MANESSE Danielle ; COGIS Danièle ; DORGANS Michèle &
TALLER Christine. *Orthographe : à qui la faute ?*

postface d'André Chervel. Issy-les-Moulineaux : ESF, 2007. – 250 p.

Élisabeth Bautier

Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/rfp/855>

DOI : 10.4000/rfp.855

ISSN : 2105-2913

Éditeur

ENS Éditions

Édition imprimée

Date de publication : 1 septembre 2007

Pagination : 161-164

ISBN : 978-2-7342-1096-2

ISSN : 0556-7807

Référence électronique

Élisabeth Bautier, « MANESSE Danielle ; COGIS Danièle ; DORGANS Michèle & TALLER Christine. *Orthographe : à qui la faute ?* », *Revue française de pédagogie* [En ligne], 160 | juillet-septembre 2007, mis en ligne le 28 septembre 2010, consulté le 23 mars 2021. URL : <http://journals.openedition.org/rfp/855> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/rfp.855>

Ce document a été généré automatiquement le 23 mars 2021.

© tous droits réservés

MANESSE Danielle ; COGIS Danièle ; DORGANS Michèle & TALLER Christine. *Orthographe : à qui la faute ?*

postface d'André Chervel. Issy-les-Moulineaux : ESF, 2007. – 250 p.

Élisabeth Bautier

RÉFÉRENCE

MANESSE Danielle ; COGIS Danièle ; DORGANS Michèle & TALLER Christine. *Orthographe : à qui la faute ?* / postface d'André Chervel. Issy-les-Moulineaux : ESF, 2007. – 250 p.

- 1 Malgré son titre quelque peu accrocheur, cet ouvrage n'est pas un ouvrage polémique et nostalgique de plus sur la baisse de niveau des élèves et de l'enseignement qui en serait la cause. S'il peut être lu dans cette perspective et s'il a alimenté au moment de sa parution nombre de débats médiatiques, il est d'abord le fruit d'un questionnement et d'un constat récurrents de D. Manesse¹ sur les possibilités offertes (ou non) aux élèves d'aujourd'hui de construire les ressources nécessaires à une scolarité longue et une intégration sociale, du fait des modalités de l'enseignement du français, profondément renouvelées par les programmes de 1996, ; en particulier quand il s'agit des élèves pour lesquels l'école est le lieu majeur de l'acquisition de ces ressources. Au demeurant, cette recherche, comme les précédentes de D. Manesse sur la même question ont aussi pour objectif d'éclairer par des connaissances fiables un débat national que l'auteur juge nécessaire.
- 2 Le constat concerne les résultats toujours plus faibles, comparativement, des élèves de ZEP aux évaluations nationales et qui manifestent un « rapport chaotique aux unités de la langue ». Or, la corrélation entre la maîtrise de l'orthographe et la réussite scolaire est très forte, principalement parce que l'orthographe suppose un rapport métalinguistique à la langue ; l'orthographe suppose de construire la langue comme objet, de la penser comme système et comme norme. Cette construction fait partie des

éléments socialement différenciateurs des élèves, puisque cette disposition apparaît davantage exigée que construite par l'école dans l'acquisition des savoirs scolaires, comme l'ont mis en évidence de nombreuses recherches (E. Bautier, B. Lahire, D. Manesse, par exemple). L'acquisition de l'orthographe ne se réduit donc pas à elle-même, elle est aussi formation cognitive et construction du rapport à la règle et aux normes. Son enjeu n'est pas davantage réductible à une conservation des formes de la langue contre laquelle d'ailleurs les auteurs, à la suite de nombreux autres depuis plus d'un siècle, protestent sans effet.

- 3 C'est donc la question de l'égalité sociale dans et par l'école en relation avec l'évolution des contenus et formes d'enseignement qui sous-tend un travail d'enquête et de recherche, argumenté dans sa méthode de comparaison, de recueil de données et d'analyse. L'aspect méthodologique n'est pas le moindre intérêt de l'ouvrage. En effet, cette recherche prend en charge une question complexe, celle de la comparaison de résultats d'élèves dans le temps : les performances en orthographe des élèves en 1873-1877, 1987 et 2005 (la référence au corpus initial étant ici secondaire au profit de la comparaison 1987-2005) et pose donc centralement la question de ce qui est comparable dans l'enseignement, compte tenu des variations des contenus, des méthodes, de la culture des élèves et des caractéristiques de la population scolaire elle-même.
- 4 Cette recherche fait donc suite à une première enquête conduite en 1986 et 1987 par André Chervel et Danièle Manesse (*La Dictée, les Français et l'orthographe*. Paris : Calmann-Levy, 1989), elle-même faisant suite à l'enquête de l'Inspecteur général Beuvain d'Altenheim menée dans les années 1870.
- 5 L'ouvrage est composé de plusieurs parties, chacune ayant une logique propre : le texte comporte ainsi une réflexion sur l'orthographe du français et ses difficultés, un retour sur l'histoire de l'enseignement de l'orthographe et les débats récurrents qu'il suscite (ainsi, à propos de la dictée, dictée évaluation ou dictée apprentissage ?). La réflexion porte en particulier sur la rupture qu'introduisent les programmes de 1996. Il est possible de parler de rupture dès lors que l'organisation traditionnelle de l'enseignement du français en lecture, grammaire, orthographe, écrit, est remplacée par une organisation des contenus autour d'un thème unique : la maîtrise des discours. Pour les auteurs, qui reviennent sur cette question en conclusion, cette transformation a, possiblement, valeur explicative des résultats de la recherche. En effet, cette transformation, non seulement remet en cause l'étude de la norme, et donc sa valeur, mais également et du fait de l'enseignement en séquence qui rend opportuniste le traitement de tel ou tel point de grammaire et d'orthographe, ce sont les questions des relations entre l'analyse et l'observation de la langue, de la systématité du travail sur la langue, de la mémorisation et de l'entraînement qui sont également soulevées. Alors même que c'est vraisemblablement par ces dernières démarches cumulées que s'apprend l'orthographe.
- 6 Une autre partie est consacrée à l'enquête elle-même, ses aspects techniques, et ses résultats qui par la richesse du corpus et des dimensions analysées apportent des conclusions importantes dans le domaine tant quantitatif que qualitatif. Un profil orthographique des différents groupes d'élèves, en diachronie, comme en synchronie a pu être construit.
- 7 Du point de vue de la méthode de comparaison et d'évaluation, le choix de l'orthographe et de la dictée est justifié, d'une part, de façon empirique : l'existence

même du corpus initial, corpus très rare dans l'histoire de l'enseignement, d'autre part par la permanence de l'orthographe française comme de l'exercice lui-même, enfin par l'importance de l'orthographe dans la réussite des études pour les raisons déjà évoquées et la possibilité d'évaluation rigoureuse et quantitative, ce qui n'est pas le cas pour d'autres écrits d'élèves. De plus, le texte de la dictée lui-même est, à deux mots près, et de façon peu attendue compte tenu de la date d'écriture de ce texte de Fénelon, 1710, compréhensible dans le français actuel. Il est analysé pour ce qu'il présente comme caractéristiques linguistique, 64 mots variables sur 82 mots.

- 8 La différence des populations scolaires est également analysée. Comme les auteurs, nous nous attacherons aux différences des populations entre 1987 et 2005 ; elles portent sur deux caractéristiques principales : la population est plus jeune (on redouble beaucoup moins) et elle est davantage populaire et faible scolairement. Au sein du collège unique, les élèves sont au collège, même lorsqu'ils sont en difficulté ; le pourcentage des élèves de ZEP a, proportionnellement, fortement augmenté, il est passé de 10 % de la population scolaire en 1987 à 20,7 % en 2005. Les analyses tiennent compte de ces différences. Une troisième différence est notée par D. Manesse, les élèves de 2005 font des commentaires et tentent de négocier des informations lors de la passation de l'épreuve, ce qui ne s'était pas produit dans l'enquête précédente, et peu probablement en 1873...
- 9 L'enquête a concerné 2 767 élèves du CM2 à la troisième et 123 classes sélectionnées à partir du profil de l'établissement communiqué par les enquêtes de la DEPP. Ces profils étaient nécessaires pour comparer les résultats des populations ZEP et hors ZEP. Son objectif ne se limite pas à une évaluation quantitative comparative globale du nombre de fautes ; son intérêt se situe également dans la comparaison qualitative des types de fautes, ce que les auteurs ont appelé le profil orthographique des élèves. Pour établir cette comparaison des profils, les auteurs ont repris la grille en neuf catégories établie lors de l'enquête de 1987 (la seule modification est mineure et réduit le nombre des catégories à huit). Cette grille identifie des types d'erreurs et les hiérarchise en erreurs de langue (ce sont celles qui touchent à l'identification même des mots, la segmentation, la correspondance graphie-phonie, par exemple), considérées comme les plus graves, erreurs grammaticales, erreurs lexicales, « bonnes » erreurs et erreurs qui portent sur les signes orthographiques, les moins graves.
- 10 Les résultats des analyses sont significatifs des différences entre 1987 et 2005 sur les deux registres quantitatifs et qualitatifs. Si les élèves continuent toujours d'apprendre l'orthographe au long de la scolarité (ils sont « meilleurs » en fin de collège qu'en CM2, y compris en ZEP, même si leur progression est moins importante actuellement, et moins importante encore en ZEP où les élèves ne progressent pas entre la sixième et la cinquième), en revanche, en 2005, les fautes sont beaucoup plus nombreuses qu'en 1987, à tous les niveaux de la scolarité. « L'écart entre les résultats des élèves de 1987 et ceux de 2005 est en moyenne de deux niveaux scolaires : les élèves de cinquième de 2005 font le même nombre de fautes que les élèves de CM2 il y a vingt ans, les élèves de troisième que ceux de cinquième... ». Si globalement les élèves de 2005 font plus de fautes (moins de copies peu fautes : 50 % en 1987, 22 % en 2005), la différence la plus significative entre les deux populations à vingt ans d'écart concerne les fautes de grammaire. Le poids de ces fautes « a fait un bond important entre les deux enquêtes » et ce sont les fautes de ce type qui « plombent les résultats de 2005 » : 55 % des erreurs résultent de règles grammaticales non appliquées ou de catégories non identifiées,

contre 40 % en 1987. Par élève, les erreurs grammaticales ont doublé. Autrement dit encore, « en 2005, les élèves totalisent plus de 19 000 fautes de type grammatical contre moins de 8 500 en 1987 » (l'échantillon des élèves étant moins nombreux de 10 % environ).

- 11 Dans une perspective synchronique, les élèves de ZEP enregistrent un écart d'au moins une année scolaire par rapport aux autres élèves ; ils se différencient également par des difficultés plus grandes dans l'identification des mots en CM2. Comme si, propose D. Manesse, l'entrée dans l'écrit (les rapports oral-écrit) était encore fragile. En fin de collège, cette caractéristique s'est estompée. Mais on ne peut que questionner les conséquences de cette fragilité lors de l'entrée au collège.
- 12 Au-delà de ce profil orthographique, des questions portant sur l'évolution des erreurs au cours de la scolarité ont été posées par les chercheurs, questions auxquelles la taille du corpus et son traitement ont permis de répondre. Ces questions renvoient en particulier à celle du développement de l'apprentissage, « long et difficile » de l'orthographe et elle est reprise sur le plan théorique par D. Cogis dans une partie spécifique. D. Cogis y analyse la complexité du système orthographique français à l'origine des difficultés des élèves, du point de vue du traitement cognitif, des opérations mentales, qu'elle suppose et qui ne sont pas toutes acquises au même moment et des processus que les élèves mettent en œuvre pour écrire. C'est cette approche cognitive qui sous-tend la construction des catégories d'erreurs.
- 13 Il y a bien une progression avec l'âge dans les possibilités de traitement des erreurs grammaticales, ainsi, ces erreurs sont en voie de disparition à la fin du collège chez les élèves de 1987. Cependant, là encore, la comparaison avec ceux de 2005 met en évidence que chez ces derniers, ce type d'erreur pèse encore autant que toutes les autres. L'analyse fine de cette partie met en évidence ce qui fait problème (non apprentissage, flou dans les différentes formes variables du français...), les auteurs en analysent les raisons en fonction de la complexité du système, voire de la pertinence des règles au regard de leur fonctionnalité, en particulier quand il s'agit des signes orthographiques (cédille, trait d'union...). Les variations dans les formes nominales sont ainsi plus facilement, et donc plus rapidement, acquises que celles des formes adjectivales, *a fortiori*, celles des formes verbales ; les formes adjectivales font davantage l'objet de l'omission des marques que de non maîtrise des règles...
- 14 Des constats généraux sont présentés comme : la tendance dans l'écriture des élèves à l'invariabilité s'est accrue, de même que les erreurs de marques catégorielles (les marques utilisées pour le pluriel, par exemple, ne sont pas celles de la catégorie du mot). Pour beaucoup d'élèves, même au collège, les mots ne sont pas identifiés à leur classe, à une classe, mais constituent une entité autonome, « unique, soumise aux aléas du sens, du contexte... ». On retrouve une caractéristique des élèves en difficulté, que nous avons nous-même repérée en 1989² : ne pas considérer la langue comme un système réglé, normé, mais comme un ensemble d'unités dont il est dès lors impossible et impensable de maîtriser les formes qui apparaissent dues au hasard.
- 15 L'analyse des données concernant l'orthographe lexicale fait apparaître un *statu quo* par rapport à 1987.
- 16 Le travail présenté dans cet ouvrage est intéressant à plus d'un titre et pour différents lecteurs : l'enseignant de l'école comme du collège, le chercheur qui travaille sur la question des inégalités scolaires et sociales et qui y trouve des données quantitatives et qualitatives fiables et d'ampleur – une enquête unique concernant les différences entre

élèves, le didacticien, comme le responsable institutionnel. En effet, ce dernier, comme les enseignants seront interpellés par les interprétations des auteurs au-delà des résultats eux-mêmes.

- 17 Ces interprétations sont prudentes, mais interrogent les changements des modes d'enseignement de l'orthographe et plus largement, de la langue. En effet, pour être ambitieux et faire appel à l'intelligence réflexive des élèves, les programmes de 2002 ne semblent pas permettre dans leur mise en œuvre, les acquisitions grammaticales. L'intelligence réflexive sollicitée n'est pas équivalente à l'acquisition ; celle-ci passe sans doute par la mémorisation, la répétition, la systématité, l'attention aux aspects formels et décontextualisés de la langue, toutes formes d'apprentissage aujourd'hui minorées, voire déconseillées compte tenu des conceptions actuelles des apprentissages comme des savoirs. Un autre élément d'évolution est pointé et a sans doute de l'importance dans la baisse incontestable des résultats en orthographe grammaticale : le nombre d'heures consacrées à l'étude de la langue a diminué, de plusieurs heures hebdomadaires en un siècle, mais de façon significative aussi en vingt ans. Mais on peut aussi évoquer les tensions dans lesquelles se sentent pris les enseignants sur la façon de hiérarchiser, prioriser les savoirs dans le nombre d'heures à répartir entre langue et discours. Tensions auxquelles on peut ajouter les difficultés des professeurs de collèges en ZEP à enseigner les fondamentaux orthographiques, le fonctionnement de la langue en tant que langue écrite quand ceux-ci ne sont pas acquis en sixième et en cinquième, alors mêmes que les progrès d'acquisition des élèves de ZEP sont, à ce niveau, quasi inexistant.
- 18 D'autres éléments d'interprétation, plus sociologiques, sont avancés et méritent attention. On peut évoquer le rapport à la norme aujourd'hui différent ; l'auteur de cette note aboutit aux mêmes conclusions dans ses propres recherches : ce qui fait norme, culture commune n'est plus considéré comme d'importance. Or c'est sans doute en s'appuyant sur ce qui faisait consensus dans ce domaine, que l'école était parvenue à cette maîtrise formelle de l'orthographe à un moment donné de son histoire.
- 19 Le chercheur en éducation trouvera dans cet ouvrage le traitement des questions méthodologiques liées à la comparaison de données. Celles-ci sont d'ailleurs approfondies concernant la chronologie dans la postface d'André Chervel. Il revient ainsi sur les conclusions optimistes de l'enquête de 1987 : l'amélioration des performances évoquée alors ne peut plus relever d'un diagnostic d'amélioration continue. L'arrêt des progrès a eu lieu plus tôt comme le montre le travail chronologiquement intermédiaire de B. Dancel³, qui compare les copies d'épreuves de certificat d'études.
- 20 Nous concluons par les questions que soulève également André Chervel et par le rappel d'un constat étayé par cette recherche : « Alors que les élèves de CM2 d'aujourd'hui font 50 % de fautes de plus que leurs camarades de 1987, les élèves de troisième en font largement plus comparés aux troisièmes d'il y a dix-huit ans ». Ce résultat de recherche ne peut être négligé compte tenu de l'importance de l'orthographe au-delà son évaluation, dans les apprentissages, la compréhension des textes et l'écriture des textes de savoirs des élèves, d'une part, dans les processus de discrimination sociale encore aujourd'hui fondés sur l'orthographe. C'est donc bien la question de l'inégalité sociale que l'école actuelle favorise, qui est l'enjeu de cette recherche. C'est donc le *curriculum* et sa mise en œuvre actuelle qui doivent être à leur tour questionnés à la lumière de cet ouvrage. Il ne s'agit pas ici d'être réactionnaire,

surtout à un moment où certains sont tentés de « revenir en arrière ». Ce serait oublier les évolutions des savoirs, comme des contextes sociaux et scolaires. En revanche, il s'agit de considérer l'importance que l'on souhaite accorder à certains savoirs formels, concernant le système grammatical de la langue et qui sont en relation étroite avec des dispositions cognitives exigées au demeurant par l'ensemble des acquisitions scolaires.

NOTES

1. D. Manesse (éd.), *Le français en classes difficiles. Le collège entre langue et discours*. Paris : INRP, 2003.
 2. E. Bautier, « Aspects socio-cognitifs du langage. Quelques hypothèses », *Langage et société*, 1989, n° 47, p. 55-84.
 3. *Les dossiers d'éducation et formations*, 1996, n° 62 : « Connaissances en français et en calcul des élèves des années vingt et d'aujourd'hui : comparaison à partir des épreuves du Certificat d'études primaires », rédigé par V. Dejonghe, J. Levasseur, B. Alinaud, C. Peretti, J.-C. Petrone, C. Pons & C. Thélot [France : ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche : direction de l'évaluation et de la prospective].
-

AUTEURS

ÉLISABETH BAUTIER

Université Paris 8, ESCOL