

L'ORTHOGRAPHE FRANÇAISE

Histoire, Description, Enseignement

Jean-Christophe PELLAT

 OPHRYS

l'essentiel français

COLLECTION L'ESSENTIEL FRANÇAIS

L'ORTHOGRAPHE FRANÇAISE

Histoire, Description, Enseignement

Jean-Christophe PELLAT

 **OPHRY**S

Collection *L'Essentiel français*, dirigée par Catherine Fuchs

Formes et notions

- La transitivité verbale en français*, par Meri Larjavaara
L'intensité et son expression en français, par Clara Romero
L'expression de la manière en français, par Estelle Moline et Dejan Stosic
La ponctuation en français, par Jacques Dürrenmatt
La comparaison et son expression en français, par Catherine Fuchs
Les déterminants du français, par Marie-Noëlle Gary-Prieur
Le discours rapporté en français, par Laurence Rosier
Les verbes modaux en français, par Xiaoquan Chu
Les temps de l'indicatif en français, par Gérard Joan Barceló et Jacques Bres
Le nom propre en français, par Sarah Leroy
Le gérondif en français, par Odile Halmøy
La préposition en français, par Ludo Melis
Le conditionnel en français, par Pierre Haillet
La référence et les expressions référentielles, par Michel Charolles
La construction du lexique français, par Denis Apothéloz
Le subjonctif en français, par Olivier Soutet
Les noms en français, par Nelly Flaux et Danielle Van de Velde
La cause et son expression en français, par Adeline Nazarenko
L'intonation : le système du français, par Mario Rossi
Les stéréotypes en français, par Charlotte Schapira
L'adjectif en français, par Michèle Noailly
Les constructions détachées en français, par Bernard Combettes
L'espace et son expression en français, par Andrée Borillo
Les formes conjuguées du verbe français, oral et écrit, par Pierre Le Goffic
Les adverbes du français : le cas des adverbes en -ment, par Claude Guimier
Les expressions figées en français, par Gaston Gross
Les ambiguïtés du français, par Catherine Fuchs
La concession en français, par Mary-Annick Morel
La conséquence en français, par Charlotte Hybertie

Variétés du français

- Le français au Québec et en Amérique du Nord*, par France Martineau, André Thibault, et Wim Remysen
Les parlers jeunes dans l'Île-de-France multiculturelle, par Françoise Gadet
Décrire le français parlé en interaction, par Véronique Traverso
Le français au contact d'autres langues, par Françoise Gadet et Ralph Ludwig
Les créoles à base française, par Marie-Christine Hazaël-Massieux
Approches de la langue parlée en français, nouvelle édition, par Claire Blanche-Benveniste
Les variétés du français parlé dans l'espace francophone. Ressources pour l'enseignement, par Sylvain Detey, Jacques Durand, Bernard Laks et Chantal Lyche (dir.)
Les expressions verbales figées de la francophonie, par Béatrice Lamiroy (dir.)
La variation sociale en français, par Françoise Gadet
Le français en diachronie, par Christiane Marchello-Nizia

Outils et ressources

- Répertoire des noms propres à l'origine de mots du français*, par Claude Guimier
Les dictionnaires français, outils d'une langue et d'une culture, par Jean Pruvost
Lexique raisonné du français académique, Tome 1, par Catherine Fuchs et Sylvie Garnier
Grammaire de la subordination en français, par Pierre Le Goffic
Lire un texte académique en français, par Lita Lundquist
Dictionnaire des verbes du français actuel, par Ligia-Stela Florea et Catherine Fuchs
Rédiger un texte académique en français, par Sylvie Garnier et Alan D. Savage
Construire des bases de données pour le français, par Benoît Habert
Dictionnaire pratique de didactique du FLE, par Jean-Pierre Robert
Instruments et ressources électroniques pour le français, par Benoît Habert

SOMMAIRE

Liste des encarts	9
Introduction	11

PREMIÈRE PARTIE. HISTOIRE DE L'ORTHOGRAPHE FRANÇAISE

CHAPITRE 1. Des origines au XVIII ^e siècle	17
---	----

1. Écrire le français du VIII ^e au XV ^e siècle	17
1.1. Repères historiques	18
1.2. Écrire le français avec l'alphabet latin	19
1.3. Écriture et prononciation : une évolution différenciée	19
1.4. Le français écrit au Moyen Âge	22
2. La modernisation de l'orthographe (XVI ^e -XVIII ^e siècle)	25
2.1. La distinction orthographe ancienne / orthographe moderne	25
2.1.1. Une distinction utilisée par les grammairiens	25
2.1.2. Fondements historiques de cette distinction	28
2.1.3. Caractéristiques de l'orthographe ancienne et de l'orthographe moderne	29
2.2. La modernisation des imprimés du XVI ^e au XVIII ^e siècle	36

CHAPITRE 2. Les dictionnaires de l'Académie française et les réformes	39
--	----

1. La fixation de l'orthographe française.	
Les dictionnaires de l'Académie française	39
1.1. Les cahiers de Mézeray	39
1.2. Les 1 ^{res} éditions du <i>Dictionnaire</i> de l'Académie (1694, 1718)	41
1.2.1. Orthographe ancienne / orthographe moderne (1694)	42
1.2.2. Fin du XVII ^e siècle : décalage entre la norme de l'Académie et les usages imprimés	44
1.2.3. La deuxième édition du Dictionnaire de l'Académie (1718)	46

1.3. Les trois éditions du <i>Dictionnaire</i> de l'Académie au XVIII ^e siècle (1740, 1762, 1798) : la réforme de l'orthographe	46
1.4. Les éditions du XIX ^e siècle (1835, 1878) : la fixation de l'orthographe	49
1.5. Les soubresauts du XX ^e siècle	50
2. Des réformes aux rectifications	52
2.1. Le projet Beslais	53
2.2. Les <i>Rectifications de l'orthographe française</i> (1990)	53

DEUXIÈME PARTIE. DESCRIPTION DE L'ORTHOGRAPHE FRANÇAISE

Préambule : écriture et orthographe	63
1. Écriture	63
2. Orthographe : norme et usage	65
CHAPITRE 3. Le système orthographique du français : organisation, unités graphiques	73
1. Les principes de fonctionnement de l'orthographe française	73
1.1. Le principe phonographique	73
1.2. Le principe sémiographique	74
1.3. Le principe étymologique et historique	74
2. Les unités graphiques	75
2.1. Les lettres de l'alphabet	75
2.2. Lettres et graphèmes	77
2.3. Accents et signes auxiliaires	79
2.3.1. Les accents	79
2.3.2. Le tréma et la cédille	80
2.3.3. Le trait d'union	81
2.4. La syllabe graphique	81

CHAPITRE 4. Les différentes zones du système orthographique du français	83
1. Les phonogrammes du français	83
1.1. Tableau des graphèmes de base du français	84
1.2. Liste détaillée des graphèmes du français	85
1.2.1. Voyelles orales	86
1.2.2. Voyelles nasales	88
1.2.3. Semi-consonnes	89
1.2.4. Consonnes	89
2. La dimension sémiographique	93
2.1. Morphologie lexicale et grammaticale	93
2.1.1. Les marques grammaticales	93
2.1.2. Les marques lexicales	94
2.2. La distinction des homophones	95
3. Les lettres étymologiques et historiques	97
4. Polyvalence des graphèmes et mixité de l'orthographe française	97
5. Un cas d'école mixte : les consonnes doubles	100

TROISIÈME PARTIE. ENSEIGNEMENT DE L'ORTHOGRAPHE FRANÇAISE

CHAPITRE 5. L'enjeu : enseigner/apprendre une orthographe complexe	105
1. Principes didactiques généraux	105
2. Des zones de fragilité orthographique	107

CHAPITRE 6. Perspectives cognitives	113
1. Les erreurs d'orthographe	113
1.1. Causes des erreurs	114
1.2. Les typologies des erreurs	116
2. Stratégies d'apprentissage de l'orthographe	121
2.1. Deux voies en écriture et en lecture	121
2.2. Stratégies générales d'apprentissage	122
CHAPITRE 7. Orthographe lexicale et orthographe grammaticale	125
1. Orthographe lexicale	125
1.1. Orthographe et vocabulaire	125
1.2. Les listes de fréquences	126
2. Orthographe grammaticale	128
2.1. Orthographe et grammaire	128
2.1.1. Quarante-trois règles urgentes	129
2.1.2. Pratique des règles	131
2.2. Les chaînes d'accord	131
2.2.1. Définitions des chaînes d'accord	132
2.2.2. Cas particuliers et critères contextuels	133
2.3. L'accord du participe passé	134
2.3.1. Question de progression	135
2.3.2. Simplifier l'accord du participe ?	135
2.3.3. Point de vue historique	137
CHAPITRE 8. Des exercices d'orthographe	141
1. Orthographe et écriture	141
2. Question de dictée	143
2.1. Les cacographies	143

2.2. Le triomphe de la dictée et ses limites	144
2.3. Différentes dictées	145
3. Pratiques graphiques, de la phrase au texte	149
3.1 Le texte	149
3.2. La phrase	150
3.3. Le vocabulaire	151
4. Exercices d'orthographe proprement dits	152
4.1. Les ateliers de négociation graphique	152
4.2. Dictées	154
4.3. Exercices à trous	155
4.4. Activités de classement	155
4.5. Jeux	156
4.6. Exercices sur la ponctuation	157
Repères bibliographiques	159
Glossaire	167

LISTE DES ENCARTS

1. Génération X	21
2. Les caractères imprimés, en quête de police	23-25
3. Richelet, <i>Dictionnaire françois</i> (Avertissement)	27
4. Corneille, <i>Théâtre</i> , Avis au lecteur (1663)	37
5. Dictionnaire de l'Académie 1694 (Préface)	41-42
6. Dictionnaire de l'Académie 1740 (Préface)	47
7. <i>Les Rectifications de l'orthographe française</i> (1990)	55
8. Orthographe et orthographe	65-66
9. Les néographies des SMS	69-71
10. Brève histoire du graphème	78-79
11. A la recherche de la pantoufle perdue	96
12. Les valeurs du graphème S	99
13. « Le niveau baisse ? »	110-112
14. H. Frei, <i>La grammaire des fautes</i> (1929)	114-115
15. Typologie des erreurs de N. Catach (1980)	117-118
16. L'usage des correcteurs informatiques	119-120
17. De l'utilité du dictionnaire pour trouver l'orthographe d'un mot selon Feydeau	124
18. D'où vient l'accord du participe passé employé avec <i>avoir</i> ? Marot fut-il clément dans son épigramme ?	137-138

INTRODUCTION

« À quoi sert l'orthographe ? », demandait naguère Jean Guion (1974). Comme toute écriture, à représenter l'oral par des signes visuels et, par là même, à conserver les textes sur un support papier ou autre. Certes, mais en France, cette fonction linguistique est éclipsée par une fonction sociale, qui s'est imposée au XIX^e siècle, une fonction de distinction sociale, comme dirait P. Bourdieu, entre celles et ceux qui maîtrisent l'orthographe et les autres. À tel point que l'orthographe qui n'est que la « forme extérieure de la langue », comme disait F. Brunot (1966), qui est objectivement secondaire, est survalorisée par la société française. Tout le monde a son opinion sur l'orthographe. Quand les réseaux sociaux témoignent d'usages déviants, les chasseurs de fautes autoproclamés s'en donnent à cœur joie pour sanctionner les déviances par rapport à la norme. Mais si l'on reconnaît la norme orthographique, qui la connaît vraiment dans toute sa complexité ? Sans doute aucun Français, même spécialiste de l'orthographe.

Car l'orthographe française est une des plus compliquées du monde, certains disent même la plus compliquée, tant ses relations avec l'oral sont complexes et n'expliquent qu'en partie son fonctionnement. Pourtant, une écriture alphabétique idéale devrait manifester une bonne transparence phonétique, les lettres correspondant régulièrement aux sons, comme c'est le cas de l'espagnol ou de l'italien, sans parler d'autres langues comme le coréen. Pourquoi l'orthographe française est-elle si compliquée ? Comment expliquer son fonctionnement ? Comment l'enseigner ? Ce livre, constitué de trois parties, vise à répondre à ces questions.

L'explication historique (1^{re} partie : histoire de l'orthographe française) est indispensable pour comprendre comment nous en sommes arrivés là. On observe d'abord l'évolution des usages, des origines au XVIII^e siècle (chapitre 1). Après un début d'écriture du français relativement transparente comme celle des autres langues romanes, les complications graphiques sont apparues dès le XIV^e siècle : pour compenser les insuffisances de l'alphabet latin à noter les phonèmes français, les érudits ont introduit en français des lettres savantes, surtout des consonnes, empruntées au latin qu'ils lisaient et écrivaient couramment. Mais l'invention de l'imprimerie a introduit une révolution dans la diffusion de l'écrit et dans les usages graphiques (mise en page, séparation des mots, ...). Les typographes, grammairiens et écrivains du

XVI^e siècle, ont tenté, pour la plupart, de moderniser l'orthographe française, mais cet effort de modernisation a été abandonné à la fin du XVI^e siècle avec les guerres de Religion. Il a repris au XVII^e siècle, soutenu par certains imprimeurs, français et hollandais. Mais l'Académie française, créée par Richelieu, lui a donné un coup d'arrêt, en choisissant dans son premier dictionnaire (1694), « l'orthographe ancienne », savante et étymologisante. Dans le chapitre 2, on suit, à partir de ce premier dictionnaire, la mise en place progressive de l'orthographe d'État, qui sera vraiment généralisée au cours du XIX^e siècle, diffusée par l'école sous la Troisième République. L'illusion de la fixité de l'orthographe française s'est alors imposée et des changements limités ont été proposés par les Rectifications de 1990.

Avec cette hérédité, le fonctionnement de l'orthographe française est complexe (2^e partie : description de l'orthographe française). Après un préambule sur l'écriture et l'orthographe, le chapitre 3 présente les principes généraux de fonctionnement de l'orthographe française et les unités graphiques. On ne peut nier sa dimension phonographique, car les unités graphiques représentent les unités sonores. Mais on doit aussi considérer la dimension sémiographique, la représentation du sens, car les graphèmes ne représentent pas que des phonèmes : ils jouent un rôle distinctif en distinguant les homophones (*ce, se ; ver, vers, vert, verre, vair*), nombreux en français, ils marquent les liens entre les mots simples et leurs dérivés (-t final de *chant*, prononcé dans *chanter*) et ils constituent des marques grammaticales homogènes, souvent muettes, comme le -s du pluriel. Mais, au-delà de ces deux principes de fonctionnement qui peuvent sembler cohérents en synchronie, les lettres historiques et étymologiques qui se situent hors système apportent des complications diachroniques. Le chapitre 4 détaille les différentes zones du système orthographique du français, en commençant par les phonogrammes et en dressant la liste des graphèmes du français. On voit, à la fin, que l'orthographe française est mixte, qu'elle représente une sémiographie majeure, comme le japonais, et que les graphèmes sont polyvalents.

De très nombreuses pistes ont été tracées pour enseigner l'orthographe, entre lesquelles nous avons dû faire des choix de contenus et d'organisation, prenant en compte des publications récentes, mais aussi des publications du XX^e siècle dont les propositions et les analyses restent toujours valables (3^e partie : enseignement de l'orthographe française). Nous avons organisé notre présentation dans une démarche dynamique allant de l'examen des

problèmes à leurs perspectives de résolution. Le chapitre 5 pose les enjeux de l'enseignement de l'orthographe : il définit quelques principes généraux et donne la liste des principales zones de fragilité, qui concentrent les difficultés, et donc les erreurs. Le chapitre 6 ouvre une perspective cognitive : il fait le point sur les stratégies d'apprentissage de l'orthographe telles que les recherches actuelles les ont observées et sur l'analyse des erreurs d'orthographe qui révèlent les démarches des scripteurs, débutants ou experts. Le chapitre 7 distingue, suivant la tradition, l'orthographe lexicale et l'orthographe grammaticale, mettant en valeur, pour la première, l'utilisation des listes de fréquence, et pour la seconde, l'étude des chaînes d'accord, devenues aujourd'hui une notion essentielle. Le chapitre 8 propose un inventaire d'exercices d'orthographe associés, au sens large, à l'écriture, au vocabulaire et à la grammaire et centrés, au sens étroit, sur l'orthographe proprement dite, sans oublier la dictée.

Ce livre constitue la synthèse de nos recherches personnelles et de nos lectures de très nombreux ouvrages, dont une partie figure en bibliographie classée. Nous l'agrémentons avec divers encarts, qui apportent des illustrations, des compléments ou des éclairages connexes. Nous espérons que les informations et explications données dans ce livre seront utiles à la réflexion des lectrices et des lecteurs. Ce livre s'adresse en particulier aux étudiants et aux enseignants soucieux d'une meilleure efficacité pédagogique, en FLM et aussi en FLE.

Première Partie

Histoire de l'orthographe française

Quiconque réfléchit au fonctionnement de l'orthographe française fait deux constats. Dans la famille des langues romanes, le français se caractérise par un fort décalage entre l'oral et l'écrit, particulièrement dans le rapport de l'orthographe à la prononciation. Ensuite, cela expliquant en partie ceci, l'orthographe française est sans doute une des plus compliquées du monde. L'orthographe anglaise peut nous contester ce titre dans les relations phonie-graphie. Mais l'orthographe française l'emporte nettement sur sa voisine d'outre-Manche dans sa dimension grammaticale. On doit connaître, par exemple, 44 règles pour accorder correctement le participe passé et l'on sait très bien que toute règle un tant soit peu générale est assortie d'exceptions. Pour comprendre cette situation, un parcours historique est éclairant.

L'histoire de l'orthographe peut se découper en deux périodes successives. Dans le premier chapitre, on parcourt l'évolution des usages graphiques et les hésitations sur la norme orthographique des origines au XVIII^e siècle. Au commencement, l'écriture du français présente une certaine transparence phonétique comme ses sœurs de la famille des langues romanes, malgré les insuffisances de l'alphabet latin pour noter les différents phonèmes du français. À partir du XIV^e siècle, la multiplication des écrits administratifs s'accompagne de complications graphiques, que Beaulieux (1927) a désignées comme la « cacographie des clercs ». L'apparition de l'imprimerie à la fin du XV^e siècle provoque une révolution dans la diffusion de l'écrit et aussi dans les usages graphiques, avec des exigences nouvelles (mise en page, séparation des mots, ...). Au XVI^e siècle, les imprimeurs, les écrivains et les grammairiens contribuent, pour la plupart, à la modernisation de l'orthographe, qui sera stoppée par la crise économique de l'imprimerie provoquée par les guerres de Religion. Cette modernisation reprend au XVII^e siècle, surtout à partir du règne personnel de Louis XIV et elle se poursuit jusqu'aux réformes que l'Académie introduit au cours du XVIII^e siècle. Et, dès le XVII^e siècle, à la suite de la création de l'Académie française (1634), se met progressivement en place l'orthographe d'État, qui s'impose au XIX^e siècle après le dictionnaire de 1835 et qui est diffusée par l'enseignement, surtout sous la Troisième République. Des propositions de réforme émergent régulièrement ; la dernière officielle en date, les *Rectifications de l'orthographe* (1990), ouvre des perspectives d'évolution de la norme orthographique sur des points précis.

CHAPITRE I

Des origines au XVIII^e siècle

Le français s'est progressivement détaché du latin parlé en Gaule, avec la naissance d'une langue nouvelle, nommée d'abord *roman rustique*. Cette langue fut seulement parlée au début, le latin restant la langue écrite, dans une situation de diglossie. Et l'*ancien français*, qu'on reconnaît à partir du IX^e siècle, n'était pas d'usage dans toute la France actuelle. Défini comme le groupe des *langues d'oïl*¹ du Nord, il est limité au Nord et à l'Est par divers parlers germaniques et au Sud par la frontière linguistique avec les *langues d'oc* et le domaine *francoprovençal* dont le centre était Lyon. Malgré la diversité des parlers, une langue commune d'oïl a sans doute existé très tôt et s'est étendue au fil des siècles, sous l'influence grandissante de l'Ile-de-France, cœur du royaume des Capétiens (à partir du X^e siècle), pour donner le « français² ». Si l'on veut périodiser l'ancien français³, on distinguera la période la plus ancienne, du IX^e au premier tiers du XII^e siècle, et « l'ancien français classique », du milieu du XII^e siècle au début du XIV^e siècle, avant la période du moyen français (XIV^e-XVI^e siècle). L'ancien français ne constitue pas une langue homogène, mais un ensemble de variétés.

1. Écrire le français du VIII^e au XV^e siècle

Les premiers écrits manuscrits du français témoignent de l'état initial des usages graphiques et de leur évolution, avant les effets décisifs de la diffusion de l'imprimerie inventée au XV^e siècle.

¹ La distinction désignative entre la famille d'oïl et la famille d'oc repose sur la réalisation phonétique différente de l'adverbe d'affirmation *oui*, issu de *hoc ille (fecit)* : *o* + *il* (> *oui*) vs *oc*.

² Depuis G. Paris, on considérait comme l'ancêtre du français un prétendu dialecte « francien » qui, en fait, n'a jamais existé.

³ C. Buridant (2019, p. 5).

1.1. Repères historiques

Parallèlement à l'usage dominant du latin écrit, les langues vernaculaires en Europe sont passées assez tôt à l'écrit, notamment les parlers du Nord de la France, sans doute avant le IX^e siècle. Le premier état écrit du français, dans la forme la plus ancienne, proche du roman rustique, est attesté par les *Serments de Strasbourg* (842).

Pro Deo amur et pro christian poblo et nostro commun salvament, dist di in avant, in quant Deus savir et podir me dunat, si salvaraeio cist meon fradre Karlo, et in adiudha et in cadhuna cosa, si cum om per dreit son fradra salvar dist, in o quid il mi altresi fazet ; et ab Ludher nul plaid numquam prindrai, qui meon vol, cist meon fradre Karle in damno sit⁴.

Ce document juridique de l'époque carolingienne enregistre la promesse d'une assistance mutuelle entre Charles le Chauve et Louis le Germanique, se méfiant des entreprises aventureuses de leur frère Lothaire. Pour que les fidèles de chacun comprennent cet accord, il est rédigé en deux langues, en *teudisca lingua* (germanique) par Charles pour ceux de son frère et en *romana lingua* par Louis pour ceux de son frère. L'empreinte latine y est manifeste et la dimension juridique n'en fait guère le représentant idéal de l'écrit de l'époque ; le scribe éprouve des difficultés à noter la prononciation, en particulier des voyelles, et il a souvent recours au latin. On compte neuf documents anciens de 842 à 1130 (*Epître de saint Etienne*). Pour les premiers, on complète les *Serments de Strasbourg* par la *Séquence de sainte Eulalie* (manuscrit de Saint Amand, vers 900), court poème à visée populaire. Le texte littéraire le plus célèbre de cette période ancienne est *La Chanson de Roland* (fin du XI^e siècle).

La diglossie français parlé-latin écrit a installé dès le début l'idée que la langue écrite n'a guère de rapport avec la langue parlée. Le développement du français écrit s'est appuyé sur le latin, langue de prestige, pas seulement sur

⁴ Traduction : « Pour l'amour de Dieu et pour le salut commun du peuple chrétien et le nôtre, à partir de ce jour en avant (dorénavant), autant que Dieu m'en donne savoir et pouvoir, je défendrai mon frère Charles ici présent, par mon aide et en toute chose, comme on doit de droit secourir son frère, en quoi il fera de même pour moi ; et je ne prendrai jamais avec Lothaire aucun accord qui, de ma volonté, soit dommageable à mon frère Charles ici présent. »

son alphabet, donnant le sentiment d'une hiérarchie dans la langue⁵, entre l'écrit « savant » et le parler « populaire ».

1.2. Écrire le français avec l'alphabet latin

Les écritures de la plupart des langues du monde ont été créées à partir d'un système d'écriture déjà existant, comme le grec à partir du phénicien ou le japonais à partir du chinois. La famille des langues romanes, dont l'ancêtre commun est le latin, a dû adapter cet alphabet pour noter au mieux ses particularités phonétiques. L'alphabet latin est insuffisant pour noter exactement le français :

- la notation des voyelles est déficiente : en l'absence d'accents, les timbres de *E* (fermé, ouvert, muet) ne sont pas différenciés (*legerete*), les voyelles nasales sont notées par des digrammes (*un, on, in, an*), ...

« La voyelle *A* notait deux *a* différents, *E* trois et même quatre *e* différents, *I* notait *i, y* et *j*, *O* deux *o* différents, *U* quatre sons différents (*ü, ou, v, w*). »
(N. Catach, 2001, p. 48)

- la notation des consonnes est approximative :

la distinction à l'écrit entre *i* et *j*, *u* et *v* n'est pas faite, *C* (doux et dur), *s* (sourde et sonore, ou amuie), *ç* (prononcé *ts* à la finale, *dʒ* devant voyelle), notent plusieurs sons, *b* est tantôt prononcé, tantôt amuie. Le son /l/ mouillé est noté tantôt *ll* ou *ill*, tantôt *illi*, /ŋ/ est noté *gn, ign, ngn*.
(N. Catach 2001, p. 49)

1.3. Écriture et prononciation : une évolution différenciée

Dans la vision phonocentriste de Saussure, l'écriture est une représentation de la parole :

Langue et écriture sont deux systèmes de signes distincts ; l'unique raison d'être du second est de représenter le premier (*CLG*, p. 45).

Et cette représentation est imparfaite, en raison du « désaccord entre la graphie et la prononciation », pour une raison d'abord historique :

⁵ N. Catach (2001) p. 26.

la langue évolue sans cette, tandis que l'écriture tend à rester immobile (CLG, p. 48).

Hormis les insuffisances de l'alphabet latin pour noter exactement les phonèmes du français (*supra*, 1.2.), l'évolution différenciée de la prononciation et la fixité de l'écriture expliquent en bonne partie les difficultés de l'orthographe française. Aux débuts de l'écriture du français, celle-ci correspondait à peu près à la prononciation, avec les ajustements de l'alphabet latin à la réalité phonologique du français. Mais, à partir du XIII^e siècle, avec le développement des écrits, l'écriture s'est progressivement figée, alors que la prononciation continuait d'évoluer.

Pour noter les voyelles, l'écriture a fait usage dès le début de digrammes, notamment pour les diphtongues (*ai, ei, au, ou, ...*) et les voyelles nasales (*un, on, in, an*), et aussi pour certaines consonnes (*gn, ll*), allant même jusqu'à des trigrammes (*ain, eau* et *ill* pour [j] comme dans *paille*). Cependant, si les diphtongues ont rapidement disparu de la prononciation (entre 1150 et 1250 ; la dernière, *au*, au XVI^e siècle, s'est parfois écrite *ao* comme dans *aotre*), leur graphie s'est maintenue dans l'écriture. Il en va de même pour les voyelles nasales, dont la dénasalisation s'est achevée au XVII^e siècle : on a gardé dans l'écriture de *donner* ou de *grammaire* la double consonne, la première contribuant à noter la voyelle nasale, alors que la seconde notait la consonne.

Cl. Blanche-Benveniste et A. Chervel soulignent trois « phénomènes capitaux » dans l'évolution de la prononciation :

le développement de la syllabation fermée, aux XVI^e et XVII^e siècles ;
l'élimination graduelle de l'opposition de longueur dans les voyelles, pas totalement achevée aujourd'hui ; et l'évolution vers [wa] du groupe [wè], acquise définitivement à la Révolution. (*L'orthographe*, p. 66)

La modification de la syllabation phonique a eu des effets importants sur la syllabation graphique. Les consonnes finales évacuées de la prononciation (syllabe ouverte CV) sont maintenues dans la graphie, donnant une syllabe graphique fermée (CVC), où la consonne finale est muette (*subtil* se prononce *sutil*, augmenter se prononce *aumenter*). Ces consonnes graphiques finales ayant en quelque sorte préparé le terrain, la structure syllabique permet alors d'accueillir de nouvelles consonnes muettes en fin de syllabe graphique à partir du XVI^e siècle, notamment empruntées au latin : *dicton, adjectif, sanctifier, ...* Ensuite, dans un mouvement inverse, l'orthographe exerce une influence sur la prononciation, qu'il s'agisse des consonnes internes ou finales

des mots, effet qui reste toujours vivant. Au XVII^e siècle, La Fontaine pouvait encore faire rimer *ours* et *toujours*, les deux -s étant muets. On tend aujourd'hui à prononcer le -t de *exact* ou le p de *dompteur*⁶.

À l'origine, le français distinguait nettement les voyelles brèves et longues. La longueur était souvent indiquée graphiquement par le -e final (*amie*) ou le -s (*teste*), remplacé au XVII^e siècle par l'accent circonflexe (*tête*). La distinction de longueur disparaît au XIX^e siècle, libérant notamment le -s de fin de mot pour sa fonction de marque grammaticale du pluriel des noms et adjectifs. L'accent circonflexe devient alors inutile en synchronie, gardant la valeur historique de couronne mortuaire d'un s défunt.

La diphtongue [wɛ] écrite *oi* a connu une double évolution. Dès le XIII^e siècle la prononciation populaire [wa] s'est installée dans certains mots (*moi, loi, roi*). À la fin du XVI^e siècle, la prononciation de séries de mots s'est réduite à [ɛ], dans les imparfaits, les conditionnels (*il venoit, elle viendrait*) et les noms de peuples (*les François*). Pour réduire ce décalage entre la graphie et la prononciation, des auteurs du XVII^e siècle proposent d'écrire *ai* au lieu de *oi* (*venait, Français*). Mais il faudra attendre le dictionnaire de l'Académie de 1835 (chap. 2, 1.4.) pour que cette graphie devienne officielle. À la Révolution, la prononciation [wa] a été officiellement reconnue pour les autres mots, la voix du peuple l'emportant sur celle de l'aristocratie. Cela n'empêcha pas Louis XVIII, arrivant en France en 1815, de dire à l'ancienne « Le roè, c'est moè. » On peut considérer que le dictionnaire de l'Académie de 1835 marque la fin de l'alignement de l'orthographe sur la prononciation.

1. Génération X

La consonne X, qui correspond à deux phonèmes dans sa valeur phonographique ([gz] dans *examen* et [ks] dans *excuse*), a une histoire particulière. Au Moyen Âge, elle constituait une sorte d'abréviation : on l'utilisait pour noter U+S (*les chevax*). Puis cette valeur n'a plus été perçue et l'on a rajouté le U devant X (*les chevaux*), ce qui donne à X dans ce contexte le statut de marque grammaticale du pluriel. Cela explique les pluriels qui se terminent par X : *cailloux, choux, canaux, beaux, ...*

⁶ M. Glessgen (2012, p. 174) parle de « prononciation orthographique ».

Deuxième Partie

Description de l'orthographe française

Préambule : écriture et orthographe

« Les lettres ont beau ne pas représenter des idées, elles se combinent entre elles comme les idées, et les idées se nouent et se dénouent comme les lettres de l'alphabet ». (M. Foucault, 1966, p. 128)

1. Écriture

L'écriture, au sens large, désigne toute représentation du monde par des signes visuels (*pictogrammes* : dessins ; *mythogrammes* : dessins racontant une histoire), comme les peintures des animaux de Lascaux ou des mains de la grotte Cosquer, qu'il est difficile d'interpréter en l'absence de connaissances de la civilisation qui les a créées. Une définition restreinte se fonde sur sa dimension linguistique : l'écriture est « **un système d'enregistrement du langage à l'aide de marques visibles et tactiles en relation systématique avec les unités de la parole** » (Coulmas 1996, p. 555). Ces unités orales peuvent être, selon les écritures, des phonèmes, des syllabes, des morphèmes ou des mots. Cette définition, qui fait apparaître l'écriture comme un système second par rapport à la parole première, ce qui est historiquement fondé, ne doit pas impliquer une hiérarchisation entre elles. Une langue qui possède une écriture présente deux réalisations, orale et écrite, en relation de complémentarité entre elles, chacune ayant des fonctions spécifiques. Avec le temps, l'écriture d'une langue historique comme le français, comme toute écriture alphabétique, acquiert une relative indépendance par rapport à l'oral. Et, même si le décalage en français entre l'écrit et l'oral est le plus grand de toutes les langues romanes, on ne saurait distinguer deux langues différentes, la langue écrite et la langue orale, comme le fit le structuralisme des années 1960 (A. Martinet, et aussi C. Blanche-Benveniste et A. Chervel 1974), car il existe bien des correspondances entre l'oral et l'écrit de la langue française.

Selon le niveau de correspondance de base entre l'oral et l'écrit, on distingue différents types d'écritures. Reprenant une tradition ancienne, Saussure distingue « deux systèmes d'écriture », le « système idéographique, dans lequel le mot est représenté par un signe unique et étranger aux sons

dont il se compose » (exemple de l'écriture chinoise) et « le système dit communément 'phonétique', qui vise à reproduire la suite de sons se succédant dans le mot » (exemple de l'alphabet grec) (CLG 1996, p. 47). Et il admet que « les écritures idéographiques deviennent volontiers mixtes » (*ibid.*). Cette distinction est trop tranchée pour être exacte. Si Saussure prend comme modèle d'écriture « l'alphabet grec primitif », car « chaque son simple y est représenté par un seul signe graphique » (CLG 1996, p. 64), la correspondance biunivoque entre l'écrit et l'oral est très rare.

Le terme **idéographie** a été popularisé par Champollion. Un idéogramme peut être figuratif, proche d'un dessin stylisé comme les hiéroglyphes égyptiens, ou non figuratif. Si l'on prend *idéographie* au sens littéral du terme, il s'agit de représentation graphique des idées. L'écriture chinoise en a été donnée comme le modèle, qui permet à des langues différentes de partager la même écriture, sans relation à l'oral. On a cru, au XVII^e siècle, que les caractères chinois représentaient directement les idées, et Leibniz en a fait le modèle idéal d'une écriture univoque et universelle des idées scientifiques. En fait, l'unité de base de l'écriture chinoise est la syllabe, qui est porteuse de sens. En tout cas, le terme d'idéographie est inadapté, car il ne tient pas compte du rapport de l'écriture aux unités de la langue : selon les écritures, on opposera des signes-mots (logogrammes, généralement constitués d'une seule syllabe) et des signes-sons (phonogrammes), parmi lesquels on distinguera ceux qui correspondent à des phonèmes et ceux qui représentent des syllabes.

Pour garder une certaine généralité, on distingue deux principes qui sont à la base de tout système d'écriture :

- Le **principe phonographique de représentation des sons** : les unités graphiques correspondent, selon le cas, aux phonèmes (lettres de l'alphabet grec ou latin) ou aux syllabes (caractères des écritures d'Asie : Chine, Corée, Inde, Japon).
- Le **principe sémiographique de représentation du sens**, c'est-à-dire des signes linguistiques (mots ou morphèmes).

Même si, historiquement, un de ces principes est privilégié, les systèmes d'écriture du monde sont mixtes, mêlant ces deux principes à des degrés divers. Ainsi, la grande découverte de Champollion a été d'identifier la valeur phonétique des quatre signes communs aux noms de Ptolémée et de Cléopâtre dans les cartouches royaux de l'obélisque de Philae, donnant ainsi la clé du déchiffrement des hiéroglyphes, à la fois signes de sens et de sons. Le

chinois (pékinois) est un système mixte, constitué de syllabogrammes (signes de syllabes orales) et de morphogrammes (signes pourvus de sens). L'arabe et l'hébreu, deux langues sémitiques, ont des écritures à dominante consonantique, dont les signes graphiques représentent essentiellement des consonnes, mais certaines voyelles longues sont notées. Le grec est historiquement la première écriture alphabétique, adaptée à l'origine de l'écriture du phénicien, pour noter à la fois les consonnes et les voyelles. L'alphabet grec a servi de modèle aux différentes écritures d'Europe, à commencer par celle du latin.

2. Orthographe : norme et usage

Par son étymologie, *orthographe*, mot né dans un contexte pédagogique, signifie littéralement « écriture correcte ». C'est dire que la norme est inhérente à l'orthographe, que l'on peut définir comme **la réalisation socialement et historiquement déterminée d'une écriture donnée**, la « manière, considérée comme correcte, d'écrire un mot » (TLFi). C'est la société qui définit l'orthographe, la norme de l'écriture à pratiquer et à enseigner. En France, l'Académie a commencé à définir l'orthographe officielle à partir de son premier dictionnaire (1694 : partie I, chap. 2). Elle est la référence en orthographe, que l'on peut consulter en cas de doutes, notamment sur un usage récent (en 2019, elle a publié un avis général sur la féminisation des noms de métiers, titres, ...). Cependant, en matière de réforme, L'Académie peut donner son avis, mais c'est le pouvoir politique qui décide, comme cela s'est fait en 1990 pour les *Rectifications de l'orthographe* (voir partie I, chap. 2, 2.2.).

8. Orthographie et orthographe

Orthographie a été emprunté (1245) au latin *orthographia*, « manière correcte d'écrire un mot », qui est un emprunt au grec tardif composé des éléments *ortho-* et *-graphia*, tous deux ayant servi à former des composés savants en français (*orthophonie*, *graphologie*, ...).

Puis *orthographe* a remplacé *orthographie* (1529), qui a conservé son sens en architecture pour le plan d'un bâtiment et qui a produit le verbe dérivé *orthographier* (1426), « écrire selon les règles de l'orthographe » (Petit Robert). Remarquons que le genre d'orthographe a été un temps incertain : souvent

masculin au XVI^e siècle, il s'est fixé au féminin au XVII^e siècle. Selon C. Blanche-Benveniste et A. Chervel, le changement de finale du mot n'est pas indifférent : « Le renoncement à l'élément morphologique *-graphie* indique que le concept en question est tout autre chose qu'une science » (1974, p. 87). La norme prescriptive en est à ses balbutiements au XVI^e siècle.

Orthographe

Premières attestations : 1. Ca 1245 *ortografie* « manière d'écrire correcte » (HENRI D'ANDELI, *Bataille des VII ars*, éd. A. Héron, 270) — 1700 (POMEY) ; 2. 1547 *orthographie* « représentation, plan d'un bâtiment » (J. MARTIN, *Archit. Vitruve*, f 6r) (**TLFi**)

Richelet (1680) et Furetière (1690) ne mentionnent que le « terme d'architecture ».

« 1^o. Ancien synonyme d'orthographe, qu'il conviendrait de reprendre. » (Littré)

Orthographe : Néologie du XVI^e siècle : Geoffroy Tory, *Champfleury*, 1529.

- Richelet, 1680 :

Ortographie, s. f. C'est l'art d'écrire les mots correctement. (...)

Ortographier, *ortographier*, v. a. Il faut dire *ortographier* & non pas *ortographier*, (...)

- Attesté dans le dictionnaire de l'Académie depuis 1694 :

ORTHOGRAPHE. s. f. L'Art & la maniere d'escrire les mots correctement.

En 1935, l'Académie ajoute une autre acception :

ORTHOGRAPHE. n. f. Manière d'écrire les mots d'une langue correctement, selon l'usage établi. *Enseigner, apprendre, savoir l'orthographe. Il ne met pas l'orthographe. Faute d'orthographe.*

Il signifie, par extension, Manière d'écrire les mots, et alors le sens est déterminé par une épithète. *Une orthographe correcte. Une orthographe vicieuse. Son orthographe est détestable.*

- Littré conteste le terme *orthographe* :

« Le grec *ὀρθογράφος* signifie qui écrit bien ; de *ὀρθός*, droit, et *γράφειν*, écrire ; l'art d'écrire correctement se disait *ὀρθογραφία*, qui en français donne *orthographie* (voy. ce mot). C'est donc un usage bien fautif qui a dit *orthographe*, au lieu d'*orthographie*, surtout si l'on remarque que, dans tous les composés de *γράφω*, *graphie* signifie le savant, et *graphie* l'art : un *géographe* et la *géographie*, un *hydrographe* et l'*hydrographie*. Cette faute paraît appartenir au XVI^e siècle. »

Référence : C. Blanche-Benveniste & A. Chervel (1974), p. 85-87.

Cependant, la norme orthographique en France n'est pas aussi rigide qu'on pourrait le croire. « Plus d'un mot sur deux a, en France, changé au moins une fois d'orthographe depuis le XVI^e siècle, et parfois à plusieurs reprises⁵⁰ », et de nombreux flottements (des graphies et des mots) s'observent, comment en témoignent les confrontations des dictionnaires, qui présentent entre eux des divergences et qui évoluent, comme Larousse et Robert, au fil des éditions⁵¹. La normalisation du XIX^e siècle, diffusée par l'institution scolaire, a créé l'illusion de la fixité de l'orthographe, qui a été renforcée par la « modernisation » de l'orthographe des écrivains de la Renaissance et de l'époque classique, qui était en fait très différente de la nôtre⁵² (voir partie I, chap. 1).

Et si la norme académique semble immobile, l'usage connaît diverses variations, dont témoignent historiquement les tolérances orthographiques officielles qui en tiennent compte. La variation graphique, bien réelle, est gommée dans les livres imprimés, les journaux, mais elle se manifeste dans les écrits de tous les jours⁵³, en particulier dans les écrits électroniques (forums, réseaux sociaux, SMS, ...). La variation graphique dépend des compétences du scripteur et de la surveillance qu'il exerce sur son message dans une situation d'écriture donnée. Cette variation est conditionnée par le degré de formalité du message, élevé dans les écrits officiels, et par le degré de contrainte de la situation, incluant le temps d'écriture dont dispose le scripteur qui, par exemple, se relira peu dans un écrit électronique⁵⁴.

Et, en restant dans une perspective normative, l'usager est parfois face, non à des alternatives clivantes (graphie juste ou fausse), mais à des choix réels en fonction du sens qu'il veut transmettre. C'est le cas notamment avec l'expression du nombre des noms et l'accord du verbe avec le sujet. Selon le *Bon usage*, avec des noms collectifs, « qui ne sont pas de simples indications de quantité, l'accord se fait ordinairement avec le nom complété. Toutefois, l'accord avec le nom complément se rencontre aussi, quand ce dernier est senti par le locuteur (ou le scripteur, car souvent il ne s'agit que de graphie)

⁵⁰ N. Catach (1989), p. 81-82.

⁵¹ Voir Martinez (2012).

⁵² À propos de la modernisation au XIX^e siècle de l'orthographe des classiques, C. Muller (2004, p. 162) parle de « mystification ».

⁵³ Voir V. Lucci et A. Millet (1994).

⁵⁴ Voir les détails dans C. Martinez (2010) : Schéma de synthèse p. 275 et nombreux exemples de variation.

comme un pseudo-complément, comme le véritable noyau du syntagme⁵⁵ ». Le *Bon Usage* explique la différence de sens en s'appuyant sur deux exemples de Littré⁵⁶ :

« 1° L'accord a lieu avec le collectif (accord avec la forme) si l'on a en vue la *totalité* des êtres ou des objets dont il s'agit, considérés *collectivement* :

Une multitude de sauterelles A infesté ces campagnes (LITTRÉ, s. v. *multitude*, Rem.). » (...)

« 2° L'accord a lieu avec le complément (accord avec le sens : syllepse du nombre) si l'on a en vue la *pluralité* des êtres ou des objets dont il s'agit, considérés *individuellement* :

Une multitude de sauterelles ONT infesté ces campagnes (LITTRÉ, s. v. *multitude*, Rem.). »

« Dans des expressions figées de la langue courante » avec le déterminant *tout*, « le singulier distributif et le pluriel collectif n'étant que des façons différentes de décrire la même chose, on a le choix entre le singulier (qui tend à prévaloir) et le pluriel⁵⁷ », le plus souvent graphique, avec des noms comme *occasion*, *cas*, *genre*, *lieu*, *façon*, *manière*, *part*, *point*, *propos*, *sens*, ... Et doit-on dire *sans fautes* ou *sans faute* ? Les deux sont possibles, selon le sens que l'on préfère : « on peut nier aussi bien la pluralité que l'unité⁵⁸ », comme pour *sans solution(s)*, *sans ambiguïté(s)*, ...

Et si les tolérances (1901, 1976) ne changent pas la norme, l'assouplissant seulement dans les corrections des examens relevant de l'Éducation (nationale), les *Rectifications de l'orthographe* (1990) introduisent une modification de la norme orthographique. En France, elles sont conseillées sans être imposées : tout scripteur peut employer « la nouvelle orthographe » ou continuer d'utiliser « l'ancienne orthographe », écrivant *nénufar* ou *nénuphar*, *aigüe* ou *aiguë*, *voute* ou *voûte*, ... Ainsi, ces rectifications admettent, de façon limitée, la variation orthographique. (Partie I, chap. 2, 2.2.).

⁵⁵ Grevisse (2008), § 431 d. Les Tolérances de 1901 admettent, dans ce cas, « l'accord du verbe avec le complément ».

⁵⁶ Grevisse (1964), § 806 a.

⁵⁷ Grevisse (2008), § 637 b 1.

⁵⁸ C. Muller (2004), p. 79.

Troisième Partie

Enseignement de l'orthographe française

Nous parcourons les pistes d'un enseignement efficace de l'orthographe française dans un mouvement qui va des problèmes à différentes sortes de remédiation. Après avoir constaté les zones de fragilité orthographique, nous approfondissons la question dans une perspective cognitive (stratégies d'apprentissage, causes et traitement des erreurs). Puis nous examinons les principales pratiques orthographiques envisageables pour enseigner l'orthographe.

CHAPITRE 5

L'enjeu : enseigner/apprendre une orthographe complexe

On commence par une sorte d'état des lieux : on pose quelques principes généraux qui fondent un enseignement efficace de l'orthographe et on dresse la liste des zones de fragilité orthographique, qui se manifestent par la fréquence des erreurs.

1. Principes didactiques généraux

L'orthographe française, qui est complexe, surtout par sa morphologie grammaticale, représente un défi pour son enseignement / apprentissage, qui est différent pour le lecteur et le scripteur. Cette complexité apporte une aide au lecteur, qui perçoit les chaînes d'accord grâce à la redondance des marques grammaticales ou qui peut identifier les homophones grâce aux lettres distinctives. Mais cette complexité est redoutable pour le scripteur, jeune et même adulte, qui doit gérer les graphèmes à tous les niveaux, phonographique et sémiographique. Et encore, l'orthographe n'est qu'une dimension de la production d'écrits, qui met en jeu des tâches diverses et contraignantes auxquelles un apprenti scripteur ne peut pas faire face en même temps.

Pour un enseignement efficace de l'orthographe, on peut poser quatre principes généraux⁷¹.

• **Articuler la production écrite et la pratique orthographique.**

L'orthographe, qui est une des dimensions de l'activité d'écriture, est valorisée par l'institution scolaire, qui tend à accorder plus d'importance à la forme des écrits qu'au sens qu'ils transmettent. Cela étant, l'orthographe ne saurait constituer une fin en soi, coupée des activités d'écriture. Car l'écriture est une activité linguistique, dans des situations variées, mettant en jeu la syntaxe, la sémantique, l'orthographe, mais aussi cognitive et grapho-motrice. Il convient de multiplier les situations d'écriture, au moins dès le cycle 2, sans s'interdire

⁷¹ Sur les principes didactiques généraux, voir la liste et les explications de détail de C. Brissaud *et al.* (2011), p. 10-32 et de D. Ducard *et al.* (1995), p. 239-244.

toutefois des activités spécifiques d'apprentissage de l'orthographe pour installer les savoirs nécessaires.

• **Différencier les savoirs orthographiques et les savoir-faire.** Les savoirs déclaratifs (savoir les règles) et les savoirs procéduraux (appliquer les règles) sont distincts. Les enseignants observent que les élèves peuvent réciter les règles orthographiques, mais ne les appliquent pas toujours dans leurs écrits. Le choix et la formulation des règles sont décisifs. On ne fera découvrir aux élèves que des règles qui ont une généralité suffisante (« le verbe s'accorde avec son sujet »), en évitant de multiplier des règles assorties de nombreuses exceptions ; c'est souvent le cas des « règles » de l'orthographe lexicale (exemple authentique de manuel : « le son AN s'écrit *an* » = règle suivie d'une page d'exception où il s'écrit *en* ; exemple classique : « les mots commençant par *ap-* s'écrivent avec deux *p*, comme *apporter*, sauf *apercevoir*... »). La mise en œuvre des savoirs orthographiques s'effectue dans les activités d'écriture. Cependant, les jeunes scripteurs sont en situation de surcharge cognitive, car ils doivent tout mener de front : trouver des idées, former des phrases, transcrire les mots, et respecter l'orthographe. Dans ces conditions, les erreurs orthographiques sont inévitables, ce qui fait qu'un écrit d'élève n'est jamais définitif, mais constitue un premier jet qui sera l'objet de révisions à tous les niveaux.

• **Suivre une progression véritable.** Il est évident qu'on ne peut pas tout apprendre en même temps. Les programmes officiels (2018-2020) insistent sur la progressivité des apprentissages et fixent des repères précis en étude de la langue pour chaque année de la scolarité obligatoire, du CP à la troisième. Ils donnent, pour chaque année, une liste de notions, tenant compte à la fois de leur importance et de leur difficulté. Une même notion, comme l'accord du verbe avec le sujet, est segmentée, programmée sur plusieurs années successives, dans une progression spiralaire qui va du simple au complexe. L'important est de tenir compte des capacités cognitives des élèves et d'éviter de leur présenter trop tôt des notions qu'ils ne peuvent acquérir (penser à la complexité grammaticale de la règle d'accord du participe passé employé avec *avoir*).

- « **Pratiquer une évaluation positive**⁷² ». L'évaluation sommative traditionnelle, effectuée notamment lors des dictées, est décourageante dans sa négativité, quand un petit nombre de fautes aboutit vite à la note zéro, alors qu'un texte d'élève peut comporter plus de réussites que d'erreurs. Pour pratiquer une évaluation positive, on prendra en compte les progrès des élèves dans différentes situations d'écriture, la dictée classique en étant une parmi d'autres (*infra*, chapitres 6 et 8).

2. Des zones de fragilité orthographique

Tous les domaines de l'orthographe française ne sont pas également difficiles. Les variations de l'orthographe observées font apparaître « une dimension inhérente d'instabilité et de fragilité dans certaines zones⁷³ ». Autrement dit, on a défini, après enquêtes, des **zones de fragilité**, qui constituent pour tous, enfants et adultes, des difficultés majeures dans lesquelles les fautes sont très fréquentes. Diverses études ont montré par ailleurs que certaines situations sont plus propices aux fautes que d'autres, notamment les situations formelles où la morphologie verbale est souvent la plus affectée⁷⁴.

1°) **Éléments diacritiques : accents, cédilles, trémas, traits d'union** (partie II, chap. 3, 2.3.)

Les accents (aigu, grave, circonflexe) sont des signes diacritiques qui se placent, en français, sur certaines voyelles pour indiquer leur prononciation ou pour distinguer des homophones (ex. : *a*, de *avoir*, vs *à*, préposition). Ce sont les parents pauvres de l'orthographe, sur lesquels même les scripteurs scolarisés font des erreurs, faiblement sanctionnées. De la forme d'un petit *ç*, la cédille se place sous la lettre *c* devant *a*, *o*, *u* pour indiquer la prononciation /s/: *ça*, *façade*, *maçon*, *reçu*. Le tréma est un signe diacritique formé de deux points qu'on place sur les voyelles *e*, *i*, *u* pour indiquer la disjonction d'un groupe de lettres et leur prononciation séparée (*naïve*).

Les erreurs dominantes sont liées à la prononciation. Les accents sont souvent omis ou confondus. Parfois, les accents aigu et grave sont remplacés

⁷² C. Brissaud *et al.* (2011), p. 20.

⁷³ V. Lucci & A. Millet (1994), p. 229.

⁷⁴ V. Lucci & A. Millet (1994) ; C. Brissaud & D. Bessonnat (2001) ; M. Fayol & J.-P. Jaffré (2008), p. 130.

par un petit trait horizontal qui abolit leur distinction. Le tréma est souvent oublié, ainsi que la cédille.

Remarque. On ajoute aux signes auxiliaires le **trait d'union** (partie II, chap. 3, 2.3.3.), qui est un signe de séparation de mots, dont l'emploi est irrégulier, en particulier dans l'écriture des mots composés, car il est difficile de faire le bon choix : soudure, trait d'union ou absence de marque formelle. Les élèves n'emploient guère le trait d'union.

2°) Homophones (Voir partie II, chap. 4, 2.2.)

Les homophones représentent une difficulté importante du français, surtout les homophones grammaticaux qui sont nombreux et fréquents. À côté de l'oubli des accents (*à, où, ...*), on relève de très nombreuses confusions entre les homophones, comme entre *c'est* et *s'est* (**cela c'est bien passé*) ou entre *si* et *ci* (**celle-si*). Remarquons que de nombreux manuels d'orthographe multiplient à l'envi les listes d'homophones, même si elles ne sont guère vraisemblables (*mes/mais/met/mets – sans / s'en / sang / cent*). Or, les enseignants savent que, plus on présente d'homophones aux élèves, plus ceux-ci risquent de les confondre. Si l'on doit certes apprendre aux élèves à distinguer les homophones, on évitera de les accumuler et on les étudiera, avec des tests pertinents, suivant une progression fondée sur des priorités (par exemple, *quoique* et *quoi que* ou *sans* et *s'en* sont plus difficiles à expliquer, et moins fréquents que *on* et *ont*).

3°) Consonnes doubles (Voir partie II, chap. 4, 5.)

Les consonnes doubles représentent une réelle difficulté en raison de leur anarchie car, hormis les emplois explicables en synchronie – mais pas toujours maîtrisés, beaucoup de consonnes doubles ne se comprennent que dans une perspective diachronique, étant hors système actuel⁷⁵. Les consonnes doubles liées à la prononciation occasionnent des erreurs, notamment *ss* entre voyelles (*poisson, dessert*). La situation n'est pas claire avec les consonnes doubles à la limite préfixe-radical, car le doublement de la consonne n'est pas systématique (*araser / arranger ; apporter / apercevoir ; etc.*). Les consonnes doubles étymologiques sont aléatoires (*litanie, littéraire*).

⁷⁵ DHOF (1995), p. 1149-1157.

4°) Morphologie flexionnelle : pluriels nominaux, morphologie verbale (*chanter / chanté*).

La morphologie flexionnelle concerne la variation des désinences des mots variables (noms, verbes, déterminants, adjectifs, pronoms) suivant les règles d'accord (*infra*, chapitre 7, 2.2.). Sa complexité tient en grande partie au fort décalage en français entre l'oral et l'écrit : beaucoup de marques flexionnelles n'existent qu'à l'écrit.

L'accord en genre et en nombre ne fonctionne pas de la même façon : « le nombre est mobile, le genre est fixe⁷⁶ ». Le genre des noms leur est inhérent (on doit le connaître) et celui-ci se répercute surtout sur le groupe nominal, alors que « la mécanique de l'accord en nombre est régulière » (*ibid.*) et que le nombre concerne à la fois le nom et les classes qui lui sont associées (déterminant, adjectif, pronom) et le verbe. Les erreurs sur les marques grammaticales du pluriel, que tous les scripteurs commettent, sont considérées comme graves. Les marques du pluriel du nom et du verbe sont souvent omises (**les fille, *elles chante*), voire confondues par les enfants jeunes (**ils arrives*). Les règles majoritaires qu'on formule sont assorties de sous règles et d'exceptions.

Exemple. Le pluriel des noms et adjectifs se forme en ajoutant au -s au singulier. Certains noms et adjectifs prennent un -x au pluriel, mais pas dans toutes les séries (*coucous, bleus, éventails*). Les noms terminés par *-s*, *-x*, *-z* ne varient pas en nombre.

Le verbe constitue une difficulté majeure de la langue française. Beaucoup des problèmes de sa conjugaison mettent en jeu l'orthographe. Les verbes en -er, les plus réguliers, provoquent beaucoup d'erreurs, car ils cumulent plusieurs sortes de difficultés : au présent de l'indicatif, l'oral ne distingue que trois formes différentes ([ɛm, ɛmɔ̃, ɛme]), alors que l'écrit en distingue cinq (*aime, aimes, aimons, aimez, aiment*) ; la confusion des formes en [e] est une fréquente source d'erreurs : *chanter / chanté / (vous) chantez* ; et même, les enfants jeunes (au moins jusqu'à 8 ans) confondent ces trois formes avec l'imparfait (*chantait*), qui n'est guère distingué par eux par la prononciation du *e* ouvert [ɛ]. Dans l'observation de copies d'élèves du collège, C. Brissaud a relevé le plus d'erreurs sur les verbes du 2^e groupe, qui ne sont pas très nombreux. Parmi les temps les plus employés par les élèves (présent de l'indicatif, passé simple, infinitif, imparfait et participe passé), ce sont le

⁷⁶ C. Brissaud & D. Bessonnat (2001), p. 167.

participe passé et le passé simple qui concentrent le plus d'erreurs⁷⁷. Les formes verbales homophones sont souvent confondues, qu'il s'agisse des verbes du 1^{er} groupe ou des autres (**il conclue*), avec des mélanges entre les séries (**il cri*).

5°) La ponctuation fait partie des zones de fragilité. Les signes de ponctuation sont employés de manière irrégulière et ils peuvent être facilement omis. Si, dans les écrits électroniques (partie II, encadré 9), les signes de ponctuation expressive (point d'interrogation, point d'exclamation) sont bien représentés, le point simple est souvent oublié. Les élèves ont du mal à percevoir et à pratiquer l'usage du point-virgule et ils rencontrent des difficultés dans l'emploi de la virgule, signe polyvalent et complexe. Pour remédier à toutes ces difficultés, des exercices systématiques sur la ponctuation sont nécessaires (voir *infra*, chap. 8, 4.6.), pour la pratiquer tout en comprenant les fonctions des différents signes de ponctuation⁷⁸.

13. « Le niveau baisse ? »

Depuis longtemps, on déplore régulièrement la baisse du niveau en langue (appauvrissement du vocabulaire et de l'expression), en particulier en orthographe. Pour aller au-delà des affirmations gratuites, plusieurs chercheurs et le ministère de l'Éducation nationale ont vérifié, par diverses expérimentations et enquêtes, si les élèves d'une époque donnée en savaient moins que ceux d'autrefois. Une dictée du XIX^e siècle a servi de test révélateur⁷⁹.

Le 9 mai 1873, l'Inspecteur général de l'Instruction primaire Gaspard Beuvain commence une « dictée itinérante » de 4 phrases et 83 mots, tirée de Fénelon, « Les arbres », auprès d'élèves de « bonnes » écoles. Il a retenu les copies de 195 écoles, sur 611 visitées d'Altenheim à Bayonne. On a conservé 3 224 dictées sur plus de 10 000 collectées de 1873 à 1877.

« Les arbres s'enfoncent dans la terre par leurs racines comme leurs branches s'élèvent vers le ciel. Leurs racines les défendent contre les vents et vont chercher, comme par de petits tuyaux souterrains, tous les sucs destinés à la

⁷⁷ C. Brissaud & D. Bessonnat (2001), p. 186.

⁷⁸ C. Brissaud & D. Bessonnat (2001), 11. *De la ponctuation*, p. 217-238.

⁷⁹ A. Chervel & D. Manesse (1989).

nourriture de leur tige. La tige elle-même se revêt d'une dure écorce qui met le bois tendre à l'abri des injures de l'air. Les branches distribuent en divers canaux la sève que les racines avaient réunie dans le tronc. »

On constate que ces phrases comportent un festival d'accords, pas toujours simples, mais qui ne constituent pas les seules difficultés. L'enquête de l'inspecteur Beuvain visait à vérifier l'état de l'instruction primaire à l'aube de la 3^e République et à développer un enseignement organisé de l'orthographe, qui occupe peu à peu une place centrale dans l'enseignement du français au primaire dans la seconde moitié du XIX^e siècle. Mais dans les années 1870, l'organisation d'un enseignement systématique de l'orthographe ne faisait que commencer. Beuvain a choisi les meilleures copies des meilleurs élèves pour la dictée, ceux qui sont en fin d'études, ayant atteint le niveau maximal : les plus nombreux ont environ 12 ans et 38 % ont 13 ans et plus. À l'époque, la plupart des élèves quittent l'école à 11-12 ans pour aller travailler, aux champs ou ailleurs. Ils oublient alors l'orthographe qu'ils ont apprise, comme les lettres de soldats de la Première Guerre mondiale en témoignent⁸⁰. On conserve davantage de dictées de garçons que de filles (2260 *vs* 804) : ces dernières, négligées par Beuvain, étaient plus faibles, car elles recevaient un enseignement limité et inférieur à celui dispensé aux garçons.

En 1986-1987, on a soumis à la même dictée environ 3000 élèves du CM2 à la troisième, dans 26 collèges de 10 départements et 26 écoles attenantes. L'âge moyen des élèves était de 13 ans et 4 mois et l'enquête a recueilli des dictées de davantage de filles (surtout en 4^e et 3^e). Au total, les 6162 copies comportent plus de 50 000 fautes d'orthographe. On constate que les filles de 1987 sont supérieures aux garçons, à l'inverse de l'enquête de 1873, en partie grâce à des conditions d'enseignement plus égalitaires. Mais on ne saurait dire qu'il existe des comportements orthographiques typiquement masculin ou féminin, sauf peut-être pour les accents, où les filles sont meilleures. Globalement, les élèves de 1987 sont supérieurs à ceux de 1873 ; leurs résultats sont plus homogènes et l'on observe des progrès des élèves de 11 à 15 ans : le niveau monte ! Les fautes des élèves ont été classées en 9 types différents⁸¹, du mauvais découpage du mot (type 1) aux fautes « sur les signes orthographiques et les majuscules » (type 9). Les fautes de 1987 sont moins

⁸⁰ Voir J.-C. Pellat (2015).

⁸¹ A. Chervel & D. Manesse (1989), *Typologie des fautes d'orthographe*, p. 163.

graves qu'en 1873. « On ne fait plus les mêmes fautes en 1987 qu'en 1873⁸² » : les fautes de compréhension diminuent, mais les fautes touchant la grammaire et le lexique augmentent et les fautes d'orthographe lexicale occupent une place importante (1/5 des fautes). En 1873, les fautes lexicales sont graves et certains mots sont méconnus (**deux* pour *de*, **sucres*, **sèvre*). Au XIX^e siècle, des singuliers, des pluriels et des féminins sont incorrects ; au XX^e siècle, on relève **défendes*, **cherchées*, **mais* (pour *met*). Bref, les élèves de 1987 manifestent une meilleure compréhension des textes et on observe une amélioration continue du niveau en orthographe au cours de la scolarité. L'école du XX^e siècle enseigne d'autant mieux l'orthographe que son apprentissage est réparti sur toute la scolarité obligatoire, et non plus concentré au primaire comme autrefois.

En 2005, la même dictée a été donnée à des élèves du CM2 à la 3^e, avec des résultats quelque peu différents⁸³. Le niveau des élèves de 2005 correspond à celui des élèves de CM2 de 1987. Leurs performances sont inférieures pour l'orthographe grammaticale, ce qui est confirmé par une enquête « Lire, écrire, compter » de 2007. Cependant, cette enquête de 2005 montre que l'apprentissage de l'orthographe est continu et que le nombre des erreurs diminue du CM2 à la 3^e, y compris pour l'orthographe grammaticale⁸⁴.

⁸² A. Chervel & D. Manesse (1989), p. 255.

⁸³ D. Manesse & D. Cogis (2007).

⁸⁴ Voir la présentation des différentes enquêtes dans C. Brissaud et al. (2011), p. 33-40.

L'ORTHOGRAPHE FRANÇAISE

Histoire, Description, Enseignement

Partant du constat que l'orthographe française est une des plus compliquées du monde, ce livre vise à répondre à trois questions, qui fondent son organisation.

Pourquoi l'orthographe française est-elle si compliquée ? La première partie historique retrace les principales étapes de son évolution, des premiers textes écrits à aujourd'hui. Elle éclaire les choix opérés et les hésitations au fil des siècles et résume la mise en place de l'orthographe d'État, sous l'égide de l'Académie française, avec, en arrière-plan, les tentatives de réformes.

Comment expliquer le fonctionnement de l'orthographe française ? La deuxième partie permet de comprendre que celle-ci repose sur l'articulation de deux principes liés, le principe phonographique et le principe sémiographique, compliqués par le principe historique. L'orthographe française est donc mixte.

Comment enseigner l'orthographe française ? La troisième partie s'attache aux problèmes d'enseignement et à leurs possibilités de résolution dans une perspective cognitive (stratégies des scripteurs et traitement de l'erreur). L'auteur propose des pistes pour mieux maîtriser l'orthographe lexicale et l'orthographe grammaticale ; il présente enfin l'inventaire des différents types d'exercices d'orthographe, sans oublier la dictée.

Agrémenté de divers encarts, cet ouvrage constitue un guide précieux pour tous ceux que la question de l'orthographe interroge, en particulier les enseignants et les étudiants.

Jean-Christophe Pellat est professeur émérite de linguistique française et membre de l'unité de recherche Linguistique Langues Parole de l'université de Strasbourg, spécialiste de la grammaire et de l'orthographe française. Soucieux d'articuler descriptions linguistiques rigoureuses et démarches d'enseignement efficaces, il a travaillé sur l'orthographe avec l'équipe HESO de Nina Catach et a publié plusieurs grammaires, dont (en collaboration) la Grammaire méthodique du français (PUF).



www.ophrys.fr

ISBN 978-2-7080-1655-2



9 782708 016552