

Pour une méthode active de remédiation orthographique pour des apprenants allophones

Claude GRUAZ

Teaching orthography to allophone adults is the source of specific problems to which the knowledge of grammatical rules applied to exercises gives no satisfactory answer. These persons have a competence of their own language and the question is how to let them acquire new automatisms.

The progression put forward is:

1. Identification of the deviations from the rules by means of a diagram which helps to draw an orthographic profile.
2. Orthographical profile.
3. Remedying, taking into account linguistic considerations and the competence of the person.
4. Pedagogical processes based on analogy and substitution.
5. Positive evaluation.

La démarche scolaire d'apprentissage de l'orthographe consiste à enseigner des règles, dans une progression qui va des plus simples aux plus compliquées, et de procéder ensuite à des exercices d'application. Elle ne peut s'appliquer à des apprenants étrangers qui ont une compétence orthographique dans leur propre langue et possèdent des automatismes. Chaque cas sera particulier dans la mesure où la langue de départ sera différente¹.

La démarche qui fait l'objet de cet article se fonde sur l'expérience acquise lors d'une recherche à la fois théorique et pratique menée avec des formateurs auprès de personnes ayant des difficultés en orthographe².

Il ne s'agit pas de procéder à une démarche de transfert qui consisterait d'abord à repérer ce que les règles de la langue de départ et le français ont en commun et en quoi elles se distinguent les unes des autres, puis à établir des correspondances entre ces règles.

La démarche générale est schématisée dans la figure 1.

Le principe général est de faire acquérir à l'apprenant une stratégie d'ajustement au contexte, voire de contournement, c'est-à-dire des réflexes qui lui permettront de construire une phrase dans laquelle ses éventuelles lacunes n'apparaîtront pas.

¹ Ce texte prend en compte les *Rectifications de l'orthographe* parues au *Journal officiel* (Documents administratifs) du 6 décembre 1990.

² Crefor (2009), Goffinet (2010).

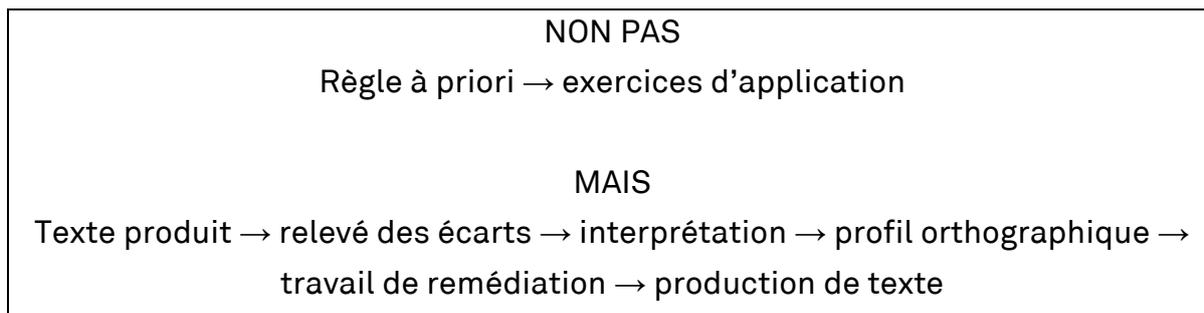


Fig. 1. Démarche générale.

Nous examinerons successivement:

- l'identification des écarts,
- le profil orthographique,
- la remédiation,
- l'analogie,
- l'évaluation positive.

1. Identification des écarts

La démarche a pour point de départ un texte écrit par l'apprenant.

Les écarts sont dus à une maîtrise insuffisante de l'oral ou proprement graphiques.

1.1 *Écarts dus à des erreurs de prononciation.*

Avant toute chose, il convient de connaître et d'identifier les difficultés des apprenants, c'est-à-dire de repérer les écarts qu'ils produisent dans des textes qu'ils écrivent en français³.

Une grande part des écarts est due à des erreurs de prononciation. Celle-ci constitue une difficulté pour les apprenants dont la langue d'origine peut différer par le nombre et par la nature des sons. Par exemple, l'arabe possède trois voyelles, lesquelles peuvent être longues ou brèves, alors que l'allongement n'est plus guère distinctif en français standard.

Les sons du français se répartissent en 11 voyelles orales, 3 semi-voyelles et 17 consonnes.

Une première difficulté est due au fait que certaines voyelles ont un double timbre, ex. *par* [a] / *pas* [ɑ], *beau* [o] / *bol* [ɔ], etc.

³ Nous éviterons autant que faire se peut d'employer des termes techniques, à l'exception de « graphème ». Pour une présentation plus théorique, on pourra se reporter à Catach (1980) et à Gruaz (1990).

Une seconde difficulté repose sur la distinction entre consonnes sourdes et consonnes sonores, ex. *pas* [p] / *bas* [b], *fais* [f] / *vais* [v], *ton* [t] / *don* [d], etc.

Lorsqu'un écart graphique porte sur une graphie liée à l'oral, il faut s'assurer prioritairement que le son correspondant est prononcé correctement ou, à tout le moins, que l'apprenant perçoit la différence entre les deux sons.

1.2 Écarts graphiques

Une grille à double entrée (Fig. 2 en annexe) permet d'identifier les écarts graphiques⁴.

En colonne sont indiqués les modes d'écart:

- confusion, ex. *ansuite* pour *ensuite*,
- omission, ex. *les déjeuner* pour *les déjeuners*,
- ajout, ex. *le travaille* pour *le travail*,
- déplacement, ex. *logn* pour *long*.

En ligne figurent les types d'écart:

- dessin de la lettre,
- écriture du son,
- catégorisation grammaticale,
- nom et adjectif,
- verbe,
- marques,
- le mot et la phrase.

(Nous renvoyons à la grille 2 ci-dessous, les exemples retenus dans ce qui suit se situent, par souci de simplification, uniquement dans la colonne "confusion"; certaines cases contiennent des exemples possibles mais non relevés dans des textes).

1.2.1 Le dessin de la lettre

Les lettres peuvent être mal formées (ex. *n* dans *lovg* pour *long*), en particulier lorsque les caractères de la langue L1 sont différents (cyrilliques, arabes, etc.). C'est parfois le cas des majuscules (ex. V pour U;

⁴ Cette grille repose sur le plurisystème graphique de Nina Catach (1980) et la grammaire homologique de C. Gruaz (1990). La terminologie a été volontairement simplifiée.

minuscules à la place des majuscules ou l'inverse), qui peuvent aussi être mal placées (ex. uN aVion).

1.2.2 L'écriture du son

L'unité de transcription du son n'est pas la lettre mais le graphème, unité fonctionnelle minimale de la chaîne écrite, ex. *b*, *eau*, *x* dans *beaux*.

Le français a 130 graphèmes⁵ qui transcrivent 36 phonèmes⁶, soit en moyenne 3,5 graphèmes pour un même son. Le risque d'erreur est donc grand dans le domaine de la transcription d'un son, auquel il convient d'ajouter les graphèmes qui ont une autre fonction, grammaticale ou distinctive (voir ci-dessous).

La relation de l'oral à l'écrit revêt trois aspects:

- a) la prononciation et la transcription sont incorrectes; la rectification ne peut se faire qu'après avoir entendu l'apprenant; la remédiation doit alors porter prioritairement sur l'oral;
- b) la prononciation est correcte mais la transcription ne l'est pas; ce qui est en cause ici est la perception ou la reconnaissance du son, ex. [p] de *par* confondu avec [b] de *bar*;
- c) la prononciation est correcte et la transcription est possible mais incorrecte, ex. *ansuite* pour *ensuite*; la remédiation fait appel aux régularités lexicales ou grammaticales, lorsqu'elles existent.

1.2.3 L'aspect morphologique

Une difficulté majeure est de reconnaître la catégorie des mots, surtout, mais non exclusivement, la distinction entre les nominaux et les verbes. Les nominaux peuvent être confondus avec des verbes, ex. *il *travail* pour *il travaille* ou l'inverse, ex. *le *déjeunai* pour *le déjeuner*.

Pour les noms et les adjectifs, la confusion porte sur les marques de genre (ex. *la *bel histoire*) ou de nombre (ex. *les *animaus*).

Pour les verbes, la confusion apparaît dans la conjugaison (ex. *nous étiont*, avec un *t* de troisième personne, pour *nous étions*). Elle peut aussi porter sur le nombre (ex. *ils *cours* pour *ils courent*) ou le genre (ex. *elle est *devenu* pour *elle est devenue*).

1.2.4 Les marques spécifiques

Des marques spécifiques rejoignent les domaines grammatical et lexical.

⁵ Cf. Catach (1980: 10-15).

⁶ Ibid, p. 37.

a) *Marques de rappel de féminin*

La présence de lettres muettes, généralement en finale de mot, peut être détectée par le recours au féminin, ex. *t* final de *petit* prononcé dans *petite*. C'est ainsi que l'on peut rencontrer *un moment *bénit* (au lieu de *béni*) à cause de *bénite*.

b) *Marques de rappel des dérivés*

Des lettres muettes, finales ou internes, sont également prononcées dans les dérivés, ex. *p* final de *champ* prononcé dans *champêtre*, *p* et *s* prononcés dans *corpuscule*, *t* final de *petit* prononcé dans *petitesse*; ce *t* est donc une marque de rappel à double titre, en tant que marque grammaticale et lexicale. La graphie **verd* serait déduite de *verdeur*.

c) *Marques distinctives*

Ces lettres servent à distinguer des mots qui ont la même prononciation, ex. le *c* de *sceau* différencie ce mot de *seau*. L'absence du *h* de *thon* entraîne la confusion avec *ton*.

d) *Marques de liaison*

Une lettre finale muette peut être prononcée en position de liaison avec le début du mot suivant à initiale vocalique, ex. *s* de *grands* est prononcé dans *les grands animaux* mais ne l'est pas dans *les grands fauves*. Lorsque cette lettre n'a pas de valeur grammaticale, elle est maintenue devant un mot à initiale consonantique, ex. *s* de *moins* prononcé dans *moins aride*, non prononcé dans *moins sec*; la graphie **moin sec* peut être attribuée à l'ignorance de cette régularité. Notons que la graphie de certaines lettres de liaison ne correspond pas à leur prononciation ex. *d* de *prend* est écrit *t* dans **prent-il*.

Remarque: une même lettre peut avoir plusieurs fonctions, ex. le *t* final de *toit* est une marque de rappel dérivative (*toiture*) et une marque distinctive (*toit / toi*).

La distinction est globale lorsque la graphie distingue des mots qui se prononcent de la même façon, ex. *seau, sceau, sot*.

1.2.5 Les lettres hors système

Certaines lettres n'ont plus de fonction et sont parfois oubliées, elles sont de nature étymologique, ex. *h* de *humeur* (latin *humor*) ou relèvent de l'histoire de l'orthographe, ex. *h* de *huit* (latin *octo*) ou *huile* (latin *oleum*).

1.2.6 Le mot

a) *Composants du mot*

Certaines parties du mot font l'objet d'erreurs, ex. le suffixe *eau* de *renardeau* écrit *au* comme le graphème final de *landau*.

b) *Segmentation du mot*

Lorsqu'un mot n'est pas identifié ou est ignoré, la segmentation de la séquence dans laquelle il figure peut être erronée, ex. *à la vance* pour *à l'avance*.

1.2.7 La phrase et la ponctuation

La ponctuation peut ne pas traduire la structure de la phrase, ex. *Jean et Marie; travaillent*.

2. Profil orthographique

En faisant la somme des écarts figurant dans chaque ligne, on repère les types qui sont les plus fréquents, par exemple tous les cas de prononciation correcte mais de transcription incorrecte.

De la même façon, la somme des écarts contenus dans les colonnes indique si les modes les plus récurrents sont la confusion, l'omission, l'ajout ou le déplacement.

Les cases situées à l'intersection des lignes et des colonnes informent précisément sur les écarts les plus souvent rencontrés, par exemple confusion des verbes avec les noms et les adjectifs.

Mais il s'agit là de données strictement quantitatives et l'on se gardera d'en déduire que l'on doit commencer la remédiation par celle des écarts les plus fréquents. Avant de procéder à la remédiation, il convient de procéder à une analyse linguistique et à des échanges avec l'apprenant afin d'affiner ces observations. Ces échanges se poursuivront tout au long du travail.

3. Remédiation

L'objectif du processus de remédiation est de donner à l'apprenant de véritables réflexes orthographiques qui lui permettront de surmonter les difficultés qu'il rencontre et qui se substitueront à la fonction que les règles ou les régularités, voire les exceptions, enseignées à l'école étaient supposées assurer car, pour autant qu'il les connaisse, il faudrait qu'il sache laquelle appliquer dans un contexte donné.

Dès le début, la démarche doit reposer sur le vécu de l'apprenant. Le travail de remédiation portera donc sur un texte dont il est l'auteur.

Une indication essentielle est la conscience que l'écrivain a de ses difficultés. Cette indication vient en complément des informations données par la grille, laquelle a pu faire apparaître des lacunes dont l'apprenant n'avait pas toujours conscience et dont l'observateur aurait pu ne pas mesurer la récurrence. Un entretien préalable fera apparaître ses propres représentations de l'orthographe en général ("c'est incompréhensible", "je n'y arriverai jamais") et l'existence de blocages personnels en face de certaines difficultés. Et tout écrivain francophone n'est-il pas en situation d'éternel apprenant devant un accord du participe passé, devant le doublement de consonnes ou devant certains emplois du *x* de pluriel?⁷

Les données fournies par le profil orthographique et les représentations de l'écrivain sont alors mises en relation avec le système orthographique, ce qui permettra au formateur d'établir un ordre de priorité entre les écarts. Ainsi, l'approche des expressions graphiques du nombre ne peut être traitée de façon satisfaisante si la distinction entre les nominaux et le verbe n'est pas maîtrisée.

Précisons que par système, s'entend non pas un ensemble de règles strictes, toujours vraies et établies une fois pour toutes, mais un ensemble de régularités, généralement vraies, mais qui, dans l'état actuel de l'orthographe, s'accompagnent de trop nombreuses exceptions. Ce sont donc ces régularités qu'il conviendra de faire acquérir en priorité. Ainsi écrire *les *chevaus* est bien davantage une "faute" vis-à-vis de la norme que du système tel qu'il devrait être et de la logique.

Lors de la remédiation, l'apprenant doit être actif: il s'agit essentiellement de lui faire acquérir des moyens de résoudre ultérieurement par lui-même les problèmes qu'il rencontre lorsqu'il est seul devant la page.

La remédiation prend la forme d'un dialogue suivi entre l'apprenant et le formateur. Ce dialogue est fondé à la fois sur le contenu strictement linguistique tel que le formateur l'a envisagé et sur les représentations de l'apprenant. Le formateur doit être prêt à modifier le processus engagé en fonction des réactions de l'apprenant.

Sur quoi repose ce dialogue?

Le principe fondamental est de partir des compétences de l'apprenant. Quel que soit son niveau orthographique en français, il a une compétence, à tout le moins dans sa langue maternelle. Il ne s'agit donc pas de lui apporter des connaissances entièrement nouvelles "de l'extérieur", mais de détecter ses connaissances réelles, "intérieures" en quelque sorte, et de

⁷ Cf. Gruaz (dir.): (2009, 2010).

développer celles-ci. Par exemple, un apprenant anglais saura ce qu'est un accord et un adjectif, mais il pourra éprouver des difficultés à accorder un adjectif en français.

C'est sur le repérage des compétences réelles, qui doit précéder toute remédiation, que se construit une hiérarchisation des sujets traités. La remédiation linéaire, progressant du début à la fin du texte, ne saurait en effet être retenue.

On peut penser que l'apprenant qui écrit *les hibous dormes* connaît:

1. la notion de pluriel,
2. le principe de l'accord entre le sujet et le verbe,
3. le *s* comme marque de pluriel.

mais qu'il ne maîtrise pas :

1. les marques de pluriel des verbes,
2. que le pluriel de *hibou* s'écrit avec un *x* et non un *s...* et il reste au formateur d'espérer que l'apprenant ne lui demande pas pourquoi⁸.

Une fois repérée, une lacune doit être replacée dans le système – au sens que nous donnons à ce terme – orthographique français: chaque point est à l'intersection de plusieurs voies à l'intérieur d'un réseau de régularités. Selon les compétences de l'apprenant, une voie sera privilégiée. Ainsi la remédiation portant sur la graphie *déjeunai* mise pour *déjeuner* peut prendre appui sur:

1. le contexte syntaxique: l'examen de contextes produits pour cette étude permet de découvrir que *déjeunai* sera le plus souvent précédé d'un pronom personnel et variera selon les personnes, les temps et les modes verbaux, alors que *déjeuner* sera précédé d'un article (*le déjeuner*) ou d'une préposition (*Je viens de déjeuner*). Selon la compétence métalinguistique de l'apprenant, le recours à une terminologie grammaticale sera plus ou moins efficace. Toutefois, une démarche très marquée par son caractère métalinguistique ne semble pas devoir être privilégiée.
2. le rapport à l'oral: la substitution du verbe *déjeuner* par un verbe du 2^e ou du 3^e groupe dans le même contexte écartera l'homophonie (*Je viens de déjeuner / Je viens de courir*).

La référence au système doit être préférée au recours au sens: on sait que la notion de pluriel ne doit pas être confondue avec celle de pluralité; de ce fait il est plus pertinent de justifier l'accord d'un verbe par le déterminant qui précède le nom sujet que par son sens propre, par exemple *ténèbres* est un pluriel grammatical et un singulier sémantique (*tènèbres* a le sens

⁸ Il faudrait alors lui préciser que l'Académie a renoncé à appliquer ce qu'elle avait accepté en 1908!

de *nuit*) précédé d'un déterminant au pluriel dans *les ténèbres tombent* et par voie de conséquence le verbe est au pluriel.

Le travail de remédiation tel qu'il est présenté ici est individuel, mais il pourrait aussi faire l'objet d'un travail de groupe, le formateur devant alors préalablement procéder à une synthèse des écarts observés dans les profils des apprenants et entreprendre une réflexion collective. Ce travail collectif peut présenter l'avantage de faire disparaître les blocages qui existent chez certains apprenants.

4. L'analogie

La démarche de remédiation préconisée repose essentiellement sur le principe d'analogie.

Ce principe est le suivant: le remplacement d'un élément (mot ou lettre) – le déclencheur –, par un autre dans une phrase a pour effet de faire apparaître

- soit la graphie correcte de l'élément remplacé : dans la phrase *Je vais arriver demain*, va-t-on écrire *arriver* ou *arrivé*? il suffit de remplacer *arriver* par *venir*.

- soit la graphie correcte d'autres éléments présents dans la séquence considérée. Il suffit alors de remplacer le terme qui pose problème par un autre : va-t-on écrire *un visage commun* ou *commin*? on remplace *visage* par *figure*, soit *une figure commune*, le *u* prononcé dans ce dernier mot justifie la graphie *un*. Pour reprendre l'exemple précédent, on peut remplacer *je vais* par *j'ai* ou *je suis*, et l'on écrira alors *arrivé* dans *je suis arrivé* par analogie avec *venu* dans *je suis venu* et *arriver* dans *je vais arriver* par analogie avec *venir* dans *je vais venir*⁹.

La remédiation orthographique est donc essentiellement une manipulation de la langue, non seulement écrite mais aussi orale. Le rôle du formateur est d'entraîner l'apprenant à procéder à ces substitutions, ce qui aura pour effet indirect de réactiver des connaissances dont il n'a peut-être pas conscience, des "connaissances inconnues" en quelque sorte. L'acquisition de tels automatismes est au cœur du processus de remédiation.

5. L'évaluation positive

Tout au long du processus de remédiation, le formateur soulignera ce qu'il y a de positif dans la production écrite de l'apprenant. Il est essentiel de lui montrer qu'il connaît de l'orthographe sinon l'orthographe, que

⁹ Crefor (2009: 37ss.).

l'orthographe n'est pas un domaine auquel il n'a pas accès mais dans lequel il a d'ores et déjà pénétré.

Le problème pour lui est d'en découvrir les grandes avenues, les grandes régularités et non pas les multiples ruelles et exceptions qui l'encombrent¹⁰ et sur lesquelles l'école n'a que trop tendance à mettre l'accent (à insister sur les sept pluriels en *oux*, on en vient à mettre un *x* à des mots nouveaux, comme en témoigne le titre du film *Les ripoux*).

Conclusion

La participation active de l'apprenant est essentielle à l'acquisition de l'orthographe. Le rôle du formateur n'est donc pas d'enseigner des règles, mais d'habituer l'apprenant à résoudre par lui-même les problèmes qui se poseront à lui lorsqu'il ne sera plus accompagné.

Pour atteindre cet objectif, le formateur doit disposer de moyens qui lui permettront dans un premier temps d'identifier les difficultés réelles de l'apprenant et dans un second temps de les surmonter.

Le recours à l'analogie sera bien souvent d'une grande efficacité dans la mesure où cette analogie fera appel aux connaissances de l'apprenant, qu'il s'agisse de sa propre langue ou de la langue maternelle pour un apprenant allophone.

Bibliographie

- Catach, N., avec la coll. de Gruaz, C. & Duprez, A. (1980): L'orthographe française, traité théorique et pratique. Paris (Nathan).
- Crefor Haute-Normandie, coordination Mercier J.-P., direction Gruaz, C., collaboration Bottois, F., Chesnel, C. & Funkiewiez, F (2009): Recherche-action Orthographe et illettrisme.
(http://www.crefor-hn.fr/sites/default/files/Recherche_action_orthographe.pdf)
- Goffinet, S.- A. (2010): Orthographe et illettrisme. In: Le journal de l'alpha, N° 176, novembre 2010. Bruxelles (Lire et écrire Communauté française).
- Gruaz C. (1990): Du signe au sens, pour une grammaire homologique des composants du mot. Rouen (Presses Universitaires de l'Université de Rouen).
- Gruaz C. (dir.) (2009): Les consonnes doubles, féminins et dérivés. Limoges (Lambert-Lucas).
- Gruaz C. (dir.) (2010): Le x final. Limoges (Lambert-Lucas).

¹⁰ On pourra sur ce sujet consulter le site de l'association ÉROFA, *Études pour une Rationalisation de l'Orthographe Française d'Aujourd'hui*, <http://erofa.free.fr>.

Annexe 1: Grille d'évaluation diagnostique

	Confusion	Omission	Ajout	Déplacement
Dessin de la lettre				
Erreur	lovg <i>pr</i> long	long <i>pr</i> lomg	lomg <i>pr</i> long	
Majuscule	Uous <i>pr</i> Vous	nicole <i>pr</i> Nicole	je Vais <i>pr</i> je vais	je vAis <i>pr</i> je vais
Ecriture du son				
Prononciation et transcription incorrectes	(il faut connaître la prononciation)	(il faut connaître la prononciation)	(il faut connaître la prononciation)	(il faut connaître la prononciation)
Prononciation correcte mais transcription incorrecte	dérole <i>pr</i> déroule croupe <i>pr</i> groupe	cuit <i>pr</i> cuite	achetrer <i>pr</i> acheter	fatie <i>pr</i> faite
prononciation correcte et transcription possible mais incorrecte	ansuite <i>pr</i> ensuite	lomg <i>pr</i> long	longt <i>pr</i> long	logn <i>pr</i> long
Catégorisation grammaticale				
Nom/adjectif pour verbe	il travail <i>pr</i> il travaille	tu travail <i>pr</i> tu travailles	tu travaux <i>pr</i> tu travailles	
Verbe pour nom/adjectif	le déjeuner <i>pr</i> le déjeuner	les déjeuner <i>pr</i> les déjeuners	le travaille <i>pr</i> le travail	
Nom et adjectif				
Genre des noms et adjectifs	la bel histoire <i>pr</i> la belle histoire	venu <i>pr</i> venue	venue <i>pr</i> venu	
Nombre des noms et adjectifs	les animaus <i>pr</i> les animaux	les achat <i>pr</i> les achats	nouveaux <i>pr</i> nouveau	
Verbe				
Nombre	ils cours <i>pr</i> ils courent	il cour <i>pr</i> il court	il manget <i>pr</i> il mange	
Conjugaison	nous étiont <i>pr</i> nous étions	il es <i>pr</i> il est	tu est <i>pr</i> tu es	
Genre	elle est devenu <i>pr</i> devenue	elle est devenu <i>pr</i> devenue	elle est devenue <i>pr</i> devenu	
Marques				
De féminin	un moment bénit/bénite <i>pr</i> bénite	gran <i>pr</i> grand (grande)	une grand fille <i>pr</i> grande	
De dérivés	verd <i>pr</i> vert (verdure)	gran <i>pr</i> grand (grandeur)	abrit <i>pr</i> abri (abriter)	
Distinctives	ton <i>pr</i> thon	travail <i>pr</i> travaille	travaille <i>pr</i> travail	
De liaison	moin sec	le animaux <i>pr</i> les animaux	Des zanimaux	le sanimaux <i>pr</i> les animaux
Lettres hors système		umeur uile		
Le mot et la phrase				
Composants du mot	renardau <i>pr</i> renardeau	comme <i>pr</i> commence	comment <i>pr</i> comme	fréquememnt <i>pr</i> fréquemment
Segmentation du mot et apostrophe	ala vance <i>pr</i> à l'avance	alavance <i>pr</i> à l'avance	par'avent <i>pr</i> paravent	
Signes de ponctuation	Jean et Marie; travaillent	Jean Marie et Pierre travaillent	Jean et, Marie travaillent	Jean et Marie, travaillent