

## > LE PASSEUR >

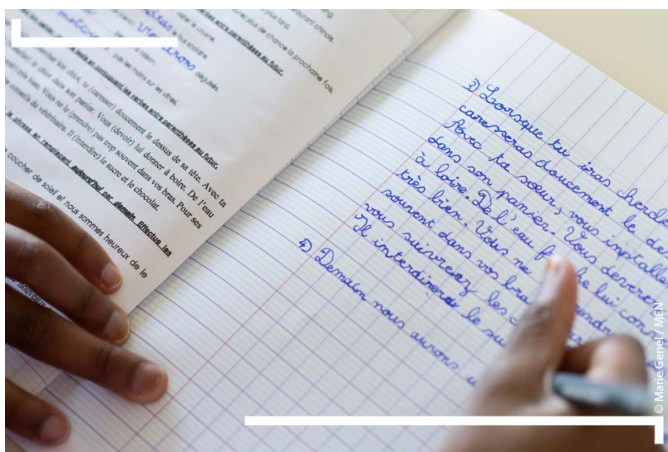
Cette lettre a été rédigée par **Anne Abeillé** et par **Liliane Sprenger-Charolles**, disparue le 18 mai.

Nous rendons hommage à son engagement pour comprendre comment les enfants apprennent à lire et aider ceux qui sont en difficulté. Membre du CSEN depuis 2017 et psycholinguiste renommée, elle restera une référence pour les enseignants grâce à ses travaux sur la lecture, la dyslexie et l'orthographe.

# POURQUOI ET COMMENT FACILITER L'ACQUISITION DE L'ORTHOGRAPHE ?

**À la Une !** Loin d'être anodine, la complexité de l'orthographe française explique les difficultés des élèves dans ce domaine. Plus préoccupant encore, elle peut nuire à la compréhension et à la production des écrits. D'où viennent les nombreuses irrégularités de cette orthographe ? Quels sont leurs effets sur son apprentissage ? Comment faciliter cet apprentissage ?

## POURQUOI L'ORTHOGRAPHE DU FRANÇAIS EST-ELLE SI DIFFICILE ?



En français, comme dans toutes les écritures alphabétiques, un même son (ou phonème) peut être transcrit par différentes lettres ou suites de lettres (les graphèmes). **Les relations graphème-phonème (pour la lecture) et phonème-graphème (pour l'écriture) sont dites régulières (ou consistantes) quand il n'y a qu'une seule façon de lire chaque graphème ou d'écrire chaque phonème.** L'espagnol est une langue avec une orthographe dite transparente, qui se rapproche de cet idéal. À l'inverse, l'anglais est la langue réputée pour avoir l'orthographe la plus opaque. **L'orthographe du français**

**a la particularité d'être moins régulière que celle de l'espagnol, mais plus que celle de l'anglais.** Elle se caractérise donc par une asymétrie majeure entre lecture et écriture : **apprendre à écrire est bien plus difficile qu'apprendre à lire dans cette langue.**

À quoi sont dues ces particularités ?

**La complexité de cette orthographe s'explique en premier lieu par l'héritage d'un alphabet qui ne permet pas de transcrire certains phonèmes de la langue française.** En effet, on compte un nombre élevé de voyelles à l'oral (jusqu'à 16 en comptant les voyelles nasales comme /õ/ du mot *bon*), alors que l'alphabet n'en offre que 6. Il a donc fallu créer de nouveaux graphèmes (lettres avec un accent ou suites de lettres) pour différencier, par exemple, le /y/ de *fu* du /u/ de *fou*, et le /o/ de *do* du /õ/ de *don*.

De plus, notre orthographe s'est établie progressivement depuis le Moyen Âge : d'innombrables consonnes finales qui se prononçaient et s'écrivaient par le passé ont progressivement cessé de s'entendre tout en continuant à s'écrire. C'est le cas pour **les marques de la personne ou du nombre sur les verbes qui se différencient à l'oral uniquement par le pronom sujet pour la plupart d'entre elles** (cf. *je chante* vs *tu chantes* vs *ils/elles chantent*). Toutefois on relève dans ce domaine de nombreux

cas d'homophonie, par exemple entre le singulier et le pluriel : *il/elle chante* se prononce en effet de la même façon que *ils/elles chantent*, sauf en cas de liaison (cf. *il arrive* vs *ils arrivent*).

D'autres modifications subtiles concernent aussi la **phonologie du français** : l'apparition de la nasalisation du /o/ qui a entraîné la prononciation /bõ-n/ de l'adjectif féminin *bonne*, et a nécessité de doubler le *n*. La double consonne de *bonne*, comme celle de *sonner*, s'est maintenue à l'écrit alors que le son /o/ a perdu sa nasalité. Ces deux mots devraient, en conséquence, n'avoir qu'un seul « n », comme dans ceux apparus après la dénasalisation (cf. *sonate*, *sonore*).

En outre, **de nombreux choix sont arbitraires, hérités de décisions politiques élitistes** visant autrefois à distinguer les « *gens de lettres* » des « *ignorants et des simples femmes* » (*sic*). Cela a entraîné la production de graphies étymologiques parfois erronées (le *p* de *dompter* alors que ce mot vient du latin *domitare* ; le *ph* de *nénufar* introduit indument au *xx<sup>e</sup>* siècle alors que ce mot vient du persan), voire de graphies muettes sans lien avec la prononciation et/ou la signification du mot. C'est le cas du *d* final de *foulard* qui, à la différence de celui de *bavard*, n'est pas une marque morphologique le reliant à d'autres formes ou d'autres mots (comme dans *bavarde* ou *bavardage*).

Pour illustrer le fait qu'il soit plus difficile d'apprendre à écrire qu'à lire en français, prenons l'exemple du mot **régulier domino**. **Ce mot ne peut se lire que d'une seule façon, alors qu'il pourrait s'écrire de plusieurs manières** (par exemple *dominot* ou *domineau* voire *dominno* ou encore *daumino...*), **une seule orthographe étant correcte**.

## QUEL IMPACT SUR LES ÉLÈVES ?

Plusieurs études signalent qu'au début de l'apprentissage de l'écriture, **les élèves français orthographient correctement les mots réguliers, même ceux qui sont longs (rapidité) et rares (avidité)**. Toutefois, quelques mots réguliers correctement orthographiés par la majorité des élèves de CP sont par la suite incorrectement écrits de façon plus complexe. C'est le cas pour *mécano*, la voyelle finale de ce mot étant souvent écrite *-eau* ou *-ot* (comme dans *chapeau* ou *haricot*), qui sont les deux orthographes les plus fréquentes du phonème /o/ dans cette position.

À la différence d'autres langues européennes, **il faut environ cinq ans pour que les élèves francophones soient en mesure d'orthographier correctement les mots isolés**, ce qu'on appelle l'orthographe lexicale. Mais ensuite, la majorité des erreurs porte sur les mots en contexte, c'est-à-dire sur l'orthographe grammaticale.

Les **marques de flexions (de genre, de nombre, de personne)** sont en effet souvent inaudibles à l'oral. Leur orthographe, plus rapidement acquise pour **le nombre** que pour **le genre**, dépend aussi toutefois de la catégorie de mots : les élèves orthographient plus facilement la marque du nombre sur **les noms (-s)** que sur **les verbes (-ent)**. Et ils ont tendance en début de primaire à généraliser le *-s* du pluriel, si la forme verbale existe aussi comme adjectif (*ils bavardes*) ou comme nom (*elles portes*). En outre, de nombreuses erreurs se retrouvent sur les **désinences verbales homophones** : le phonème /E/ en finale d'un verbe peut s'écrire de multiples façons (*-é, -ée, -és, -ées, -er, -ez, -ait, -aient*) ce qui prête à confusion chez les élèves et même chez les adultes. Parmi les autres erreurs fréquentes dans ce domaine, on relève celles s'expliquant par des **généralisations** (*nous boivons* sur le modèle d'*ils boivent, j'ai rendu* sur le modèle de *j'ai rendu*) ainsi que par la **proximité** d'une autre forme (*je vous disez*).

Si la complexité de notre orthographe explique le **faible niveau** dans ce domaine des élèves de CM2, elle ne permet pas de comprendre pourquoi ce niveau a fortement décliné entre, par exemple, 1987 et 2021 – avec toutefois une tendance à l'amélioration de 2015 à 2021. Plus grave, **les difficultés d'orthographe pourraient nuire à la compréhension et à la production de l'écrit**. C'est ce que suggère le fait que les élèves français s'abstiennent souvent de répondre aux questions ouvertes des enquêtes PISA et/ou PIRLS, probablement par crainte de commettre des erreurs d'orthographe.

*Pour en savoir plus, consultez la [note n° 16.28 de la DEPP](#). « [Les performances en orthographe des élèves en fin d'école primaire](#) ».*

## RATIONALISER L'ORTHOGRAPHE, UNE SOLUTION ?

Face aux difficultés de l'orthographe du français, un **large accord existe en faveur d'une rationalisation**, malgré certaines résistances

qui s'atténuent avec le temps. Ainsi, les **rectifications de 1990 ont alors été validées à l'unanimité par l'Académie**. Dans sa présentation du Rapport, Maurice Druon (Secrétaire perpétuel de l'Académie française et président du groupe de travail) a signalé que ces rectifications « *constituent une nouvelle norme [...] que les enseignants [...] auront à enseigner aux nouvelles générations d'élèves* », toutefois avec une certaine souplesse « *car il ne peut être évidemment demandé aux générations antérieures de désapprendre ce qu'elles ont appris, et donc l'orthographe actuelle doit rester admise* ».

Nouvelles normes orthographiques selon les « Rectification de l'orthographe de 1990 »	Exemples	Exceptions
<b>Trait d'union</b> : ajout systématique dans les nombres complexes	cent-un, deux-mille, quatre-centième	
<b>Mots composés</b> : soudure de ceux qui commencent par un adjectif, un verbe, une préposition, ainsi que de ceux d'origine étrangère	rondpoint ; portefeuille ; contrattaque ; weekend...	grand-père ; sèche-cheveu ; après-midi, sans-papier...
<b>Mots composés</b> : pluriel marqué sur le second nom	des pèse-lettres ; des arrière-gouts...	des trompe-la-mort, des trompe-l'œil...
<b>Accent circonflexe</b> : suppression sur <i> et <u>, mais pas sur <a>, <o> et <e>, orthographe tolérée d'après l'arrêté du 28-12-1976, non abrogé (cf. IX, 32)	gout, maitre, parait	du/ dû, sur /sûr ; passé-simple : 2 <sup>e</sup> et 3 <sup>e</sup> pers pluriel (nous dûmes ; vous dûtes)
<b>Accents aigu / grave</b> : en fonction de la prononciation, le <è> remplace <é>	évènement, cèderai, crèmerie	
<b>Doublement des consonnes</b> : Suppression de ce doublement pour <l> et <t> après <e> dans les noms et dans les verbes en -eler ou -eter	dentelière, prunelier, elle ruissèle	appeler, rappeler, jeter
<b>Mots étrangers</b> : ils suivent les règles du français pour les marques du féminin, du pluriel ainsi que pour les accents	des scénarios ; si plusieurs choix, prendre la forme la plus fréquente : des médias	

**Un point de blocage demeure : l'accord du participe passé avec les auxiliaires être et avoir.** La principale difficulté tient au grand nombre d'exceptions : 14 pages réparties en trois sections dans *Le Bon Usage*, environ 5 pour l'accord avec l'auxiliaire être, 3 consacrées aux verbes pronominaux (*Elle s'est lavée*) contre 10 avec l'auxiliaire avoir ! À elle seule, cette répartition montre que la difficulté se concentre sur l'auxiliaire avoir qui s'accorde avec certains compléments d'objet direct (COD), et ce uniquement quand ils sont antéposés (*Elle a mangé des pommes* versus *Elle les a mangées* mais *Elle en a mangé*). Cette règle va à l'encontre de celle qui demande l'invariabilité du participe avec avoir et que les élèves prennent plusieurs années à maîtriser (ils ont tendance à écrire *Ils ont courus* comme *Ils sont venus*). De plus, elle va à l'encontre de la règle générale qui postule que le verbe s'accorde avec le groupe sujet. C'est pourquoi elle n'est maîtrisée que par **moins de 20 % des élèves en fin de primaire** et que, même à l'oral, les adultes commettent des erreurs massives sur cet accord. Consacrer un temps d'enseignement considérable à une règle si peu maîtrisée semble contreproductif.

Ce problème, très tôt relevé par les ministres de l'Instruction publique, a fait l'objet d'un Arrêté dès 1900 qui généralisait l'invariabilité du participe passé avec l'auxiliaire avoir, mais qui a été modifié rapidement (Arrêté du 26 février 1901). Depuis, de nombreux organismes et ouvrages de référence, comme le *Bescherelle* de 2026, proposent de s'en tenir à deux règles simples :

- Le participe passé conjugué avec être s'accorde avec le sujet (*Elle est partie. Ils se sont vus*).
- Le participe passé conjugué avec avoir est invariable (*Elle a couru. Elle les a vu*).

Il conviendrait donc de ne pas pénaliser l'invariabilité dans la phrase de la dictée de la DEPP de fin de CM2 (*Elle les a peut-être vus*.)

## COMMENT ENSEIGNER L'ORTHOGRAPHE EFFICACEMENT ?

Contrairement à une idée reçue, l'apprentissage implicite ne permet pas de surmonter les subtilités de l'orthographe du français. **Un enseignement explicite est nécessaire**, à savoir enseigner de manière structurée les régularités du système orthographique, en rendant visibles les règles et leurs conditions d'application. Les élèves bénéficient particulièrement d'un enseignement qui met l'accent sur les régularités fréquentes plutôt que sur les exceptions.

Si la dictée traditionnelle est un outil d'évaluation, elle ne constitue pas en soi une situation d'apprentissage. Pour permettre aux élèves de progresser en rédaction sans être entravés par le coût cognitif de la norme, **la dictée à l'adulte est une alternative précieuse**. Cette méthode permet à l'élève de se concentrer sur ce qui facilite la compréhension (du mot à la phrase, puis au texte) tout en observant l'adulte encoder la norme. Cela prévient la surcharge cognitive qui conduit souvent les élèves à produire des textes pauvres ou à commettre des erreurs d'orthographe.

Plus largement, la **production régulière d'écrits est essentielle** : elle favorise l'intégration progressive des connaissances orthographiques et contribue aux performances globales en lecture et en écriture. Or, comme nous l'avons déjà signalé, **les enquêtes internationales PISA et PIRLS révèlent que les élèves français préfèrent souvent ne pas répondre aux questions ouvertes** probablement par crainte de commettre des erreurs d'orthographe, ce qui pèse sur leurs scores globaux en compréhension de l'écrit.

Or, **un niveau solide en orthographe libère des ressources cognitives pour la mise en texte.**

Il est donc crucial d'encourager la production d'écrits fréquents, tout en acceptant des phases de « brouillon », où la norme orthographique est temporairement mise au second plan pour favoriser l'expression de la pensée.

## FOCUS SUR... UNE PROGRESSION PÉDAGOGIQUE EFFICACE

Pour construire une progression pédagogique efficace, il est essentiel de s'appuyer sur des données présentant les principales caractéristiques du vocabulaire utilisé.

- La fréquence des unités lexicales écrites (mots) et infra-lexicales (parties de mots) dans le lexique écrit adressé à l'adulte ou à l'enfant ;
- La régularité (ou consistance) des correspondances graphème-phonème (pour la lecture)

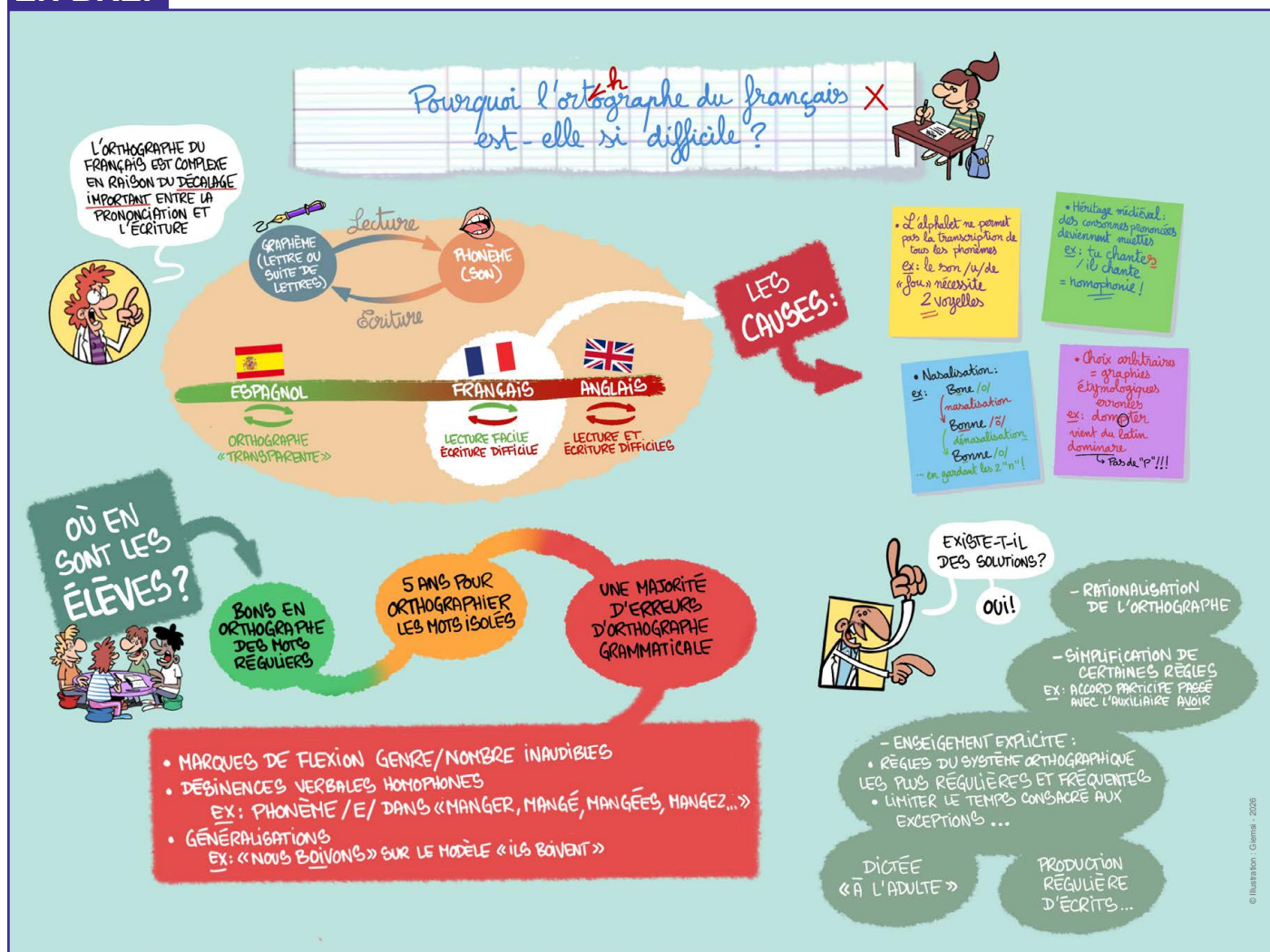
et phonème-graphème (pour l'écriture) ;

- Celle des unités de la morphologie flexionnelle ou grammaticales : par exemple, marques du genre et du nombre pour les noms et les adjectifs, ou marques de la personne et du temps pour les verbes ;
- Celle des unités de la morphologie dérivationnelle ou lexicale : les supports de dérivation, comme le *-t* dans *cent* vs *centaine*, *centième*, *centenaire* ;
- Les mots que les élèves sont capables d'orthographier correctement à chaque niveau.

Pour les correspondances graphème-phonème comme pour les accords grammaticaux, cette approche permet de prioriser l'enseignement des cas les plus fréquents et réguliers.

Ces pistes de travail sont ainsi susceptibles de faciliter l'accompagnement des élèves dans ces apprentissages complexes.

## EN BREF



## LE MOT DE LA FIN



## POUR ALLER + LOIN

La publication du CSEN :

- Rationaliser l'orthographe du français pour mieux l'enseigner. Synthèse de la recherche et recommandations (juin 2024).

Les textes officiels :

- Arrêté du 31 juillet 1900 relatif à la simplification de l'enseignement de la syntaxe française.
- Arrêté du 26 février 1901 relatif à la simplification de la syntaxe française.
- Arrêté du 28 décembre 1976 sur les tolérances grammaticales ou orthographiques.
- Rapport du Conseil supérieur de la langue française du 6 décembre 1990 sur « Les rectifications de l'orthographe ».

- Arrêté du 18 février 2026 sur les programmes d'enseignement de français et de mathématiques du cycle 4.

Les outils de référence :

Ces trois bases de données décrivent les caractéristiques orthographiques, grapho-phonologiques, et morphologiques du vocabulaire écrit rencontré par les enfants de l'école élémentaire française :

- Manulex
- Manulex Infra (versions 1 et 2)
- Manulex Morpho (versions 1 et 2)

>> Pour retrouver les précédentes lettres :

[reseau-canope.fr/conseil-scientifique-de-leducation-nationale-site-officiel/outils-pedagogiques/lettre-le-passeur](https://reseau-canope.fr/conseil-scientifique-de-leducation-nationale-site-officiel/outils-pedagogiques/lettre-le-passeur)