque, ni de dater précisément ces dernières : ce travail de bénédictin a déjà été accompli par André Chervel (2006). Nous nous attacherons plutôt à présenter chronologiquement les méthodes qui ont un jour rencontré le succès, en tentant de dégager pour chacune d'elles le mode d'apprentissage qui les sous-tend (implicite ou explicite), le type de connaissance qu'elles génèrent (implicite, explicite déclarative ou explicite procédurale)¹, les raisons de leur réussite ainsi que de leur éventuel déclin, et leur postérité.

La plus ancienne méthode utilisée pour apprendre à écrire le français à des élèves ne connaissant pas le latin est la copie. On ne distingue pas l'apprentissage de l'écriture et de l'orthographe à l'époque. À force de copier des phrases ou des textes, ces deux compétences sont assimilées par imprégnation, de la même façon que le bain linguistique environnant suffit

¹ Pour ce faire, nous avons suivi la méthodologie élaborée par M. Nadeau et C. Fisher (2011). Certains exercices sont similaires à ceux qu'elles ont pu traiter au sein de leur article – nous avons alors repris leur raisonnement – d'autres sont différents – en ce cas, la réflexion est la nôtre.

aux jeunes enfants à assimiler la langue parlée. Il arrive toutefois que l'attention des élèves soit attirée sur les correspondances phonographiques et l'on vérifie parfois les connaissances des apprenants en leur demandant d'épeler un mot rencontré au cours de leurs leçons. On enseigne de cette manière tant l'orthographe d'usage que l'orthographe grammaticale, car elles ne sont pas encore différenciées.

Nous pouvons constater que l'apprentissage de l'orthographe dans toutes ses dimensions se fait alors essentiellement sur le mode implicite et donne lieu aux connaissances du même nom, ce que nous confirme le vocabulaire employé par le rédacteur des recommandations de l'Instruction méthodique pour l'école paroissiale de 1669 concernant l'instruction du français écrit : « on les accoutume comme insensiblement à remarquer dans leurs livres français de quelle manière chaque mot de leur leçon ou de leur catéchisme est écrit » (Chervel, 2006 : 167-168). Tant le verbe *accoutumer* que l'adverbe *insensiblement* renvoient à une acquisition inconsciente du fait d'une exposition fréquente. Pour compléter les connaissances issues des exercices de copie, il existe aussi des listes d'homonymes à mémoriser, menant à des connaissances explicites déclaratives. En revanche, le développement de connaissances explicites procédurales n'est aucunement un objectif. On ne transmet pas aux élèves de notions de grammaire française et, corrélativement, on ne les entraîne pas non plus à tenir un raisonnement sur le fonctionnement de la langue. La façon d'enseigner l'orthographe à l'époque est donc diamétralement opposée à nos méthodes actuelles. Pourtant, cette manière de faire doit donner satisfaction puisqu'elle s'est maintenue durant plus d'un siècle. Cela nous amène à interroger le bien-fondé d'un enseignement implicite de l'orthographe que défendent certains psychologues cognitivistes. Pour les didacticiens, ce modèle ne permet pas de satisfaire les attentes de l'institution scolaire et de la société (Nadeau & Fisher, 2011).

De fait, le succès rencontré par la copie s'explique par la finalité visée par l'enseignement de l'orthographe sous l'Ancien Régime. Pour de nombreuses professions, savoir écrire de manière autonome n'est pas nécessaire, un simple savoir-faire de copiste est satisfaisant, et, pour ce faire, le type de formation proposé est largement suffisant. De plus, la conception de ce qu'est « le bien écrire » a évolué. D'une « orthographe minimale » (Chervel, 2006), qui autorise la variété tant que les choix orthographiques sont conformes à l'étymologie et aux correspondances phonographiques de la langue, on est progressivement passé à une « orthographe maximale » (Chervel, 2006), où il n'existe à peu de choses près qu'une forme unique répondant aux prescriptions soit du dictionnaire pour l'orthographe lexicale, soit d'une grammaire pour l'orthographe d'accord. D'ailleurs, plus les exigences en termes de maîtrise

orthographique augmenteront, plus cette méthode perdra du terrain, même si elle ne disparaîtra jamais complètement car on a continué à lui reconnaître un certain intérêt pour l'apprentissage de l'orthographe lexicale. Son caractère rébarbatif en a également fait une sanction utilisée par les maîtres d'école.

En 1732, la deuxième édition d'une grammaire de Pierre Restaut comprend une réflexion fondamentale pour l'avenir de la didactique de l'orthographe : la possibilité de scinder l'orthographe française en deux parties, l'orthographe d'usage et l'orthographe grammaticale, qu'il appelle alors orthographe de principe. À la suite de Restaut, de nombreuses grammaires scolaires françaises délatinisées voient le jour. Leurs propositions sont souvent reprises dans des ouvrages destinés à l'enseignement des catégories grammaticales, dont le plus célèbre est sans doute celui de Lhomond, les *Éléments de la grammaire française*. Au début, on cherche surtout à faire connaître la théorie grammaticale aux élèves, mais peu à peu, la grammaire est mise au service de l'orthographe de principe.

Si la deuxième moitié du XVIII^e siècle marque un tournant dans le choix des savoirs orthographiques à enseigner, on ne peut pas en dire autant des modes d'enseignement. Pour apprendre les nouvelles catégories grammaticales, les élèves doivent apprendre par cœur la grammaire, chapitre après chapitre. Le professeur n'explique jamais un chapitre avant que les apprenants ne l'aient mémorisé. La plupart des livres sont conçus sous forme de questions-réponses afin de faciliter la vérification de l'étude des élèves : les professeurs leur posent les questions et les apprenants doivent débiter les réponses. La bonne fortune du Lhomond tient d'ailleurs à sa clarté et sa concision qui le rendent parfaitement récitable. Cet apprentissage mobilise uniquement les connaissances explicites déclaratives : il importe de pouvoir restituer un savoir, pas de se l'approprier. Cette méthode d'apprentissage de la grammaire est restée courante jusqu'au début de la Grande Guerre, même si la place dévolue à un enseignement plus actif augmente à partir du XIX^e siècle. L'ancien rapport entre l'enseignant, détenteur d'un savoir, et l'enseigné, réceptacle dudit savoir, si confortable pour le professeur tant que les élèves respectent son autorité, explique sans doute qu'elle a malgré tout autant perduré. Cependant, les voix de certains pédagogues s'élèvent très tôt pour dénoncer l'absurdité d'un apprentissage théorique qui ne laisse pas de place à l'application pratique, ce qui montre d'ailleurs que les résultats obtenus n'ont jamais été jugés parfaitement convaincants.

De nombreuses innovations fleurissent dans les dix premières années du XIX^e siècle. Plusieurs d'entre elles vont dans le sens d'un enseignement plus actif de la grammaire et de l'orthographe française. Des traités consacrés à des difficultés orthographiques particulières

(conjugaison, accord du participe, ponctuation) sont édités, de même que des recueils d'homonymes, mais surtout, les premiers manuels d'exercices d'orthographe et d'exercices grammaticaux voient le jour. Par ailleurs, les quelques exercices orthographiques ou grammaticaux qui étaient parfois employés au XVII^e et au XVIII^e siècles deviennent beaucoup plus courants. L'enseignement passif de l'orthographe, que ce soit sur le mode implicite ou explicite, dont on perçoit depuis longtemps l'incapacité à mener à une orthographe « maximale », ne répond plus aux besoins d'une société postrévolutionnaire, rassemblée notamment autour de la langue nationale et qui met l'orthographe au programme de l'enseignement tant public que privé.

À propos de l'orthographe d'usage, des tentatives d'émancipation de la sempiternelle copie voient le jour. Pour y parvenir, de nombreux spécialistes de la langue s'essayent à la création d'une « grammaire » lexicale – sans jamais rien produire de probant, du fait d'une part de l'inconsistance des correspondances phonographiques du français, d'autre part de l'irrégularité des morphogrammes lexicaux (voir *supra*). Plusieurs méthodes sont alors employées, sans qu'elles donnent jamais entière satisfaction aux didacticiens : la copie, examinée précédemment, des exercices de dérivation morphologique pour aider les élèves à écrire correctement les mots d'une même famille, ou encore la dictée non préparée, que nous traiterons ultérieurement. Les exercices de dérivation morphologique sont fondés sur une structure répétitive : les apprenants doivent, par exemple, trouver la lettre muette finale d'un substantif à partir d'un de ses dérivés pour une liste de mots. De ce fait, les élèves répondent rapidement de manière automatique, signe d'apprentissage et de connaissances implicites. Cet exercice, déjà pratiqué dans les siècles antérieurs, existe encore au XXI^e siècle, mais n'est jamais considéré comme suffisant pour apprendre l'orthographe d'usage.

L'orthographe grammaticale est aussi travaillée par un exercice rapporté dans des documents remontant au XVIII^e siècle, l'analyse grammaticale ; mais là encore, il est bien plus répandu après la Révolution française. Le principe de l'analyse est simple : on indique aux élèves certains mots d'une phrase et ils doivent mettre en pratique leurs connaissances grammaticales théoriques pour en trouver la nature et la fonction. L'apprentissage est donc explicite, et les connaissances procédurales. Même si cet exercice n'aboutit pas à une production écrite, il reste un exercice orthographique, car l'analyse grammaticale constitue la première étape du raisonnement grammatical (voir *infra*). Nos élèves de primaire contemporains s'adonnent toujours à cette activité. L'analyse a cependant une limite : elle ne peut produire des scripteurs

autonomes toute seule et un autre exercice est donc nécessaire à l'acquisition des deux autres étapes du raisonnement grammatical.

Les premiers exercices réclamant un raisonnement grammatical complet à avoir connu un franc succès sont des exercices de détection d'erreurs, qu'on appelle alors des cacographies. À la suite de Marie Nadeau et de Carole Fisher (2011), nous entendons par raisonnement grammatical complet la capacité à identifier la nature et la fonction de tous les mots du texte d'abord, à choisir la règle grammaticale adéquate à chaque flexion ensuite, et à appliquer la règle sélectionnée enfin. Les cacographies sont popularisées par la diffusion du manuel de Boinvilliers *Leçons d'orthographe française et de ponctuation, ou cacographie* en 1803. Les textes proposés par Boinvilliers mêlent des erreurs de tout type : les erreurs d'orthographe d'usage côtoient ainsi les erreurs d'accord et de ponctuation. Après avoir étudié la grammaire, les élèves doivent recopier les textes en corrigeant les erreurs qui les parsèment. Les connaissances visées par cette activité sont donc explicites et procédurales.

Très vite, les cacographies font l'objet de critiques, car on appréhende que les élèves mémorisent des formes erronées : il semble que les pédagogues du début du XIX^e siècle prêtent attention à la part implicite de l'apprentissage de l'orthographe. Le débat sur l'intérêt pédagogique de montrer des formes inexacts aux apprenants est loin d'être nouveau. Pour lutter contre le risque induit par l'exposition de formes graphiques fautives, des propositions d'un nouveau type de cacographie sont avancées une vingtaine d'années après la parution du manuel de Boinvilliers. Dorénavant, toutes les erreurs soumises aux élèves sont en lien avec une des règles grammaticales ou lexicographiques récemment travaillées, souvent rappelée dans la consigne. Pour distinguer les cacographies de la deuxième génération de celle de la première, d'aucuns accolent l'adjectif « méthodique » à « cacographie » ; d'autres préfèrent parler de « thème français ». Tout comme les cacographies de la première génération, les cacographies méthodiques développent des connaissances explicites procédurales. Elles se rapprochent encore beaucoup du raisonnement grammatical que l'on doit mettre en œuvre lorsque l'on se relit. Ainsi, afin de pouvoir identifier les mots susceptibles de comporter des erreurs, les apprenants doivent analyser au préalable la nature et la fonction de tous les mots du texte. Le cas échéant, ils doivent aussi corriger en mettant en pratique la règle énoncée dans la consigne. Une seule étape du raisonnement grammatical leur est donc épargnée : la sélection de la règle idoine. De surcroît, l'exposition à des formes correctes et leur copie participe à l'apprentissage implicite de l'orthographe. Les cacographies méthodiques sont finalement rejetées par les pédagogues dans la seconde moitié du XIX^e siècle, sur base des mêmes craintes

que celles formulées à l'encontre des premières. Cela n'empêchera pas certains enseignants de continuer à en user.

La cacographie se voit alors remplacée par l'exercice grammatical. Les élèves ne doivent plus corriger, mais fléchir à la bonne forme un mot de la phrase ou du texte signalé par un marquage typographique (écrit en italique par exemple). Les exercices peuvent aussi être présentés sous forme d'exercices à trous tels qu'on les connaît encore de nos jours. La longévité de ces exercices est impressionnante : fréquemment employés à partir de 1850, ils font encore partie du paysage scolaire actuel. Tout comme pour les cacographies méthodiques, la recherche de la règle grammaticale idoine est épargnée aux élèves. De plus, ils sont désormais également dispensés de faire une analyse grammaticale de la phrase ou du texte dans lequel le mot à fléchir s'inscrit. Ainsi, seule une des trois étapes du raisonnement grammatical est abordée dans cet exercice : l'application d'une règle grammaticale. La plupart des exercices grammaticaux transmettent des connaissances explicites procédurales, et contribuent à l'accroissement des connaissances implicites, comme toute exposition à l'écrit. Néanmoins, les didacticiennes contemporaines Marie Nadeau et Carole Fisher (2011) ont observé que, contre toute attente, certains exercices grammaticaux cultivent uniquement des connaissances implicites. Effectivement, même si toutes les consignes de ce type d'activité indiquent que la procédure à suivre est l'application d'une règle grammaticale, il arrive qu'un simple jugement de grammaticalité suffise à fournir une réponse. Dans ce cas, les élèves tendent à se reposer sur leur compétence orale pour réaliser l'exercice. Or, la maîtrise orale de sa langue première étant bien le fruit d'un apprentissage implicite, toutes les connaissances s'appuyant sur celle-ci le sont également. Par ailleurs, les apprenants ne passent pas non plus par la règle de grammaire lorsque la structure des phrases qui composent l'exercice est très régulière, car ils répondent rapidement de manière mécanique. Dès lors, les connaissances qui en résultent sont fondées sur l'exposition répétée à une structure donnée, l'un des mécanismes exploités dans le mode d'apprentissage implicite, et non sur la mise en pratique d'un savoir, caractéristique du mode d'apprentissage explicite.

Le XIX^e siècle connaît également l'essor de ce qui est sans doute le plus célèbre exercice orthographique, la dictée, et plus précisément, la dictée non préparée. Cette dernière jouit d'une telle popularité que l'on en parle souvent au singulier, sans mentionner la variété à laquelle on se réfère, alors qu'il s'agit probablement de l'exercice orthographique le plus protéiforme. D'ailleurs, l'histoire de la dictée commence bien avant le XIX^e siècle, mais sous une forme éloignée de la dictée non préparée. Elle s'apparentait à la copie, dont elle partageait le mode

d'apprentissage implicite. Déjà moins pratiquée que la copie par les maîtres d'antan, cette ancienne version de la dictée est définitivement abandonnée au cours du XIX^e siècle au profit de ses versions plus récentes. André Chervel (2006) a également trouvé des sources du XIX^e siècle décrivant des sortes de dictée qu'on s'imagine souvent être récentes, comme des autodictées.

Cependant, la dictée non préparée est de loin la dictée la plus répandue à l'époque. On connaît bien son fonctionnement, qui est resté inchangé jusqu'à nos jours – le professeur dicte aux élèves des phrases ou un texte, et ceux-ci l'écrivent en s'efforçant de ne pas laisser d'erreurs d'orthographe d'usage ou d'orthographe grammaticale – contrairement à son corpus qui, lui, a évolué. Au début, il est constitué de phrases destinées à réviser la règle de grammaire récemment étudiée en classe. La dictée non préparée, à l'instar des cacographies méthodiques ou des exercices grammaticaux, est l'occasion de passer de la théorie à la pratique. Les connaissances induites par ces dictées non préparées sur le plan de l'orthographe grammaticale sont donc explicites procédurales. La dictée non préparée est en cela comparable aux cacographies méthodiques et aux exercices de grammaire. En revanche, même lorsque les apprenants sont informés de la règle travaillée dans la dictée non préparée, le raisonnement grammatical qu'ils doivent suivre est plus complet que celui attendu dans le cadre des cacographies méthodiques. En effet, s'ils doivent redoubler de vigilance vis-à-vis des mots concernés par la règle travaillée, des erreurs peuvent aussi être commises ailleurs. Pour les éviter, il faut respecter toutes les étapes du raisonnement : analyser grammaticalement les phrases, identifier la règle à appliquer pour chaque groupe de mots qui peut – ou non – être la règle principale de la dictée, et enfin, appliquer la règle. Plus tard, toujours dans l'optique de mettre en pratique la théorie grammaticale fraîchement enseignée, les professeurs vont créer des phrases dont la teneur est la plus riche possible en exceptions grammaticales, quitte à en hypothéquer le sens. Petit à petit, ces corpus imaginés par les enseignants sont abandonnés au profit de textes tirés de la littérature française, et les consignes ne donnent plus d'indication sur l'une ou l'autre règle grammaticale, mais ces modifications n'influent ni sur le mode d'apprentissage ni sur les connaissances car, pour réussir cet exercice, on ne peut faire abstraction des règles grammaticales qui ne sont pas reprises dans la consigne.

Avec la cacographie de première génération, la dictée non préparée est donc l'exercice d'orthographe grammatical le plus complet. En outre, elle présente une particularité qui la distingue de toutes les activités que nous avons abordées : non seulement les élèves doivent démontrer leur habileté à jongler entre les différentes règles de grammaire, mais en plus ils

doivent faire appel à l'orthographe usuelle pour écrire les mots conformément aux prescriptions des autorités en matière de langue. Certains didacticiens vont jusqu'à recommander la dictée pour l'acquisition de l'orthographe lexicale. De fait, la production d'un texte sous dictée offre à l'élève l'opportunité de s'entraîner à mobiliser ses connaissances orthographiques usuelles implicites comme explicites. Enfin, la correction – s'il y en a une – peut être l'occasion de travailler explicitement les mots dont l'orthographe n'est pas encore maîtrisée par les apprenants. Le succès rencontré par la dictée non préparée est sans précédent, au point qu'une partie des enseignants de la fin du XIX^e siècle ne perçoivent plus cet exercice comme un moyen, mais comme une finalité. Elle perdurera jusqu'au XXI^e siècle, même si elle se fait voler la vedette au XX^e siècle par une autre variété : la dictée préparée.

À la différence d'une dictée non préparée, le texte d'une dictée préparée est communiqué aux élèves à l'avance afin qu'ils puissent la « préparer ». À chacun sa méthode : certains la copient intégralement à de multiples reprises ; d'autres se la font dicter. Rien n'empêche d'analyser chaque phrase grammaticalement, mais la mémorisation reste un levier d'apprentissage important pour cet exercice. Il aboutit principalement à des connaissances implicites du fait de la répétition écrite par la copie ou par la dictée d'entraînement, ainsi qu'à quelques connaissances explicites déclaratives liées à l'étude des *items* ou des flexions qui résistent à l'entraînement implicite. Bien que souvent remise en question, la dictée est toujours l'un des exercices orthographiques les plus répandus dans l'imaginaire collectif du XXI^e siècle (Brissaud & Mortamet, 2015).

Conclusion

Que peut-on retenir de cette perspective historique sur la didactique de l'orthographe française ? En premier lieu, nous pouvons constater que les didacticiens ont depuis toujours l'intuition que l'orthographe s'apprend, du moins en partie, de manière implicite. Aux XVII^e et XVIII^e siècles, les enseignants se sont même largement appuyés sur ce mode d'apprentissage pour transmettre l'orthographe. Néanmoins, nous pouvons observer une corrélation entre l'augmentation des attentes de l'institution scolaire et de la société postrévolutionnaires en matière orthographique et un renouveau des pratiques. Ce changement se manifeste notamment par la dissociation de l'enseignement de l'orthographe d'usage et celui de l'orthographe grammaticale. Des didacticiens s'intéressent à ces deux pans de l'enseignement orthographique, mais force est de constater que la transmission de l'orthographe usuelle ne connaît pas la même progression que celle de son pendant grammatical.

L'apprentissage de l'orthographe lexicale demeure principalement dans le domaine de l'implicite à travers l'exercice de la copie et l'encouragement à la lecture, bien qu'à partir de la percée de la dictée non préparée, certains recommandent cet exercice pour progresser en orthographe usuelle.

L'enseignement de l'orthographe grammaticale, en revanche, est remanié à de multiples reprises depuis le début du XIX^e siècle. Toutes les propositions de méthodes novatrices ont un point commun : elles vont dans le sens d'un enseignement plus actif, plus explicite, et qui débouche sur des connaissances procédurales. Les innovations peuvent mener à des tâches plus ou moins similaires à un raisonnement grammatical complet, mais le degré de proximité avec celui-ci ne semble pas être la préoccupation majeure des spécialistes de l'époque, qui s'inquiètent plutôt des risques d'apprentissage implicite de formes erronées soumises aux élèves. Nous poursuivons notre travail en examinant, à la lumière des avancées de la psychologie cognitive sur l'apprentissage de l'orthographe, si ces inquiétudes sont fondées.

2.3. Une acquisition inconsciente de l'orthographe : l'apprentissage implicite

Comme notre point précédent l'a montré, l'intuition d'un apprentissage implicite de l'orthographe est ancienne. Les études actuelles tendent effectivement à confirmer qu'une partie de l'orthographe s'acquiert inconsciemment.

Les chercheurs ont cherché à valider l'hypothèse de l'acquisition de l'orthographe par la pratique de la lecture. La première enquête visant à évaluer le lien entre lecture et orthographe remonte à 1924. Les conclusions sur lesquelles elle débouche sont nuancées : elle établit une corrélation entre les deux pratiques puisque tous les élèves faibles en lecture sont également faibles en orthographe. Elle relève que la pratique de la lecture a un impact positif sur l'orthographe d'usage, mais pas suffisant pour en assurer la pleine maîtrise. Finalement, elle ne décèle aucune influence de la lecture sur l'orthographe d'usage (Chervel, 2006). Des études statistiques ultérieures constatent une corrélation entre ces pratiques, bien qu'il existe des individus de tout âge bons en lecture et faibles en orthographe, ou inversement, faibles en lecture et bons en orthographe (ce cas de figure est cependant plus rare) (Fayol, Zorman & Lété 2009, Pacton & Afonso-Jaco, 2015). Selon les études, le coefficient de corrélation témoigne d'un degré de dépendance entre les variables élevé (80) ou modéré (60) (Fayol & Jaffré, 2008 ; Pacton & Afonso-Jaco, 2015).

2.3.1. *Le lexique mental*

Pour expliquer cette corrélation, les chercheurs postulent l'existence d'un lexique mental constitué des formes écrites des mots. L'un des modes d'enrichissement de ce dictionnaire cérébral serait le décodage. Cependant, ils ne parviennent jamais à montrer une corrélation forte entre déchiffrement et apprentissage orthographique pour les langues opaques comme le français (Fayol & Jaffré, 2008). De plus, le contexte de lecture influence le niveau d'appropriation des formes graphiques. Ainsi, la possibilité de s'aider du sens pour déduire un mot sans devoir en déchiffrer toutes les lettres rend moins susceptible d'enregistrer l'orthographe d'un *item* lorsqu'il est lu au sein d'un texte que lorsqu'il est isolé (Pacton & Afonso-Jaco, 2015). L'apprentissage implicite nécessite en effet un certain niveau attentionnel inconscient de la part des apprenants (Perruchet & Pacton, 2004), et celui-ci ne semble pas atteint dans tous les contextes de lecture. On peut renforcer le traitement attentionnel alloué à la lecture d'un mot en associant au décodage une tâche secondaire, comme la copie ou l'épellation. L'effet positif de la copie sur l'apprentissage de l'orthographe lexicale chez les enfants a été souligné dans de nombreuses études sur des enfants (Pacton & Afonso-Jaco, 2015), ainsi que dans celle d'Amélie Sobaco et ses collaborateurs (2015) sur des étudiants universitaires français ; ce qui explique probablement la longévité de cet exercice, rappelée dans le point précédent.

L'existence d'un lexique mental ne fait pas consensus auprès des spécialistes, bien que ce soit l'hypothèse la plus répandue pour expliquer le résultat d'expériences menées auprès de patients cérébrolésés. Des neuropsychologues leur ont demandé d'écrire sous dictée, d'une part des mots issus de leur langue première qu'ils connaissaient, d'autre part des mots imaginés par les chercheurs. Certains patients parvenaient à orthographier 90% des mots issus de leur langue première – sans que l'on puisse observer une influence notable du degré de transparence des *items* sur leur performance –, contre seulement 20% des mots artificiels. Les neuropsychologues en ont conclu qu'une partie de la production orthographique usuelle était directement récupérée dans un lexique mental (Fayol & Jaffré, 2008).

Néanmoins, des résultats de recherches sur la stabilité des connaissances lexicales en mémoire semblent incompatibles avec la théorie du lexique mental. Les expériences comprennent trois phases : dans un premier temps, les participants sont invités à écrire des mots qui leur sont dictés. Cette étape vise à vérifier qu'ils ne commettent pas de faute d'orthographe. Dans un deuxième temps, ils sont priés de lire ces mêmes mots à haute voix, mais la forme écrite qui leur est soumise a la particularité de comporter un écart par rapport à la norme – *canelle* [sic] aurait perdu son doublet, par exemple – pour les locuteurs ayant correctement

orthographié l'*item* lors de la première étape. À l'inverse, si la personne a fait une erreur, elle se voit présenter la forme correcte. Dans un troisième temps, ils doivent à nouveau se livrer à l'exercice de la dictée, qui comprend, parmi d'autres, les *items* de départ. L'expérience a été répétée à plusieurs reprises, et elle a toujours débouché sur un résultat analogue : lorsque les formes exposées sont correctes, les performances s'améliorent, et elles se dégradent quand elles sont incorrectes. Et le niveau orthographique des participants n'a pas d'effet sur ce mécanisme. D'ailleurs, il a été observé que la correction de copies contenant des erreurs orthographiques peut déstabiliser les professeurs de français. On notera qu'il est plus facile d'ébranler la représentation mentale des mots peu fréquents (Fayol & Jaffré, 2008). Nous ne trancherons pas ici la question de l'existence ou du fonctionnement du lexique mental, car ce n'est pas notre domaine de compétence. Retenons simplement que même les bons scripteurs peuvent être perturbés par la vision d'un écart par rapport à la norme, ce qui va dans le sens des inquiétudes soulevées par les cacographies à l'époque.

Enfin, deux autres restrictions du lexique mental sont mises en lumière dans un travail dirigé par H. A. Curtis et E. W. Dolch en 1939 et reprise par Fayol (Fayol & Jaffré, 2008). Certes, l'échantillon analysé est anglophone, et un équivalent francophone aurait été souhaitable, mais, à la suite de Fayol, nous considérons que cette étude reste intéressante, car les caractéristiques de l'anglais sont suffisamment proches de celles du français : ce sont deux langues alphabétiques aux correspondances phonographiques opaques. Premièrement, il apparaît que certains mots sont réfractaires à l'apprentissage par la lecture et ne sont assimilés ni par les bons ni par les mauvais orthographes. Pour ces *items*, un enseignement explicite est indispensable. Secondement, le développement du lexique mental n'est pas identique chez tous les individus. Pour certains, la seule pratique de la lecture est presque suffisante à l'obtention d'un niveau scolairement acceptable, alors que d'autres ont besoin du soutien d'un enseignement systématique.

2.3.2. Les régularités graphotactiques

La lecture est le lieu d'un autre apprentissage implicite, celui des régularités graphotactiques. Il arrive que l'on doive écrire un mot qui n'est pas répertorié dans notre lexique intérieur. La récupération directe de l'*item* dans notre lexique interne étant impossible, il faut faire appel à d'autres compétences pour l'orthographier. Dans un premier temps, il faut le découper en phonèmes, auxquels on associe dans un second temps les graphèmes correspondants. Dans les langues transparentes, de simples habiletés phonographiques sont donc suffisantes pour déduire

les formes prescrites. Or, comme nous l'avons vu dans le point 1.2, l'opacité du français écrit est très importante. Pour les mots inconsistants, l'un des mécanismes inconscients qui œuvrent à la sélection d'un graphème parmi toutes ses variantes potentielles est la connaissance des régularités graphotactiques (Fayol & Jaffré, 2008). Effectivement, le français écrit, comme n'importe quel autre système graphique, est doté de régularités permettant de calculer les probabilités de voir tel ou tel graphème sélectionné parmi l'éventail de possibilités, par l'observation de son environnement et de sa position au sein du mot. Par exemple, on a plus de chances de rencontrer le graphème *eau* derrière l'uvulaire *r* que la fricative sourde *f* ; et plutôt à la fin d'un mot qu'au début (Pacton, Fayol & Perruchet, 2002). De la même façon, les deux premières lettres d'un mot ne peuvent pas être un doublet de consonnes en français – on parle de position « illégale ». Enfin, il existe aussi des suites illégales de lettres : l'occlusive sonore *g* ne suit jamais immédiatement la fricative *f*. Ces caractéristiques sont propres au français, et ne sont pas forcément transposables aux autres systèmes : la combinaison *fg* peut être tout à fait légale dans une autre langue. Des chercheurs ont testé la sensibilité aux régularités graphotactiques de locuteurs de divers systèmes linguistiques, dont le français, dans plusieurs études. Ils ont soumis aux participants des mots inventés dans des types d'exercices variés. Il ressort que nous percevons des régularités infra-lexicales dès la première primaire (Pacton, Foulin & Fayol, 2005) ; à l'adolescence, nous les avons donc toutes intégrées depuis longtemps. Il semble que nous ne mobilisons pas uniquement ces connaissances lorsque nous faisons face à un mot inconnu : elles serviraient également à vérifier l'orthographe des *items* récupérés dans notre lexique mental et perturberaient, de ce fait, la production de mots inconsistants comportant des combinaisons de lettres illégales, qu'on pourrait trouver dans des emprunts, et auxquels il faut donc être particulièrement attentif.

2.3.3. La morphologie

Finalement, nous avons vu dans le point 1.1 que de nombreux graphèmes du français sont en réalité des morphogrammes, dérivationnels et flexionnels. Savoir établir des analogies entre les mots d'une même famille est une autre compétence utile pour orthographier les nouveaux *items*, malgré les nombreuses exceptions. De la même façon, il est essentiel de savoir décliner les mots en genre, en nombre, en temps et en personne pour maîtriser l'orthographe. Dès lors, il est opportun de se questionner sur notre capacité à acquérir implicitement la morphologie française. Michel Fayol (Fayol & Jaffré, 2008) nous met en garde contre la difficulté rencontrée par les chercheurs pour élaborer des protocoles d'enquêtes permettant de mesurer le potentiel d'apprentissage implicite de la morphologie sur des francophones, car des règles

morphologiques sont explicitement dispensées à tous les enfants dès le début de l'enseignement primaire, ce qui risque de parasiter les résultats. Toutefois, les données actuelles paraissent indiquer que les apprenants sont incapables de découvrir les règles par eux-mêmes – ce qui est cohérent avec nos connaissances actuelles sur le mode d'apprentissage implicite.

Néanmoins, une mobilisation de procédures implicites a pu être observée, notamment dans la réalisation des accords (Fayol & Jaffré, 2008). Tout d'abord, les mots couramment rencontrés au pluriel, ou au singulier selon les cas, ont tendance à être enregistrés sous leur forme fléchie la plus courante – par exemple, on croise le plus souvent le substantif *parents* au pluriel. La terminaison en mémoire est donc la sifflante -s, que les scripteurs utiliseront aussi bien au singulier qu'au pluriel. Ce mécanisme entraîne aussi des répercussions en morphologie verbale lorsqu'on est en présence d'un verbe possédant un homophone nominal. Pour ces derniers, les chances de comporter un -s final superflu à la troisième personne du singulier lorsqu'ils sont directement précédés du pronom *les* sont plus élevés que pour les verbes sans pendant nominal. En effet, les scripteurs n'analysent pas la phrase grammaticalement, et se contentent de récupérer directement en mémoire la forme plurielle du substantif. Le risque est d'autant plus important pour les verbes employés moins fréquemment que leur homonyme verbal. Par exemple, le verbe fléchi *fouille* est moins répandu que le substantif homophone. Dans la phrase : « Le vagabond a des poches. Il les fouille(s) », un dixième des participants s'est trompé. C'est beaucoup plus que pour le verbe *jette* qui n'a aucun homophone nominal, où le taux d'erreur ne dépasse pas les 2%, mais beaucoup moins que pour le verbe *timbre* qui a un pendant nominal plus fréquent. Presque un tiers des interrogés ont ajouté un -s erroné dans la phrase : « Le postier prend des paquets. Il les timbre(s) », soit plus du double par rapport à *fouille* (Fayol & Jaffré, 2008 : 160).

Ensuite, en analysant des textes écrits par des adultes, Michel Fayol et Constance Got (1991) ont constaté que les scripteurs font le plus souvent des accords de proximité, y compris lorsque le nom ou le pronom qui précède immédiatement le verbe n'en est pas le sujet. Les spécialistes parlent « d'erreurs d'attraction » pour désigner ce type d'accord erroné. Pour Odile Guyon (2003), cette procédure automatisée peut même être qualifiée de conditionnement. Les erreurs d'attraction sont favorisées par les tâches couteuses en attention.

Enfin, il a été démontré que les accords en nombre sont mieux réalisés lorsqu'il y a un soutien de l'oral (domaine de l'implicite), par le biais d'une variation du radical du verbe, comme dans *il doit* [ildwa] - *ils doivent* [ildwav], ou d'une liaison comme dans *des oiseaux* [dezwazo]. Notons que la marque du pluriel des noms et verbes cités, elle, est muette. Cependant, bénéficier

de l'appui d'une forme audible permet de diminuer le nombre d'erreurs mais ne rend pas les scripteurs infallibles. Ainsi, des chercheurs ont élaboré une épreuve couplant des structures de phrase où le sujet ne précède pas immédiatement le verbe – donc potentiellement source d'erreurs d'attraction – et une sélection de verbes dont la moitié voit son radical changer à la troisième personne du pluriel. L'examen des résultats confirme que le pourcentage d'accord fautif diminue avec la présence d'une marque orale : il passe de 44% pour les verbes au radical inchangé à 28% pour les autres (Nadeau & Fisher, 2011).

Concernant la morphologie dérivationnelle, des régularités peuvent être partiellement extraites. Ces dernières sont cependant moins productives que les régularités graphotactiques, exposées ci-dessus. C'est pourquoi les régularités graphotactiques l'emportent lorsque ces deux procédures implicitement acquises entrent en concurrence. C'est ce qui explique que, dans l'enquête de Sébastien Pacton et ses collègues (Pacton, Fayol & Perruchet, 2002), les participants sélectionnent plus volontiers le graphème *eau* pour traduire le phonème [o] derrière l'uvulaire *r* en finale, conformément aux régularités graphotactiques françaises, y compris dans des phrases où le contexte indique clairement que le pseudomot (un mot inventé par les chercheurs pour leur épreuve) est le diminutif d'un nom, formé sur le modèle de *renardeau*, *éléphanteau*, etc.

2.3.4. Les limites de l'enseignement implicite de l'orthographe

Les données dont nous disposons actuellement confirment le lien entre la pratique de la lecture et l'acquisition de l'orthographe usuelle, déjà établi par l'étude de 1924, ce qui concorde avec l'intuition partagée par tous les pédagogues de l'orthographe depuis le début de l'enseignement du français écrit. En revanche, on a longtemps cru que l'orthographe grammaticale exigeait un enseignement explicite – c'est d'ailleurs le mode d'apprentissage utilisé depuis plus de deux siècles pour ce versant de l'écrit. Cependant, les recherches menées par les psychologues du développement viennent perturber cette conviction en prouvant qu'une partie des procédures grammaticales mobilisées par les scripteurs est issue de connaissances implicites. Un apprentissage implicite de l'orthographe est donc possible – mais est-il souhaitable ?

Pour commencer, précisons que nous ne contrôlons pas l'apprentissage implicite puisqu'il est, par définition, inconscient. C'est un processus bien utile – étudier tous les mots du français serait fastidieux –, mais il n'est pas suffisant pour autant, et ce pour deux raisons. Premièrement, cette méthode est source de différences interpersonnelles très marquées. Or, notre système

scolaire est plutôt pensé pour être adapté au plus grand nombre, en témoigne l'obligation scolaire qui court jusqu'à dix-huit ans. Ce fondement s'est vu réaffirmé dans le *Pacte pour un enseignement d'excellence*, qui a étendu le tronc commun jusqu'à la troisième secondaire. En outre, certains *items* inconsistants résistent à l'apprentissage implicite chez tout le monde.

Qu'en est-il pour l'orthographe grammaticale ? Deux didacticiennes québécoises, Marie Nadeau et Carole Fisher (2011), se sont penchées sur la question, et ont relevé trois limites à l'apprentissage implicite de la grammaire. Tout d'abord, elles ont mis au jour une restriction structurelle : toutes les règles grammaticales ne peuvent pas faire l'objet d'une acquisition inconsciente. Seules celles dont on peut observer des manifestations récurrentes spatialement et temporellement sont éligibles à ce type d'apprentissage, par exemple l'accord du verbe avec le sujet. Encore faut-il que les élèves reconnaissent le sujet et le verbe. Étant donné le caractère plutôt analytique de la langue française, l'ordre des mots peut fortement varier d'une phrase à l'autre, parasitant l'identification des mots à accorder. Ensuite, les chercheuses rappellent que les élèves sont uniquement capables d'extraire des régularités, pas des règles. Or, seule l'application d'une règle conduit à des performances homogènes. Ce qui nous amène à la troisième et dernière limite dont elles font état : les niveaux de réussite atteints par ce mode d'apprentissage ne correspondent ni aux attentes de la société ni à celles de l'institution scolaire. Elles ont examiné avec un regard critique les résultats concluants des expériences menées par des neuropsychologues et des psychologues cognitivistes. La plupart du temps, les participants doivent choisir entre deux réponses, ce qui est une tâche plus facile qu'orthographier en contexte où les formes plausibles sont plus nombreuses. Pour pouvoir être considéré comme un succès en statistique, il faut que le taux de réussite soit supérieur au hasard, 50 % en l'occurrence : les taux de réussite observés tournent ainsi autour de 70%, ce qui en fait certes des succès statistiques mais qui les situe en réalité bien en deçà du pourcentage d'erreurs tolérées par la société ou par l'institution.

2.4. Apprentissage explicite

2.4.1. Apprentissage explicite de l'orthographe lexicale

André Chervel (2006) rapporte que l'enseignement de l'orthographe usuelle était déjà le parent pauvre de la didactique de l'orthographe au XIX^e siècle. Encore aujourd'hui, les recherches sur l'efficacité des dispositifs pédagogiques pour l'orthographe usuelle sont moins avancées que celles à propos de l'orthographe grammaticale. Cependant, nous savons désormais que si tout le monde apprend inconsciemment une partie des *items*, un apprentissage

explicite de certains mots n'en n'est pas moins nécessaire. L'extension de cet apprentissage varie d'un individu à l'autre.

Les travaux, encore trop peu nombreux, sur des personnes de tout âge rencontrant des difficultés en orthographe – pour raisons médicales ou non – démontrent l'efficacité d'un enseignement systématique d'*items*. Celui-ci doit régulièrement faire l'objet d'une évaluation. Les erreurs des apprenants doivent être corrigées. Enfin, des piqûres de rappel sont également nécessaires pour maintenir les acquis.

2.4.2. Apprentissage explicite de l'orthographe grammaticale

Nous avons précédemment exposé les raisons pour lesquelles l'apprentissage implicite de l'orthographe grammaticale était incompatible avec les attentes sociétales. Par conséquent, la majorité des dernières recommandations quant à l'enseignement de l'orthographe préconisent un apprentissage explicite, apte à former une conscience métalinguistique. Elles se situent donc en continuation de toute la tradition de l'enseignement de l'orthographe depuis le XIX^e siècle.

Pourtant, l'absence d'efficacité d'un apprentissage implicite de l'orthographe ne prouve pas qu'un apprentissage explicite, lui, est efficace. Ce questionnement est d'autant plus légitime qu'une étude dirigée par Danielle Manesse et Danièle Cogis (2007) a montré que l'accusation de la baisse de niveau orthographique n'est plus le fruit d'un biais psychologique, mais bien une réalité. Elles fondent leur constat sur une comparaison entre les résultats d'une dictée d'un même texte de Fénelon, dispensée en 1870 par un inspecteur scolaire, puis en 1987 et en 2007 par des chercheurs en didactique de l'orthographe. Les chercheuses s'aperçoivent que les élèves de 2007 accusent en moyenne un retard de deux niveaux scolaires par rapport à leurs aînés de vingt ans. La quantité d'erreurs par élèves a augmenté, surtout les erreurs de type grammatical : au total, on comptabilise 8500 fautes grammaticales en 1987 contre 19 000 en 2007. Alors, à qui la faute ? Est-ce le mode d'apprentissage qui est en cause ?

Marie Nadeau et Carole Fisher (2011) ont testé la relation entre la réussite des accords écrits et les connaissances grammaticales explicites à travers plusieurs enquêtes. Les résultats sont édifiants : les performances des élèves ayant correctement analysé les fonctions des *items* à accorder sont meilleures et plus homogènes. La différence de taux de réussite des accords entre les bons et les mauvais élèves en analyse est plus prononcée dans les phrases dont la structure est moins classique que la construction traditionnelle sujet-verbe-complément. Cela tend à démontrer l'efficacité supérieure de l'enseignement explicite sur l'implicite. La question qui

demeure est dès lors de comprendre pourquoi le niveau en analyse des élèves n'est pas plus élevé.

2.4.3. Activités d'apprentissage explicite de l'orthographe grammaticale

L'analyse des exercices orthographiques destinés aux élèves québécois de la cinquième primaire à la deuxième secondaire (Nadeau & Fisher, 2011) montre que tous les exercices donnés pour explicites ne le sont pas, ou pour certains, pas entièrement. Les chercheuses ont donc commencé par vérifier le type de connaissances travaillées dans chaque activité. Elles les ont classées en trois catégories : les « exercices qui exercent des connaissances implicites », les « activités qui ne font que partiellement appel à des connaissances explicites », et les « exercices orientés vers l'explicite ». Nous nous inspirons de cette méthodologie pour étudier les tâches orthographiques dispensées aux élèves au fil de l'histoire. Nous sommes tout à fait convaincue par la première catégorie – qui regroupe les exercices fondés sur l'oral ou sur une répétition qui conduit à une automatisation des réponses comme certains exercices à trous – et nous l'avons utilisée de la même manière que les chercheuses dans notre point 2.2, c'est pourquoi nous ne revenons pas dessus ici.

Continuum

Pour classer les exercices restants, le critère retenu par les chercheuses est la complétude du raisonnement grammatical. Lorsqu'est épargnée aux élèves l'identification de la nature et de la fonction des mots ou la recherche de la règle grammaticale adéquate, les spécialistes considèrent que l'exercice ne réquisitionne pas uniquement des connaissances explicites. Nous trouvons très intéressante leur analyse fine des tâches d'apprentissage explicite s'appuyant sur le degré de similitude avec le raisonnement grammatical employé lors de la révision de l'orthographe d'une production écrite, mais nous préférons ordonner ces tâches sur un continuum plutôt que les scinder en catégories. Pour préciser notre pensée, nous allons situer les diverses activités orthographiques déjà abordées dans ce mémoire sur le continuum des activités orthographiques menant à des connaissances explicites. En revanche, nous ne justifierons pas ici leur degré de proximité avec un raisonnement grammatical complet, car nous avons déjà réalisé ce travail dans le point 2.2.

Sur l'extrémité gauche du continuum, on trouve les activités de restitution de savoirs déclaratifs : règle grammaticale, natures et fonctions des mots... Tout savoir-faire étant fondé sur un savoir, cette vérification de l'apprentissage des élèves est donc essentielle : elle doit être

première par rapport aux exercices d'application de règles grammaticales. Cependant, ce type de tâche n'est utile qu'en tant que prérequis des exercices exerçant des connaissances procédurales, plus à droite sur le continuum. Dans le cas où les savoirs ne seraient pas intégrés ultérieurement dans des savoir-faire, ils seraient très vite oubliés en l'absence de révision régulière. En didactique contemporaine, on parle de « savoirs morts » ou de « savoirs inertes » (Perrenoud, 2000). La dictée préparée est également très à gauche. Un peu plus loin vers la droite, nous retrouvons l'analyse et les exercices grammaticaux : les apprenants commencent à mettre en œuvre des savoir-faire orthographiques, mais ils disposent encore de nombreux indices pour les aiguiller. Ensuite viennent les cacographies méthodiques, beaucoup plus à droite. Enfin, les cacographies non méthodiques et les dictées non préparées forment l'extrémité droite du continuum.

Selon nous, un continuum illustre mieux l'idée de progression des exercices en fonction du niveau des apprenants. Effectivement, l'application d'un raisonnement grammatical complet est difficile, et déployer plusieurs ateliers de structuration tout au long du parcours scolaire est nécessaire pour amener les élèves à y parvenir. Orienter l'attention des apprenants sur l'un ou l'autre aspect de la tâche est donc utile pour l'apprentissage. Néanmoins, la zone de développement proximale (ZDP) moyenne de la classe doit présider au choix du nombre d'éléments facilitants octroyés aux élèves pour les aider à résoudre les exercices orthographiques. La ZDP est un concept du psychologue Lev Vygotski (Simard, Dufays, Dolz, Garcia-Debanc 2010). Elle correspond aux tâches que les apprenants sont capables de réaliser, d'une part en se basant sur leurs acquis, d'autre part en étant guidés par une personne expérimentée. Les activités trop éloignées de la ZDP sont inutiles car les élèves ne parviendraient pas à les réaliser, voire néfastes parce qu'elles pourraient entamer la motivation des élèves. En effet, selon la théorie de l'autodétermination, avoir la certitude d'être capable d'accomplir la tâche demandée est l'un des trois besoins menant à avoir un comportement motivé. Or, la motivation est essentielle pour l'apprentissage. Les activités trop similaires à ce que les élèves sont déjà capables d'accomplir sont tout autant à éviter, car elles ne leur apprendraient rien.

Selon Nadeau et Fisher (2011), c'est dans ce second écueil que tombent majoritairement les enseignants du secondaire de nos jours. Pourtant, dans l'enseignement secondaire, l'orthographe est évaluée dans les productions écrites. Pour atteindre l'objectif voulu par les concepteurs des programmes – à savoir 97% de formes correctes dans les écrits manuscrits avec

l'aide d'outils (dictionnaire, grammaire...)¹ – il faut être en mesure d'appliquer un raisonnement grammatical à l'ensemble de sa production. Les exercices grammaticaux sont donc insuffisants en secondaire.

Dès lors, on peut se demander pourquoi des enseignants continuent à en donner malgré tout. Il est possible que cela provienne d'une analyse erronée des causes des fautes d'orthographe des exercices ou des productions requérant un raisonnement grammatical complet. Dans ce cadre, les erreurs orthographiques peuvent avoir trois origines qui ne sont pas mutuellement exclusives : l'inattention, la méconnaissance des règles ou de l'orthographe lexicale d'un mot, et l'inaptitude à exercer un raisonnement grammatical. Les exercices peuvent avoir un intérêt lorsque les difficultés sont issues d'une mauvaise maîtrise des règles. Toutefois, la recherche actuelle met en garde contre l'absence de transposition des savoir-faire acquis dans ce type d'exercice : certains élèves résolvent parfaitement les exercices, mais continuent à commettre des erreurs liées à la règle travaillée en situation de production écrite. En revanche, pour les élèves dont le problème n'est pas l'application de la règle grammaticale mais sa sélection, les exercices grammaticaux ne sont d'aucune aide. La correction des activités situées à l'extrémité droite du continuum – la dictée non préparée ou la cacographie non méthodique – sont déjà plus pertinentes, mais pourraient démotiver les apprenants.

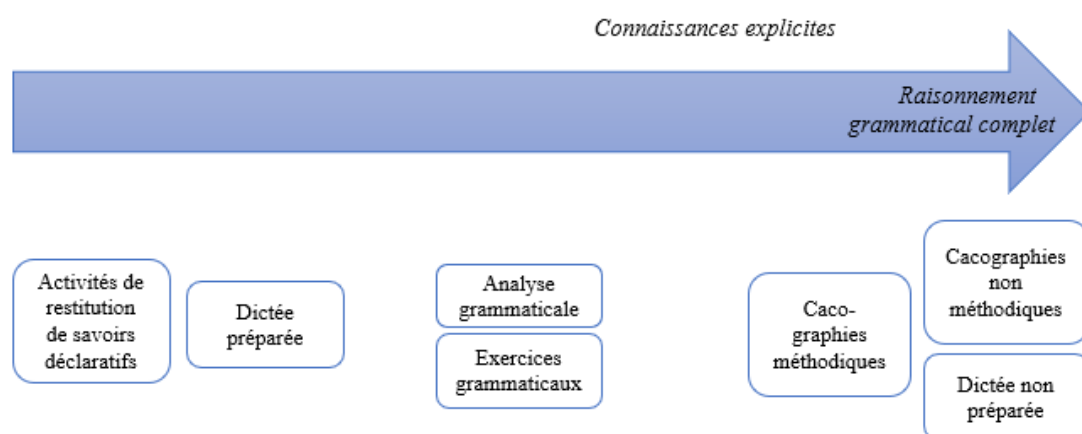


Figure 2 : Illustration du continuum des activités orthographiques menant à des connaissances explicites

¹ Ce nombre est repris explicitement uniquement dans le programme de la FESeC pour le qualifiant (Cuylen *et al.*, 2015 : 98), mais il fait l'objet d'un consensus interréseaux que nous détaillerons dans le point 2.3.10.

Ateliers de Négociation Graphique (ANG)

Des didacticiens travaillant sur l'enseignement de l'orthographe ont alors mis au point des activités qui permettent une co-construction de toutes les étapes du raisonnement grammatical face à un écrit, regroupées sous l'appellation Ateliers de Négociation Graphique (ANG). Ghislaine Haas (1999) identifie quatre points communs des ANG. Premièrement, les élèves travaillent en petits groupes autour d'une activité d'écriture. Deuxièmement, les interactions entre les élèves doivent prendre la forme de petits débats, lors desquels les questions des uns amènent les autres à justifier leurs choix orthographiques. Troisièmement, les discussions autour de l'orthographe doivent être initiées par les élèves et non par l'enseignant. Ce dernier a plutôt le rôle d'un médiateur au sein d'un débat. Dernièrement, l'erreur est vue comme un tremplin pour l'apprentissage. Les ANG se déclinent en plusieurs exercices comme l'entretien métagraphique, la phrase dictée du jour, ou la dictée 0 faute (Cogis & Ros, 2003 ; Cogis, 2005).

Les atouts des ANG mis en avant par leurs défenseurs sont nombreux. Tout d'abord, ils laissent une grande place à la verbalisation des représentations des élèves sur l'orthographe (Haas, 1999). Or, on a pris conscience, depuis les travaux de Gaston Bachelard (2020 [1934]) sur la rupture entre les savoirs communs – ceux de tout un chacun – et les savoirs scientifiques, du rôle joué par les connaissances préalables dans l'acquisition des savoirs scientifiques. Le traitement réservé par les didacticiens aux représentations des apprenants a évolué (Bourgeois & Nizet, 2005) : certains défendaient qu'elles étaient des obstacles qu'il fallait détruire, d'autres qu'il fallait partir des connaissances préalables pour bâtir les nouvelles. Une dernière approche, la plus répandue aujourd'hui, consiste à conjuguer les deux. Quel que soit leur positionnement sur la manière dont il faut les appréhender, tous les didacticiens s'accordent sur l'importance pour un enseignant de connaître les représentations de ses apprenants. Cette dimension des ANG est à l'origine de belles avancées en didactique de l'orthographe, car les chercheurs se sont aperçus que des erreurs auparavant considérées comme « d'étourderie » étaient en réalité le fruit d'un raisonnement erroné (Haas, 1999).

Ensuite, les ANG peuvent aider les apprenants à prendre du recul par rapport à l'orthographe. En effet, dans ces ateliers, on peut discuter de l'orthographe. Dans certains cas, on se rend compte que le raisonnement qui a sous-tendu une erreur n'est pas faux, mais qu'il s'agit d'une exception. Certains élèves peuvent aussi réaliser au fil des échanges qu'ils ne sont pas les seuls à faire face à des difficultés en orthographe. Dédramatiser l'orthographe peut avoir pour conséquence de remotiver un élève en le rassurant quant à ses réelles capacités d'une part, et d'éviter de transmettre une vision puriste de la norme orthographique d'autre part. Enfin, les

ANG sont pensés pour rendre explicites toutes les étapes du raisonnement grammatical. En théorie, les ANG semblent être des exercices particulièrement utiles pour apprendre l'orthographe, et des expérimentations menées depuis une dizaine d'années semblent confirmer leur utilité (Wilkinson & Nadeau, 2010 ; Fisher & Nadeau, 2014 ; Marin & Lévesque 2023).

Approche intégrée

Les ANG pallient donc un certain nombre de problèmes rencontrés dans les exercices orthographiques historiques, mais selon l'usage qu'en font les enseignants, ils peuvent perpétuer la séparation traditionnelle des sous-disciplines du cours de français – dont l'orthographe – travaillées au sein d'activités spécifiques, scolaires et décontextualisées. Parallèlement aux développements des ANG, d'autres didacticiens du français, notamment Allal et ses collègues (2001), ont travaillé sur l'enseignement de l'orthographe sous un autre angle. Ils ne se sont pas tant intéressés aux exercices orthographiques qu'aux processus d'enseignement et d'apprentissage au sein desquels ils prennent place.

Dans cette perspective, ils différencient plusieurs approches de l'enseignement. Tout d'abord, l'approche dite spécifique, fondée sur des activités également qualifiées de spécifiques, c'est-à-dire des exercices scolaires, décontextualisés, visant à entraîner une compétence bien définie, par exemple l'apprentissage de l'orthographe. Ensuite, l'approche dite intégrée, élaborée autour d'une activité complexe. Ceci désigne une tâche ouverte, la plus proche possible de la vie extrascolaire, au sein de laquelle les apprenants développent plusieurs compétences. L'approche intégrée se démarque de l'approche globalisante du fait de l'explicitation des compétences abordées, ainsi que par la présence d'activités spécifiques dans le processus d'enseignement-apprentissage. L'approche globalisante, reposant exclusivement sur des activités complexes, ne permet pas à tous les élèves, et particulièrement pas à ceux issus d'un milieu socioéconomique défavorisé, de s'appropriier les savoirs, savoir-faire et savoir-être.

Les activités complexes comme celles spécifiques de l'approche intégrée sont intégrées au sein d'une séquence didactique. La séquence didactique est un dispositif en trois temps, qui s'inscrit dans le courant du constructivisme piagétien et du socioconstructivisme de Vygostki (Simard, Dufays, Dolz, Garcia-Debanc 2010). Elle s'ouvre sur une production initiale, une première activité complexe qui poursuit trois buts : analyser la ZDP des apprenants, mettre au jour leurs représentations et contextualiser l'apprentissage de sorte à lui donner du sens. S'ensuivent plusieurs activités de structuration ou de décontextualisation, dont l'objectif est d'une part de verbaliser les connaissances, d'autre part de les systématiser. C'est dans cette

phase que l'on peut trouver les activités spécifiques de l'approche intégrée. Ces dernières peuvent être « différées » lorsqu'elles sont en lien avec la production initiale ou le thème de la séquence, ou « décrochées » quand elles sont complètement décontextualisées. La séquence se clôture sur une dernière activité complexe, semblable à la première, de recontextualisation où les apprenants réinvestissent leurs acquis. Le dispositif de processus-apprentissage que nous avons dessiné peut s'appliquer à de nombreux domaines du français langue première. L'originalité de la recherche (Allal *et al.*, 2001) est d'avoir réfléchi aux modalités d'intégration de l'enseignement de l'orthographe au sein d'une séquence didactique, et d'avoir testé ce dispositif en contexte scolaire primaire selon un plan quasi-expérimental.

Selon cette perspective, toute séquence didactique dont l'activité complexe principale est une production écrite est une occasion d'enseigner l'orthographe. Pour ce faire, il faut organiser un temps de préparation de la production écrite où les élèves ont l'opportunité d'échanger sur les caractéristiques du genre et sur ce que cela implique en matière de vocabulaire ou d'organisation textuelle. Le but de cette étape est de réduire la charge cognitive lors de la rédaction, car les tâches sollicitant un coût attentionnel élevé ne sont pas propices à l'entraînement de l'orthographe. Les professeurs doivent également veiller à préciser les objectifs orthographiques travaillés ou approfondis dans la séquence. Après ces discussions préliminaires, il y a la phase de rédaction et de révision de la production écrite. Il ne s'agit pas de laisser les élèves seuls face à leur feuille, mais de leur apprendre à relire un texte dans tous ses aspects, y compris mais pas seulement orthographique, et à utiliser judicieusement les outils à leur disposition, voire à élaborer du matériel collectivement. En fonction des difficultés observées par l'enseignant, des activités différenciées peuvent être proposées lors des ateliers de structuration. Enfin, les élèves mobilisent leur connaissance d'écriture dans toutes ses composantes lors d'une rédaction finale où ils sont invités à recourir à tout le matériel d'aide à leur disposition. Tous les acquis seront retravaillés ultérieurement dans une nouvelle séquence, parallèlement aux nouveaux savoirs, savoir-faire et savoir-être de cette dernière.

Cette approche de l'enseignement de l'orthographe semble prometteuse. Comme les ANG, elle laisse aux apprenants l'opportunité d'exprimer leurs représentations de l'orthographe, et les échanges entre élèves avec l'enseignant dans le rôle du guide sont encouragés. Les deux sont d'ailleurs compatibles. En outre, les ateliers de structuration permettent un enseignement différencié, particulièrement utile en secondaire supérieur : l'orthographe y étant enseignée depuis plusieurs années, les élèves d'une même classe peuvent avoir un niveau très différent. Enfin, elle est la seule à articuler étroitement enseignement de l'orthographe et situations

d'écriture authentiques, alors que de nombreux didacticiens contemporains ont émis cette recommandation. Pourtant, ce dispositif n'a pas encore fait l'objet de nombreuses expérimentations sur le terrain. On peut émettre l'hypothèse que la complétude du processus imaginé par les didacticiens – des séquences didactiques spirales – rend difficile la mise en place d'une enquête. Toutefois, les résultats dont nous disposons actuellement sont concluants, à tous les niveaux d'enseignement étudiés (Maynard, Brissaud & Armand, 2018).

3. Zones de fragilités des scripteurs experts

Nous avons exposé différentes propositions didactiques pour améliorer l'enseignement de l'orthographe. Il est temps de s'interroger sur le niveau de maîtrise orthographique que l'on peut réellement attendre des élèves des deuxième et troisième degrés du secondaire. Le système graphique du français est l'un des plus difficiles à acquérir. Alors, qu'est-ce qu'un bon orthographeur francophone ? Les publications des linguistes plaidant pour une simplification de l'orthographe ne manquent pas de le rappeler : nul n'est à l'abri de commettre une faute. Souvent, ils illustrent ce fait en pointant une erreur commise par un scripteur considéré comme expert du fait de sa profession (journaliste, politicien, écrivain...) lors de l'écriture d'un mot ou de l'application d'une règle grammaticale réputée difficile, par exemple l'accord du participe passé des verbes pronominaux. À titre d'exemple, dans son article « Et si on essayait un monde sans orthographe ? » la linguiste Anne Dister (2016) rapporte l'accord erroné du participe passé de *se proposer* dans un communiqué de l'Académie française. Alors, l'impossible maîtrise du code orthographique francophone provient-elle de certaines règles orthographiques bien identifiées, ou est-elle inhérente à l'ensemble du système graphique ?

Il existe des zones particulièrement favorables à la survenue de variations par rapport à la norme chez les scripteurs adultes. Étudiées, entre autres, par Vincent Lucci et Agnès Millet (1994), elles ont été synthétisées par Michel Fayol (Fayol & Jaffré, 2008) : le marquage du pluriel, les doubles consonnes, l'homophonie, et la morphologie du verbe. Le type d'erreurs commises est influencé par la situation de communication : par exemple, il y a plus d'erreurs de morphologie verbale en situation formelle. Le niveau d'éducation se fait aussi sentir, mais n'explique pas tout.

Concernant l'orthographe lexicale, nous avons vu dans le point sur les régularités graphotactiques que l'orthographe de certains mots connus des scripteurs pouvaient être facilement déstabilisée par l'exposition à des formes incorrectes. Une bonne maîtrise de l'orthographe française ne protège pas contre ce phénomène.

Analyse descriptive et interprétative

1. Analyse des programmes et référentiels

1.1. Les référentiels

Au tournant du XXI^e siècle, l'ensemble de l'enseignement belge francophone obligatoire, officiel et subventionné, du niveau fondamental au secondaire, voit pour la première fois ses objectifs juridiquement définis par le *Décret Mission*. Des référentiels sont publiés pour présenter les compétences à atteindre en fonction du niveau scolaire et des filières : les *Compétences terminales et savoirs requis en français, humanités générales et technologiques* (1999) et les *Compétences terminales et savoirs communs, humanités professionnelles et techniques* (2000). Pour l'enseignement secondaire des deuxième et troisième degrés, il y a un référentiel par discipline pour la filière de transition, c'est pourquoi, ils sont plus détaillés que l'unique référentiel de la filière de qualification, qui couvre l'ensemble des disciplines. Chaque compétence est déclinée en plusieurs savoir-faire. Une quinzaine d'années plus tard, l'enseignement belge francophone fait l'objet d'une nouvelle réforme, et de nouveaux référentiels voient le jour avec le *Pacte pour un enseignement d'excellence* : les *Compétences terminales en français, humanités professionnelles et techniques* (2014) et les *Compétences terminales et savoirs requis en français, humanités générales et technologiques* (2017). L'unité de base du référentiel n'est plus la compétence, mais l'unité d'acquis d'apprentissage (UAA). Cette dernière peut comprendre plusieurs compétences – chacune d'elles regroupe des savoirs, savoir-faire, et désormais également des savoir-être. Pour désigner la maîtrise par l'apprenant de ces différents types de connaissances au terme du processus d'apprentissage, on parle d'acquis d'apprentissage. Par la suite, chaque réseau a conçu un programme fondé sur le référentiel en vigueur pour aider les enseignants à se l'approprier. Par ailleurs, c'est également le programme qui définit les grandes orientations pédagogiques choisies par le réseau, ainsi que la progression des apprentissages.

Dans un premier temps, nous nous proposons d'analyser le référentiel (1999) du *Décret Mission* pour la discipline *français* de l'enseignement de transition. Nous ne pourrons malheureusement pas effectuer un travail similaire pour les humanités professionnelles et techniques car il n'y avait pas de référentiel disciplinaire du *Décret Mission* pour le qualifiant. En revanche, nous étudierons le référentiel interréseaux de *Compétences terminales et savoirs requis en français pour les humanités générales et technologiques* (2017) du *Pacte pour un*

enseignement d'excellence, ainsi que son pendant pour les humanités professionnelles et techniques (2014). Nous nous efforcerons de faire ressortir les similitudes et les évolutions des anciens et des nouveaux référentiels. Dans un second temps, nous nous pencherons sur les programmes de l'enseignement de transition et qualifiant du deuxième degré et du troisième de la FESeC¹ du réseau libre catholique subventionné et du WBE² du réseau officiel.

1.1.1. Compétences terminales et savoirs requis pour l'enseignement de transition - Décret Mission

Commençons par nous pencher le cadre conceptuel des *Compétences terminales et savoirs requis en français pour les humanités générales et technologiques*, car il donne l'orientation générale choisie par les rédacteurs. Une analyse du champ lexical du cadre conceptuel nous indique que les auteurs semblent préconiser une vision ouverte de la langue, et donc de l'orthographe qui en est une composante, plutôt que puriste³ (Référentiel, 1999 : 6) :

« la langue et la culture ne doivent pas être sacralisées ni abordées en elles-mêmes pour elles-mêmes, d'une manière contraignante et exclusive, mais au contraire être envisagées dans leur diversité, leur souplesse, leur devenir, leur utilité, leur inventivité, et ainsi être mises à la disposition des élèves qui en feront un usage en vue de projets personnels et collectifs. »

On y trouve une mise en garde contre la sacralisation de la langue ou l'apprentissage de celle-ci pour elle-même. Une première paire de qualificatifs associés à l'attitude à adopter face à la langue – « la diversité », « la souplesse » – renvoient à l'acceptation de la variété linguistique synchronique. Les termes d'« inventivité » et de « devenir » évoquent quant à eux la création de néologismes. Seule la présence d'« utilité » vient nuancer un peu le propos, sachant que la maîtrise orthographique se révèle nécessaire dans la réalisation de la majorité des projets professionnels, notamment par le biais de la rédaction d'un C.V. et d'une lettre de motivation. Enfin, le cadre conceptuel se conclut en attirant l'attention du lecteur, par un marquage typographique en gras, sur une injonction à considérer la langue orale comme écrite en tant que « moyen de communication, d'épanouissement, et d'action à la portée de tous ». La langue n'est pas une affaire d'élite. L'orthographe doit donc être un outil de communication, et non de discrimination.

¹ Fédération de l'Enseignement Secondaire Catholique

² Wallonie-Bruxelles Enseignement

³ Notons que le discours des rédacteurs du référentiel n'est pas transparent, c'est pourquoi nous proposons une interprétation.

Après ces considérations du cadre conceptuel sur l'enseignement de la langue, nous avons cherché une mention explicite de la maîtrise orthographique. Nous en avons effectivement trouvé une au sein de la compétence *B. Écrire*, dans les savoirs disciplinaires visant à « Mettre en œuvre [...] les phases du processus d'écriture » (Référentiel, 1999 : 11). L'une des phases du processus d'écriture est la rédaction. La plupart des savoirs et savoir-faire impliqués sont de l'ordre de la maîtrise de la langue, « maîtriser l'usage des articulateurs textuels », « employer de manière cohérente les pronoms, les démonstratifs et les possessifs pour créer des anaphores », ou encore « respecter les règles de la syntaxe » ; mais on y lit aussi des connaissances de l'ordre de la maîtrise du code graphique, « utiliser la ponctuation à bon escient », et surtout « orthographier correctement ses textes (selon des critères contractuels) avec l'aide du dictionnaire et des ouvrages de référence » (Référentiel, 1999 : 11). Tout d'abord, nous pouvons observer que le ratio des savoirs et savoir-faire de maîtrise de la langue et de maîtrise du code graphique est de huit pour onze en faveur de la maîtrise de la langue. Il paraît clair qu'écrire, ce n'est pas juste orthographier. Ensuite, l'usage d'outils comme les dictionnaires est encouragé : on ne doit pas évaluer des connaissances déclaratives orthographiques, mais bien procédurales. Enfin, par la présence de la parenthèse mentionnant des « critères contractuels », on avance l'idée que l'orthographe est un concept trop vaste, et qu'il est préférable de préciser les attentes dans le cadre d'une tâche scolaire. Néanmoins, ces critères contractuels ne sont pas davantage développés, et on ne trouve pas de seuil de formes correctes à atteindre. Cela semble laissé à l'appréciation des concepteurs des programmes, voire des enseignants, ce qui induit une potentielle variation dans l'évaluation de l'orthographe.

L'orthographe n'est pas seulement présentée comme un savoir-faire participant à la maîtrise d'une compétence, mais est aussi vue comme un savoir disciplinaire. Une partie des savoirs disciplinaires du référentiel du cours de français de 1999 sont effectivement des savoirs linguistiques. Les divers types de variations d'une langue sont abordés : la variation diatopique avec les questions de prononciation ou de particularités lexicales régionales, la variation diastratique avec les questions de différences liées aux groupes sociaux, ou encore la variation diachronique avec l'histoire de la langue. La question de la langue en tant que norme sociale est également traitée. L'objectif poursuivi est de former chez les élèves un esprit critique sur les questions langagières. L'orthographe s'inscrit parfaitement dans cette perspective, et elle est d'ailleurs formulée explicitement dans la problématique des normes. Tous les savoirs disciplinaires ne sont pas d'équivalente importance, puisque certains ne doivent pas faire l'objet

d'une évaluation certificative, uniquement d'une sensibilisation. Ce n'est pas le cas de la norme orthographique, qui fait partie des savoirs à certifier.

Le référentiel du cours de français de 1999 développe donc une vision cohérente de la langue et de l'orthographe : descriptive plutôt que normative, utilitaire plutôt que sacrée. C'est cette conception qui doit être transmise en tant que savoir, et en tant que savoir-faire, l'orthographe est traitée comme l'une des multiples composantes de l'écrit. Cependant, le référentiel reste très flou sur le niveau orthographique nécessaire à la certification.

1.1.2. Compétences terminales et savoirs communs pour l'enseignement qualifiant - Décret Mission

L'enseignement qualifiant, contrairement à l'enseignement de transition, avait un référentiel commun pour l'ensemble des disciplines scolaires dans le *Décret Mission*. Nous nous attendions donc à ce que l'enseignement de l'orthographe y soit moins détaillé, mais pas à ce qu'il en soit complètement absent. La langue écrite y est certes traitée, mais sous l'angle de la richesse lexicale, de la syntaxe ou du choix du registre de langue idoine.

1.1.3. Compétences terminales et savoirs requis en français pour les humanités générales et technologiques – Pacte pour un enseignement d'excellence

Le but des concepteurs du nouveau référentiel, affirmé dans l'introduction, est de former « des jeunes adultes » (2017 : 2). Le point de départ de leur réflexion n'est plus seulement le rapport à la langue ou à la culture, mais plus largement ce qui, dans les thématiques du cours de français, peut aider les adultes à être épanouis. Par conséquent, la langue française est vue comme une ressource, pour sa capacité à structurer la pensée, à donner accès à la culture et à la connaissance, et à faciliter l'intégration sociale. Comme dans le référentiel de 1999, la langue est considérée dans son ensemble et l'approche est plus pragmatique que patrimoniale.

La maîtrise de la langue écrite est une compétence que l'on retrouve dans la majorité des sept UAA du référentiel, c'est pourquoi les savoir-faire liés sont des « ressources communes ». Il est précisé que ces dernières « sont à travailler selon les besoins » (2017 : 57). Cette remarque – pourtant utile vu le nombre de professeurs qui la perçoivent comme un prérequis à l'enseignement secondaire supérieur¹ – n'a pas d'équivalent dans le référentiel du *Décret Mission*, où l'orthographe est uniquement référencée comme savoir-faire à certifier. Les

¹ Voir données du questionnaire

ressources communes sont exposées à la fin du référentiel. Cela allège la présentation des UAA, qui comprennent chacune plusieurs ressources communes en plus de leurs ressources spécifiques. L'orthographe est abordée dans trois ressources communes : « Focus sur les opérations d'écriture », « Normes de l'écrit », et « Focus sur la langue ». Les deux premières la traitent sous l'angle d'un savoir-faire linguistique, et la dernière l'aborde en tant que savoir sur la langue.

La ressource « Normes de l'écrit » nous apporte des précisions sur les normes linguistiques et sociales à respecter dans toute production écrite. Les normes linguistiques concernent le lexique, la morphosyntaxe, la ponctuation, mais aussi l'orthographe. Une justification de l'intérêt des normes est apportée ; celui-ci réside dans la bonne communication au sein d'une communauté linguistique et non dans le respect d'un patrimoine. Comme dans le référentiel de 1999, il est indiqué que les normes varient selon la situation de communication. Le précédent référentiel appliquait les réformes orthographiques de 1990, mais il n'y figurait pas de recommandations quant aux graphies à préférer. La circulaire n° 2475 (2008) invitant les enseignants de français à utiliser prioritairement les graphies rectifiées est en effet ultérieure. Cette invitation est bien reprise dans le référentiel de 2017 dans la ressource Normes de l'écrit. Cette ressource est liée à toutes les UAA, à l'exception de l'UAA 4 Défendre oralement une opinion et négocier, axée sur les compétences de l'oralité.

Le respect des normes de l'écrit est évalué par le critère de la recevabilité. Il coexiste avec trois autres critères : le critère de la pertinence, à l'aune duquel on juge l'adéquation de la production aux consignes ; le critère de l'intelligibilité, qui permet de juger de la pertinence des choix linguistiques posés selon qu'ils facilitent, ou au contraire complexifient, la compréhension de la production ; et le critère de la lisibilité ou de l'audibilité de la production d'après le type de support, écrit ou oral, de cette dernière. Sur les quatre critères cités, deux sont linguistiques. L'appréciation de la maîtrise de la langue est désormais clairement dissociée de la maîtrise du code graphique. Cette distinction est utile pour dissiper la confusion qui règne, entretenue par le discours puriste, entre justesse orthographique et clarté de l'expression. En outre, le pourcentage de la pondération alloué à l'orthographe est amoindri, d'autant plus qu'il comprend également l'évaluation du respect des règles de courtoisie. Par conséquent, l'importance de la norme orthographique est relativisée.

L'orthographe n'est pas l'objet principal de la ressource *Focus sur les opérations d'écriture*, qui décrit les trois phases d'une rédaction – la planification, la textualisation et l'acte graphique, et la révision –, mais elle y est mentionnée dans les deuxième et troisième étapes. Son

importance dans l'acte de production écrite y est cependant relativisée : d'abord, elle est présentée comme une dimension de la langue parmi d'autres (la syntaxe, le lexique) ; ensuite, la langue elle-même n'est qu'une partie du texte en production. Cela transparaît bien dans le référentiel où l'on retrouve, à côté de la langue, l'énonciation, la cohésion textuelle, la structure discursive... Lors de la troisième étape, la révision, on ne parle pas littéralement d'orthographe, mais on invite les scripteurs à « confronter la production aux normes de référence » (2017 : 51). Celles-ci renvoient aux normes de l'écrit dont l'orthographe fait partie. L'orthographe n'occupe jamais qu'une petite partie des ressources d'une UAA. Cet intérêt mesuré pour l'orthographe rejoint la vision du référentiel du *Décret Mission*.

Attardons-nous un peu sur les étapes d'une production écrite telles que décrites dans le « Focus sur les opérations d'écriture ». La phase de la planification est loin d'être négligeable : des trois, c'est d'ailleurs celle qui contient le plus de subdivisions. Or, nous avons vu avec le travail de Linda Attal (2001) que bien préparer un écrit était important pour que, par la suite, la charge cognitive liée à la mise en mots des idées soit réduite, afin de réinvestir l'attention sur l'orthographe. De plus, le point de départ du processus d'enseignement-apprentissage de l'orthographe est une production écrite dans le cadre d'une UAA, même si l'orthographe, en tant que savoir-faire d'une ressource commune, peut être travaillée, ce qui n'est pas sans rappeler les activités spécifiques de la séquence de Linda Allal. Enfin, tant l'approche intégrée de Linda Allal que le référentiel du *Pacte pour un enseignement d'excellence* sont conçus selon un *curriculum* spiralaire.

Un autre point commun entre ces deux référentiels est qu'ils prennent en considération les outils d'aide à la vérification orthographique (dictionnaires, grammaires...). Ainsi, on peut lire dans le référentiel du *Pacte pour un enseignement d'excellence*, tout de suite après le titre « Textualisation et acte graphique » : « éventuellement à l'aide du correcteur orthographique et de dictionnaires, de grammaires, de logiciels d'aide à la rédaction... » (2017 : 51). On peut observer une prise en compte des avancées technologiques par la suggestion d'utilisation de logiciels d'aide à la rédaction. Toutefois, l'adverbe « éventuellement » placé devant l'énumération des outils potentiels laisse penser qu'ils ne sont pas perçus comme essentiels à l'acte de rédaction. La formulation du référentiel du *Décret Mission* suppose un usage plus systématique.

Pour finir, la ressource *Focus sur la langue* a pour propos les savoirs linguistiques à communiquer aux apprenants. L'objectif principal reste inchangé par rapport au premier référentiel : apporter aux élèves des connaissances sur l'histoire, le fonctionnement et la portée

sociale de la langue afin d'aiguiser leur regard pour qu'ils puissent faire preuve de discernement dans ce domaine. Le sujet est plus approfondi dans le référentiel du *Pacte*, où les lignes directrices sont accompagnées d'un résumé des faits scientifiques importants et de suggestions de productions en lien avec les sept UAA du cours de français.

1.2. Les programmes

Les programmes de français de la FESeC dévolus aux deuxième (Attout *et al.*, 2018) et troisième degrés de la filière de transition (Bauvir *et al.*, 2019) ne comportent aucune nouveauté par rapport au référentiel concernant l'enseignement-apprentissage de l'orthographe, contrairement au programme de la FESeC des deuxième et troisième degrés du qualifiant (Cuylen *et al.*, 2015). Ce dernier complète l'échelle progressive d'acquisition de l'orthographe du Socle de compétence pour le français – le référentiel des huit premières années de l'enseignement obligatoire. L'échelle prévoit que les apprenants doivent être capables d'orthographier 90% de formes correctes dans leurs productions écrites en s'aidant d'ouvrages de référence (dictionnaires, grammaires...) à la fin de la deuxième secondaire. Ce pourcentage passe à 97% de formes correctes à la fin de la rhétorique lorsque les élèves n'utilisent pas de logiciel d'aide à la rédaction, et à 99% lorsqu'ils y ont recours. Le seuil de 90% fixé par le *Socle de compétences* atteste que l'apprentissage de l'orthographe demeure inachevé à l'entrée dans le deuxième degré de l'enseignement secondaire. Toutefois, bien que l'orthographe constitue l'un des indicateurs du critère d'évaluation de la recevabilité, ni les référentiels de compétences terminales, ni les programmes des réseaux – à l'exception du programme du qualifiant de la FESeC – ne définissent de nouvel objectif à atteindre. Cette omission est regrettable car elle peut induire de la variation dans l'évaluation de l'orthographe.

Les auteurs du programme justifient le choix des seuils arrêtés pour les productions manuscrites et numériques en rappelant l'impossible automatisation de l'orthographe française du fait de ses nombreuses difficultés intrinsèques, comme nous l'avons exposé dans la première section de notre mémoire. Ce même constat légitime l'une des orientations méthodologiques affirmée par la FESeC dans l'introduction de ses programmes du deuxième degré et du troisième du secondaire toutes filières confondues : apprendre aux élèves à tirer profit de toutes les possibilités offertes par le numérique, parmi lesquelles les logiciels d'aide à la rédaction. Dès lors, le processus d'enseignement-apprentissage doit entrer dans un nouveau paradigme, où il ne faut plus mémoriser l'orthographe, mais apprendre à utiliser les différentes aides à la disposition des scripteurs, et à vérifier leurs indications.

Le programme de la filière de qualification de la FESeC ne se contente pas de définir le seuil de formes correctes à atteindre ; il contient également des directives pour guider l'évaluation de l'orthographe des enseignants. L'ancienne orthographe et l'orthographe réformée sont acceptées dans l'évaluation, même si les professeurs doivent enseigner uniquement la nouvelle orthographe. Il faut compter une erreur par mot. Si une même erreur lexicale se retrouve à divers endroits de la production, elle compte uniquement pour une faute. Enfin, il est rappelé que les écarts par rapport au code graphique ne sont pas tous égaux. Ainsi, une coquille ou une erreur dans un mot relevant d'une exception aux règles morphologiques ne doivent pas être évaluées aussi sévèrement qu'une erreur dans un mot régulier.

En résumé, pour la FESeC, l'orthographe n'est pas un savoir, mais une compétence à la fois sociale – puisque les apprenants doivent être capables « d'évaluer l'importance du respect de la norme en fonction de la situation de communication » (Cuylen *et al.*, 2015 : 127 ; Bauvir *et al.*, 2019 : 60 ; Attout *et al.*, 2018 : 71), comme prescrit par les référentiels (2014 ; 2017) – et instrumentale, car il faut apprendre « à utiliser à bon escient des outils et des correcteurs » (Cuylen *et al.*, 2015 : 98).

Les programmes de WBE, pour la transition (2018) comme pour le qualifiant (2015), s'intéressent également à l'évaluation des productions écrites, mais sous une autre perspective. L'annotation exhaustive des copies est critiquée, entre autres, sur la base de quatre arguments. Tout d'abord, par le rappel qu'une application parfaite du code graphique en production écrite est une chimère, car même les scripteurs experts commettent des erreurs. Ensuite, trop de rouge sur une copie envoie aux apprenants le message d'une mauvaise production écrite, ce qui peut être démotivant voire erroné, car la maîtrise de la langue et du code graphique ne sont pas les seuls points à évaluer lors des productions écrites. D'ailleurs, le troisième écueil dénoncé par les auteurs des programmes est que les erreurs relevant des critères d'intelligibilité et de recevabilité peuvent altérer le jugement de l'enseignant sur ce qui s'inscrit dans le critère de la pertinence. Enfin, cela peut être contreproductif pour l'apprentissage car les élèves ont tendance à se reposer entièrement sur la correction du professeur, sans faire l'effort de comprendre par eux-mêmes les problèmes de leur copie.

Une des solutions proposées dans le programme pour éviter ces pierres d'achoppement est la correction collective des dysfonctionnements langagiers les plus répandus au sein de la classe, anonymisés pour l'activité. Notons que lorsque le dysfonctionnement est orthographique, l'exercice de correction s'apparente à un ANG, et visibilise de ce fait le raisonnement grammatical et les procédés métalinguistiques. La correction collective se

rattache également à la démarche de Linda Allal et ses collègues (2001), puisque le point de départ du processus d'enseignement-apprentissage de l'orthographe réside bien dans les productions des apprenants.

En outre, les programmes du WBE prescrivent l'utilisation d'une terminologie grammaticale simplifiée, sans doute pour faciliter le raisonnement grammatical. Les mots peuvent avoir deux fonctions : les *mots supports* qui donnent les marques de genre, nombre ou de personne aux *mots apports* qui les portent.

Pour finir, les auteurs des programmes du WBE lèvent préventivement un potentiel malentendu qui serait issu de la mise en garde contre la surévaluation de l'orthographe, en soulignant qu'une absence d'évaluation est tout aussi problématique. Les enseignants doivent trouver un juste milieu, en tenant compte de l'enseignement de l'orthographe, mais sans lui donner une trop grande place.

2. Analyse d'un questionnaire soumis à des enseignants des deuxième et troisième degrés du secondaire

L'un des objectifs de notre mémoire est de contribuer, certes modestement, à la recherche en didactique du français langue première par le biais d'une analyse descriptive et interprétative des pratiques d'enseignement et d'évaluation de l'orthographe des professeurs de français actuels, dans les deuxième et troisième degrés de l'enseignement secondaire belge francophone. Nous avons fait circuler à cette fin un questionnaire numérique, élaboré à l'aide de l'outil *Google Forms* de *Google*. Il est constitué de soixante questions – dont seize questions ouvertes – portant sur les représentations des enseignants à propos de la norme orthographique, ainsi que sur leurs pratiques d'enseignement et d'évaluation de cette norme. Nous l'avons diffusé sur les réseaux sociaux, et nous avons contacté par courriel les personnes inscrites sur la liste des maîtres de stage de l'agrégation en langues et lettres françaises et romanes de l'année académique 2022-2023. Cinquante-cinq réponses ont été obtenues.

Nous avons tenté d'établir des profils correspondant aux différents professeurs interrogés, à l'aide d'outils statistiques. En étudiant nos données, nous nous sommes par ailleurs aperçue que les réponses des participants aux questions ouvertes étaient fort riches. Pour cette raison, nous avons décidé d'analyser qualitativement les données de notre questionnaire pour répondre à plusieurs questions : les participants manifestent-ils un désintérêt pour l'orthographe, qui serait du ressort de leurs collègues de primaire et du secondaire inférieur, et non du leur ? Peut-on constater une évolution des pratiques d'enseignement ? Le cas échéant, cette évolution s'inscrit-

elle dans les recommandations des didacticiens du français langue première ? Les pratiques dont nous font part les participants sont-elles adaptées au niveau des apprenants ? Nous exposerons nos résultats puis les discuterons dans un même point, en prenant appui sur la première partie théorique de notre mémoire. Nous nous efforcerons également de mettre en relation les réponses des participants et les prescriptions des programmes et référentiels.

2.1. Description de l'échantillon

Notre échantillon est composé de neuf hommes (16,4%) et de quarante-six femmes (83,6%). Le taux de féminisation du personnel de l'enseignement dans le secondaire ordinaire est 63% en 2022 (« Enseignants et personnel de l'enseignement - Taux de féminisation », *s.d.*). Nous prévoyions donc une surreprésentation du genre féminin chez les répondants, mais celle-ci s'avère encore plus importante qu'attendu. Notre échantillon est donc légèrement déséquilibré en matière de genre.

La moyenne de l'âge de notre échantillon est égale à 41,05 ans. La distribution de l'âge est assez étendue puisqu'elle est comprise entre vingt-trois ans et soixante-et-un ans. Quatorze professeurs enseignent depuis moins de cinq ans (9%), six professeurs ont une ancienneté comprise entre cinq et dix ans (3,9%), quinze professeurs ont une ancienneté comprise entre dix et vingt ans (9,7%) et vingt professeurs enseignent depuis plus de vingt ans (12,9%). Nous constatons que la distribution de l'ancienneté est relativement bien répartie, à l'exception de la catégorie *ancienneté comprise entre 5 et 10 ans* qui souffre d'un manque de représentants.

Concernant les filières, vingt-quatre professeurs travaillent uniquement dans la filière de transition (43,6%), neuf uniquement dans la filière de qualification (16,4%), et vingt-deux dans les deux filières (40%). Nous avons donc quarante-six professeurs qui enseignent en transition et trente-et-un en qualification. Par conséquent, les deux filières sont bien représentées.

Examinons maintenant la répartition des participants selon le degré d'enseignement. Sept professeurs du deuxième degré ont répondu à l'enquête (12,7%), vingt-six professeurs du troisième degré (47,3%), et vingt-deux professeurs enseignant dans les deux degrés (40%). Nous comptabilisons donc un total de vingt-neuf professeurs du deuxième degré et de quarante-huit professeurs du troisième degré. Par conséquent, le troisième degré est plus représenté que le deuxième degré, mais nous avons néanmoins plus de la moitié des participants qui travaillent dans le deuxième degré.

Enfin, nous avons également tenté de collecter les indices socioéconomiques (ISE) des écoles dans lesquelles travaille le personnel de l'enseignement interrogé en leur demandant de nous le communiquer ou d'indiquer le nom de leur école. Il nous manque malheureusement cette information pour dix-sept participants. Nous avons divisé les ISE en quatre catégories : une première catégorie regroupant les ISE compris entre 1 et 5 indiquant un niveau socioéconomique des familles très défavorisé ; une deuxième catégorie réunissant les ISE compris entre 6 et 10 indiquant un niveau socioéconomique des familles plutôt défavorisé ; une troisième rassemblant les ISE compris entre 11 et 15 indiquant un niveau socioéconomique des familles plutôt favorisé ; une dernière intégrant les ISE entre 16 et 20 indiquant un niveau socioéconomique des familles très favorisé. Il y a 21% des écoles dans la première catégorie, 23,7% dans les deuxième et troisième catégories, et 31,6% dans la dernière. Les différents milieux socioéconomiques sont donc bien représentés dans cet échantillon.

2.2. Analyse statistique

Outre l'analyse qualitative du questionnaire, un volet plus statistique a été envisagé afin de vérifier l'existence de profils au sein de notre échantillon. En effet, nous avons postulé que les représentations de la norme orthographique et les pratiques d'enseignement et d'évaluation de l'orthographe variaient selon l'âge, le genre et l'ancienneté des professeurs, ainsi que la filière, le degré d'enseignement ou l'ISE de l'école dans laquelle travaillent les enseignants.

Afin de vérifier notre hypothèse, nous avons analysé à l'aide de méthodes statistiques les données obtenues au moyen de notre questionnaire auprès de cinquante-cinq participants. Les données ont été analysées avec le logiciel *R*. Plus particulièrement, nous avons utilisé les packages *cluster*, *factoextra* et *FactoMineR*.

2.2.1. Méthode de clustering

Tout d'abord, nous avons utilisé une *méthode de clustering*. Les méthodes de *clustering* permettent de réunir les individus au sein de groupes (appelés *clusters*) pour lesquels les caractéristiques observées sont homogènes. Ces *clusters* peuvent être résumés par un profil typique.

A partir de nos observations et en tenant compte de l'ensemble de nos variables, une matrice reprenant une mesure de dissimilarité¹ entre les 55 sujets de l'étude a été calculée. Nous avons

¹ Plus précisément, nous avons utilisé le coefficient de Gower (1971) comme mesure de dissimilarité. Ce dernier est implémenté dans la fonction *daisy* du package *cluster* de *R*.

ensuite choisi de conserver trois *clusters* sur base du dendrogramme obtenu. L'algorithme utilisé est celui implémenté dans la fonction *diana* du package *cluster* dont les détails techniques sont expliqués dans le chapitre 6 de Kaufman et Rousseeuw (1990).

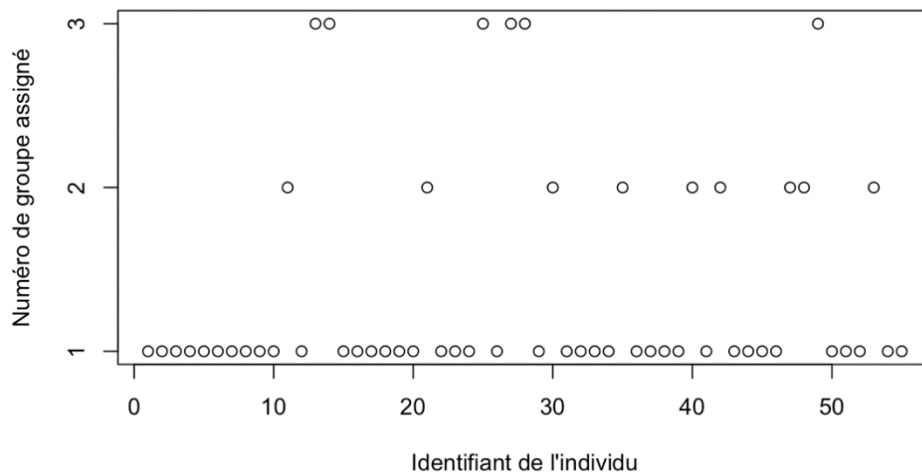


Figure 3. Répartition des sujets parmi 3 clusters (numéro des clusters en axe Y et indice du sujet en axe X)

Comme dit précédemment, l'algorithme de *clustering* repose sur une métrique de dissimilarité qui agrège les différentes caractéristiques des sujets. Pour mieux interpréter et comprendre ce qui fait la cohérence des groupes définis (pourquoi ils sont proches ou éloignés), nous avons observé les statistiques descriptives par *cluster* des variables utilisées dans le *clustering*. Pour cela, nous avons réalisé des *boxplot* (lorsqu'il s'agissait d'une variable quantitative) et des *tables de contingence* (lorsqu'il s'agissait d'une variable qualitative).

Par exemple, le *boxplot* ci-dessous nous montre la variation de l'âge selon le *cluster*.

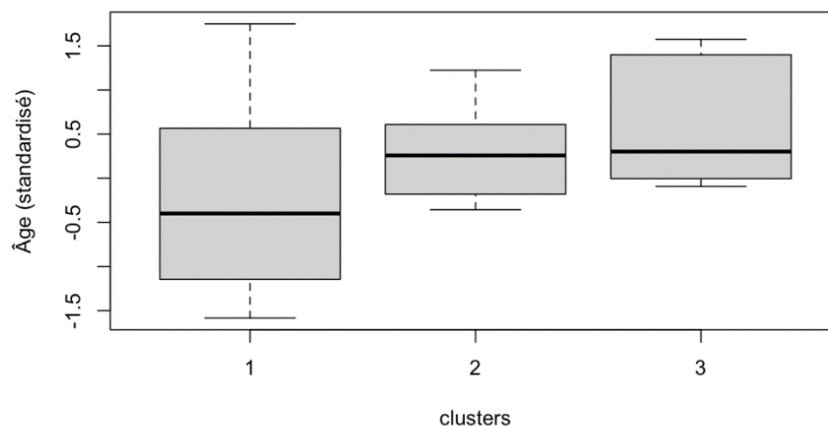


Figure 4 : Boxplot représentant l'âge des participants (axe Y) en fonction du cluster (axe X)

Les exemples suivants, illustrés dans une table de contingence, concernent la favorabilité quant à la réforme de l'orthographe et le degré d'insécurité linguistique, en fonction du *cluster*.

```
# Avis réforme en fonction des clusters
table(data$Avis.nouvelle.reforme.orthographique, clusters)
```

```
## clusters
## 1 2 3
## 1 21 5 0
## 2 13 4 4
```

Figure 5 : Table de contingence représentant le nombre de professeurs ayant un avis favorable (1) ou non (2) à la nouvelle réforme d'orthographe, selon le cluster

```
# Insécurité en fonction des clusters
table(data$Insécurité.linguistique, clusters)
```

```
## clusters
## 1 2 3
## 1 18 6 4
## 2 15 2 2
## 3 3 1 0
## 4 4 0 0
```

Figure 6 : Table de contingence représentant le nombre de professeurs se sentant en insécurité linguistique – pas du tout (1), un peu (2), beaucoup (3) ou tout à fait (4) – en fonction du cluster

2.2.2. Analyse de correspondances multiples

L'analyse de *clustering* a été réalisée en parallèle d'une *analyse de correspondances multiples* [ACM]. Ce type d'analyse permet de capturer la variabilité dans les données. Par construction, les *clusters* obtenus précédemment doivent être différents les uns des autres (et leurs membres respectifs assez similaires). En représentant les *clusters* dans un repère d'ACM, nous observons donc si ceux-ci expliquent une grande partie de la variabilité.

L'analyse des correspondances multiples est une analyse statistique appliquée à un ensemble de variables qualitatives que l'on représente dans un système d'axes orthogonaux. Pour des raisons graphiques évidentes, nous représentons les deux axes expliquant la plus grande part de la variabilité des profils de réponse des individus. Sur les graphes suivants, nous observons quelles variables entrent dans la construction de ces dimensions, la taille de la barre indiquant l'importance de la variable (plus elle est grande, plus la contribution est importante).

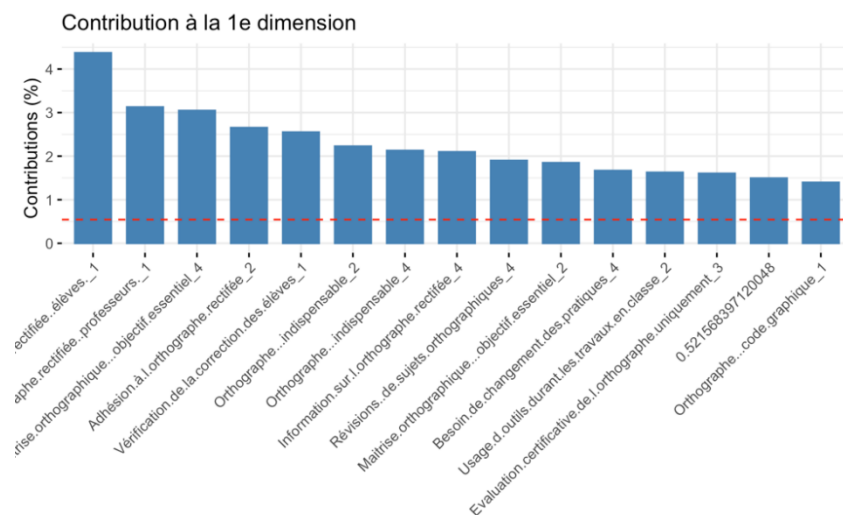


Figure 7 : Contribution (en pourcentage) des variables à la première dimension

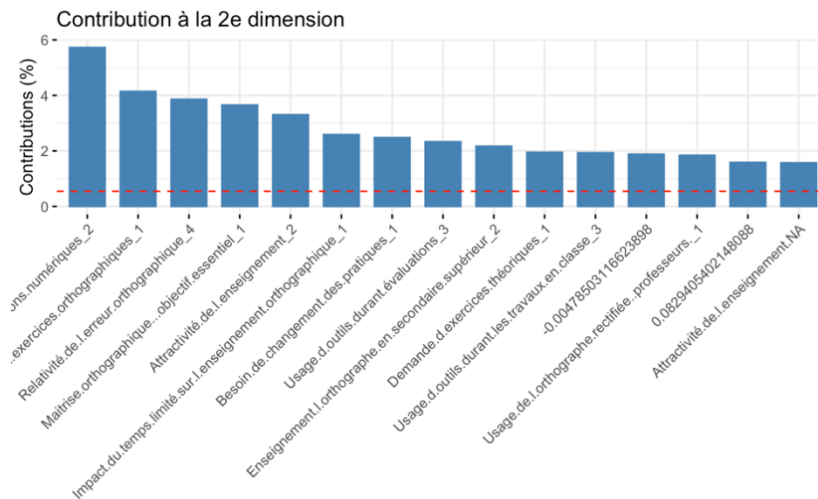


Figure 8 : Contribution (en pourcentage) des variables à la deuxième dimension

Ensuite, nous avons représenté chaque répondant dans le système d'axes obtenu, en les colorant en fonction du numéro de *cluster* assigné à chacun par la procédure. Nous observons que les deux dimensions obtenues dans l'ACM ne dépendent principalement que peu de variables et que les *clusters* ne sont pas très distincts les uns des autres.

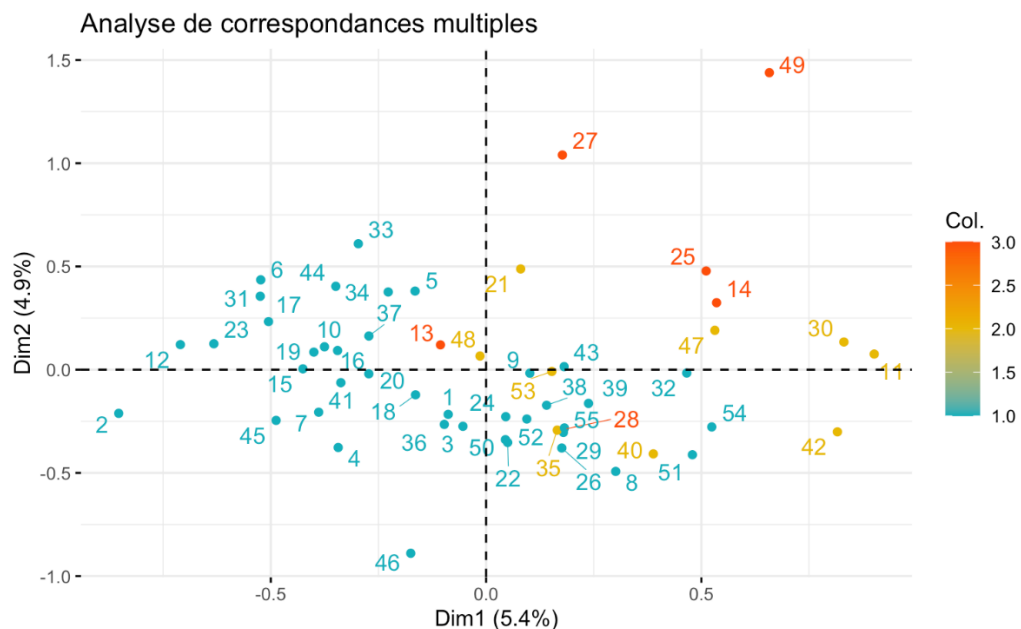


Figure 9 : Analyse des correspondances multiples : représentations des individus et des clusters (cluster 1 en bleu, 2 en jaune et 3 en rouge) par rapport aux deux dimensions obtenues

Les résultats obtenus ne nous permettent pas d'identifier différents profils de données clairs. En effet, nous avons obtenu des *clusters*, mais les variables prépondérantes qui auraient permis de discriminer différents profils de professeurs ne sont pas claires. Nous n'avons donc trouvé aucune variable corrélée avec la distance entre les *clusters*, ce qui ne nous permet pas de mettre un nom sur chacun des *clusters*.

En conclusion, les analyses statistiques ne nous permettent pas d'identifier différents profils de professeurs en fonction de certaines variables, ce qui infirme ce que nous postulions au départ.

2.3. Analyse qualitative du questionnaire

Pendant plus d'un siècle, savoir écrire était synonyme de savoir orthographier. L'apprentissage de la syntaxe, de l'organisation du discours ou encore de la force argumentative était négligé au profit d'exercices grammaticaux d'homonymes, d'accord du participe passé, et surtout de la dictée (Chervel, 2006). Nous avons pu constater que l'orthographe est tombée de son piédestal dès le *Décret Mission*, dans lequel elle ne constitue plus qu'une des composantes de la compétence *Écrire* du référentiel de transition (1999), et pas la plus importante. Cette évolution s'inscrit dans un contexte plus général où des linguistes, à l'instar de l'équipe CNRS-HESO (cf. Catach, 1978) ont œuvré à désacraliser l'orthographe et à la présenter comme un simple code graphique. Une réforme pour simplifier l'orthographe a été recommandée en 1990 par le *Conseil supérieur de la langue française* de France. Néanmoins, ce changement de paradigme orthographique peine à s'imposer dans le grand public (Dister, 2016).

Qu'en est-il pour les enseignants de cette discipline ? Pensent-ils que la maîtrise orthographique est un objectif essentiel du cours de français ? Nous avons posé la question dans notre enquête. Il ressort que, si la majorité des participants continue à attacher de l'importance à l'enseignement de la norme orthographique, seuls 25,5% en font un objectif tout à fait essentiel du cours de français, 34,5 % étant plus modérés. On compte même 12,7% qui ne partagent pas du tout cette vision des choses, et 27,3% qui y sont plutôt opposés. Notons toutefois que certains enseignants interrogés se fondent sur les représentations orthographiques de la société au sein de laquelle leurs élèves évoluent pour déterminer l'importance d'enseigner l'orthographe, et pas sur leurs propres convictions qui peuvent être différentes, à l'instar de ce répondant qui note que l'orthographe « est un indice d'éducation et de sérieux mais elle ne le devrait pas autant ».

2.3.1. Les degrés d'enseignement concernés par l'enseignement de l'orthographe

La majorité des participants à notre enquête continue à prendre au sérieux l'enseignement de l'orthographe, même si ce n'est pas toujours pour les mêmes raisons. Considèrent-ils pour autant que c'est leur rôle de la transmettre ? Nous avons vu lors de l'analyse des programmes que les deuxième et troisième degrés des humanités étaient désormais concernés par l'enseignement de l'orthographe, puisque les élèves doivent passer de 90% de formes correctes, à la fin de la deuxième année, à 97% pour les productions manuscrites et 99% pour les productions numériques. Danielle Manesse observait que les professeurs du système français – des instituteurs aux professeurs des universités – avaient chacun des représentations concernant l'enseignement de l'orthographe des prédécesseurs ou des successeurs, qui pouvaient occasionner une certaine désorganisation dans la formation (Manesse, 2007 : 88) :

« L'orthographe, dans les vagues des réorganisations curriculaires, est ainsi une sorte de patate chaude : l'école compte sur le collège pour la stabiliser, et le collège, centré sur la maîtrise du discours, la suppose en gros acquise dans ses grandes lignes quand les élèves entrent en sixième. Le mouvement ne s'arrête pas là ! Déplaçons-nous au niveau de l'université : les professeurs de l'enseignement supérieur s'agacent des déficiences orthographiques de leurs étudiants, mais ils ne jugent pas de leur ressort de l'enseigner ».

La situation en Belgique francophone est-elle similaire ? L'analyse de nos données fournit un élément de réponse intéressant, même si une étude quantitative serait nécessaire pour généraliser nos résultats à l'ensemble des professeurs belges.

À la question « Pensez-vous qu'il faut continuer à enseigner l'orthographe en secondaire supérieur ? », 80% des participants répondent par l'affirmative. À première vue, une grande partie des professeurs de notre échantillon sont donc conscients que le processus d'enseignement-apprentissage de l'orthographe s'étale de la première primaire à la fin des humanités dans le *curriculum* actuellement recommandé en Fédération Wallonie-Bruxelles. Cependant, la réponse n'étant pas un choix multiple, les participants pouvaient rédiger un commentaire, et certaines remarques indiquent que toutes les personnes qui ont rendu un avis positif sur la question de l'enseignement de l'orthographe en secondaire supérieur ne pensent pas pour autant que ce ne devrait pas déjà être une compétence acquise. Par exemple, nous pouvons lire : « oui, pour tenter de coller des rustines » ou « (malheureusement) oui ».

Nous avons donc utilisé, pour nuancer notre analyse, les réponses données à une autre question – « À quel âge pensez-vous que l'orthographe devrait être maîtrisée ? » – par ces 80% d'enseignants qui estiment pertinent d'enseigner l'orthographe tout au long des humanités. Deux cinquièmes (44,4%) de ces derniers considèrent que l'âge de la maîtrise orthographique

devrait être concomitant ou postérieur à la fin des humanités : sept (15,5%) fixent la limite à dix-huit ans ; neuf répondants sur quarante-cinq (20%) déclarent qu'on ne peut jamais la maîtriser complètement, et que l'on se perfectionne tout au long de sa vie ; et deux associent maîtrise orthographique et entrée dans la vie professionnelle. Pour un quart des enseignants restants, l'orthographe devrait encore être l'affaire du deuxième degré des humanités, mais pas du troisième ; ce devrait être clôturé à la fin de la troisième secondaire pour six d'entre eux – soit à la fin des classes des agrégés de l'enseignement secondaire inférieur, ce qui n'est sans doute pas une coïncidence ; et à la fin de la quatrième secondaire pour les six autres. La norme orthographique devrait être acquise à un âge encore plus juvénile pour un autre quart des professeurs : vers treize ans, pour la fin du deuxième degré, selon quatre personnes ; et vers douze ans, à l'issue de l'enseignement primaire, selon huit autres. Notons qu'un cinquième des répondants n'ont pas apporté de réponse appropriée à cette question.

Nous pouvons donc constater chez de nombreux professeurs interrogés une représentation erronée de la répartition recommandée de l'enseignement de l'orthographe dans le parcours scolaire. Ces résultats tendent donc à indiquer que la situation belge francophone présente des similarités avec la situation française décrite par Danielle Manesse (2007). Nous pensons que cette confusion, qui semble répandue, pourrait influencer négativement l'apprentissage de la norme orthographique. Effectivement, 20% des enseignants pensent que transmettre ce savoir-faire n'est pas de leur ressort. Leurs élèves ne reçoivent sans doute pas le meilleur accompagnement pour augmenter de 7% ou 9% le nombre de formes correctement orthographiées au sein de leurs productions. Une partie de notre échantillon partage la conviction que l'orthographe devrait être maîtrisée avant la quatrième humanité, parfois depuis longtemps, mais l'enseigne malgré tout car leurs élèves n'ont pas un assez bon niveau, en ayant l'impression de rattraper les lacunes des années antérieures. Nous émettons l'hypothèse que leurs apprenants aussi peuvent pâtir de cette méconnaissance des directives, car le soin apporté à la préparation des activités et à leur intégration au sein des séquences didactiques peut différer selon que l'on prépare notre cours ou que l'on révise une matière censée être connue. Ces observations semblent valider que l'absence de formulations claires des prescriptions sur l'acquisition de la norme orthographique dans les référentiels du *Pacte pour un enseignement d'excellence* est regrettable.

2.3.2. L'orthographe réformée

La plupart des professeurs de notre échantillon continuent à enseigner l'orthographe dans le secondaire supérieur, mais ont-ils adopté les rectifications de 1990 ? L'orthographe réformée peine à s'installer en Europe francophone (Dister & Naets, 2020). Si la plupart des scripteurs du français peuvent choisir entre l'ancienne et la nouvelle orthographe lorsqu'ils écrivent un texte, voire mélanger les deux, ce n'est pas le cas des enseignants de Belgique francophone, qui sont tenus d'utiliser l'orthographe réformée dans leur vie professionnelle. C'est en effet indiqué dans les *Compétences terminales et savoirs requis* pour la discipline *français* du *Pacte pour un enseignement d'excellence* (Référentiel, 2014 ; Référentiel, 2017). Même si le référentiel du *Décret Mission* a été publié neuf ans après la réforme, l'emploi de l'orthographe rectifiée n'était alors pas imposé aux enseignants. Ce nouveau pas des institutions pour diffuser la réforme orthographique de 1990 nous a persuadée qu'il s'agissait toujours d'un sujet actuel : c'est pourquoi nous y avons consacré six questions.

Il ressort de notre enquête que la plupart des enseignants interrogés sont favorables à la réforme de 1990. Néanmoins, 30,9% des participants ne sont toujours pas convaincus par celle-ci. Leurs réponses à une question ultérieure de notre questionnaire, « Êtes-vous favorable à une nouvelle réforme de l'orthographe ? Pourquoi ? », permettent d'éclairer ce résultat. Seuls 7,3% des participants, soit environ un quart des détracteurs, sont opposés à toute réforme orthographique. Les arguments avancés par cette petite minorité s'inscrivent sans surprise dans une conception puriste. Ainsi, les trois quarts d'entre eux pensent que rapprocher le système graphique des réalisations phoniques l'appauvrirait. L'un d'eux assène : « À force de vouloir simplifier une langue, on efface ses spécificités et sa richesse » ; un autre affirme que « l'orthographe réformée perd son histoire et sa richesse » ; le dernier parle « d'appauvrissement de la langue ». La moitié défend une orthographe étymologique, « importante pour un bon usage de ceux-ci [les mots]. » Enfin, l'argument de l'intérêt de former la jeunesse au dur labeur est repris par l'un d'entre eux : « Une nouvelle réforme tenterait de simplifier l'orthographe, je suppose... On râle parce que les élèves ont du mal avec la complexité et qu'ils ne font pas assez d'efforts. Cela me semblerait un non-sens de la simplifier ».

Toutefois, 20% des enseignants ont répondu par la négative à la question « Êtes-vous favorables à l'orthographe rectifiée de 1990 dite “nouvelle orthographe” » parce que, selon eux, une réforme orthographique peut être source de confusion, et par conséquent alourdir la tâche des élèves. Ils justifient leur position par leurs observations empiriques, avec tous les biais que

cela peut engendrer. Pour un cinquième d'entre eux, la complexification est inhérente à toute réforme, c'est pourquoi ils ne considèrent pas que changer l'orthographe soit une réponse appropriée aux problèmes posés par la difficulté d'acquisition du système du français. La moitié restent ouverts à une réforme, mais sous certaines conditions, qui ne sont pas remplies par celle de 1990, selon eux. La plupart seraient convaincus si elle « simplifiait vraiment l'orthographe » pour pouvoir réellement « faciliter l'apprentissage ». Une telle réforme devrait être « réfléchie et profonde », « ne souffrir aucune exception », et « clarifier les usages ». L'insatisfaction d'un tiers d'entre eux à propos de la réforme de 1990 n'est pas liée aux choix linguistiques qui ont été posés, mais bien à sa réception. L'un des participants déplore le manque d'uniformité au sein de la francophonie : « enseigner avec la belle *[sic]* orthographe [c'est-à-dire l'orthographe rectifiée] mais lire des romans avec l'ancienne je trouve cela absurde et que cela embrouille encore plus les élèves. » L'explicitation fournie par un autre traduit plus un sentiment de défiance en la capacité d'un petit groupe à modifier la norme en vigueur à l'heure actuelle : « je pense que c'est illusoire car ce sont les utilisateurs d'une langue qui font la norme, or on voit bien que les gens restent attachés aux habitudes. » Enfin, un opposant à toute réforme n'a pas souhaité exprimer ses raisons, et un dernier est contre les rectifications de 1990, mais n'a pas d'avis sur un potentiel nouvel essai.

Parmi les sympathisants de l'orthographe rectifiée, trois cinquièmes se disent favorables à une nouvelle réforme, un tiers y sont opposés. Sur les trois répondants restants pro rectifications de 1990, un ne se sent pas légitime (« je laisse répondre les linguistes ») ; un considère que son opinion est inutile, car il faut se plier aux décisions officielles (« favorable ou non, si elle devient la norme de l'enseignement, il faudra la suivre ») ; et le dernier n'a pas compris la question.

La moitié des adeptes d'une nouvelle réforme orthographique considèrent que la précédente manquait d'ambition et que, par conséquent, le système graphique du français comporte trop de règles « complexes », « aberrantes », « obsolètes », « arbitraires », pétries d'exceptions « absurdes », et « d'exceptions au sein des exceptions ». Ils aimeraient que « les fantaisies d'une autre époque appartiennent au passé afin que l'orthographe soit la plus logique possible (régie par des règles et non par une multitude d'exceptions) ». Un quart des répondants sont disposés à de nouvelles rectifications, car ils espèrent que le processus d'enseignement-apprentissage de l'orthographe, qu'ils trouvent trop difficile, en serait facilité : « certaines règles ne sont presque plus maîtrisées *[sic]* par les élèves » ; « la langue française n'a rien de logique. La plupart de mes élèves sont largués » ». Un autre quart estime qu'il serait

nécessaire de modifier le code graphique pour « rendre la langue écrite moins incohérente, plus accessible et plus en adéquation avec la langue parlée ».

On trouve aussi d'autres arguments moins répandus au sein de l'échantillon. Ainsi, pour deux enseignants, faciliter le processus d'enseignement-apprentissage n'est pas une bonne raison de simplifier l'orthographe. Ils se montreraient donc hostiles à des modifications adoptées dans cet objectif, et non dans celui de rectifier des incongruités linguistiques : « si elle [une nouvelle réforme] a du sens et non pas uniquement pour faciliter l'apprentissage » ; « dans la mesure où les propositions sont raisonnées et ne résultent pas simplement d'un désir de "simplifier pour simplifier" ». Deux autres, au contraire, sont préoccupés par la stigmatisation de certaines personnes due à leur maîtrise insuffisante des normes orthographiques, et placent leurs espoirs dans une simplification du code graphique : « une simplification serait urgente et nécessaire pour stopper [sic] les stigmatisation [sic] » ; « au fil des décennies, l'orthographe me semble constituer de plus en plus l'apanage de l'élite ». L'un des répondants élargit à l'ensemble des scripteurs du français le public auquel bénéficierait, selon lui, de nouvelles rectifications orthographiques : « cela permettrait peut-être à tous d'être moins en insécurité linguistique ». Un autre participant y voit l'occasion de « dégager du temps scolaire pour d'autres savoirs et savoir-faire ». Enfin, un dernier partisan d'une nouvelle réforme se démarque, car il ne souhaite pas approfondir les rectifications de 1990, mais il prône « une harmonisation entre l'ancienne ortho [sic] (acquise généralement en primaire) et la nouvelle ortho ».

Concernant les répondants favorables à la réforme de 1990, mais opposés à de nouvelles rectifications, la moitié d'entre eux jugent qu'il faudrait d'abord faire adopter l'ancienne : « celle de 90 n'est toujours pas d'application, alors à quoi bon ! », et que tant cela n'est pas fait, la réforme est plus source de difficultés que d'aide : « avec l'orthographe rectifiée, c'est déjà assez difficile comme cela ». Un sixième appréhende une augmentation des mots concernés par la coexistence de deux formes lexicales légitimes, qui a pour effet d'embrouiller les élèves : « la difficulté actuelle est d'avoir les deux orthographe qui cohabitent. Si certains mots ont plusieurs orthographe, cela génère plus une confusion qu'une aide. » D'ailleurs, l'un des répondants de cette catégorie attend d'une nouvelle réforme qu'elle permette de dépasser la cohabitation des deux orthographe en rendant obligatoire l'usage de l'orthographe rectifiée. Un enseignant ne fait pas confiance aux autorités pour réformer l'essentiel. Pour finir, un professeur n'attribue pas les difficultés orthographiques des élèves au système du français écrit, mais aux méthodes d'enseignement de l'orthographe : « je ne pense pas que ce [une nouvelle

réforme] soit la meilleure solution à mettre en place. J'estime qu'il vaut mieux réformer l'enseignement de l'orthographe que l'orthographe elle-même ».

Trente ans après la réforme, 30,9% de professeurs de français des deuxième et troisième degrés continuent à se dire contre la réforme. Ce pourcentage élevé peut surprendre, car il semble indiquer la persistance d'une approche puriste de l'orthographe dans le chef d'un nombre, certes minoritaire mais non négligeable, de professionnels de la langue française. Toutefois, les motifs des réponses défavorables, éclairés par l'analyse de l'argumentation des détracteurs de la réforme de 1990 à propos de nouvelles rectifications orthographiques, viennent nuancer cette première impression. La plupart ne sont pas opposés à l'idée de modifier les formes légitimes, mais dénoncent le manque d'ambition de la réforme de 1990, ou l'acceptation de la cohabitation de l'ancienne et de la nouvelle orthographe. Leurs motivations sont donc aux antipodes des poncifs puristes qui sont de l'ordre de la préservation du patrimoine culturel, de l'atteinte à la beauté ou à la clarté de la langue française, etc. D'ailleurs, le raisonnement tenu par certains des participants ayant approuvé les rectifications de 1990 sur l'opportunité d'une nouvelle réforme est parfois très similaire à celui de la majorité des participants qui les ont rejetées. Notre échantillon comprend en effet de nombreux témoignages de difficultés orthographiques dues à la coexistence de deux formes lexicales. Le caractère systématique de ces observations demanderait cependant à être vérifié par une enquête. En conclusion, le discours puriste est très peu représenté dans nos données sur les opinions à propos des réformes orthographiques, réelles ou potentielles. Nous avons pu dégager un consensus sur la nécessité d'une simplification du code graphique du français, mais la nature de celle-ci et la façon d'y parvenir restent sujettes à débat.

Nous avons également interrogé les participants sur la fréquence de leur usage de l'orthographe rectifiée dans leur vie professionnelle. Nous nous attendions à ce que tous ceux qui s'étaient déclarés en faveur de la réforme, pour rappel 69,1% de notre échantillon, l'appliquent souvent, si ce n'est systématiquement, en classe. Pourtant, les pourcentages cumulés des professeurs qui utilisent « souvent » et « toujours » l'orthographe réformée ne s'élèvent qu'à 61,8%. Seuls 14,5% des enseignants consultés recourent invariablement à l'orthographe rectifiée dans le cadre de leur cours de français. Au sein des 38,2% qui écrivent plus en ancienne orthographe qu'en nouvelle, 10,9% affirment qu'ils n'emploient jamais l'orthographe rectifiée à l'école.

Les prescriptions des *Compétences terminales et savoirs requis* du *Pacte pour un enseignement d'excellence* sur les normes linguistiques à privilégier sont donc loin d'être

appliquées par tous les professeurs ayant répondu à notre enquête. Ce constat nous a étonnée, car les données que nous avons précédemment étudiées n'allaient pas dans le sens d'un conservatisme linguistique. Selon nous, deux éléments peuvent expliquer cette situation : d'une part, nous pouvons émettre l'hypothèse qu'il est toujours difficile pour un scripteur de se défaire de la première orthographe qu'il a apprise, a fortiori s'il continue à y être régulièrement confronté ; d'autre part, il est possible que la motivation d'un certain nombre des participants soit ébranlée par leurs réserves à l'encontre des rectifications de 1990, ou de leur mise en œuvre. En outre, il serait également utile de vérifier les dires de ces enseignants par des études, car nous ne portons pas toujours un regard objectif sur nos pratiques.

Concernant les habitudes orthographiques des apprenants, 52,7% des professeurs estiment qu'en moyenne leurs élèves recourent « parfois » à l'orthographe rectifiée, et 30,9% qu'ils la mobilisent « souvent ». Un pourcentage moins élevé d'enseignants, 10,9%, signalent qu'ils ne rencontrent jamais la nouvelle orthographe dans les écrits auxquels ils sont confrontés dans le cadre du cours de français. Les professeurs qui jugent que leurs apprenants n'utilisent que la nouvelle orthographe sont extrêmement minoritaires dans notre échantillon, 5,5%. Notons qu'il convient de prendre les nombres avancés avec précaution, car ils ne sont pas issus d'une étude de corpus à partir de productions d'apprenants, mais bien des représentations des enseignants.

Les estimations des professeurs sur le choix de la norme orthographique le plus fréquemment posé par les élèves paraissent cohérentes avec les déclarations des participants à propos de leurs propres pratiques. En effet, la nouvelle orthographe est une recommandation, mais pas une obligation, pour la plupart des scripteurs ; c'est pourquoi tous les francophones contemporains, y compris ceux dont l'apprentissage de l'orthographe est postérieur à 1990, ont pu voir l'ancienne forme des mots ou des accords concernés par les rectifications. La transmission de la nouvelle orthographe doit donc passer par le lieu d'enseignement de cette dernière : l'école. Comme nous l'avons vu, l'utilisation des formes rectifiées est d'ailleurs imposée aux enseignants par le référentiel de 2017. Or, l'adoption des modifications de 1990 ne semble pas être primordiale pour les professeurs que nous avons interrogés. Dès lors, il n'est guère étonnant que la réforme peine à s'installer.

De plus, 10,9% des répondants reconnaissent qu'ils ne signalent jamais l'existence de l'orthographe rectifiée aux élèves qui ne l'utilisent pas spontanément, et 20% qu'ils ne la mentionnent qu'occasionnellement. Cependant, la majorité des enseignants de notre échantillon disent attirer l'attention des apprenants sur la nouvelle orthographe quand ces derniers ne

l'emploient pas : 27,3% le font remarquer la plupart du temps, et 41,8% le relèvent systématiquement.

Finalement, 92,7% des participants affirment ne jamais sanctionner les formes de l'orthographe rectifiée. Notre échantillon comporte donc des professeurs qui n'acceptent pas que leurs élèves recourent à certaines rectifications orthographiques. Nous déplorons ce comportement anormal que nous pensons susceptible de créer de la confusion chez les élèves. D'aucuns pourraient remettre en question la légitimité de la nouvelle orthographe. D'autres pourraient favoriser tant l'apprentissage que l'usage de l'ancienne orthographe afin d'éviter que leurs choix graphiques leur portent préjudice face à certains locuteurs. D'autres enfin pourraient déduire de cette conduite qu'il y aurait une forme de prestige à continuer à utiliser les graphies antérieures aux rectifications de 1990, portant par là-même atteinte à l'un des objectifs de la réforme, qui visait à réduire le caractère discriminatoire de l'orthographe. Heureusement, les professeurs sanctionnant parfois (5,5%) ou souvent (1,8%) l'orthographe rectifiée restent extrêmement minoritaires dans notre échantillon.

2.3.3. Demande des apprenants de révisions et d'exercices orthographiques

La plus grande part de notre échantillon, 54,5%, se voit de temps en temps demander des révisions théoriques orthographiques, 34,5% ne sont jamais sollicités en ce sens, et 11% sont souvent confrontés à cette requête. L'écart est moins grand entre le pourcentage d'enseignants dont les apprenants ne réclament jamais d'exercices orthographiques (36,3%) et le pourcentage de professeurs dont les élèves font parfois part d'un tel besoin (43,7%). Enfin, les membres du corps professoral de notre échantillon sont plus souvent en présence d'élèves désirant des exercices (20%) que des révisions orthographiques (11%). Ces différences pourraient s'expliquer par la filière et par le degré du secondaire dans lesquels les professeurs enseignent.

Nous postulons que les élèves du qualifiant et du deuxième degré sont davantage en recherche tant de révisions théoriques que d'exercices orthographiques. Pour vérifier notre hypothèse, nous avons d'abord réparti les données entre trois catégories de filière : celle des enseignants de la transition, celle des enseignants du qualifiant, et celle des enseignants qui exercent dans les deux filières. Puis, nous avons comparé les proportions d'apprenants pas du tout, un peu et très demandeurs de révisions et d'exercices orthographiques dans les trois catégories. Ensuite, nous avons procédé de la même façon pour les degrés d'enseignement.

Après examen des données selon la filière, nous nous sommes aperçue que cette variable n'influence pas la demande de révisions théoriques : une moitié plus ou moins grande

d'apprenants en demandent parfois, environ un tiers n'en réclament jamais, et approximativement un huitième en désirent souvent. En revanche, nous pouvons observer des différences à propos des exercices orthographiques. En effet, un petit tiers des élèves de transition prient souvent leur enseignant de leur fournir des exercices orthographiques, contre seulement un dixième dans le qualifiant et un petit huitième dans les deux filières. La majorité des élèves de la transition (un peu moins de la moitié) et du qualifiant (deux tiers) souhaitent parfois recevoir des exercices d'orthographe, contre seulement un tiers pour les apprenants des professeurs des deux filières. La plupart de ces derniers n'en veulent d'ailleurs jamais, alors qu'ils ne sont qu'un quart dans les autres catégories.

Contrairement à nos attentes, la filière semble donc n'avoir que peu d'influence sur les demandes de révisions ou d'exercices d'orthographe. Si toutefois nous devons en retenir une, ce sont les élèves de transition qui seraient les plus demandeurs. Cela pourrait s'expliquer par le fait qu'une bonne maîtrise orthographique est plus importante au quotidien pour les principaux débouchés vers lesquels mène la filière de transition que pour les professions auxquelles conduit le plus souvent la filière qualifiante. Une autre interprétation serait que les élèves de professionnel et de technique de qualification ne fassent plus d'effort d'acquisition de l'orthographe car ils ne croient plus en leurs capacités à mener à bien cette entreprise. L'un et l'autre de ces cas de figure montrent qu'il est bon de suivre les prescriptions des programmes et référentiels en veillant à ne pas concevoir un cours à destination de la filière de qualification uniquement tourné vers les questions de maîtrise de la langue.

Le degré d'enseignement paraît quant à lui avoir une incidence sur les souhaits communiqués par les élèves à leur professeur de français en matière orthographique. La moitié des élèves du deuxième comme du troisième degrés demandent parfois des révisions théoriques. En revanche, la proportion d'enseignants du deuxième degré ayant des élèves qui réclament souvent des révisions théoriques, un peu plus d'un quart, est beaucoup plus élevée que celle de leurs homologues du troisième degré, qui représentent seulement un huitième. Nous pouvons formuler des observations similaires à propos des exercices orthographiques. La moitié du corps professoral du deuxième degré a des classes qui en recherchent souvent, alors qu'un peu moins de la moitié de celles du troisième degré n'en réclament jamais. Ce résultat confirme l'hypothèse que nous avons émise à propos de l'effet du degré d'enseignement sur les demandes des élèves. Il faut cependant le prendre avec prudence, car le nombre beaucoup plus faible de participants qui enseignent seulement dans le deuxième degré peut augmenter artificiellement les proportions. Nous avons choisi de le conserver malgré tout, car nous ne

cherchons pas ici à produire des résultats statistiquement significatifs, mais bien à décrire notre échantillon.

2.3.4. Fréquence des révisions et des exercices orthographiques

Penchons-nous maintenant sur les déclarations des enseignants de notre échantillon à propos de la fréquence à laquelle ils donnent des révisions théoriques et des exercices orthographiques. Aucun ne revoit jamais de point de grammaire ou autre savoir orthographique. La plupart, 50,9%, font souvent des révisions ; 30,9% en font parfois ; et 18,2% disent en faire extrêmement régulièrement. Les répondants favorisent globalement les révisions théoriques aux exercices orthographiques. Ainsi, 21,8% ne prévoient jamais d'activité de ce type ; 34,5% en donnent parfois ; 29,1% en mettent souvent au programme ; et 14,5% continuent à énormément en dispenser.

Nous avons aussi examiné si les souhaits formulés par les élèves en matière orthographique influencent les choix du personnel enseignant. Nous avons créé dans cette perspective une catégorie d'élèves demandeurs de révisions théoriques orthographiques reprenant les réponses « parfois » et « souvent », et une catégorie d'élèves qui ne sont pas demandeurs de révisions théoriques (correspondant à la réponse « jamais »). Nous avons fait de même pour les élèves demandeurs d'exercices orthographiques. Puis, nous avons comparé la fréquence à laquelle les enseignants dont les élèves relèvent des catégories demandeuses prodiguent des révisions théoriques et des exercices orthographiques, à la fréquence de leurs collègues dont les apprenants ne sont pas demandeurs.

Les enseignants d'élèves qui ne sont pas demandeurs de révisions théoriques n'attendent visiblement pas qu'on leur en réclame pour en donner, puisque 52,6% d'entre eux en font souvent, 10,5% vont même jusqu'à en prévoir très régulièrement, et les 36,9% restants révisent de temps en temps des sujets orthographiques. Les proportions sont très similaires dans la catégorie des élèves demandeurs de révisions théoriques. Près de la moitié, 47,7%, reprennent souvent des sujets orthographiques en cours ; 16,3% en planifient même très souvent. Un tiers, 33,3%, font parfois des révisions, et une extrême minorité, 2,7%, n'en font jamais.

Pour les exercices orthographiques, au contraire, les pratiques des enseignants rejoignent les demandes des élèves. En effet, seuls 10% des professeurs des élèves non demandeurs donnent souvent des exercices orthographiques, contre 42,9% des professeurs des élèves demandeurs. Un écart est aussi visible entre les 10% des enseignants des élèves non demandeurs qui dispensent très régulièrement des exercices et les 20% des enseignants des élèves demandeurs.

Les professeurs d'élèves non demandeurs sont donc 40% à ne jamais faire circuler d'exercices orthographiques en classe, et 40% à n'en apporter que parfois. En revanche, seuls 11,4% des enseignants des élèves demandeurs n'en prévoient jamais, et 28,6% en apportent de temps en temps.

Si la demande des apprenants ne paraît pas beaucoup influencer la fréquence des révisions orthographiques, le degré d'enseignement semble jouer un rôle. Il apparaît qu'aucun enseignant du deuxième degré de notre échantillon ne fait peu de révisions orthographiques. Tous en font soit souvent (71,4%), soit très souvent (28,6%). Les enseignants du troisième degré ne consacrent pas autant de temps aux révisions orthographiques : 42,3% reviennent parfois sur des sujets orthographiques, 50% en révisent souvent, et seulement 7,7% y allouent du temps très régulièrement. La rupture entre les participants à notre enquête du deuxième degré et ceux du troisième degré est moins nette lorsqu'il est question d'exercices orthographiques, même si l'on peut remarquer que les répondants du deuxième degré sont un peu plus nombreux à intégrer des exercices orthographiques à leur cours de français – 42,9% en incluent souvent, et 28,6% très souvent – alors qu'à peine plus d'un tiers des répondants du troisième degré, 34,6%, en insèrent régulièrement ou très régulièrement.

Selon nous, cette préférence des enquêtés pour les révisions théoriques repose sur la conviction qu'il suffit de connaître les règles grammaticales pour pouvoir les appliquer en production. Cette croyance est d'ailleurs très répandue chez les adultes. Ainsi, lorsqu'ils doivent expliquer à des chercheurs la manière dont ils accordent le verbe avec le sujet, tous disent appliquer la règle. Or, l'analyse des chercheurs montre que l'on recourt majoritairement à d'autres procédés en production, et que l'on fait appel à la règle uniquement si un élément anormal attire notre attention. Ces autres procédés automatisés occasionnent parfois des erreurs ; c'est pourquoi apprendre à relire un écrit est très important. En outre, rappelons que la connaissance des règles n'est pas corrélée à l'habileté à mener un raisonnement grammatical, savoir-faire nécessaire à la bonne exécution des règles. Il faut donc travailler le raisonnement grammatical indépendamment de la révision théorique des règles orthographiques, et, comme toute connaissance procédurale, il ne peut être travaillé qu'à travers des exercices.

En conclusion, les participants de notre enquête font des révisions théoriques plus volontiers qu'ils ne donnent des exercices orthographiques. D'ailleurs, les élèves des enseignants qui donnent des exercices sont souvent demandeurs. Contrairement à nos attentes, nous n'avons pas observé d'incidence claire de la filière dans laquelle ils travaillent sur la fréquence des révisions théoriques et des exercices orthographique. En revanche, le degré d'enseignement

paraît jouer un rôle, l'orthographe étant plus l'affaire du deuxième degré que du troisième. Cette prédilection pour les révisions théoriques pourrait être à l'origine de difficultés d'acquisition de l'orthographe pour certains apprenants.

2.3.5. Pratiques des répondants en matière d'orthographe (exercices orthographiques)

Nous avons également invité les participants à décrire les exercices orthographiques qu'ils donnent, pour peu que cela fasse partie de leurs pratiques. Nous exposerons, dans un premier temps, les quelques exercices d'orthographe lexicale présents dans nos données. Puis, nous analyserons les activités visant à améliorer l'orthographe grammaticale, qui est le versant principalement concerné par les exercices orthographiques, comme nous l'avons vu dans la partie théorique. Nous tâcherons de distinguer les activités menant à des connaissances déclaratives de celles conduisant à des connaissances procédurales ; ensuite, celles induisant un apprentissage implicite de celles entraînant un apprentissage explicite ; enfin, de situer ces dernières sur le continuum du raisonnement grammatical. Notons que, comme nous l'avons vu précédemment, tous les participants à notre enquête ne donnent pas d'exercices orthographiques à leurs élèves, alors que d'autres portent à notre connaissance plusieurs types d'exercices différents.

Intéressons-nous d'abord aux exercices destinés à entraîner l'orthographe lexicale. Trois répondants (5,5%) nous en ont communiqué. Ils présentent des activités s'inscrivant dans la lignée des activités qui exercent des savoirs déclaratifs. Ainsi, l'on peut lire que l'un d'eux explique « l'étymologie » de certains *items*. Le second distribue des « listes de vocabulaire » à « mettre en pratique dans des phrases ». Le dernier s'intéresse à la morphologie dérivationnelle, et sensibilise ses apprenants aux « familles de mots pour fixer les racines et les graphies récurrentes, en les liant au sens ». Remarquons que seule la mémorisation de la forme de référence des mots composant les listes de vocabulaire relève de l'apprentissage de l'orthographe. La connaissance du sens des mots et l'habileté à les utiliser convenablement dans des phrases représentent pour leur part un enrichissement du vocabulaire. C'est également un savoir-faire prescrit dans les programmes et référentiels, utile à l'amélioration des productions des apprenants, mais qui se situe en dehors de notre objet, raison pour laquelle nous n'analyserons pas les modes d'apprentissage et les types de connaissances de cet exercice.

Examinons ensuite les activités consacrées à l'orthographe grammaticale. En premier lieu, nous avons relevé dans plusieurs réponses des exercices procéduraux reposant sur un mode d'apprentissage implicite. Nous avons vu que les activités d'apprentissage basées sur la

répétition sont de type implicite, c'est pourquoi les exercices de drill – défini par le Trésor de la langue française informatisé (TLFi) comme une « technique pédagogique fondée sur la répétition intensive » – entrent pleinement dans cette catégorie ; de même que les exercices grammaticaux traditionnels, par exemple les exercices lacunaires à compléter avec des homophones, qui fonctionnent selon un principe similaire. Finalement, les exercices modernes de la plateforme d'*e-learning* *Projet Voltaire*, à laquelle certains répondants donnent accès à leurs élèves, ne sont nullement novateurs du point de vue du mode d'apprentissage, également implicite. Les chercheuses Kathy Similowski, Stéphanie Genre et Marie-Laure Elalouf notent d'ailleurs que la présentation du site « valorise l'apprentissage par la réitération et l'automatisation par la mise en mémoire » (2023 : 82). Un autre répondant utilise également des supports numériques tel que *Kahoot* pour ses exercices grammaticaux. Le type de support peut avoir des effets bénéfiques du fait de son impact sur la motivation des apprenants, mais il n'influence pas le mode d'apprentissage. Au total, 36,4% de notre échantillon emploient des activités de ce type : « Exercices d'application de règles de grammaire assez classiques », « Des exercices pour comprendre la règle, des exercices pour maîtriser les notions vues et des exercices répétitifs pour acquérir les notions vues et faire en sorte qu'elles restent dans la tête des élèves », « Un dossier intitulé [*sic*] “ Français / Mode d'emploi ” »¹, « *Projet Voltaire* » ...

En deuxième lieu, nous avons relevé un exercice de la catégorie des activités exerçant des savoirs déclaratifs chez un participant qui explique qu'il attend de ses apprenants la « création d'exercices pour d'autres élèves ». Le participant qui nous a fait part de cet exercice donne aussi des exercices à trous : c'est pourquoi nous estimons que les types d'activités orthographiques imaginées par ses apprenants sont également des exercices lacunaires. Cette activité ne travaille pas les mêmes types de savoirs chez les apprenants chargés de la partie « création » que chez ceux chargés de la partie « exécution ». Pour préparer correctement leur activité, les élèves doivent sans doute relire la théorie sur les règles grammaticales et leur florilège d'exceptions, ce qui doit réactiver leurs connaissances déclaratives de l'orthographe grammaticale. La rédaction des exercices ne s'apparente pas au processus d'écriture mobilisé lors des productions écrites, car les scripteurs connaissent dès le départ la règle appropriée. Ce type d'activité est certes motivant, et peut aider à la mémorisation des règles grammaticales, mais il n'entraîne pas le raisonnement grammatical. Or, nous savons que dans les deuxième et troisième degrés de l'enseignement secondaire, il est important d'apprendre à appliquer un raisonnement

¹ D'après nos recherches, il s'agit de l'ouvrage de Léon Karlson (2015) *Français mode d'emploi*. Celui-ci est composé d'une présentation des règles accompagnée d'un exposé des erreurs fréquentes, de conseils, et d'exercices en lien avec les règles. Nous sommes bien dans des exercices de drill.

grammatical complet. L'exécution de l'activité par le reste de la classe implique quant à elle les mêmes types de savoirs et de mode d'apprentissage que ceux des exercices lacunaires traités ci-dessus.

En troisième lieu, dans les dispositifs d'apprentissage explicite procédural proches d'un raisonnement grammatical complet, trois genres d'exercices sont rapportés : la dictée, la cacographie, et la correction collective ou individuelle de productions écrites. Parmi les participants, 14,5% disent continuer à utiliser la dictée sans autre précision, sauf un qui explique : « des phrases ou des textes dictés adaptés aux règles revues ». Concernant la cacographie, peu de répondants, 9%, donnent des phrases ou des textes rédigés en vue d'une cacographie traditionnelle ou méthodique, à l'instar de ce répondant : « Les élèves doivent retrouver des erreurs dans un texte, nommer le type d'erreur que cela est (grammatical, lexique, syntaxe, etc.) et les corriger ».

Certains professeurs, représentant 3,6% de notre échantillon, privilégient la correction par les élèves des erreurs de leurs propres productions écrites : « Les élèves doivent corriger leurs évaluation [*sic*] écrites le plus souvent possible ». Cet exercice se situe plutôt à proximité de la complétude du raisonnement grammatical sur le continuum, mais le caractère solitaire de l'exercice, où aucune explication d'un tiers sur le fonctionnement du raisonnement grammatical n'est prévue, pourrait entraver les progrès des apprenants qui rencontrent des difficultés orthographiques.

D'autres, correspondant également à 9% de notre échantillon, préfèrent la correction collective de productions d'élèves anonymisées à la cacographie et à la correction individuelle : ainsi, on peut lire chez l'un des répondants que l'exercice qu'il réclame est la « correction de certaines productions (projetées au tableau) » ; un autre nous parle de « corrections collectives de tâches finales avec les erreurs récurrentes » ; un dernier nous détaille les différentes étapes de l'exercice : « Je repars en général d'extraits de travaux d'élèves. Je demande au groupe de localiser/identifier les erreurs puis de corriger après avoir formuler [*sic*] avec précision la règle trouvée dans leur précis et justifier avec les mots de la phrase. Une série de fautes sont ainsi corrigées. Je demande aux élèves de reproduire la même démarche individuellement pour 2 ou 3 mots après ». Pour toutes les erreurs d'orthographe grammaticale, cette activité implique que le groupe classe parvienne à identifier convenablement la nature et la fonction des mots erronés, à retrouver la règle adéquate, puis à l'exécuter, soit toutes les étapes du raisonnement grammatical. Il existe deux manières de la mettre en pratique en classe : soit l'enseignant corrige lui-même devant les élèves en expliquant sa démarche, soit il se contente de guider les

discussions entre les apprenants. Dans cette deuxième option, la correction de copies est une forme d'ANG, avec tous les avantages qu'ils comportent, déjà présentés dans la partie théorique de notre mémoire. En outre, les corrections collectives s'inscrivent pleinement dans la perspective de Linda Allal (2001), et donc dans les recommandations des programmes et référentiels. De fait, en partant des erreurs commises par les élèves, l'enseignant s'assure de les doter de savoirs et savoir-faire orthographiques qu'ils sont réellement susceptibles de mobiliser, et pas de les former à l'orthographe dans la perspective d'en faire de parfaits grammairiens.

D'autres réponses témoignent d'une appropriation des recommandations officielles à propos du type de savoir-faire orthographique à maîtriser : « En fin de séquence (imaginons UAA3), lors d'exercices de maîtrise, les élèves sont susceptibles de retravailler leur texte dans des ateliers de relecture grammaticaux et orthographiques. Si un point ne semble pas maîtrisé (imaginons les homophones grammaticaux), je peux orienter les élèves vers le travail de ce point avec des exercices supplémentaires mais ciblés sur ses [sic] manques de maîtrise ». Un autre répondant se montre moins précis dans la description des ateliers de structuration orthographiques qu'il met en place, mais paraît enseigner l'orthographe en suivant une méthode intégrée : « C'est assez rare au deuxième degré. Je n'ai pas d'exemple précis. C'est au sein même des séquences de cours ».

Nous avons également constaté des conceptions erronées soit de l'orthographe elle-même (5,5%), soit des prescriptions officielles en matière d'orthographe. Plusieurs répondants incluent par exemple les exercices sur les anaphores dans les exercices orthographiques. Or, l'anaphore, définie comme un « procédé consistant à rappeler un mot ou groupe de mots précédemment énoncé par un terme grammatical »¹, est un savoir-faire grammatical et stylistique – et en ce sens, il appartient effectivement à la ressource commune *Normes de l'écrit* des référentiels – mais pas orthographique. De la même façon, en réponse à notre interrogation sur les éventuels exercices orthographiques utilisés en classe, une des personnes interrogées présente un exercice de syntaxe sur la concordance des temps, et non un exercice d'orthographe.

Nous avons aussi lu qu'« on ne peut plus faire ça [des exercices orthographiques] en classe ! » Pourtant, nous n'avons pas trouvé de fondement à cette affirmation lors de notre étude attentive des programmes et des référentiels du *Pacte pour un enseignement d'excellence*. Au contraire, les référentiels rappellent que « le cours de français est un lieu privilégié d'enseignement et d'apprentissage de savoirs langagiers et de réflexion sur la langue ». Le

¹ Définition du TLFi.

référentiel distingue les savoirs langagiers qu'il faut obligatoirement travailler dans certaines UAA, des savoirs langagiers (dont l'orthographe) que l'on étudie uniquement si le besoin s'en fait sentir : « Un certain nombre de “savoirs de langue” concernent les ressources linguistiques propres aux productions des UAA et sont listés dans les ressources spécifiques de chaque unité. D'autres (orthographe, lexique, syntaxe, morphosyntaxe...), bien que non spécifiés dans les UAA, sont à travailler selon les besoins ».

De manière générale, les exercices décrits sont plutôt classiques : des exercices grammaticaux, des dictées, et même des cacographies. Néanmoins, traditionnellement, les exercices plus proches d'un raisonnement grammatical complet, tels que la dictée ou la cacographie, étaient plus fréquents que les exercices grammaticaux, comme nous l'avons vu dans notre partie sur les pratiques historiques d'enseignement de l'orthographe. Actuellement, les recherches en psychologie du développement et en didactique de l'orthographe confirment l'importance des activités qui exercent le raisonnement grammatical, même si les exercices mis en avant sont ceux qui visibilisent la démarche du raisonnement, comme les ANG. En parallèle, les limites de l'apprentissage implicite de l'orthographe, sur lequel sont fondés les exercices grammaticaux, sont aussi bien documentées. Ces derniers ne sont pas complètement proscrits, mais les apprenants en retirent des bénéfices uniquement en début d'apprentissage orthographique – ce qui ne correspond pas à la situation des élèves du deuxième et du troisième degrés des humanités –, et à condition que les nouvelles connaissances soient contextualisées en production au sein d'autres activités (voir *Partie théorique*). Pourtant, 34,5% de notre échantillon – 46,5% si l'on retire les participants qui ne donnent jamais d'exercices orthographiques – continuent à en avoir l'usage, dont certains qui n'entraînent pas le raisonnement grammatical dans d'autres activités. Il semble donc que les résultats des recherches sur le mode d'apprentissage de l'orthographe à privilégier ne soient pas parfaitement diffusés chez les enseignants de français francophones de Belgique.

Néanmoins, quelques réponses démontrent une certaine adhésion à la méthode intégrée – décrite par Linda Allal et ses collègues (2001) et reprise dans les programmes et référentiels du *Pacte pour un enseignement d'excellence* – dans la mesure où les productions écrites des élèves constituent le point de départ des activités orthographiques, allant de la correction collective à des ateliers de structuration autour de la matière orthographique incomprise. En revanche, nous avons trouvé peu de mentions d'ANG, dont l'efficacité a pourtant été vérifiée dans les dernières recherches ; et aucune allusion spontanée à une formation aux outils numériques d'aide à la rédaction, au programme de la FESec.

En conclusion, les recherches didactiques et psychologiques sur l'apprentissage de l'orthographe ont fait évoluer le processus d'enseignement de celle-ci. Nous avons trouvé des traces de ces recherches dans les choix des exercices qui nous ont été communiqués et dans le type d'approche au sein de laquelle ils s'intègrent. Ni la dictée traditionnelle ni la dictée préparée ne sont beaucoup citées, bien qu'elles n'aient pas complètement disparu des salles de classe. Les ANG n'ont pas non plus été spontanément présentés, même si les corrections collectives des erreurs de la classe menées par les élèves s'y rattachent. Il semble cependant que les résultats des recherches à propos du mode d'apprentissage implicite de l'orthographe soient moins connus et que, par conséquent, les exercices débouchant sur des connaissances implicites aient le vent en poupe, d'autant plus qu'ils se prêtent bien au support numérique, perçu comme ludique.

2.3.6. Connaissance des répondants au sujet de l'état actuel de la recherche

Les réponses à la question précédente sur les activités orthographiques mises en œuvre par les répondants donnent un premier indice de leur connaissance des dernières découvertes de la recherche sur l'apprentissage de l'orthographe, mais nous avons cherché à préciser nos constatations à l'aide d'une autre question : « Utilisez-vous de nouvelles méthodes d'enseignement de l'orthographe ? Si oui, lesquelles ? » Nous sommes consciente qu'aucune activité n'est nouvelle *stricto sensu* ; cependant, certaines, comme les dictées négociées, étaient très marginales, et leur usage dans les siècles passés est peu connu, en dehors des historiens de la didactique du français.

Un pourcentage élevé (65,5%) de répondants déclarent ne pas utiliser de nouvelles méthodes d'enseignement de l'orthographe. Parmi les autres personnes de notre échantillon, 5,5% ne comprennent pas la question, un enseignant (1,8%) ne sait pas, et la réponse d'un autre (1,8%) est inanalysable. Le quart restant, soit 25,4%, affirment recourir aux nouvelles méthodes d'enseignement de l'orthographe. Néanmoins, en étudiant les descriptions des méthodes présentées comme novatrices, nous nous sommes aperçue que la moitié d'entre elles (12,7%) ne peuvent être qualifiées ainsi.

En effet, nous pouvons constater qu'un répondant n'est pas conscient que les exercices à trous sont employés régulièrement par les enseignants depuis le XIX^e siècle, même s'ils étaient, à l'époque, moins populaires que la cacographie puis que la dictée : « Oui, les exercices lacunaires mais qui sont moins performants que les dictées. » Cependant, la plupart des réponses positives erronées sont dues à un amalgame entre les méthodes et les outils que les

enseignants mobilisent au sein de ces méthodes, car un outil peut être différent sans qu'il soit novateur sur le plan de la méthode d'enseignement, reconduisant en réalité les mêmes façons d'apprendre. C'est notamment le cas des cartes mentales et de la transmission de moyens mnémotechniques, mentionnés à plusieurs reprises : « Oui, je transmets de nombreux moyens mnémotechniques. Ex : Il y a deux "c" à accord car il faut se serrer les deux mains. Pour identifier les lettres muettes en fin de mot, je leur conseille notamment de transposer ce mot au féminin » ; « Mes trucs et astuces qu'ils comprennent mais vite compris et encore plus vite oubliés ». La méthode derrière ces outils est l'apprentissage explicite de savoirs déclaratifs, même si la mémorisation de ces derniers peut être facilitée par ces outils. Il faut noter que cette préoccupation n'est pas neuve, mais qu'à l'époque on recourait plutôt à la versification des règles pour en favoriser la mémorisation. Le même type de confusion sous-tend les réponses qui classent le *Projet Voltaire* dans les nouvelles méthodes d'enseignement. Effectivement, même si le support des exercices qui composent le *Projet Voltaire* est numérique, la méthode d'apprentissage sur laquelle il est fondé est la même que celle des exercices lacunaires, à savoir l'apprentissage implicite par l'exposition, bien que les concepteurs du projet tentent de la faire passer pour une technologie innovante (« L'ancrage mémoriel. La garantie d'une mémorisation efficace et durable », *s.d.*).

Nous avons quand même relevé des méthodes novatrices (12,7% de notre échantillon). Tout d'abord, un des répondants parle des « ateliers de négociation graphique (bien que ça fait longtemps que je ne les ai plus mis en place) », éloignés de l'enseignement magistral qui a longtemps été prédominant. Ensuite, deux participants partent de textes authentiques pour travailler l'orthographe : « Lecture de la presse, écriture sur des sujets identifiés comme intéressants par les élèves ». Nous ne citons pas le second, car il s'agit d'un simple renvoi à une réponse antérieure, dans laquelle il développait la mise en œuvre d'ateliers de relecture grammaticale et orthographique pour retravailler les productions finales des apprenants. Deux autres participants enseignent quant à eux le bon usage des outils d'aide à la rédaction numérique : « Lorsque c'est réalisable (élèves pas trop nombreux), j'emmène la classe à la bibliothèque de l'institut pour expliquer aux élèves le fonctionnement d'Antidote et les encourager à y recourir pour améliorer leurs travaux personnels » ; « Non, j'invite parfois les élèves à faire vérifier un texte sur scribens.fr. J'espère que les explications du programme leur permettent d'apprendre quelque chose en rapport avec les règles orthographiques (notamment). » Être capable de vérifier les informations d'une application ne requiert pas le même savoir-faire qu'être capable d'orthographier un texte.

Enfin, les techniques de Programmation Neuro-Linguistique (PNL) sont mentionnées à deux reprises : « Avec des dessins mnémotechniques et des techniques de PNL » ; « Visualisation des mots d'usage par la PNL ». La PNL partage donc un objectif commun avec les moyens mnémotechniques et les cartes mentales : faire mémoriser aux apprenants des savoirs déclaratifs. Nous la considérons cependant comme une méthode novatrice, car la stratégie de mémorisation à laquelle fait appel la PNL fonctionne différemment de celle que l'on mobilise habituellement. Elle repose sur trois étapes (Thiry, 2018 : 99-100) :

« une étape d'observation visuelle, suivie d'une autre qui est visuelle remémorée, suivie immédiatement d'une sensation kinesthésique d'assurance ("sûr de moi") – je regarde un schéma, je ferme les yeux et je revois le schéma dans ma tête, et dès qu'il est clair, je l'écris (ou simplement je le sens comme juste) ».

Soulignons néanmoins que « novatrice » ne signifie pas forcément « efficace ». Si nous n'avons pas exposé la PNL dans notre cadre théorique, c'est parce qu'elle est à ce jour très peu documentée. Les défenseurs de la PNL dans l'apprentissage orthographique semblent se fonder principalement sur deux expérimentations scientifiques, celle de François Loiselet et celle de Tom Malloy, ainsi que sur l'observation d'une école primaire privée de Belgique, où les instituteurs utilisent la PNL sur des élèves en décrochage dans le système scolaire traditionnel, avec succès puisque 90% d'entre eux obtiennent le Certificat d'Études de Base (CEB) (cf. Thiry, 2018). Des études existent et paraissent valider les effets positifs de la PNL, mais elles nous semblent trop peu nombreuses pour pouvoir tirer de réelles conclusions sur l'efficacité de cette méthode. Cependant, cette voie mérite d'être explorée.

En conclusion, peu d'enseignants de notre échantillon cherchent à mobiliser des méthodes novatrices d'enseignement de l'orthographe, peut-être parce qu'ils sont nombreux à considérer qu'elle devrait déjà être acquise (voir *supra*). Un petit pourcentage des répondants semblent aspirer à un renouvellement des méthodes d'enseignement, mais leur appréciation du caractère novateur d'une méthode témoigne parfois d'une méconnaissance du fonctionnement des méthodes traditionnelles. Enfin, une minorité des participants recourent effectivement à des méthodes qui se distinguent des traditionnelles. Cependant, ces dernières ne sont pas toutes recommandées par la recherche actuelle. Ces nombres posent question et paraissent indiquer un problème de communication à propos de l'enseignement de l'orthographe entre les chercheurs et les enseignants du deuxième et du troisième degrés de l'enseignement secondaire.

2.3.7. L'attractivité des méthodes d'apprentissage

Nous nous sommes également intéressée aux caractères des activités d'enseignement orthographiques auxquels les enseignants attachent de l'importance, et plus particulièrement s'ils se préoccupent ou non de rendre l'apprentissage de l'orthographe attrayant. C'est le cas pour 61,8% de notre échantillon. Les 38,2% restants expliquent que pour eux « ça sert à rien de rendre glamour », ou que « à ce niveau d'études ça doit aller vite ».

Nous pouvons constater que plusieurs professionnels de l'enseignement de notre échantillon jouent sur le support pour rendre l'apprentissage de l'orthographe attrayant. Certains passent plutôt par le jeu, dont un qui précise qu'il utilise des « jeux de société », et un autre reproduit l'émission *Qui veut gagner des millions ?* en faisant porter toutes les questions sur l'orthographe. D'autres misent plutôt sur le support numérique par le biais d'exercices en ligne avec autocorrection, du *Projet Voltaire*, ou encore de l'organisation de quiz sur *Kahoot*.

Une approche linguistique ou sociohistorique de l'orthographe aide à rendre son apprentissage attrayant « en expliquant l'origine de la complexité par l'histoire », ou en aiguisant « un regard réflexif » et en abordant l'orthographe de manière « critique avec le spectacle *La Convivialité* [Hoedt & Piron, 2017] ». Cette perspective permet de déculpabiliser et de dédramatiser la faute d'orthographe – également une stratégie énoncée par deux enquêtés – de même que « souligner les progrès ».

Une série de professeurs essayent de démontrer l'utilité de l'orthographe, soit en « montrant le double sens d'une phrase en fonction des accords », soit en « montrant l'utilité sociale », en en faisant la démonstration par « une expérience sociale », en « montrant l'impression du lecteur en cas de manquements ».

L'on peut lire que pour rendre l'apprentissage de l'orthographe attrayant, il faut « partir des questions des élèves » ou partir de leurs « rédactions », « poésie, écrits personnels ». On peut aussi partir des savoirs des élèves au sein d'« ANG », d'« ateliers d'apprentissage où des élèves expliquent à d'autres (et on change, en fonction de la maîtrise des élèves) », ou en « lançant un défi à la classe d'écrire correctement au tableau un extrait et ils débattent entre eux pendant que je [l'enseignant] me mets de l'autre côté de la porte fermée (en tendant l'oreille...) ». Il est également possible de mettre l'apprenant en position d'expert en le faisant chercher « les fautes d'orthographe dans la vie courante (pub, FB [Facebook]...) ».

Enfin, certains optent pour la communication d'« outils attrayants comme les cartes mentales », de dessins ou de moyens mnémotechniques, ou encore de leurs « trucs et astuces ». D'autres content les « anecdotes étymologiques » ou tentent de « montrer la simplicité des règles ». Les techniques de PNL sont aussi mentionnées.

2.3.8. Satisfaction des pratiques d'enseignement

Nous avons aussi demandé aux participants d'apprécier l'efficacité de leurs pratiques d'enseignement de l'orthographe. La majorité en sont insatisfaits, 9,1% ne les jugent absolument pas efficaces, et 49,1% jugent qu'elles ne sont pas très efficaces ; 38,2% les estiment plutôt efficaces, et 3,6% les pensent même très efficaces. La moitié des participants, soit 50,9%, éprouvent le besoin de changer leurs pratiques en matière orthographique, dont 12,7% pour lesquels cela serait vraiment important. En revanche, 36,4% n'en font pas une priorité, et 12,7% n'en ressentent absolument pas le besoin. Pour les trois quarts des répondants, 76,4%, le temps semble être un critère majeur dans l'amélioration des pratiques, puisque 40% affirment qu'ils changeraient leurs pratiques s'ils avaient davantage de temps ; ce changement serait même radical pour 36,4% d'entre eux. Dans le quart restant, 14,5% remanieraient un peu leurs pratiques, mais une augmentation des heures de français ne jouerait aucun rôle dans les pratiques de 9,1% des participants.

Les participants qui le souhaitaient pouvaient expliquer la manière dont ils envisagent le changement de leurs pratiques d'enseignement. Ils sont 54,4% à avoir répondu à cette question optionnelle. Un quart de ces derniers, 26,7%, expliquent qu'ils aimeraient changer leurs pratiques, mais qu'ils ne savent pas comment procéder : « Je ne sais pas très bien... mais toute amélioration ou changement pour un mieux est bon à prendre » ; « Aucune idée. Mais ouverte aux suggestions » ; « Je ne sais pas. Je me sens un peu perdue pour le travail de l'orthographe. Je ne vois pas bien dans quelle UAA je pourrai la travailler ni à quel moment de l'année je pourrai le faire ». La dernière réponse témoigne d'une incompréhension des recommandations en vigueur. Effectivement, l'orthographe n'est pas à travailler dans une UAA précise, mais cela signifie qu'elle a potentiellement sa place partout, et pas qu'elle ne l'a nulle part.

Cette absence d'indication sur le travail de l'orthographe au sein d'une UAA précise est source de malentendu, et nous avons pu constater à plusieurs reprises lors de l'étude de nos données qu'elle est souvent perçue comme étant hors programme. Dès lors, il est difficile de lui consacrer du temps, en plus des nombreux savoirs et habiletés que l'on sait être prescrits. D'ailleurs, pour 16,7%, le changement des pratiques d'enseignement impliquerait une

augmentation du temps consacré à l'orthographe : « Il faudrait du temps et nous n'en avons pas ! », « Y consacrer plus de temps ». Pour 6,7%, une solution serait de répartir la charge d'enseignement de l'orthographe entre les enseignants de toutes les disciplines, et de ne pas la réserver à ceux de français : « Il faut des techniques ou moyens plus efficaces, qui portent leurs fruits sur du long terme et éventuellement qui s'appliquent à toute l'école dans toutes les matières. Ce n'est pas qu'en français qu'il faut être attentif à l'orthographe » ; « L'orthographe devrait être considérée comme importante dans tous les cours, mais tous les collègues ne la maîtrisent pas... » Pour d'autres, 16,7%, il faut agir sur l'efficacité des méthodes d'enseignement pour gagner du temps : « Plus efficaces en terme [*sic*] de temps et d'application par les élèves ».

L'efficacité d'une activité n'est donc pas uniquement mesurée à l'aune de sa rapidité, son caractère attrayant compte également. De fait, trouver une manière de motiver les élèves à apprendre l'orthographe est une préoccupation apparue dans 20% des réponses : « Je n'en sais rien. Je tente chaque année de changer ma pratique. Les élèves s'en fichent, ils ne voient pas l'utilité d'une orthographe correcte. Et comme ils ne perdent que qqes [*sic*] points lors des évaluations pourquoi s'en tracasser ? » ; « Trouver une manière de motiver les élèves à faire attention à leur orthographe et à avoir l'envie de la maîtriser ».

Pour ce faire, certains (13,3%) aimeraient « apprendre l'orthographe de manière plus amusante », à l'aide « d'une méthode attractive et adaptée à des adolescents de 15 à 18 ans ». Pour d'autres, cela repose sur la variété des méthodes employées : « Il faudrait plus de temps, varier les méthodes, systématiser, tout en relativisant ». Trois s'intéressent aux méthodes actuellement préconisées dans la recherche : « C'est une question très difficile. Les discussions d'équipe sont toujours intéressantes mais je pense qu'il est nécessaire de continuer à se former que cela soit par le biais de formation ou d'ouvrages théoriques. Il n'y a pas de "bonne manière de faire", mais il y a certainement des choses intéressantes à expérimenter. Il y a plus de choses dans plusieurs têtes que dans une ». Parmi ces méthodes, on retrouve notamment la PNL : « Rendre plus simple la règle et permettre aux élèves de la visualiser ». Enfin, un dernier pense qu'il devrait davantage relativiser l'importance de l'orthographe.

En conclusion, plus de la moitié de notre échantillon désirerait changer ses pratiques d'enseignement de l'orthographe. Plusieurs semblent se sentir démunis, et sont en quête de conseils. Les méthodes actuellement mises en avant dans la recherche correspondent plutôt aux caractéristiques exprimées par les participants : les ANG peuvent être motivants et ludiques, certains enquêtés décrivant d'ailleurs des mises en œuvre fort stimulantes d'ANG ; en outre, la

place qu'y occupe l'erreur orthographique aide à la relativiser. L'obstacle principal qui a été soulevé est le manque de temps. Nous entendons parfaitement cet argument, il est vrai que les heures dévolues au cours de français ne sont pas extensibles. Cependant, nous pensons que le problème est accentué par la confusion relevée chez certains enseignants quant à la place de l'orthographe au sein du programme.

2.3.9. Séquence linguistique ou sociohistorique

Dans les programmes et référentiels de l'enseignement de transition en vigueur, l'enseignement de l'orthographe concerne d'une part le savoir-faire orthographique, optionnel en fonction de la ZDP des apprenants, qui fait l'objet principal de notre mémoire ; d'autre part, des savoirs linguistiques sur l'orthographe française, comme la définir, retracer son histoire, et comprendre la genèse de son importance sociale. Ces savoirs doivent être abordés à travers les productions d'une séquence didactique. Le type des productions varie en fonction du choix de l'UAA. Par exemple, dans le référentiel de transition (2017 : 59) :

« dans le cadre de l'UAA 1, on peut demander aux élèves de mener une recherche de plus ou moins grande ampleur (du document au dossier), sur l'une ou l'autre dimension ou facteur de variation. Dans le cadre de l'UAA 2, la recherche précitée et/ou des contenus transmis par l'enseignant peuvent naturellement déboucher sur un résumé ou sur une synthèse, orale ou écrite. Dans le cadre des UAA 3 et 4, on pourra inviter l'élève à prendre position et à argumenter, à l'écrit ou à l'oral, sur des questions relatives à la langue. Dans le cadre de l'UAA 5, les interventions sur une œuvre littéraire ou artistique supposent l'exploitation de certaines ressources langagières spécifiques à la production envisagée. Dans le cadre de l'UAA 6, l'élève peut être amené à interpréter, à apprécier les effets de sens générés par des choix langagiers. Quant à l'UAA 0, elle invite l'élève à expliciter les notions langagières et linguistiques mobilisées lors de la réalisation des différentes tâches précitées ».

En revanche, il n'est pas requis des enseignants du qualifiant qu'ils abordent l'orthographe de manière linguistique ou sociohistorique au sein d'une séquence. Parmi les membres du corps professoral interrogés, 65,5% affirment avoir intégré une séquence où l'orthographe est abordée de manière linguistique ou sociohistorique. Nous nous attendions à ce que les 34,5% restants travaillent dans le qualifiant. Pourtant, 11,1% des personnes qui traitent ce sujet à travers une séquence didactique exercent dans la filière de qualification, 38,9% ont un pied dans les deux filières, et 50% sont issus de la filière de transition. Lorsqu'on se penche de plus près sur les répondants du qualifiant, on s'aperçoit que près de la moitié d'entre eux, soit 44,4%, ont une séquence parlant de cette thématique, bien que cela ne leur soit pas imposé. *A contrario*,

36,4% des enseignants des deux filières et 23,1% des enseignants de la transition n'en ont pas, alors que cela fait partie du programme de leur discipline.

2.3.10. Pratiques d'évaluation et connaissance des prescriptions officielles en matière d'évaluation

Nous avons demandé aux enquêtés s'ils connaissaient les prescriptions officielles en matière d'orthographe. La moitié des participants, 50,9%, ont répondu par la négative, nombre que nous trouvons fort élevé, et que nous allons essayer de comprendre.

Notre analyse des programmes et référentiels a montré qu'ils sont très clairs quant à la conception de l'orthographe à transmettre : celle d'un code graphique utile à la communication. Dans le qualifiant, la transmission s'effectue uniquement par les pratiques d'enseignement et d'évaluation ; dans la transition, elle est renforcée par une séquence didactique dans laquelle l'orthographe est abordée linguistiquement ou sociohistoriquement. Là encore, les *Compétences terminales et savoirs requis* pour la transition (2017) et les programmes qui en découlent exposent précisément les savoirs linguistiques et sociohistoriques attendus. Les textes de référence sont plus obscurs sur l'orthographe en tant que savoir-faire.

Concernant les pratiques d'enseignement, nous savons qu'il faut travailler l'orthographe seulement si les élèves en ressentent le besoin. Le cas échéant, elle peut prendre place dans n'importe quelle UAA. Ces recommandations sont explicites, mais nous avons constaté qu'elles n'étaient pas comprises de tous les enseignants. En revanche, les recommandations en matière de pratiques d'évaluation sont plutôt opaques. Comme nous l'avons vu, il existe dans les socles de compétences une échelle définissant la progression des niveaux de maîtrise et s'achevant sur une exigence de 90% de formes correctes à l'issue du premier degré des humanités ; toutefois les *Compétences terminales et savoirs requis* ne poursuivent pas cette entreprise. C'était déjà le cas dans le référentiel précédent pour les humanités de transition. Les concepteurs des programmes du *Pacte pour un enseignement d'excellence* ont, dans leur grande majorité, suivi le parti pris de leurs prédécesseurs en ne définissant pas de seuils, à l'exception notable des rédacteurs du programme pour l'enseignement qualifiant de la FESeC, qui indiquent que l'objectif est de parvenir à la fin de la rhétorique à orthographier 97% de formes correctes dans les productions manuscrites, avec l'aide de référents, et 99% de formes correctes dans les productions numériques, avec l'aide des correcteurs orthographiques intégrés et des logiciels d'aide à la rédaction.

Des explications de Jean-Luc Vanschependael, alors responsable des programmes de la FESeC, délivrées à la demande de Catherine Delmotte (2007), sont éclairantes. Nous apprenons que les programmes des deuxième et troisième degrés du *Décret Mission* ne précisent pas les seuils par respect pour le référentiel. Les concepteurs de l'actuel programme du qualifiant de la FESeC, dont Jean-Luc Vanschependael est co-auteur, sont revenus sur cette décision, mais pas ceux du programme de la transition. C'est d'autant plus regrettable que cette absence d'information ne signifie pas que chaque enseignant peut choisir le pourcentage de formes correctes à exiger. Il existe, en effet, un consensus interréseau sur les seuils à atteindre : 95% au terme du deuxième degré, 97% au terme du troisième degré¹.

Nous avons étudié, pour chaque participant de notre enquête affirmant connaître les recommandations des programmes et référentiels, le pourcentage de formes correctes pouvant être exigé dans les productions manuscrites avec des outils d'une part, et dans les productions numériques avec des logiciels d'aide à la rédaction d'autre part, pour le deuxième degré qualifiant et de transition, ainsi que pour le troisième degré qualifiant et de transition. Seul un répondant a coché les pourcentages correspondants à ceux du consensus interréseau, qui semble peu connu des professionnels du terrain.

Une conséquence possible de l'absence de seuils de maîtrise orthographique dans les programmes est une grande variation des critères d'évaluation de l'orthographe d'un enseignant à l'autre. En nous fondant sur les pourcentages de formes correctes sélectionnés par les répondants par degré et par filière, nous constatons qu'ils sont fort hétérogènes – allant de 80% de formes correctes dans une production manuscrite en cinquième et sixième de qualification pour l'un, à 100% de formes correctes pour ces mêmes années et dans cette même filière pour trois autres. Si l'on veut une certaine cohérence dans l'évaluation de l'orthographe au sein d'une même école, il est indispensable que les enseignants communiquent pour pallier le silence des programmes. Nous avons donc interrogé les participants sur leur connaissance des critères d'évaluation de leurs collègues. Il s'avère que 50,9% les ignorent et que 20% en sont informés mais procèdent différemment. Finalement, ils ne sont que 29,1% à s'être accordés. Il semble donc exister une grande disparité dans les critères d'évaluation de l'orthographe dans les deuxième et troisième degrés de l'enseignement secondaire belge francophone.

¹ Nous sommes consciente que les explications de Jean-Luc Vanschependael à propos de ce consensus sont antérieures à la parution des nouveaux référentiels, mais tout porte à croire qu'il perdure. Les seuils fixés dans le programme du qualifiant de la FESeC sont d'ailleurs cohérents avec les nombres exposés à l'époque.

2.3.11. Les outils d'aide orthographique

Dans les programmes comme dans les référentiels, le recours aux référents papier (dictionnaire, grammaire) pour les productions manuscrites, et l'usage de correcteurs orthographiques et de logiciels d'aide à la rédaction pour les productions numériques, sont encouragés. Dans l'ensemble, cette recommandation est bien respectée par les enseignants. Pour les productions manuscrites, ils sont 89% à toujours les autoriser lors des travaux en classe, 80% lors des évaluations, et 81,8% lors des examens. Pour les productions numériques, 87,3% recommandent toujours à leurs élèves de s'aider des correcteurs orthographiques et des logiciels d'aide à la rédaction.

2.3.12. Les relectures des élèves

Dans la partie théorique de notre mémoire, nous avons rappelé que l'opacité du plurisystème français engendre des difficultés d'apprentissage orthographique. Il est impossible d'automatiser complètement l'orthographe du français et la procédure d'application des règles grammaticales est très coûteuse cognitivement. Pour libérer de l'espace attentionnel, il est démontré que les bons scripteurs recourent à des procédés simplifiés. La plupart du temps, ces procédés font gagner du temps et mènent à la forme correcte, mais il arrive qu'ils occasionnent des erreurs. En outre, il s'agit bien souvent d'erreurs difficiles à repérer lors d'une relecture. Par conséquent, apprendre à se relire est très important. Il existe un outil d'aide à la relecture : la grille typologique des erreurs, dont il existe plusieurs modèles (Catach, 1980 ; Lucci & Millet, 1994). Nous avons demandé aux participants si leurs élèves disposent de ce type d'outil, mais seul un petit tiers, 32,7%, a répondu par l'affirmative.

Conclusion

Dans un premier temps, nous avons entamé notre mémoire par un bref rappel des sources de la complexité du code graphique du français : la polyvalence graphique et le manque de soutien de l'oral auxquels sont confrontés les scripteurs, tant dans l'orthographe des mots que dans la sélection des marques grammaticales adéquates.

Nous avons présenté les deux modes d'acquisition par lesquels l'humain peut apprendre. L'apprentissage implicite qui est un apprentissage inconscient fondé sur l'exposition fréquente d'éléments similaires et sur l'attention des apprenants, d'une part ; et l'apprentissage explicite fondé quant à lui sur l'implication consciente des élèves dans le processus d'apprentissage. Les connaissances qui découlent de ces modes d'acquisition fonctionnent différemment. Les connaissances implicites agissent sans qu'on le perçoive et ont un faible coût attentionnel, mais leurs taux de réussite pour les tâches complexes n'équivalent pas ceux des connaissances explicites. Or, orthographier le français est une tâche complexe.

Les connaissances explicites sont donc incontournables dans l'apprentissage de l'orthographe. Elles peuvent être de deux types : des connaissances déclaratives ou des savoirs, et des connaissances procédurales ou des savoir-faire. Les connaissances déclaratives sont insuffisantes au développement du savoir-faire orthographique. Concernant l'apprentissage de l'orthographe grammaticale, il faut veiller à ce que les connaissances procédurales touchent aux trois étapes d'un raisonnement grammatical complet : l'analyse grammaticale, l'identification de la règle adéquate et son application. C'est pourquoi il est notamment préconisé d'organiser des ANG ou l'une de leurs variantes dans les ateliers de décontextualisation sur l'orthographe.

Si les connaissances implicites ne permettent pas d'atteindre un seuil de maîtrise orthographique satisfaisant, il ne faut pas les négliger lors de l'apprentissage car elles ne sont pas dépourvues d'effets. En effet, nous avons observé que des connaissances implicites infra-lexicales – les régularités graphotactiques – et des procédés automatisés peuvent engendrer des erreurs, y compris chez les scripteurs experts. Par conséquent, il est essentiel d'apprendre aux élèves à se relire efficacement. Par ailleurs, l'orthographe française comprenant beaucoup d'exceptions, il est conseillé de toujours partir des productions des élèves pour la travailler, afin que ces derniers apprennent les savoir-faire orthographiques dont ils ont réellement l'usage. En outre, cette démarche s'inscrit dans une perspective plus large de la didactique contemporaine : le *curriculum* spiralaire.

Enfin, nous avons approfondi notre réflexion sur les processus d'enseignement-apprentissage de l'orthographe dans l'aperçu historique. Celui-ci se révèle également fort utile pour mettre en perspective les réponses des participants à notre enquête : mieux comprendre l'origine de certaines pratiques et leur fonctionnement, et les situer en rupture ou en continuité avec l'histoire.

Dans un second temps, nous avons analysé nos données issues, d'une part, de l'analyse des nouveaux programmes et référentiels, d'autre part, des cinquante-cinq réponses à notre questionnaire à la lumière de ces enseignements. Tout d'abord, contrairement à notre hypothèse de départ, nous n'avons pas pu identifier statistiquement de profils types d'enseignants dans notre échantillon. Notons que les réponses puristes sont extrêmement marginales : l'influence du champ scientifique se fait donc sentir sur les représentations. Ensuite, la plupart des répondants prennent l'enseignement de l'orthographe au sérieux, même si certains ont bien le sentiment de combler les lacunes des années antérieures. Comme nous le supposions, ils n'ont pas tous conscience qu'un élève de troisième secondaire n'a pas fini sa formation orthographique. Les données recueillies ont confirmé une autre hypothèse : nous avons effectivement constaté que peu d'enseignants de notre échantillon ont recours aux méthodes d'enseignement de l'orthographe préconisées. Nous avons cependant observé que les exercices traditionnellement les plus populaires, comme la dictée, ne font plus florès. Nous retrouvons surtout des révisions théoriques. Les exercices sont peu nombreux et prennent surtout la forme d'exercices lacunaires. Seule une minorité de répondants connaissent et utilisent les ANG et partent des productions des élèves pour enseigner l'orthographe. Il y a donc bien eu une évolution... mais pas vraiment dans le sens des didacticiens.

Rappelons-nous néanmoins que les résultats présentés ne sont pas généralisables à l'ensemble des enseignants de Belgique. Étendre quantitativement notre enquête pour obtenir des résultats statistiquement significatifs pourrait d'ailleurs faire l'objet d'une recherche ultérieure. Nous trouverions également intéressant de mener des recherches quasi-expérimentales visant à tester des dispositifs didactiques abordant l'orthographe de manière intégrée dans les deuxième et troisième degrés des humanités.

Le dialogue entre les didacticiens et les professionnels sur le terrain n'est donc pas totalement rompu. Les professeurs se sont approprié la conception de l'orthographe comme outil de communication et s'efforcent de la traduire dans leurs pratiques. Ils ont conscience des limites

des méthodes traditionnelles et tentent de proposer quelque chose de neuf, sans toujours voir que les exercices qu'ils emploient ne sont en réalité pas les plus adaptés. Or, des solutions existent et les répondants au questionnaire se montrent ouverts aux suggestions : on ne peut que souhaiter que le champ scientifique parvienne à diffuser les conclusions de ses recherches à propos des méthodes d'enseignement avec autant de succès que concernant les représentations.

Bibliographie

ALLAL Linda *et al.*, 2001. *Apprendre l'orthographe en produisant des textes*, Fribourg, Éditions universitaires Fribourg Suisse.

BACHELARD Gaston, 2020. *Le nouvel esprit scientifique* [1934], éd. V. Bontems, Paris, Presses universitaires de France (Quadrige, 175).

BLANCHE-BENVENISTE Claire et CHERVEL André, 1969. *L'orthographe*, Paris, Maspero.

BOURGEOIS Étienne et NIZET Jean, 2005. *Apprentissage et formation des adultes*, Paris, Presses universitaires de France (Éducation et formation).

BRISSAUD Catherine, 2011. « Didactique de l'orthographe : avancées ou piétinements ? » [en ligne], *Pratiques*, n° 149-150 (« Didactique du français (2) », numéro spécial dirigé par A. Halté et A. Petitjean), consulté le 8 août 2023 [DOI : 10.4000/pratiques.1740].

BRISSAUD Catherine et COGIS Danièle, 2011. *Comment enseigner l'orthographe aujourd'hui*, Paris, Hatier.

BRISSAUD Catherine et MORTAMET Clara, 2015. « Présentation » [en ligne], *Glottopol. Revue de sociolinguistique en ligne*, n° 26 (« La dictée, une pratique sociale emblématique », numéro spécial dirigé par C. Brissaud et C. Mortamet), consulté le 8 août 2023 [URL : http://glottopol.univ-rouen.fr/numero_26.html].

CATACH Nina, 1978. *L'orthographe*, Paris, Presses universitaires de France (Que sais-je ?, 685).

CATACH Nina, 1980. *L'orthographe française : traité théorique et pratique. Avec des travaux d'application et leurs corrigés*, Paris, Fernand Nathan (Nathan Université).

CHERVEL André, 2006. *Histoire de l'enseignement du français du XVII^e au XX^e siècle*, Paris, Retz (Les usuels).

COGIS Danièle, 2005. *Pour enseigner et apprendre l'orthographe. Nouveaux enjeux - Pratiques nouvelles. École/Collège*, Paris, Delagrave (Pédagogie et formation).

COGIS Danièle et ROS Michelle, 2003. « Les verbalisations métagraphiques : un outil didactique en orthographe ? », *Les dossiers des sciences de l'éducation*, n° 9 (« L'orthographe, une construction cognitive et sociale », numéro spécial dirigé par O. Guyon, J.-P. Jaffré et J. Fijalkow), p. 89-98 [également disponible en ligne : DOI : 10.3406/dsedu.2003.988].

DELMOTTE Catherine, 2007. *Quelle place pour l'orthographe en fin d'humanité ? Enquête auprès [sic] d'enseignants et d'élèves*, Mémoire, Université catholique de Louvain, superviseur académique J.-L. Dufays.

DÉSILETS Mario, 1997. « Connaissances déclaratives et procédurales : des confusions à dissiper », *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 23, n° 2, p. 289-308 [également disponible en ligne : DOI : 10.7202/031917ar].

DISTER Anne, 2016. « Et si on essayait un monde sans orthographe ? », *La Revue nouvelle*, n° 6, p. 63-67 [également disponible en ligne : DOI : 10.3917/rn.166.0063].

DISTER Anne et NAETS Hubert, 2020. « Les Rectifications de l'orthographe en Belgique francophone : de la politique linguistique aux pratiques des écoliers et de la presse » [en ligne], *Cahiers de praxématique*, n° 74 (« Les rectifications orthographiques de 1990 et leur application dans l'espace francophone, 30 ans plus tard », numéro spécial dirigé par J. Lazar et R. Mudrochová), consulté le 8 août 2023 [DOI : 10.4000/praxématique.6569].

FAYOL Michel et GOT Constance, 1991. « Automatisme et contrôle dans la production écrite : les erreurs d'accord sujet verbe chez l'enfant et l'adulte », *L'année psychologique*, vol. 91, n° 2, p. 187-205 [également disponible en ligne : DOI : 10.3406/psy.1991.29453].

FAYOL Michel et JAFFRÉ Jean-Pierre, 2008. *Orthographier*, Paris, Presses universitaires de France (Apprendre).

FAYOL Michel, ZORMAN Michel et LÉTÉ Bernard, 2009. « Associations and Dissociations in Reading and Spelling French: Unexpectedly Poor and Good Spellers », *British Journal of Educational Psychology*, n° 6, p. 63-75.

FAYOL Michel et JAFFRÉ Jean-Pierre, 2016. « L'orthographe : des systèmes aux usages » [en ligne], *Pratiques*, n° 169-170 (« Enseignement /apprentissage de la langue, des textes et des discours. 40 ans de Pratiques », numéro spécial dirigé par C. Masseron), consulté le 8 août 2023 [DOI : 10.4000/pratiques.2984].

FISHER Carole et NADEAU Marie, 2014. « Le développement des compétences en orthographe grammaticale par la pratique de dictées », *La lettre de l'AIRDF*, n° 56, p. 7-13 [également disponible en ligne : DOI : 10.3406/airdf.2014.2010].

GAK Vladimir G., 1976. *L'orthographe française*, trad. par I. Vildé-Lot, Paris, SELAF (Société d'études linguistiques et anthropologiques de France).

GASPARINI Silvia, 2004. « Implicit versus Explicit Learning: Some Implications for L2 Teaching », *European Journal of Psychology of Education*, vol. 19, n° 2, p. 203-219.

GINGRAS Maxime et SÉNÉCHAL Monique, 2016. « Silex: A Database for Silent-Letter Endings in French Words » [en ligne], *Behavior Research Methods*, n° 49, p. 1894-1904, consulté le 8 août 2023 [DOI : 10.3758/s13428-016-0832-z].

GOWER John C., 1971. « A General Coefficient of Similarity and Some of Its Properties », *Biometrics*, vol. 27, n° 4, p. 857-871.

GUYON Odile, 2003. « Évolution des procédures d'accord nominal et verbal en français : perspective psycholinguistique », *Les dossiers des sciences de l'éducation*, n° 9 (« L'orthographe, une construction cognitive et sociale », numéro spécial dirigé par O. Guyon, J.-P. Jaffré et J. Fijalkow), p. 55-66 [également disponible en ligne : DOI : 10.3406/dsedu.2003.985].

HAAS Ghislaine, 1999. « Les ateliers de négociation graphique : une [sic] cadre de développement des compétences métalinguistiques pour des élèves de cycle 3 », *Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle*, n° 20 (« Recherches-actions et didactique du français. Hommage à Hélène Romian », numéro spécial dirigé par G. Ducancel et M. Dabène), p. 127-142 [également disponible en ligne : DOI : 10.3406/reper.1999.2315].

HAAS Ghislaine (dir.), 2002. *Apprendre, comprendre l'orthographe autrement : de la maternelle au lycée*, Dijon, SCEREN-CRDP Bourgogne.

HOEDT Arnaud et PIRON Jérôme, 2017. *La faute de l'orthographe (La convivialité)*, Paris, Textuel.

JAFFRÉ Jean-Pierre, 2005. « L'orthographe du français, une exception ? », *Le français aujourd'hui*, n° 148 (« Linguistique et étude de la langue », numéro spécial), p. 23-31 [également disponible en ligne : DOI : 10.3917/lfa.148.0023].

KARLSON Léon, 2015. *Français mode d'emploi*, Paris, Ellipses.

KAUFMAN Léonard et ROUSSEUW Pierre, 1990. *Finding Groups in Data: An Introduction to Cluster Analysis*, New York, Wiley (Probability and Statistics).

LAPARRA Marceline, 2010. « Pour un enseignement progressif de l'orthographe dite grammaticale du français : comment résoudre les contradictions entre les besoins discursifs des scripteurs et les contraintes imposées par le fonctionnement de la langue ? », *Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle*, n° 41 (« La notion de progression dans

la pratique et la réflexion sur la langue de l'école au collège », numéro spécial dirigé par É. Nonnon et J. Dolz), p. 35-46 [également disponible en ligne : DOI : 10.4000/reperes.278].

LUCCI Vincent et MILLET Agnès, 1994. *L'orthographe de tous les jours. Enquête sur les pratiques orthographiques des Français* [avec une préface de N. Catach], Paris, Honoré Champion (Politique linguistique).

MANESSE Danièle, 2007. « A propos d'un domaine linguistique normé mais peu coté : l'orthographe à l'école », *Langage et société*, n° 119 (« Les normes pratiques », numéro spécial), p. 81-92 [également disponible en ligne : DOI : 10.3917/l.s.119.0081].

MANESSE Danièle et COGIS Danièle (dir.), 2007. *Orthographe : à qui la faute ?*, Paris, ESF.

MARIN Jessy et LÉVESQUE Jean-Yves, 2023. « L'entretien métagraphique en recherche : fondements et pratiques », *Recherches qualitatives*, vol. 42, n° 1 (« Contributions à une connaissance approfondie de dispositifs de la recherche qualitative », numéro spécial dirigé par F. Deschenaux et C. Royer), p. 68-91 [également disponible en ligne : DOI : 10.7202/1100245ar].

MAYNARD Catherine, BRISSAUD Catherine et ARMAND Françoise, 2018. « Mise à l'essai d'un dispositif renouvelé d'enseignement de l'orthographe auprès d'élèves d'un lycée professionnel en France » [en ligne], *SHS Web of Conferences*, vol. 46 (« Congrès Mondial de Linguistique Française - CMLF 2018 »), consulté le 8 août 2023 [DOI : 10.1051/shsconf/20184607002].

NADEAU Marie et FISHER Carole, 2011. « Les connaissances implicites et explicites en grammaire : quelle importance pour l'enseignement ? Quelles conséquences ? », *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*, vol. 4 (4), p. 1-31 [également disponible en ligne : DOI : 10.5565/rev/jtl3.446].

PACTON Sébastien, FAYOL Michel et PERRUCHET Pierre, 2002. « The Acquisition of Untaught Orthographic Regularities in French », dans VERHOEVEN Ludo, ELBRO Carsten et REITSMA Pieter (éd.), *Precursors of Functional Literacy*, Amsterdam, John Benjamins Publishing Company, p. 121-136.

PACTON Sébastien, FOULIN Jean-Noël et FAYOL Michel, 2005. « L'apprentissage de l'orthographe lexicale », *Rééducation Orthophonique*, n° 222, p. 47-68.

PACTON Sébastien et PERRUCHET Pierre, 2006. « L'apprentissage implicite : du labo à l'école », dans DESSUS Philippe et GENTAZ Édouard (dir.), *Apprentissages et enseignement. Sciences cognitives et éducation*, Paris, Dunod, p. 59-73.

PACTON Sébastien et AFONSO-JACO Amandine, 2015. « Comment les enfants apprennent-ils l'orthographe des mots ? », *Revue française de linguistique appliquée*, vol. 20, n° 2, p. 51-61 [également disponible en ligne : DOI : 10.3917/rfla.202.0051].

PERRENOUD Philippe, 2000. « L'école saisie par les compétences », dans BOSMAN Christine, GERARD François-Marie et ROEGIERs Xavier (dir.), *Quel avenir pour les compétences ?*, Bruxelles, De Boeck (Pédagogies en développement), p. 21-41.

PERRUCHET Pierre et NICOLAS Serge, 1998. « L'apprentissage implicite : un débat théorique », *Psychologie française*, t. 43, n° 1 (« Mémoire et apprentissage implicite », numéro spécial dirigé par S. Nicolas et P. Perruchet), p. 13-25.

PERRUCHET Pierre et PACTON Sébastien, 2004. « Qu'apportent à la pédagogie les travaux de laboratoire sur l'apprentissage implicite ? », *L'année psychologique*, n° 104, p. 121-146.

REY Arnaud, PACTON Sébastien et PERRUCHET Pierre, 2005. « L'erreur dans l'acquisition de l'orthographe », *Rééducation orthophonique*, n° 222, p. 101-119.

SAUTOT Jean-Pierre, 2000. *Utilisation de l'orthographe et d'autres indices dans la construction du sens en lecture. Étude de la variation de la réception chez des lecteurs enfants (de 6 à 15 ans) et adultes*, Thèse de doctorat, Université Stendhal - Grenoble III, superviseur académique V. Lucci [HAL : <https://theses.hal.science/tel-00365321>].

SIMARD Jean-Claude, DUFAYS Jean-Louis, DOLZ Joaquim et GARCIA-DEBANC Claudine, 2010. *Didactique du français langue première*, Bruxelles, Groupe De Boeck (Pratiques pédagogiques).

SIMILOWSKI Kathy, GENRE Stéphanie et ELALOUF Marie-Laure, 2023. « Maîtrise de la langue à l'université : quelle alternative au projet Voltaire ? », *Le français aujourd'hui*, n° 221 (« Le français dans l'enseignement supérieur et la recherche », numéro spécial), p. 79-93.

SOBACO Amélie *et al.*, 2015. « The Influence of Graphotactic Knowledge on Adults' Learning of Spelling », *Memory & Cognition*, n° 43, p. 593-604 [également disponible en ligne : DOI : 10.3758/s13421-014-0494-y].

THIMONNIER René, 1967. *Le système graphique du français. Introduction à une pédagogie rationnelle de l'orthographe* [avec une préface de R. Étiemble], Paris, Plon.

THIRY Alain, 2016. *La programmation neuro-linguistique (PNL)*, Paris, Presses universitaires de France (Que sais-je ?, 4056).

WILKINSON Kathy et NADEAU Marie, 2010. « La dictée 0 faute : une dictée pour apprendre », *Québec français*, n° 156 (« Enseigner la grammaire : d’hier à aujourd’hui », numéro spécial dirigé par R. Bergeron et R. Riente), p. 71-73 [également disponible en ligne : URL : <https://id.erudit.org/iderudit/61419ac>].

WYNANTS Bernadette, 1997. *L’orthographe, une norme sociale. La construction sociale et les transformations de l’orthographe française*, Sprimont, Mardaga (SH).

« Enseignants et personnel de l’enseignement - Taux de féminisation » [en ligne], *s.d.* Site de la Fédération Wallonie-Bruxelles, consulté le 11 août 2023 [URL : <https://statistiques.cfwb.be/transversal-et-intersectoriel/genre/enseignants-et-personnel-de-lenseignement-taux-de-feminisation/>].

« L’ancrage mémoriel. La garantie d’une mémorisation efficace et durable » [en ligne], *s.d.* Site du *Projet Voltaire*, consulté le 11 août 2023 [URL : <https://www.projet-voltaire.fr/presentation/woonoz/>].

Linguisticae [Chaîne Youtube] [en ligne], *s. d.* Consulté le 8 août 2023 [URL : <https://www.youtube.com/@Linguisticae>].

Trésor de la Langue Française informatisé [TLFi] [en ligne]. Consulté le 8 août 2023 [URL : <http://atilf.atilf.fr/>].

Référentiels et programmes

Compétences terminales et savoirs requis en français. Humanités générales et technologiques [Référentiel], 1999. Ministère de la Communauté française.

Compétences terminales et savoirs communs. Humanités professionnelles et techniques [Référentiel], 2000. Ministère de la Communauté française.

Compétences terminales en français. Humanités professionnelles et techniques [Référentiel], 2014. Fédération Wallonie-Bruxelles.

Compétences terminales et savoirs requis en français. Humanités générales et technologiques [Référentiel], 2017. Fédération Wallonie-Bruxelles.

ATTOUT Elisabeth *et al.*, 2018. *Programme. Français 2^e degré. Humanités générales et technologiques*, Bruxelles, FESeC.

BAUVIR Amandine *et al.*, 2019. *Programme. Français 3^e degré. Humanités générales et technologiques*, Bruxelles, FESeC.

CUYLEN Paul *et al.*, 2015. *Programme. Français 2^e et 3^e degrés. Professionnel et Technique de qualification*, Bruxelles, FESeC.

Programme d'études. Français. Enseignement secondaire ordinaire de plein exercice. Humanités professionnelles et techniques. Enseignement secondaire professionnel et technique de qualification. Deuxième et troisième degrés, 2015. Conseil des Pouvoirs Organisateurs de l'Enseignement Officiel Neutre Subventionné, Service général de l'Enseignement organisé par la Fédération Wallonie-Bruxelles.

Programme d'études. Français. Enseignement secondaire ordinaire de plein exercice. Humanités générales et technologiques. Enseignement secondaire général et technique de transition. Deuxième et troisième degrés, 2018. Conseil des Pouvoirs Organisateurs de l'Enseignement Officiel Neutre Subventionné, Service général de l'Enseignement organisé par la Fédération Wallonie-Bruxelles.

Circulaire 2475. Recommandations relatives à l'application de la nouvelle orthographe et à son enseignement, 2008. En ligne, consulté le 11 août 2023 [URL : http://www.enseignement.be/index.php?page=26823&do_id=2675].

Table des matières

Remerciements.....	3
Introduction.....	5
Partie théorique	7
1. Difficulté de l'orthographe du français.....	7
1.1. Le principe phonographique et le principe sémiographique.....	7
1.2. Le continuum d'opacité-transparence des langues	9
1.3. Le manque de soutien de l'oral.....	11
Conclusion	11
2. Le mode d'apprentissage implicite et le mode d'apprentissage explicite.....	12
2.1. Méthodes d'enseignement en fonction des modes d'apprentissage	13
2.2. Les modes d'apprentissage au fil de l'histoire.....	14
Conclusion	21
2.3. Une acquisition inconsciente de l'orthographe : l'apprentissage implicite	22
2.3.1. Le lexique mental.....	23
2.3.2. Les régularités graphotactiques.....	24
2.3.3. La morphologie.....	25
2.3.4. Les limites de l'enseignement implicite de l'orthographe.....	27
2.4. Apprentissage explicite	28
2.4.1. Apprentissage explicite de l'orthographe lexicale	28
2.4.2. Apprentissage explicite de l'orthographe grammaticale.....	29
2.4.3. Activités d'apprentissage explicite de l'orthographe grammaticale	30
Continuum.....	30
Ateliers de Négociation Graphique (ANG)	33
Approche intégrée.....	34
3. Zones de fragilités des scripteurs experts	36
Analyse descriptive et interprétative.....	37
1. Analyse des programmes et référentiels	37
1.1. Les référentiels.....	37
1.1.1. Compétences terminales et savoirs requis pour l'enseignement de transition - Décret Mission.....	38
1.1.2. Compétences terminales et savoirs communs pour l'enseignement qualifiant - Décret Mission.....	40
1.1.3. Compétences terminales et savoirs requis en français pour les humanités générales et technologiques – Pacte pour un enseignement d'excellence	40
1.2. Les programmes.....	43

2. Analyse d'un questionnaire soumis à des enseignants des deuxième et troisième degrés du secondaire	45
2.1. Description de l'échantillon	46
2.2. Analyse statistique	47
2.2.1. Méthode de clustering.....	47
2.2.2. Analyse de correspondances multiples	50
2.3. Analyse qualitative du questionnaire	52
2.3.1. Les degrés d'enseignement concernés par l'enseignement de l'orthographe	53
2.3.2. L'orthographe réformée	55
2.3.3. Demande des apprenants de révisions et d'exercices orthographiques	60
2.3.4. Fréquence des révisions et des exercices orthographiques	62
2.3.5. Pratiques des répondants en matière d'orthographe (exercices orthographiques)	64
2.3.6. Connaissance des répondants au sujet de l'état actuel de la recherche.....	69
2.3.7. L'attractivité des méthodes d'apprentissage	72
2.3.8. Satisfaction des pratiques d'enseignement	73
2.3.9. Séquence linguistique ou sociohistorique.....	75
2.3.10. Pratiques d'évaluation et connaissance des prescriptions officielles en matière d'évaluation.....	76
2.3.11. Les outils d'aide orthographique.....	78
2.3.12. Les relectures des élèves	78
Conclusion	79
Bibliographie.....	82
Table des matières.....	89

