

LE POINT DE VUE DE L'ORTHOGRAPHE

Dominique Ducard
Professeur-Formateur
Chercheur associé CNRS-HESO

Il est commun de rappeler qu'en matière d'observation scientifique c'est le «point de vue» qui définit l'objet. La didactique du français, qui devrait s'inspirer plus souvent des méthodologies de la recherche, peut parfois y trouver des procédures d'analyse transposables dans des activités d'apprentissage. Si l'un des problèmes auxquels doit répondre la didactique est celui de la définition des objets linguistiques et sémiologiques sur lesquels porteront les activités d'apprentissage, interviennent immédiatement les modèles théoriques de référence que l'on utilise —quel qu'en soit le degré d'élaboration— et tout autant les représentations que l'on a concernant ces mêmes objets¹. L'enseignement de l'orthographe repose ainsi en grande partie sur le «sens commun» qui veut que la maîtrise de l'orthographe soit avant tout l'affaire d'une bonne connaissance des règles, assortie d'une mémoire lexicale, et d'une pratique d'entraînement par des exercices d'application appropriés. L'«attention» faisant le reste.

Modèles et méthodes

Toute interaction d'un sujet et d'un objet est médiatisée par une situation-activité. C'est dire que toute activité d'apprentissage fait interagir les capacités et les compétences d'un sujet —dans des conditions déterminées— avec les composantes de l'objet. Les composantes et les propriétés du «plurisystème» orthographique du français² vont ainsi contraindre les opérations cognitives de l'apprenti lecteur et scripteur. Dans la mesure où

1. — On pourra se reporter à ce sujet au petit livre de Marina YAGUELLO, *Catalogue des idées reçues sur la langue*, coll. Virgule, Seuil.

2. — Nous nous référons aux travaux de l'équipe de recherche HESO (Histoire et structure des orthographes et systèmes d'écritures). Voir notamment les travaux de Nina Catach et, pour la recherche en psycholinguistique, les travaux de Jean-Pierre Jaffré.

la fonction d'un modèle théorique est de structurer un savoir sur l'objet et d'en proposer une description explicative, nous pouvons avoir recours à ce modèle —à condition de ne pas l'interposer entre le sujet et l'objet— pour inventer des situations et des activités susceptibles de faciliter les apprentissages.

Les activités d'orthographe dans une situation de classe sont ainsi centrées sur la reconnaissance et la production des formes graphiques et des règles de fonctionnement qui les déterminent. La pratique courante d'observation des textes du point de vue de leur orthographe, dans de telles situations, consiste essentiellement en un relevé des écarts à la norme ; écarts qui sont comptabilisés, évalués selon un code donné et éventuellement répertoriés dans une typologie pré-établie. Ce contrôle effectué par l'«expert», il ne reste à l'«apprenti» qu'à corriger les erreurs en ayant recours aux connaissances acquises —pour les cas où la seule désignation de l'erreur suffit à «récupérer» la forme normée ou à induire un raisonnement adéquat à la résolution du problème— ou aux aides extérieures éventuelles. A cette observation plutôt statique et taxinomique nous opposerons une observation dynamique et évolutive qui considère «l'orthographe» d'un sujet, en cours d'apprentissage, comme un «plurisystème» en construction, par approximations successives, plus ou moins stabilisé. Si une telle méthode est requise quand on veut rendre compte du développement des compétences et des stratégies mises en œuvre pour s'approprier un système orthographique, il permet également, dans un contexte plus limité³, d'activer une démarche heuristique visant la prise de conscience des variantes graphiques (normées ou non-normées) de formes récurrentes dans un ensemble d'énoncés et l'actualisation de procédures d'analyse opératoires. L'activité de correction peut alors être réinterprétée comme la mise en place d'une sorte de système de régulation qui —comme tout système de régulation— possède des propriétés mnémoniques et implique la présence de mécanismes comparateurs. Le comportement d'un sujet qui lit ou relit un énoncé dans le but d'en contrôler la forme orthographique est un processus qui peut se décomposer abstraitement, comme tout autre processus comportemental, en une suite d'opérations de traitement de l'information : détection d'un signal ; identification par comparaison avec une représentation mémorisée ; sélection de la réponse ; programme et exécution. Chacune de ces opérations est problématique pour un apprenti, même quand l'expert-enseignant lui épargne celle de détecter les erreurs. Ce processus présuppose par ailleurs la disponibilité immédiate, en mémoire, des formes normées et des règles de fonctionnement. Sinon le sujet aura recours à des stratégies diverses pour rectifier, par essais et

3. — Ce contexte peut être constitué par un corpus de textes d'enfants d'un niveau d'âge, d'un ensemble de textes divers d'un même sujet à un moment donné ou sur une période plus ou moins longue de son apprentissage ou encore, comme on le verra, d'un seul texte.

approximations, les erreurs signalées. Notre démarche sera donc d'induire par différents procédés de repérage un mécanisme de mise en relation et de comparaison des formes identiques ou similaires dans un corpus d'énoncés, qui puisse servir les stratégies de correction.

Variations du point de vue

L'observation d'un seul texte d'élève montre la coexistence d'états orthographiques différents ; nous illustrerons donc cette approche par la présentation successive du même texte en faisant varier les «prises de vue». Ce texte a été écrit par une élève de 5^e dont l'orthographe était jugée «désespérante» par les enseignants. Il s'agit d'un récit de souvenir écrit en situation semi-libre, sur le thème de la relation enfant-animal.

Document 1.

Mon amistère

Il s'appelait diabolo car il étaient ausci méchand que le diable à chaque fois que l'on m'étaient notre doigt dans la cage il nous mordait. Mai en dehors de sa cage s'était un vraie petit ange. Il était maron noisette avec deux petits yeux noirs et deux petite dent petite mais forte. Un jours que j'était partit à l'ecol il lui arriva malheur. Le chat de mon voisin venai souvent ches nous et on l'emai bien mais ce jours la. Il allat dans ma chamb et fit tombé la cage et avec ses paté fit du mal à mon amistère et il mourus peus de temps après.

J'ai pleuré pendant tout la journe et ma soeur et moi nous l'avons mi dans une boite et nous l'avons entéré dans notre jardin. Depuis ce jour je nai plus de petit animaux apar mon poison. heureusement mais voisin on deménager alor je n'ai plus peur pour mon poisson.

La première présentation du texte met en évidence les formes erronées. Si ces formes sont identifiées aux «mots», nous en comptabilisons environ 45, encore faut-il se décider, quand se pose le problème de la segmentation, pour la forme du texte (par ex. «m'étaient» ; «jetait», «Jai») ou pour la forme correcte, afin de prendre en compte une ou deux unités lexicales. Aussi est-il plus juste de raisonner en termes de problèmes orthographiques en se référant à la description du plurisystème et à la distinction entre les trois secteurs que sont le «logographique», le «phonogrammique» et le «morphogrammique». Toute réalisation d'une chaîne graphique repose sur une interaction dialectique de ces trois «systèmes». Notons que seulement trois unités sont en apparence mal segmentées : elles sont non-conformes à la norme. Nous disons en apparence car la référence à la norme et ce que nous constatons en surface peuvent être des écrans à la réalité des unités psychologiques dans la conscience du sujet parlant. Ainsi «m'étaient» correspond-il à une seule ou à deux unités? De même pour «jetait» et «Jai»? Remarquons encore que pour des sujets déjà avancés dans leur apprentissage, les segmentations jugées absurdes surviennent souvent quand il y a disjonction entre la forme et le sens (ex. «au pâques» pour «opaque», mot ignoré d'un élève de 3^e).

Document 2.

Mon amistére

Il s'appelait diabololo car il etaient ausci méchand que le diable à chaque fois que l'on m'etaient notre doigt dans la cage il nous mordait. Mai en dehors de sa cage s'etait un vraie petit ange. Il était maron noisette avec deux petits yeux noirs et deux petite dent petite mais forte. Un jours que jetait partit à l'ecol il lui arriva malheur. Le chat de mon voisin venai souvent ches nous et on l'emai bien mais ce jours la. Il allat dans ma chamb et fit tombé la cage et avec ses paté fit du mal à mon amistére et il mourus peus de temps après.

Jai pleuré pendant tout la journe et ma soeur et moi nous l'avons mi dans une boite et nous l'avons entéré dans notre jardin. Depuis ce jour je nai plus de petit animaux apar mon poison. heureusement mais voisin on deménager alor je n'ai plus peur pour mon poisson.

Un rapide changement de regard, en éclairant cette fois les formes correctes du texte, nous montre un rapport d'à peu près 3 sur 1 entre ces formes et celles signalées précédemment. Cette constatation à elle-seule devrait inciter les pédagogues à y regarder au moins à deux fois avant de porter un jugement sur les compétences des élèves.

Document 3.

Mon *amistére

Il s'appelait diablo car il étaient aussi méchanç que le diable à chaque fois que l'on m'et*aient notre doigt dans la cage il nous mordait. Mai* en dehors de sa cage s'était un vraie petit ange. Il était mar*on noisette avec deux petits yeux noirs et deux petite* dent* petite* mais forte*. Un jours que jetait partit à l'ecol* il lui arriva malheur. Le chat de mon voisin venai* souvent ches nous et on l'emai* bien mais ce jours la. Il alla dans ma chamb** et fit tombé* la cage et avec ses pat*é* fit du mal à mon *amistére et il mourus peus de temps après.

Jai pleuré pendant tout* la jourç* et ma soeur et moi nous l'avons mi* dans une boîte et nous l'avons enér*é dans notre jardin. Depuis ce jour je n'ai plus de petit* animaux apar* mon pois*on. heureusement mais voisin* on* déménager alor* je n'ai plus peur pour mon poisson.

Dans la perspective d'une évaluation-diagnostic ou d'un traitement spécifique des erreurs, par types d'erreurs, il convient de localiser chaque erreur en fonction du secteur concerné. Nous avons donc souligné les segments graphiques qui relèvent soit du secteur phonogrammique (par ex. les «e» non accentués, les unités manquantes ou ajoutées, qu'elles modifient ou non la relation phonie-graphie), soit du secteur morphogrammique (les marques des catégories de genre, nombre, mode-temps, personne, et les marques de

dérivation lexicale)⁴. Quand un mot —parfois deux— est souligné dans son intégralité, même si ce mot est par ailleurs l'objet d'une erreur de type phono. ou morpho. ou encore du ressort de l'homophonie (ex. «mais» pour «mes»), c'est que l'unité en question doit être appréhendée comme une entité globale, d'une seule saisie (par ex. «amistère» pour «hamster» ; «apar» pour «à part»). C'est en ce sens qu'on évoquera la conscience «logographique» de certaines unités. Chacun pourra s'exercer à loisir, sur ce document, au classement des erreurs avec les typologies qui ont pu être établies ; on pourra alors apprécier l'intérêt mais aussi les limites de toute typologie a-priori.

Nous avons également, dans ce même document, signalé par des artifices typographiques les opérations de correction qui seraient à effectuer sur les lettres. L'*astérisque* renvoie aux lettres manquantes qu'il faudrait ajouter, les *lettres minuscules* sont celles à supprimer et les *lettres en relief* sont à remplacer. La lettre n'est bien entendu pas l'unité de référence du plurisystème, qui ne connaît que le graphème, elle n'en constitue pas moins l'élément qui entre dans une combinatoire distributionnelle pour être intégrée à un niveau fonctionnel. Elle existe dans la conscience alphabétique des sujets et émerge parfois dans certains questionnements du scripteur qui se demande s'il faut une lettre en plus ou en moins. Nous voulions aussi, par ce procédé, attirer l'attention sur les opérations fondamentales présentes dans le traitement graphique d'une séquence et sur le fait que, outre l'opération de segmentation déjà mentionnée à propos de trois formes, aucune opération d'inversion n'est à envisager. On sait en effet que certains troubles «dysorthographiques» se manifestent par de fréquentes inversions qui perturbent le fonctionnement linéaire de la chaîne graphique.

Dans les deux présentations suivantes, nous avons sélectionné certains faits orthographiques et délimité à chaque fois le domaine à l'intérieur duquel ils peuvent être traités. Un domaine comprend à la fois le segment où est localisé le problème et le contexte à prendre en compte pour la détermination des règles de fonctionnement de la forme graphique. Le *domaine d'un problème orthographique* sera donc défini, par analogie à la notion de domaine syntaxique dans la théorie de J.C. Milner⁵, comme un domaine relationnel fonctionnel, du point de vue de l'orthographe, réunissant des éléments dans un rapport de dépendance unilatérale ou bilatérale (de solidarité). Il est important, dans une situation de résolution de problèmes orthographiques, de situer et donc de se représenter le domaine de résolution. Cette contextualisation oriente la recherche et les stratégies ; or l'on

4. — Rappelons que la théorie de référence distingue les morphonogrammes qui sont les morphèmes grammaticaux réalisés à l'oral (ex. : la marque de temps dans «marchait») et les morphogrammes proprement dits (ex. : la marque de personne : «marchait»).

5. — Cf. J.C. MILNER, *Introduction à une science du langage*, Seuil.

sait d'expérience que nombre de difficultés rencontrées par les élèves sont liées à un défaut de contextualisation.

Document 4.

Mon amis/té/re

Il s'appelait diablo car il /e/taient ausci /mé/chand que le diable à chaque fois que l'on m'/e/taient notre doigt dans la cage il nous mordait. Mai en dehors de sa cage s'/e/tait un vraie petit ange. Il /e/tait maron noisette avec deux petits yeux noirs et deux petite dent petite mais forte. Un jours que j/e/tait partit à l'ecol il lui arriva malheur. Le chat de mon voisin venai souvent ches nous et on l'/e/mai bien mais ce jours la. Il allat dans ma chamb et fit tomb/é/ la cage et avec ses pa/té/ fit du mal à mon amis/té/re et il mourus peus de temps a/prés/.

Jai pleu/ré/ pendant tout la jour/ne/ et ma soeur et moi nous l'avons mi dans une boite et nous l'avons en/té/ré/ dans notre jardin. Depuis ce jour je nai plus de petit animaux apar mon poison. heureusement mais voisin on /de/mé/nager alor je n'ai plus peur pour mon poisson.

Le premier exemple de délimitation d'un domaine de résolution porte sur l'accentuation du «e». Les règles d'accentuation de ce graphème dépendent de la syllabation écrite du mot. Aussi avons-nous mis en évidence les syllabes touchées par ce phénomène (même lorsque le e/é n'est pas la forme correcte attendue). Une observation rapide des erreurs montre que l'élève ne note pas l'accent lorsque la syllabe est en position initiale (sauf pour «méchand») mais le note (sauf pour «journe») en position pénultième ou finale. Il nous semble qu'une des explications que l'on peut avancer se rapporte à l'isolation de

séquences de lettres constituant des «combinats graphiques»⁶ et perçues comme des groupements relativement stables. C'est ainsi que par analogie avec le «combinat» «et» qui correspond au phonème /e/ en position finale, le «et» de «était» n'est pas accentué⁷. Les variations dans la réalisation ou non de la règle d'accentuation, d'un énoncé à l'autre, indique que la compétence existe bien mais que des phénomènes divers peuvent venir interférer dans sa manifestation, dans la performance. Ajoutons que l'élève ne discrimine pas à l'écrit —mais la distinction est également faible à l'oral— l'accent aigu et l'accent grave.

Document 5.

Mon amisté

Il s'appelait diablo car /il etaient/ ausci méchand que le diable à chaque fois que l'on m'etaient/ notre doigt dans la cage /il nous mordait/. Mai en dehors de sa cage /s'etait/ un vraie petit ange. /Il était/ maron noisette avec deux petits yeux noirs et deux petite dent petite mais forte. Un jours que /jetait/ partit à l'ecol il lui arriva malheur. /Le chat de mon voisin venai/ souvent ches nous et /on l'emai/ bien mais ce jours la. Il allat dans ma chamb et fit tombé la cage et avec ses paté fit du mal à mon amisté et il mourus peus de temps après.

Jai pleuré pendant tout la journe et ma soeur et moi nous l'avons mi dans une boite et nous l'avons entéré dans notre jardin. Depuis ce jour je naí plus de petit animaux apar mon poison. heureusement mais voisin on déménager alor je n'ai plus peur pour mon poisson.

6. — Notion introduite lors d'une séance de travail du groupe HESO.

7. — Pour donner un exemple personnel, j'oublie ainsi facilement l'accent du e de «hiérarchie», par analogie avec «hier».

Le deuxième exemple de problèmes est celui des formes verbales de l'imparfait. L'usage des formes verbales est corrélatif des valeurs sémantiques inhérentes aux «temps» et de leur emploi en discours où le jeu des formes temporelles assure la cohésion et l'organisation de séquences textuelles. Ce calcul des temps —repérages énonciatifs et repérages entre les différentes formes expressives— est correctement assuré dans le texte⁸. Nous avons donc délimité un domaine restreint qui est celui de la relation sujet-verbe. Remarquons que le morphème de l'imparfait est toujours présent alors que les erreurs concernent les morphèmes de personne. Si l'erreur d'accorder au pluriel le verbe dont le sujet est le pronom «on» (accord justifié par le sens) est commune, on trouve successivement, dans des contextes identiques, «ils étaient» ou «il était».

Document 6.

Mon amistère

Il s'appelait diablo car il étaient ausci méchand que le diable
à chaque fois que l'on m'étaient notre doigt dans la cage il
nous mordait. Mai en dehors de sa cage s'était un vraie petit
ange. Il était maron noisette avec deux petits yeux noirs et
deux petite dent petite mais forte. Un jours que j'étais partit à
l'ecol il lui arriva malheur. Le chat de mon voisin venai
souvent ches nous et on l'emai bien mais ce jours la. Il allat
dans ma chamb et fit tombé la cage et avec ses paté fit du mal
à mon amistère et il mourus peus de temps après.
J'ai pleuré pendant tout la journe et ma soeur et moi nous
l'avons mi dans une boite et nous l'avons entéré dans notre
jardin. Depuis ce jour je nai plus de petit animaux apar
mon poison. heureusement mais voisin on deménager alor
je n'ai plus peur pour mon poisson.

8. — L'imparfait est utilisé comme temps d'époque et en séquence descriptive ; les temps des événements sont le passé simple qui consomme la rupture d'avec le moment d'énonciation alors que le passé composé survient quand l'implication du sujet est plus forte et qu'une relation est établie avec le repère énonciatif présent correspondant au moment de la narration.

Nous avons enfin choisi de relever les formes homophones du texte de l'élève. Cette observation montre les variantes utilisées pour une forme, là aussi dans des contextes similaires ou identiques.

Remarques pour la fin et la suite...

Ces observations partielles et les quelques commentaires que nous avons pu faire seraient à affiner et à discuter si l'on voulait les intégrer à une réflexion sur le processus d'apprentissage-développement de l'orthographe. Un des points que nous voudrions souligner, mais que nous nous réservons d'exposer par ailleurs concerne le processus de l'attention au cours des apprentissages et sa place dans une activité d'écriture. L'attention, qui est «un système de contrôle multipotentiel» a différentes fonctions dont celles de sélection (l'attention focalisée) et de contrôle. Notre capacité d'attention étant limitée, il nous faut la distribuer selon la tâche effectuée (l'attention partagée). L'activité de correction orthographique, à l'intérieur d'une activité de révision de texte, est ainsi rendue nécessaire d'une part par la relative autonomie de la dimension écrite d'une langue, d'autre part par les limites variables de notre capacité attentionnelle.

Une seconde remarque, visant la didactique de l'orthographe, a trait aux activités d'orthographe proposées dans l'enseignement. Il nous semble, comme nous en faisons l'hypothèse d'entrée de jeu, qu'une mise en perspective, par un travail de confrontation et une analyse contrastive de formes relevant d'un type de problème donné dans un contexte d'élève ou un corpus d'énoncés plus étendu, peut induire une pratique raisonnée de la relecture et de l'auto-correction et constituer une activité exemplaire de résolution de problèmes orthographiques.