

ACQUISITION DE L'ORTHOGRAPHE

Jean-Pierre Jaffre
CNRS-HESO

Jean-Pierre Jaffré est chercheur au CNRS-HESO¹. Il était l'un des organisateurs de l'Université d'été consacrée à l'orthographe, qui s'est tenue à Lille en juillet 1991.

Jean-Pierre Jaffré a accepté que Recherches publie un compte-rendu de la communication qu'il a faite au cours de cette Université d'été, et a bien voulu relire -et corriger- la première mouture de ce compte-rendu. Il va de soi cependant que les erreurs qui subsisteraient sont imputables aux seuls rédacteurs de ces lignes.

Cette communication avait pour objectif d'informer sur les modalités de traitement de l'information orthographique chez l'*adulte expert* et chez l'*enfant apprenti*, avec prise en compte des spécificités du système graphique français.

On ne peut plus en effet concevoir une didactique de la langue sans prendre en compte le *sujet* qui apprend. La linguistique, longtemps centrée sur l'*objet*, bénéficie depuis plusieurs années des apports de la psycholinguistique. Dès lors, si l'on a longtemps considéré qu'une pédagogie de l'orthographe pouvait n'être qu'une mise en forme -et une *application*- des données linguistiques, il est nécessaire aujourd'hui de tenir compte du sujet de l'apprentissage.

Or, en matière d'orthographe, on peut observer que les adultes mettent souvent la «barre» trop haut par rapport aux apprenants : d'où l'étonnement devant les productions d'enfants dont les erreurs semblent considérables et aberrantes. C'est qu'en fait, le regard que l'on porte sur l'orthographe de l'*enfant*

1. — Histoire et structure des orthographe et systèmes d'écriture. Cette unité de recherche est dirigée par Nina Catach.

est fonction des représentations que se fait l'*adulte* de l'orthographe, et non des capacités réelles de l'apprenant. Et pour cause : on sait encore très peu de choses sur la manière dont on apprend.

D'où le parti pris ici de traiter -en les distinguant les uns des autres- trois problèmes :

- Le traitement de l'information graphique chez l'*adulte*.
- La notion de *système d'écriture*.
- Le traitement de l'information graphique chez l'*enfant*.

1. Comment se traite l'information graphique chez l'adulte?

Plusieurs théories, à propos du traitement de l'information linguistique, s'affrontent. On peut distinguer deux théories extrêmes et une théorie intermédiaire :

1. La théorie, désormais abandonnée, du psychologue soviétique Luria considère que l'écrit est un transcodage de l'oral (cf. Saussure : l'oral c'est la langue). L'écrit, certes, n'est pas autonome, mais il s'autonomise : il est constitué d'unités assez spécifiques chez l'adulte.

2. A l'extrême opposé de cette théorie, celle dite des « quatre lexiques » combine deux oppositions (oral/écrit et production/ réception) pour instituer quatre compétences différentes : écouter, parler, lire, écrire². Ces quatre compétences ont une certaine autonomie : par exemple, lire c'est faire un certain nombre de choses, écrire c'est autre chose : la relation ne va pas de soi. Mais il existe entre ces compétences des interconnexions, et plus on avance dans les compétences, plus les interconnexions sont nombreuses. Aussi l'adulte peut-il avoir l'illusion que tout est dans tout et réciproquement (cf la remarque souvent faite à propos d'élèves : « il écrit mal, c'est parce qu'il ne lit pas assez »). Or, si l'on observe qu'il existe très peu de bons scripteurs mauvais lecteurs, on rencontre plus souvent un lecteur qui n'écrit pas.

La *théorie de la voie duelle* pose qu'il y a deux voies possibles entre le système cognitif (lieu du stockage de l'information sémantique -ou, pour reprendre la terminologie de Hjelmslev, du « contenu ») et la sortie (où se réalise le signifiant -l'« expression » pour Hjelmslev)³ :

- la voie directe permet d'aller chercher de l'information dans un lexique orthographique stocké. On est alors dans la routine : il y a *réutilisation* et non *construction* de compétences. Or la difficulté pour les enfants (M. Fayol l'a bien montré) n'est pas seulement un problème de stockage, mais de réutilisation de

2. — Voir annexe 1 : « Traitement de l'information linguistique -système expert »

3. — Voir annexe 2 (partie droite de l'annexe 1) : « Lexique orthographique de sortie - La double voie du système expert »

ce qu'ils savent. La «voie directe» qui procède par «*adressage*» permet d'écrire sans peine grâce à des automatismes. Plus il y a d'automatismes et de routines, plus on peut faire de choses. Si le scripteur doit faire des calculs, c'est au détriment du reste. Ainsi, quand un enfant écrit, il ne peut pas tout faire, à la fois des calculs sur la planification, par exemple, et sur l'orthographe. Cela nous renvoie à une pédagogie de l'écriture, qui n'existe pas encore dans la francophonie comme il existe une pédagogie de la lecture. Il en va autrement dans les pays anglo-saxons.

- l'autre voie, indirecte, procède par «*assemblage*». Il s'agit de mettre en oeuvre des sous-compétences qui permettent de faire des calculs et des hypothèses. On connaît le mot sous sa forme orale, on dispose d'une image acoustique et on essaye de l'analyser pour mettre des éléments bout à bout. On «bricole» des morceaux d'oral et des morceaux d'écrit pour trouver l'habillage graphique d'un mot phoniquement connu. Une procédure dominante dans l'acquisition est l'*analogie*. La voie indirecte, chez l'adulte, peut toujours servir, mais elle est alors sollicitée en sourdine. Chez l'adulte, la voie directe est dominante, l'écriture d'un mot l'emporte sur son image acoustique⁴.

L'acquisition chez l'enfant s'opère entre les deux voies : la voie indirecte venant alimenter la voie directe, qui s'échaffaude peu à peu. Dans un système d'écriture alphabétique, en Yougoslavie par exemple, la conscience phonique est plus active et les acquisitions plus rapides. Mais le français est loin de cet idéal alphabétique. Dans certaines études (comme celles de J. Foucambert et d'E. Charmeux), on s'appuie sur la notion de voie directe pour le traitement de l'écrit, considéré comme idéographique, autonome par rapport à l'oral. C'est là une erreur : l'orthographe française n'est pas idéographique.

II. Les différents systèmes d'écriture

Les typologies des différents systèmes d'écriture sont nombreuses. On s'en tiendra ici à celle de De Francis⁵. Quelques remarques sur les systèmes d'écriture que sa typologie fait apparaître : les pictogrammes amérindiens peuvent être considérés comme une non-écriture : on ne peut lire tel écrit particulier si l'on n'a pas vécu la situation qui l'a motivé ; or pour qu'il y ait écriture, il faut qu'il y ait possibilité d'un usage différé. Le rébus est une écriture : la notation des choses permet la notation des sons (exemple : la représentation d'une scie pour «si»).

4. — Ainsi peut s'expliquer, d'un point de vue psycholinguistique, les réticences de certains adultes lorsque l'on parle de réforme de l'orthographe.

5. — Voir annexe 3 : «Typologie de De Francis»

Parmi les systèmes syllabiques, le chinois est morpho-syllabique : une syllabe correspond à un caractère, qui est lui même un atome sémantique (exemple : «ma» = «grand-mère») : d'où la nécessité de retenir de nombreux caractères⁶. L'égyptien, lui, est un système consonantique, comme l'avait vu Champollion. On considère comme systèmes consonantiques «purs» l'hébreu et l'arabe. Dans ces langues, même s'il n'y a, à l'écrit, que des consonnes, les voyelles sont toujours là à l'état latent, comme l'ont montré des travaux menés à Tel Aviv par des disciples d'E. Ferreiro.

Parmi les systèmes alphabétiques, le latin et le grec sont des systèmes phonologiques «purs» : dans ce cas, l'orthographe est un moindre problème. Ce qui n'est pas le cas pour le français, dont le système est morpho-phonologique. Coexistent à l'intérieur du système de l'orthographe française plusieurs systèmes, et il faut considérer les aspects logographique et morphogrammique.

L'hypothèse fondamentale est que les systèmes d'écriture ne se ressemblent pas et varient continuellement. Tous les enfants qui s'affrontent aux difficultés des différents systèmes d'écriture n'ont pas à faire exactement les mêmes opérations.

III. Comment se traite l'information graphique chez l'enfant?

On peut partir de l'idée qu'il existe un axe développemental, sur lequel on peut placer le petit enfant et l'élève de collège. Au niveau du collège, on sait très peu de choses, et est souvent dans l'ordre de l'opinion plutôt que du savoir scientifique⁷.

Parler d'axe développemental dans une *approche théorique* signifie qu'il y a des séquences développementales, mais cela ne présuppose pas un développement unique pour tout apprenant : dans le savoir, il y a des savoirs permanents, mais c'est au cours de l'acquisition que ces savoirs fluctuent le plus. On ne sait pas quelque chose une fois pour toutes. Prenons par exemple des compétences diverses :

- a. Savoir qu'écrire, c'est reproduire des sons non des «choses».
- b. Reconnaître des récurrences morphologiques (s du pluriel, conjugaisons...).
- c. Ecrire des mots, segmenter, mettre des blancs.
- d. Ponctuer.

Apprendre, c'est développer plusieurs compétences *en même temps*, mais pas *au même niveau*. Il y a interaction entre les différents niveaux. La *régression*

6. — On y a introduit des bases phonologiques. D'où l'apparition de querelles, comme en France, entre «conservateurs» et «rénovateurs»

7. — Il existe bien peu de recherches au niveau du collège. L'expérience Jaffré-Bessonnat, menée à Rennes, ne date que d'un an.

peut être chez l'apprenant le signe non d'une *méconnaissance*, mais d'une *évolution*. En effet, qui ne commet pas d'erreurs n'apprend pas.

Dans le domaine de l'apprentissage, ce qui intéresse le chercheur ce ne sont pas les variations entre les enfants, mais au contraire les invariants. Différencier la pédagogie, c'est prendre en compte les différences, certes, mais aussi ce qu'il y a de commun entre les individus. Car ceux-ci se ressemblent, et la tâche du chercheur est de créer des systèmes, une «syntaxe d'invariants» sans tenir compte d'abord des variations individuelles.

On peut décrire les compétences graphiques en termes d'étapes, et en distinguer trois : l'étape logographique, l'étape alphabétique, l'étape orthographique. On peut noter deux temps essentiels de blocage, qui interviennent au passage d'une étape à une autre⁸ :

1. L'étape logographique

L'enfant de cinq ans/cinq ans et demi reconnaît des mots. Il a à sa disposition certaines unités significatives qu'il reconnaît et qu'il est capable d'écrire, par exemple son prénom ou le jour de la semaine. Cette compétence est le plus souvent accidentelle -sans qu'intervienne la notion de fréquence d'un mot : un enfant peut par exemple reconnaître le mot «tennis». L'enfant dispose ainsi d'une première banque de données.

Il ne sait cependant pas reconnaître les lettres à l'intérieur d'un mot : il dira par exemple qu'il reconnaît le mot «bibliothèque» parce qu'il y a «deux petits points» Cette compétence ne s'applique qu'à un nombre limité de mots : il n'y a pas de système et pas d'économie. Or l'apprentissage nécessite l'économie : la perception d'une récurrence permet de se servir d'un élément plusieurs fois.

2. L'étape alphabétique

Un basculement important s'opère à un moment donné : il s'agit de saisir quand l'enfant passe du logographe (mot considéré et perçu dans sa globalité) à la valeur phonique des mots. Cela s'opère le plus souvent avec les voyelles, comme le montre cette production écrite d'un enfant de six ans :

E A O O U E E A I I E I A O E E F A
 (Eh l'oiseau, on pourrait être ami?
 je suis d'accord pour qu'on soit ami).

On observe un travail méthodique de segmentation. Cependant, s'il se relit sur le coup, il en est incapable après un certain délai. E. Ferreiro a montré depuis longtemps que l'enfant considère qu'il n'écrit pas la totalité du message, mais seulement une mémoire de celui-ci.

8. — Voir annexe 4 : «Lieux pathologiques et séquence développementale»

Un passage obligé est d'accéder aux notions de *système* et d'*économie*. La compétence graphique se construit peu à peu et suppose un retraitement de l'oral, ce qui nécessite un passage par l'épilinguistique et le métalinguistique. Cette phase de transformation au cours de laquelle on réanalyse l'oral pour en faire autre chose constitue une activité fondamentale. L'activité d'écriture n'est pas une activité visuelle, ni le passage de l'oral à l'écrit : l'écriture oblige à une analyse et à un retraitement linguistique, nécessite la reconstruction d'un autre oral à coder à l'écrit.

3. L'étape orthographique

Le vrai problème est de savoir comment passer de l'étape alphabétique à l'étape orthographique. Avoir franchi une étape ne permet pas nécessairement de passer à l'étape suivante : chacune a sa logique ; chaque étape nécessite une organisation qui déconstruit la précédente.

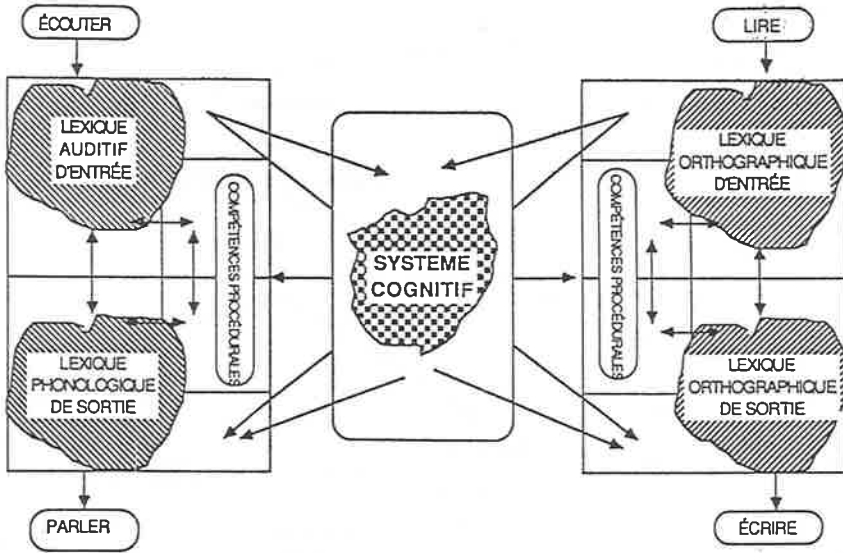
L'enfant qui est parvenu à l'étape alphabétique a compris qu'il y a un lien entre ce qu'il écrit et ce qu'il entend. C'est le cas de l'enfant qui écrit «papa» ainsi : «A A» Mais un double problème se pose : il ne peut se relire que s'il a un souvenir précis des stratégies d'écriture qu'il a utilisées. D'autre part, il sait souvent que ce qu'il a produit n'est pas ce que l'adulte attend. S'il ne le sait pas, il n'apprendra pas à gérer le conflit entre ce qu'il fait et ce qu'on attend de lui. C'est cette conscience que ce qu'il fait ne correspond pas à ce qu'on attend de lui qui permettra à l'apprenant de passer d'une logique alphabétique à une logique orthographique.

Il faut être attentif à ce moment où l'enfant comprend que l'écriture n'est pas ce qu'il croyait. La métaphore médicale du diagnostic semble ici très utile : on ne peut produire une activité didactique si l'on n'est pas à même de voir ce que sait et ce que fait l'enfant.

L'apprenant, en cours d'apprentissage, se crée des systèmes normés -qui possèdent des variants, même s'ils ne correspondent pas à la norme adulte. Le rôle de l'enseignant est de repérer chez l'apprenant ces variants au lieu de les valider par rapport à une norme (ce qui est à la portée de n'importe qui). Ce qui importe en fait dans l'évaluation, est de repérer la «raison d'être» des variants, de façon à voir dans quelle mesure ils sont pertinents et surtout en quoi ils amorcent la phase ultérieure.

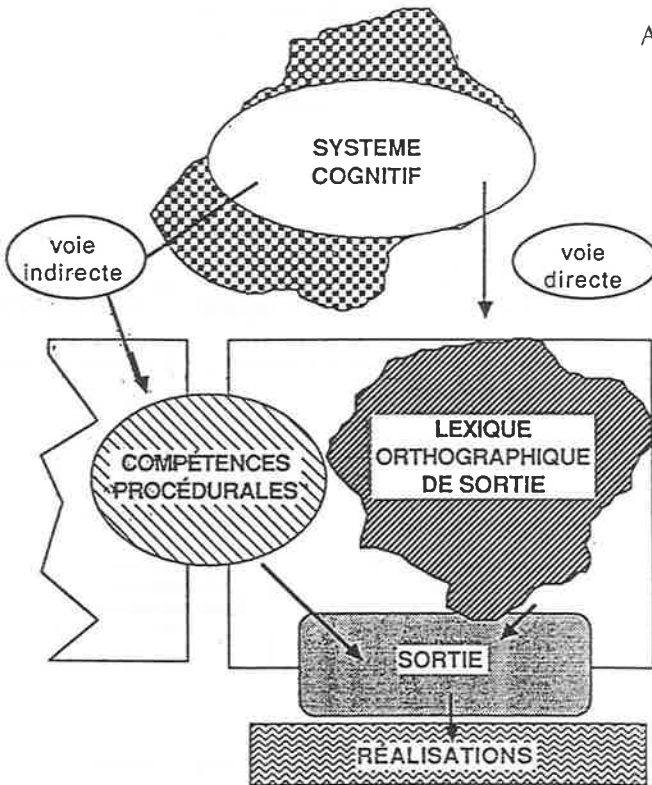
Cela peut éviter bien des dysfonctionnements de l'enseignement quand il s'applique à des compétences que l'enfant n'*entend pas* -source de *surdité linguistique* chez l'enfant et de rabâchage chez le maître.

Ce compte rendu a été réalisé par
Marylène CONSTANT, Bertrand DAUNAY, Michèle LUSETTI



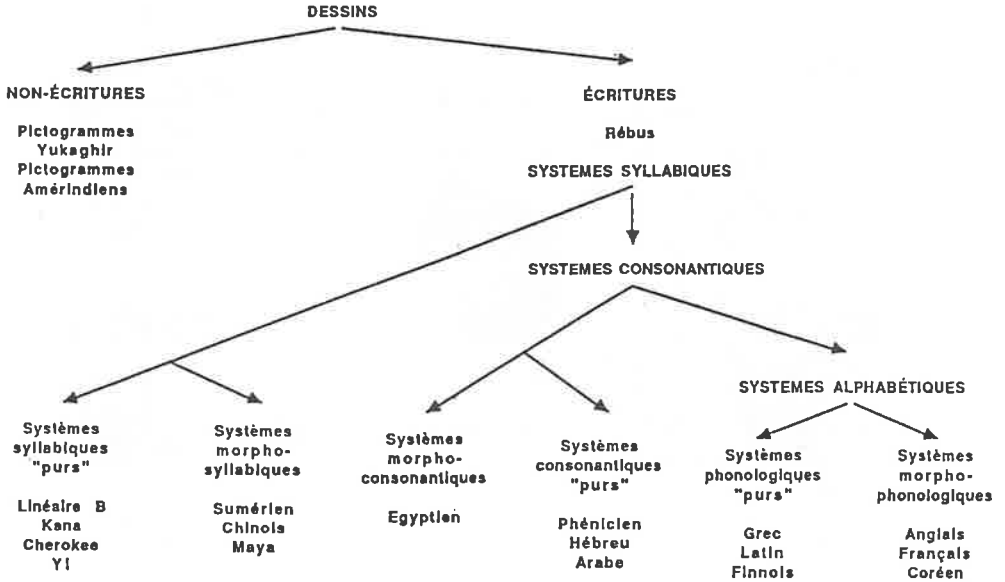
TRAITEMENT DE L'INFORMATION LINGUISTIQUE
SYSTEME EXPERT

Annexe 1



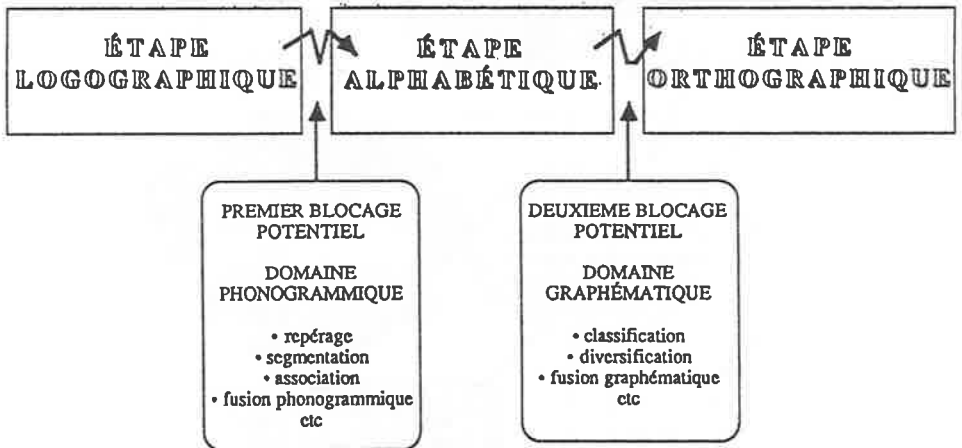
LEXIQUE ORTHOGRAPHIQUE DE SORTIE
LA DOUBLE VOIE DU SYSTEME EXPERT

Annexe 2



Typologie de DeFrancis, 1989

Annexe 3



Lieux pathologiques et séquence développementale

Annexe 4