

## Interview JAFFRE Dictée et apprentissage de l'orthographe

Après avoir suivi des études de lettres, Jean-Pierre Jaffré a enseigné en collège et dans ce que l'on appelait alors une école normale. Il s'est ainsi intéressé à la linguistique, et plus spécialement à l'orthographe et à son apprentissage. Il a ainsi collaboré à plusieurs recherches en didactique, à l'INRP. En 1987, il est devenu chercheur au CNRS, dans le laboratoire HESO (Histoire et structure des orthographes et des systèmes d'écriture) fondé par Nina Catach, puis dans le laboratoire LEAPLE (Laboratoire d'études sur l'acquisition et la pathologie du langage chez l'enfant) où il co-anime le groupe [Litéracie](#) avec Liliane Sprenger-Charolles. Linguiste de l'écrit, il s'intéresse aujourd'hui au fonctionnement des écritures et à leur acquisition. Dans ce cadre, il anime différents projets sur la genèse linguistique, c'est-à-dire sur la manière dont les orthographes se développent, dans les sociétés et chez les individus.

### Selon vous, quelles sont les causes de l'illettrisme ?

Les causes de l'illettrisme sont multiples. Il peut être pathologique, ce qui est le cas dans toutes les sociétés, mais pour une faible part (approximativement entre 4 à 6 % de dyslexiques et de dysorthographiques...). Viennent ensuite des causes plus complexes et en même temps plus difficiles à évaluer (familiales, sociologiques, rejet du système scolaire, etc.). Dans ce domaine, il faut en tout cas se méfier des discours catastrophistes. J'ai bien du mal à croire en effet qu'il existe aujourd'hui plus d'illettrés qu'hier. Il se trouve seulement qu'on les remarque davantage parce que la demande générale d'instruction est désormais plus forte. Autrefois, dans les villages, les enfants en difficulté scolaire devenaient paysans ou exerçaient des métiers manuels pour lesquels le besoin de lire et d'écrire était limité. On a donc l'illusion d'une augmentation de l'illettrisme, alors qu'il est probablement moindre aujourd'hui. Le paradoxe, c'est que ce sont les mêmes personnes, appartenant le plus souvent à l'élite sociale, qui se plaignent des dégâts de l'illettrisme et qui refusent de simplifier l'orthographe.

### Vous êtes donc favorable à une réforme de l'orthographe ?

Oui, la complexité de l'orthographe française est une cause non négligeable de la dysorthographie. On passe trop de temps à enseigner l'orthographe pour des résultats inégaux. L'orthographe du français est sans doute, avec celle du japonais et pour des raisons différentes, l'une des plus difficiles au monde. Elle comporte en effet beaucoup de problèmes d'accord, d'homophones, de lettres qui ne sont pas prononcées. En fait, les causes majeures de sa complexité sont avant tout grammaticales.

### Pour quelles raisons l'orthographe du français est-elle aussi complexe ?

La complexité de l'orthographe du français tient à son histoire, dont l'origine remonte pour l'essentiel aux XVI<sup>e</sup> et XVII<sup>e</sup> siècles. Elle a été créée par une élite sociale et notamment des professionnels de l'écrit tels les imprimeurs qui ont voulu en faire une orthographe « pour l'œil », destinée à faciliter la lecture. Son usage a comporté de nombreuses variations jusqu'au XIX<sup>e</sup> siècle, période au cours de laquelle son caractère normatif s'est sérieusement renforcé. Et c'est de cette tradition dont nous avons hérité. Or, parce que l'on travaille en classe avec des textes dont l'orthographe est standardisée, on peut avoir l'impression qu'elle a toujours été la même, ce qui est évidemment une illusion. Paradoxalement, c'est la Révolution qui a contribué à fixer, puis à figer l'orthographe et donc à rendre l'apprentissage du français si difficile. En effet, préoccupés d'unification nationale, les révolutionnaires ont cherché à supprimer les langues régionales et à imposer une même langue sur tout le territoire français. De ce fait, tous les Français ont dû utiliser une norme orthographique même si celle-ci n'était pas adaptée au plus grand nombre.

Les difficultés qui en découlent sont d'ailleurs apparues dès la mise en place de l'enseignement primaire pour tous, au début de la III<sup>e</sup> République. Les premiers rapports de l'instruction publique évoquaient déjà les problèmes posés par l'enseignement d'une telle orthographe. Au point qu'en 1893, une réforme fut même votée par l'Académie française, mais hélas abandonnée par la suite. De tout ce débat, il nous est toutefois resté un *Arrêté de tolérances orthographiques*, publié en 1901, à l'initiative de Raphaël Leygues, le ministre de l'éducation de l'époque. Ces tolérances étaient destinées à faciliter la maîtrise de ce qui apparaissait alors comme les difficultés orthographiques les plus importantes. Cet *Arrêté* est hélas resté lettre morte, y compris pour les enseignants, qui auraient pourtant dû être les premiers intéressés<sup>1</sup>. Repris en 1976 par René Haby, il n'eut guère plus de succès.

### Mais pourquoi a-t-on alors l'impression que sous la III<sup>e</sup> République et jusqu'aux années 60 environ, les enfants faisaient moins de fautes d'orthographe ?

Jusqu'aux années 60, la dictée était la grande préoccupation du certificat d'études. Les élèves étaient même surentraînés dans ce domaine [Antoine Prost le rappelle dans un article récent du *Monde de l'Éducation* d'avril 2004 – n° 324 : 74-75 – intitulé « Ce bon vieux certificat d'études »]. Les barèmes scolaires étaient également beaucoup plus sévères à l'époque qu'aujourd'hui. Mais pour tous ceux qui ne continuaient pas leurs études au-delà, c'est-à-dire la grande majorité, la déperdition des compétences orthographiques était énorme. On a pu le constater grâce aux tests préparatoires au service militaire, chez les garçons au moins.

Un autre facteur rend plus visibles les difficultés liées à l'orthographe, ce qui conforte d'ailleurs la montée de l'illettrisme : on écrit plus qu'auparavant. Jusqu'à ces dernières années, en dehors du cadre scolaire, les gens écrivaient très peu et étaient essentiellement des lecteurs. Aujourd'hui, les outils informatiques, Internet en

particulier, suscitent comme jamais le besoin d'écrire.

### **Quelles conséquences ont ces nouveaux supports de l'écrit sur l'orthographe ?**

On constate l'émergence d'une situation de polygraphie, c'est-à-dire la coexistence d'une variété de formes écrites selon qu'il s'agit de SMS, de courriels, de forums de discussion, etc. Tous ces échanges favorisent la communication écrite sur des bases spécifiques qui ne répondent pas aux normes académiques. La comparaison de courriels produits par des universitaires et de textes d'élèves de la fin du primaire fait à cet égard apparaître bien des similitudes, jusque dans les erreurs commises.<sup>2</sup> On peut déplorer un tel état de fait ou, de façon plus pragmatique, constater que ces pratiques moins académiques de l'écrit contribuent à légitimer plusieurs « normes » orthographiques, ce qui devrait à terme permettre une plus grande tolérance dans ce domaine.

### **Que faudrait-il réformer dans l'orthographe française ?**

On pourrait d'abord réintroduire l'idée de tolérance, comme on le faisait jadis.<sup>3</sup> On en est malheureusement très loin, comme le montre le maintien de l'accent aigu sur le second 'é' de « événement » ou la présence du 's' final de « relais »... au singulier ! Pour faire accepter ne serait-ce que les tolérances légitimes de l'Arrêté de 1901 dont nous parlions plus haut, il faudrait que la société, et aussi les enseignants, soient moins rigides, moins convaincus de l'omnipotence d'une norme unique.

Ensuite, il faudrait veiller à ce que l'orthographe soit plus cohérente, notamment quand les graphies ne correspondent à aucune phonie. Je ne suis certes pas un défenseur du « tout phonétique ». Les lettres non prononcées peuvent avoir un rôle utile, pour distinguer les homophones, pour marquer des fonctions grammaticales. Mais elles ajoutent souvent des difficultés inutiles. Pourquoi ne pas se contenter par exemple d'une seule marque du pluriel, le 's' supplantant le 'x' ? Serait-il si aberrant d'écrire « chevas » au lieu de « chevaux » quand on sait que ce 'x' résulte de la fusion d'un 'u' et... d'un 's' ? Les règles d'accord du participe passé pourraient également être allégées, notamment avec l'auxiliaire « avoir ». Et cela d'autant plus que ces marques sont rarement isolées. On pourrait aller plus loin encore en faisant l'économie de bien des redondances graphiques, celles des désinences verbales par exemple. Pourquoi un 's' à 'avais', dans « j'avais », alors que le pronom « je », déjà présent, remplit la même fonction ? De tels propos peuvent sans doute paraître hérétiques à bien des adultes mais ils ne le sont certainement pas pour une histoire de l'orthographe bien comprise. Par ailleurs, ce qui n'est pas négligeable non plus, de tels aménagements simplifieraient la tâche des élèves, et celle des enseignants, sans nuire le moins du monde à la communication écrite.

### **En attendant une réforme de l'orthographe, comment l'enseigner ? Les anciennes méthodes, dont la célèbre méthode Bled, sont-elles utiles ?**

Je ne peux que redire ce qui l'a déjà été depuis des années. En dépit d'un succès commercial indiscutable, la méthode du Bled, que l'on retrouve d'ailleurs dans la plupart des manuels, n'a qu'une efficacité limitée. Son succès va de pair avec celui d'une école dans laquelle l'enseignement de l'orthographe occupait une place importante, ce qui n'est plus vraiment le cas. L'application systématique de règles, hors toute découverte, et la présence de nombreux contre-exemples ne correspondent que de très loin aux besoins de l'apprentissage tels qu'on les connaît désormais. Il faudrait aussi renoncer à faire coexister des homophones (« a » vs. « à », « ou » vs. « où », etc.), ce qui privilégie l'identité phonique au détriment de la différence orthographique. Il vaut mieux souligner les relations sémantiques et grammaticales capables de révéler la véritable identité orthographique d'un mot. Ainsi, « a » doit être traité avec « avait », « aura », et plus généralement avec les formes verbales. Au contraire, « à » doit être inséré dans des groupes propositionnels (« à faire », « à venir »), et plus généralement associé à d'autres prépositions. Mais ce type de méthode a surtout le défaut de séparer l'orthographe du reste des activités de production écrite, ce qui donne des élèves obtenant de bons résultats lors des exercices d'orthographe mais oubliant leur orthographe ailleurs.

### **La dictée est-elle également à proscrire ?**

La dictée est un bon outil d'évaluation mais elle ne permet pas vraiment d'apprendre l'orthographe. De plus, elle n'évalue qu'une compétence très particulière. Au cours d'une dictée, un élève doit en effet transformer un matériau phonique en un matériau graphique, c'est-à-dire faire correspondre des sons et des lettres. Il s'agit d'un exercice très spécifique qui n'aide pas un scripteur à maîtriser l'orthographe quand il est en situation de production. Dans ce cas, il s'agit en effet de mettre des idées – et non des sons – en lettres. Il ne faut pas oublier que la raison d'être de l'orthographe, ce n'est pas l'orthographe elle-même mais la production – ou la lecture – de textes. C'est ce qui me fait dire que, loin des exercices du Bled et de la dictée, ce qui fait la compétence orthographique d'un individu, c'est sa capacité à gérer des problèmes en situation de production écrite. Or cela s'apprend, en écrivant et en décomposant les différents temps de cet acte complexe : les mises en forme d'un texte, son orthographe proprement dite, sa réécriture, etc. Comme on dit : « Écrire c'est réécrire ». La maîtrise d'une orthographe utile passe par l'organisation pédagogique de ces différents temps de l'écriture. Mais pour des raisons qui tiennent à la structure de notre cerveau et de ses mémoires, leur coexistence peut être plus ou moins difficile. Moins une compétence est automatisée et plus elle nécessite d'attention et de place dans notre mémoire de travail. C'est d'ailleurs pourquoi bien des erreurs d'orthographe ne sont pas dues à une absence de connaissance mais à une situation qui empêche l'accès à cette connaissance. Autrement dit, plus un individu est en situation d'apprentissage et moins il peut gérer de front toutes les compétences nécessaires à la production d'un texte.

## **Mais si l'on renonce aux exercices et que la dictée n'améliore pas l'orthographe, comment l'enseigner ?**

Il faut faire écrire les élèves, leur faire produire leurs propres textes. Ensuite on doit mettre en place une pédagogie de la réécriture. Toute production écrite doit suivre trois phases : élaboration d'un texte, analyse de ses composantes et enfin réécriture.

La phase intermédiaire est capitale, elle doit amener l'élève à s'auto-évaluer. Pour y parvenir, plusieurs méthodes peuvent être employées : on peut par exemple donner aux élèves le même texte et les inviter à discuter ensemble de cette production selon différents points de vue. On peut aussi travailler sur un corpus de textes avec une même consigne. La norme orthographique est alors débattue collectivement. Plus les élèves sont associés à ce travail d'évaluation, mieux ils assimilent le processus. Dans un second temps, ce travail sert de référence. Le groupe doit alors s'interroger sur la meilleure façon de transformer ce savoir, issu d'un texte, en procédures utilisables ailleurs. L'objectif est d'arriver à faire d'une situation particulière le moteur d'une situation générale. Et surtout, le résultat de ce travail doit prendre des formes concrètes et visibles, sous la forme d'affichettes disposées dans la classe ou de carnets individuels. Et si la difficulté n'est pas résolue, on y revient deux semaines après sous la forme d'un groupe de discussion. C'est tout ce savoir-faire qui me semble capable de développer au mieux les compétences orthographiques.

## **Faut-il parler de « faute d'orthographe » ?**

Le terme est un peu fort car il a une connotation morale quelque peu inadaptée. Celui d'« erreur » est sans doute préférable. Mais au-delà des mots, ce qui importe c'est la façon dont les élèves se situent eux-mêmes dans le domaine orthographique. Et de ce point de vue beaucoup d'entre eux – trop – ont des représentations très négatives. Mais s'ils se disent « mauvais » en orthographe, c'est sans doute parce qu'on la leur montre trop souvent par le prisme de leurs déficits. Il faudrait arriver à une évaluation positive de l'orthographe. La preuve a bien souvent été faite au cours de ces dernières années que l'évaluation privilégiait en général les 10 % erronés d'un texte au lieu des 90 % normés. Malgré cela, la pédagogie continue à compter les erreurs, avec certes moins de sévérité que par le passé. Elle a sans doute ses raisons. Il me semble en tout cas que les moyens ne manquent pas pour promouvoir des situations qui privilégient la dimension technique de l'orthographe plutôt que son aspect normatif et culturel.

## **Enlever des points pour l'orthographe est-il efficace ?**

Une sanction n'est efficace que si elle est comprise et acceptée par les protagonistes. Sans doute que certains élèves sont dans ce cas, parce qu'ils ont donné à leur vie scolaire un sens compatible avec cette règle du jeu. Je crains malheureusement que bien des élèves ne soient pas dans ce cas, notamment ceux qui sont en difficulté. On en arrive alors à cette situation quelque peu paradoxale où ceux à qui l'on enlève le plus de point sont finalement ceux qui s'en moquent le plus. Une telle option participe d'ailleurs d'une autonomisation excessive de l'orthographe. En fait, le meilleur moyen de justifier l'orthographe, sa « sanction » la plus efficace, c'est d'en motiver la norme dans des activités, des situations, où elle prend un sens social. C'est comme dans la vie : commettre une erreur d'orthographe peut être préjudiciable, humiliant même, mais cela peut également n'avoir qu'une importance toute relative. Il y a bien longtemps que la position sociale des individus n'est plus tributaire de la seule réussite en orthographe. Compter les « fautes », retirer des points, tout cela peut certes avoir une influence, notamment chez les plus jeunes. Mais à quoi cela peut-il bien servir si, au bout du compte, les jeunes usagers ne se convainquent pas de l'importance sociale de l'orthographe ? À mon avis, c'est dans ce sens que l'école devrait œuvrer.

## **Faut-il utiliser un métalangage ? Passer par une analyse plus linguistique ?**

Pour apprendre l'écrit, les enfants ont besoin d'analyser leur langue, de prendre du recul et donc de disposer d'un métalangage (« mot », « phrase », « verbe », etc.). Mais celui-ci ne permet pas pour autant de trouver une solution orthographique. Il ne peut le faire qu'une fois mises en place des procédures adaptées. Prenons le cas d'un enfant qui explique qu'il a écrit « mangeait » – dans « Je vais *mangeait* une pomme » – « parce que c'est un imparfait ». On peut toujours lui répondre que ce n'est pas un imparfait mais un infinitif... On voit bien que la maîtrise d'une telle forme verbale dépend de procédures que, dans le cas présent, le seul terme « imparfait » n'induit pas. En fait, la maîtrise de l'orthographe grammaticale du français n'est possible que si les élèves apprennent à se servir d'opérations « métalinguistiques ». Dans le cas de « mangeait », le fait de recourir à un verbe tel que « prendre » (« Je vais *prendre* une pomme ») est bien plus efficace. Plus qu'une affaire de métalangage, la maîtrise de l'orthographe grammaticale dépend de la capacité à associer des formes linguistiques compatibles. Une fois acquise cette compétence procédurale, le métalangage peut la servir utilement, en l'explicitant. Il permet alors à un élève de ne pas se laisser leurrer par l'apparence d'une forme graphique : « Ce n'est pas parce qu'une forme verbale se termine par '-ait' qu'il s'agit d'un imparfait mais parce que je peux la remplacer par... » Le « parce que » est ici décisif. Des opérations de ce type peuvent apparaître comme de « vieux trucs mnémotechniques » ; en fait, comme la neurolinguistique commence à le montrer, il s'agit de procédures très générales.

## **Que révèlent les erreurs ?**

Les erreurs sont les indices d'un défaut de maîtrise de la convention orthographique. Pour autant, elles ne se ressemblent pas nécessairement. D'une façon quelque peu schématique, on peut dire qu'il existe quatre types d'erreur. Le premier, très basique, informe sur un déficit phonographique. L'orthographe du français utilise des lettres qu'elle agence dans un certain ordre, conformément à des correspondances de base entre des sons (ou

phonèmes) et des lettres (ou graphèmes). C'est l'apprentissage de cette dimension qui occupe l'essentiel des premiers apprentissages. C'est ainsi qu'on apprend à orthographier un mot comme « enfant » où le phonème [a] s'écrit tour à tour « en » et « an ». De ce point de vue, chaque mot constitue une sorte d'entité dont il faut tout à la fois comprendre la mécanique phonographique et l'avoir vu plusieurs fois. Cet aspect de l'orthographe est indissociable d'une « visuographie », c'est-à-dire une observation visuelle de la norme.

Sur cette base, viennent se greffer des éléments graphiques qui sont à l'origine d'autres types d'erreur. Le deuxième de ma typologie porte sur les homophones lexicaux. C'est par exemple le cas de « pin » et « pain » qui se prononcent de la même façon mais s'écrivent différemment. Outre les compétences précédentes, il faut cette fois apprendre à associer des formes orthographiques et des concepts : « le *pin* qu'on brûle » vs. « le *pain* qu'on mange ». Dans ce domaine, la maîtrise des spécificités orthographiques va de pair avec la découverte des choses du monde. Le troisième type d'erreur concerne les homophones grammaticaux. Apparemment, les mécanismes sont les mêmes que pour le deuxième mais, en fait, il n'en est rien. Ce n'est en effet pas la connaissance du monde environnant qui nous permet de différencier « jouer » de « joué » mais une connaissance de la structure grammaticale de notre langue, ce qui est autrement plus complexe. Le quatrième type, enfin, fait référence à ce que l'on nomme en général les accords, en genre et en nombre. Il s'agit cette fois de prendre la mesure des solidarités orthographiques qui existent entre les mots. C'est ce qui se passe quand une phrase telle que « La commande devra être saisie sur ordinateur » devient « **Les commandes devront être saisies** sur ordinateur ». Les erreurs ne sont donc pas seulement l'indice d'un défaut de connaissance ; elles nous informent également – et même surtout, quand on est pédagogue – sur la capacité qu'ont les élèves à utiliser ou non des mécanismes cognitifs dont dépend la maîtrise de l'orthographe du français.

### Peut-on apprendre l'orthographe à tout âge ?

L'apprentissage de l'orthographe dépend très certainement de la capacité d'adaptation de notre cerveau, de sa plasticité. Or plus on est jeune et plus ces conditions sont remplies. Donc, par définition, on apprend d'autant mieux l'orthographe qu'on est jeune. Mais cela vaut dans bien d'autres domaines. Il ne faut pas en conclure pour autant que des sujets plus âgés ne peuvent plus apprendre. Rien n'est jamais perdu. D'autant plus que, dans notre société où la scolarisation est obligatoire, les sujets en difficulté ne sont pas analphabètes. Or l'expérience montre que des compétences mal acquises, mal stabilisées, peuvent être en partie réactivées. C'est ce que l'on observe notamment dans les structures de lutte contre l'illettrisme. Ce qui importe alors, et qui stimule la renaissance de savoirs « endormis », c'est la motivation. Lorsque l'on a plus de 18 ans, on n'apprend l'orthographe que si l'on a une raison précise de le faire. C'est un des effets positifs de cette expérience sociale dont l'école devrait s'inspirer plus souvent. Les formateurs d'adultes savent certes utiliser des démarches pédagogiques mieux adaptées au profil des élèves qu'ils ont en charge mais il arrive que des méthodes très classiques fassent aussi l'affaire. Plus que la manière, ce qui importe alors c'est en effet l'envie d'apprendre. Et c'est tout spécialement vrai en matière d'orthographe.

### Peut-on dire qu'un enfant qui lit beaucoup assimile automatiquement l'orthographe ?

Certainement pas. D'abord parce qu'en matière d'orthographe les automatismes sont toujours le résultat d'une construction mentale, d'un travail cognitif. Ensuite parce que les objectifs de la lecture et de l'orthographe ne sont pas les mêmes. On lit pour comprendre et on se sert pour cela de techniques – dont celle du décodage. La production orthographique et la technique d'encodage qui la fonde sont toutefois plus exigeantes. Pour orthographier un mot, il faut être capable de mettre dans l'ordre toutes les lettres. Pour lire en revanche, on peut se contenter d'analyses plus partielles. Tous les mots sont lus mais leur structure orthographique permet très souvent de savoir de quoi il s'agit avant même d'arriver à la fin du mot. Ce qui revient à dire qu'on peut très bien comprendre le sens d'un texte sans en décoder tous les éléments, spécialement ceux qui se trouvent à la fin des mots. À quoi servirait d'analyser finement la fin de mots tels que « savais » ou « savait », ou « savaient », puisque les pronoms antécédents apportent à celui qui lit une information suffisante ? Or c'est précisément cette part secondaire de la lecture qui fait problème en orthographe.

On peut donc être un bon lecteur mais un scripteur médiocre. L'inverse n'est évidemment pas vrai. En revanche, la compétence orthographique est inenvisageable sans un travail d'observation visuelle des mots qui vient en quelque sorte compléter, valider les habiletés phonographiques de base. Du point de vue orthographique, ce qui importe ce n'est donc pas tant la lecture des mots que leur vision et leur traitement exhaustif. C'est ce qu'avait très bien compris le fameux pédagogue qu'était Célestin Freinet en faisant imprimer des textes aux enfants.

Ce déséquilibre entre la lecture et l'orthographe fait d'ailleurs écho à celui que l'on trouve entre les lecteurs et les scripteurs. Dans une communauté dotée d'une surnorme orthographique comme la nôtre, tout semble fait pour le confort de celui qui lit, au détriment de celui qui écrit. Pour ce dernier, bien des lettres, bien des accords sont en effet un luxe inutile qu'il doit néanmoins assumer pour son destinataire.

### Que pensez-vous des méthodes de CP qui commencent par l'écriture au lieu de la lecture ?

Pour toutes les raisons qui viennent d'être évoquées, on peut comprendre l'intérêt de la démarche qui privilégie l'écriture et l'exigence qu'implique son analyse. Au début des années 70, a d'ailleurs paru un fameux article de la spécialiste américaine Carol Chomsky qui faisait de cette option un véritable slogan : « Write first, read later » (Écrire d'abord, lire ensuite)<sup>4</sup>. Pour ma part, je pense qu'il s'agit en partie d'un faux débat. Je ne vois aucune raison particulière de séparer les deux activités tant elles s'épaulent l'une l'autre, chacune contribuant pour une part nécessaire à la construction de compétences plus complexes. La lecture bénéficie des habiletés analytiques

fondamentales de l'écriture, qui en retour tire profit d'une source visuelle absolument indispensable pour contrôler la pertinence orthographique.

### Et qu'en est-il de la fameuse « méthode globale » ?

Le débat sur les méfaits de la méthode globale est un serpent de mer qui ressort régulièrement, pour expliquer les problèmes de l'orthographe. En fait, il s'agit là d'une véritable illusion. Si cette méthode a été utilisée, ce fut très rarement et dans des conditions qui mériteraient des enquêtes précises. En fait, la quasi totalité des enseignants français utilisent depuis des décennies une méthode dite *mixte*, qui fait coexister des mots ou des phrases, et des processus de décomposition (syllabes écrites et graphèmes). La seule différence porte à mon avis sur la part des composantes respectives et il serait sans doute, de ce point de vue, plus exact de parler de « méthodes mixtes », au pluriel.

### Que faire pour remédier aux difficultés dues à un apprentissage du français langue seconde ?

Je ne suis pas vraiment spécialiste de ce domaine mais on peut imaginer que si difficultés il y a, elles sont par définition multiples. L'une d'entre elles me semble bien identifiée et elle découle du degré de similitude entre langues et orthographe. Il suffit de comparer deux enfants francophones, l'un apprenant l'anglais et l'autre, le chinois. D'un point de vue strictement orthographique, les mécanismes alphabétiques de l'anglais et du français présentent bien des ressemblances. On peut même considérer que l'orthographe grammaticale de l'anglais est plus accessible que celle du français. L'orthographe du chinois présente en revanche un fonctionnement qui diffère totalement de celui des orthographe alphabétiques, avec une part phonographique nettement moins apparente qu'en français. Seul petit avantage, les Chinois ont une langue dans laquelle les accords en genre et en nombre n'existent pas. Chaque orthographe présente donc des zones de difficulté qui lui sont propres mais elle appartient, en même temps, à des « familles » orthographiques qui peuvent faciliter, ou compliquer, les éventuels transferts de l'une à l'autre. Bien entendu, l'apprentissage d'une langue met en jeu des compétences plus complexes encore dont les orthographe sont tributaires.

### Que pensez-vous que la recherche puisse apporter à l'enseignement de l'orthographe ?

La recherche devrait apporter beaucoup, évidemment. Mais il faut bien reconnaître que ce n'est vraiment pas le cas. Après des années d'enseignement en école normale et en collège, après de fréquents contacts avec les milieux de l'enseignement, par le biais de recherches de terrain ou de conférences, le bilan me semble finalement assez décevant. J'entends encore ces temps-ci, à propos de la formation dans les IUFM, opposer théorie et pratique, comme c'était déjà le cas dans les années 70. Pourtant, quand on voit le nombre de recherches menées, notamment en didactique, la somme de résultats qui dorment dans les cartons des divers organismes de recherche, et les problèmes que l'enseignement continue de rencontrer, comment ne pas avoir le sentiment d'un immense gâchis ? Alors, à qui la faute ? Aux chercheurs sans doute, qui n'ont pas su convaincre de la validité de leurs travaux. Aux enseignants aussi, trop souvent allergiques à une réflexion théorique dont je n'ai jamais bien compris qu'on puisse faire l'économie.

En tout cas, dans le domaine de l'orthographe, et malgré les tendances institutionnelles qui semblent prévaloir depuis quelque temps, les solutions contemporaines me semblent indissociables de démarches sensibles à la découverte et à l'action. L'orthographe s'apprend par et dans l'écriture, avec des ajustements progressifs entre les besoins de la production et les compétences propres aux individus. L'apprentissage de l'orthographe me semble en outre indissociable de savoirs procéduraux qui doivent être entraînés. En orthographe, plus que de grands discours – ah ! la transmission des savoirs –, on a besoin de supports concrets qui fonctionnent tout à la fois comme des objectifs d'enseignement (on apprend en construisant des traces utiles) et des outils fonctionnels (on utilise ces traces comme des références). L'apport d'ateliers d'écriture me semble à cet égard mieux convenir à la complexité de l'orthographe du français que toutes les leçons du monde.

### Bibliographie sélective

- Jaffré J.-P. (1992), *Didactiques de l'orthographe*, Hachette Éducation/INRP, coll. « Pédagogies pour demain. Didactiques », 175 p. (2<sup>e</sup> éd., 1998).
- Jaffré J.-P. (1994), « L'acquisition de l'orthographe : une affaire de principes », dans A. Angoujard (coord.), *Savoir orthographier à l'école primaire*, Hachette Éducation/INRP, coll. « Pédagogies pour demain. Didactiques », 100-117.
- Jaffré J.-P. (1995), « Écritures & lecture », dans J.-P. Lepri, dir. (1995), *Actes du stage : Apprendre à lire pour apprendre*, Voies Livres, 53-69.
- Jaffré J.-P. (1995), « Les ateliers d'écriture ou Écrire pour apprendre l'écrit », dans C. Tisset (dir.), *Écrire, réécrire, Actes du colloque de l'IUFM de Versailles*, oct. 1995, 1-6.
- Jaffré J.-P. (1996), « Écritures & lecture », dans [Regards sur la lecture et ses apprentissages](#), publication de l'Observatoire national de la lecture, ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche, 33-42.
- Jaffré J.-P. (1997), « Gestion et acquisition de l'orthographe », *Revue française de linguistique appliquée*, vol. 2, 2, 61-70.
- Jaffré J.-P. (1998), « L'écriture du français : une exception ? », dans J. David et D. Ducard (éds.), *Des Conflits en orthographe*, *Le Français aujourd'hui*, 122, 45-53.

- Jaffré J.-P. (1998), « L'orthographe : des principes et des faits », *Journal des instituteurs*, 1521, 2, 63-66.
- Jaffré J.-P. (1999), « L'enseignement des erreurs », dans R. Honvault (dir.), « L'orthographe ? C'est pas ma faute ! », *Panoramiques*, 42, 150-154.
- Jaffré J.-P. (1999), « L'orthographe entre tradition et changement », dans R. Honvault (dir.), « L'orthographe ? C'est pas ma faute ! », *Panoramiques*, 42, 50-54.
- Jaffré J.-P. (1999), « Quinze après... Retour sur les recherches en didactique de l'orthographe », dans G. Ducancel et M. Dabène (dir.), « Recherches-actions et didactique du français. Hommages à H. Romian », *Repères*, 20, 111-120.
- Jaffré J.-P. (2000), « Ce que nous apprennent les orthographes inventées », dans C. Fabre-Cols (éd.), *Apprendre à lire des textes d'enfants*, Bruxelles, De Boeck, coll. « Savoirs en pratique », 50-60.
- Jaffré J.-P. (2003), « Le niveau orthographique baisse ? La faute à qui ? », *Résonances, mensuel de l'école valaisanne*, 2, 10-12.
- Jaffré J.-P., dir. (2003), « Dynamiques de l'écriture : approches pluridisciplinaires », *Faits de Langues*, 22, 262 pages.
- Bousquet S., Cogis D., Ducard D., Massonnet J. et Jaffré J.-P. (1999), « Acquisition de l'orthographe et mondes cognitifs », *Revue française de pédagogie*, 126, 23-38.
- Brissaud C. et Jaffré J.-P., eds. (2003), « Regards nouveaux sur la lecture et l'écriture », *Revue française de linguistique appliquée*, 8, 1.
- Ducard D., Honvault R. et Jaffré J.-P. (1995), *L'Orthographe en trois dimensions*, Nathan, coll. « Théories et pratiques », 304 p.
- Fayol M. et Jaffré J.-P. (1992), « L'orthographe : perspectives linguistiques et psycholinguistiques », *Langue française*, 95, 128 p.
- Fayol M. et Jaffré J.-P. (1999), « L'acquisition/apprentissage de l'orthographe », *Revue française de pédagogie*, 126, 143-170.
- Guyon O., Jaffré J.-P., et Fijalkow J., dir. (2003), « L'orthographe : une construction cognitive et sociale », *Dossiers des sciences de l'Éducation*, 9, Presses universitaires de Toulouse-Le Mirail, 140 p.
- Jaffré J.-P. et Bessonnat D. (1996), « Gestion et acquisition de l'accord », *L'Accord, Faits de Langue*, 8, 185-192.
- Jaffré J.-P. et Bollengier F. (1995), « Le lycée professionnel et l'orthographe », dans J. Anis et F. Cusin-Berche (eds.), *Difficultés linguistiques des jeunes en formation professionnelle courte, Actes du colloque international*, déc. 93 ; université Paris X – Nanterre, numéro spécial *LINX*, 279-289.
- Jaffré J.-P. et David J. (1999), « Le nombre : essai d'analyse génétique », dans J.-P. Chevrot (dir.), « L'orthographe et ses scripteurs », *Langue française*, 124, 7-22.
- Jaffré J.-P. et Fayol M. (1997), *Orthographes, des systèmes aux usages*, Flammarion, coll. « Dominos », 128 p.
- Sprenger-Charolles L., Jaffré J.-P., Pastiaux G., Ropé F. et al. (1986). *Recherches en didactique du français langue maternelle, Inventaire thématique d'articles de revues françaises (1970-1983)*, INRP-CDR, 205 p.

Interview réalisée pour le site BienLire par Laurence Jung, professeur