

Pour une analyse morphologique des productions écrites d'élèves FLS

Marie-Claude LE BOT & Elisabeth RICHARD

EA LIDILE 3874, UFR Langues, Université Rennes 2

In this article we study a corpus of written work by allophonic secondary school pupils (aged 11-15), the majority of which are Turkish native speakers whose language at school is French.

Although their written work in French does not conform with conventional spelling due to the fact that it is based on sound, the linguistic description of the corpus also shows that it does not comply either with phonetic spelling. Their written work both testifies to a number of skills acquired through learning and provides an explanation as to the origin of their spelling mistakes. It is our contention that the strategies of French language spelling are for the most part based on the paradigmatic dimension of the language, independently of its segmental dimension structuring its verbal or nominal units.

Notre réflexion s'appuie sur l'examen d'un corpus d'élèves d'un collège d'une grande agglomération bretonne¹. Le corpus a pour particularité de retenir les productions écrites d'élèves allophones, majoritairement turcophones, qui ont pour langue de scolarité le français. Les performances langagières en français de ces élèves présentent une disparité très nette entre production orale et production écrite. En effet, si la performance orale de ces élèves est satisfaisante, en revanche leur performance écrite est un problème majeur et a pour effet de les mettre en grande difficulté scolaire.

En début d'année scolaire, les responsables du collège ont repéré les 24 élèves allophones les plus en difficulté et ont souhaité vérifier leur niveau de langue en les soumettant à une évaluation de niveau A2². Homogène du point de vue des productions langagières, le groupe ne l'était pas du point de vue scolaire puisqu'il était composé d'élèves régulièrement inscrits dans des classes de 6^{ème}, 5^{ème} et 4^{ème} du collège (âgés de 11 à 15 ans). Plus précisément, le groupe était organisé comme suit: 14 élèves inscrits en

¹ Le corpus a été recueilli dans le cadre du Master "Etudes linguistiques appliquées à l'enseignement et à l'apprentissage des langues", Université Rennes 2. Que soient ici chaleureusement remerciés les différents acteurs du collège d'accueil et les étudiants stagiaires du Master.

² Les épreuves se sont déroulées le 10 décembre 2010.

6^{ème}, dont 6 en section SEGPA³ (11 garçons, 3 filles); 5 élèves en 5^{ème} (4 garçons, 1 fille); 4 élèves en 4^{ème} (1 garçon, 3 filles).

Cette étude prend appui sur un corpus composé des 48 productions écrites dirigées obtenues dans le cadre de cette évaluation et correspondant à deux exercices différents⁴. Pour le premier exercice, les élèves étaient invités à écrire le récit d'un voyage. La consigne écrite était accompagnée de quatre photographies dont trois étaient sous-titrées. Le second exercice – de type épistolaire – consistait à répondre à une lettre d'invitation accompagnant la consigne. Il s'agissait, dans ce cas, de décliner l'invitation et de s'en expliquer.

Pour chacun des exercices, les élèves devaient produire un texte de 60 à 80 mots et cet aspect de la consigne a été bien respecté.

L'objectif de l'étude que nous présentons est d'engager une réflexion qui puisse, à long terme, répondre aux interrogations de l'équipe enseignante du collège devant des erreurs récurrentes, mais 'inclassables', de ces élèves allophones lorsqu'on les rapporte aux performances écrites des autres élèves de ces classes. L'examen du corpus dont nous présentons ici l'analyse linguistique est une première étape qui devrait ouvrir un certain nombre de pistes de réflexion méthodologiques et didactiques.

Nous avons abordé ces productions en appliquant la méthodologie de l'analyse d'erreurs, dont l'objectif n'est pas de simplement mesurer des écarts par rapport à une norme, mais d'évaluer aussi les acquis et les stratégies d'apprentissage qui sont à l'œuvre. En cela, nous confortons l'hypothèse développée notamment par D. Cogis (2002: 37): "Quoi qu'il en soit, la disparité supposée des productions graphiques des enfants – "le n'importe quoi" – se réduit singulièrement, si l'on interprète leurs graphies en tant que produits résultant de certaines procédures". Notre démarche s'accorde avec celle utilisée pour la description des interlangues d'apprenants, qui rapporte ces productions particulières à des actualisations de systèmes intermédiaires⁵, spécifiques et caractéristiques d'un apprentissage en train de se faire.

Pour autant, et c'est ce qui en fait leur spécificité, les difficultés linguistiques que présentent ces élèves à l'écrit ne sont pas assimilables à

³ SEGPA: Section d'Enseignement Général et Professionnel Adapté destinée aux élèves "présentant des difficultés d'apprentissage graves et durables".

<http://eduscol.education.fr/pid23266-cid46765/sections-d-enseignement-general-et-professionnel-adapte.html>

⁴ Il s'agit de productions écrites à la main et non sur traitement de texte. L'usage du dictionnaire n'était pas autorisé.

⁵ "La double caractéristique de l'interlangue repose d'une part sur [...] la nature et les règles de grammaire intériorisée, d'autre part sur son caractère évolutif". Besse, H. & Porquier, R. (1984: 217).

celles des publics allophones de FLE et l'analyse des productions amène à déconstruire l'évaluation globalement déficitaire qu'elles suscitent au premier abord. Une analyse des systèmes graphiques mobilisés permet d'affiner l'évaluation des acquis en matière d'écriture et de tracer en creux ce qui n'a pas fait l'objet d'un apprentissage pertinent.

Notre exposé rendra compte de la méthodologie que nous avons choisie. Nous nous attacherons à relever les marques d'une acquisition effective des apprentissages scolaires, en ce qui concerne la construction du texte, d'une part, et l'exploitation des systèmes graphiques d'autre part. Cette description nous permettra ensuite de cerner au plus près, ce qui, selon nous, constitue le déficit majeur des productions écrites de ces élèves et qui concerne la morphologie nominale et verbale.

1. La construction des textes

Bien que les textes que nous reproduisons ci-après ne correspondent pas, loin s'en faut, aux productions attendues d'élèves de collège, elles n'en montrent pas moins une maîtrise certaine – mais partielle – de la langue française et de son écriture.

Les deux textes qui suivent sont des productions complètes et nous avons maintenu la mise en page adoptée par les élèves eux-mêmes. Le premier est un récit de voyage, le second, une lettre. Nous examinerons les écrits du point de vue textuel afin de faire le point sur les acquis scolaires en matière de genre, de cohésion et d'argumentation.

(1) Récit de voyage

A Paris je suis monter a la touR efféle, je suis paRti a la fête foRaine.
Je voyeR tout de la touR efféle. Aussi ans 2000 il y a vais un feudartifise est ya un
Pétare qui ya explosé a coté de moi j'ai eu
tellemen peur que j'ai sur sote, j'aimé
bien voir les avion voleR en laiRs il on
avais beaucoup d'avions. Paris s'est beau
mes il ya beaucoup de brux s'est les avions
si tu ten doR les avions te raivaille, on
n'auras plus besoin de Réveille.
Fin
Kemal

(2) Lettre

Bonjour, merci pour votre invitation Philippe mait
Malheureusement je ne peut pas venir, quar je d'évrai
partir en tunisie mait je pourrait petêtre venir lanné
prochaine avec toi et ce que ta famille va bien
ta sœur ton frère et tout ta famille est passe leur
bonjour aurevoir.
merci pour l'invitation
Chaouki

1.1 *Les genres textuels*

Dans un premier abord, c'est bien l'aspect très désorganisé de ces textes qui est le plus remarquable, et cette appréciation tient beaucoup au caractère relativement peu prédictible des séquences graphiques qui se juxtaposent sans prise en compte conventionnelle des marques graphiques de la ponctuation et des majuscules. Mais, alors que ces textes se présentent, dans un premier temps, comme proprement 'illisibles', il s'avère que ces mêmes écrits subissent avec succès le test de lecture à voix haute (serait-il plus exact de parler de test de 'déchiffrement'?). En effet, dans leur version oralisée, la majorité d'entre eux n'engendre que très peu de problèmes d'interprétation dans la mesure où, non seulement ils répondent à la consigne imposée, mais ils satisfont aussi aux contraintes principales de l'organisation générale des différents genres de textes. C'est ainsi que pour le premier écrit, les réponses sont conformes à ce qui était attendu, c'est-à-dire un récit qui intègre des éléments visuels imposés, ainsi que leurs annotations toponymiques. De la même manière, le genre épistolaire attendu est convoqué de manière adéquate pour répondre au second exercice, et les textes intègrent les conventions linguistiques du genre (termes d'adresse et de politesse, salutations, mise en page).

1.2 *La cohésion*

Pour ce qui est de l'analyse textuelle des productions, on note que les élèves exploitent de manière pertinente des marqueurs formels qui assurent la cohésion des textes. En effet, la majorité des écrits atteste d'une structuration interne et d'une organisation chronologique des événements qui impliquent une maîtrise des oppositions temporelles (passé-composé *vs* imparfait pour le récit, présent *vs* futur pour la lettre), des marqueurs lexicaux adéquats ainsi qu'une exploitation conforme du système anaphorique pronominal ou lexical, comme le montrent les exemples ci-dessous:

(3) est jesuis rentré chez moi pour dormir quart j'étais fatiger parceQue tout ce que j'ai fait c'était beaucoup

(4) Après avoir finis la visite. on est aller voir le film d'harry potter

(5) Le dix-huit juiellet j'étaient à Paris. le premier jour j'ai visité le château de versaille et ensuite avec mes parents nous sommes aller manger des glaces dans un parc. L'avant d'ernier jour nous avons visité la cathédrale de paris [...]

(6) mais je pourrait petêtre venir lanné prochaine avec toi

(7) je suis conten que tu me inviter chez toi, malheureusement je ne peu pas venir à pariscar je pars en Amérique pendent 2 mois excuse moi.

1.3 *L'argumentation*

Nous ferons la même remarque en ce qui concerne la maîtrise du système argumentatif, puisque les productions attestent de capacités de hiérarchisation des arguments (système oppositif et explicatif), de mise en forme de l'information (formes disloquées, présentatifs), d'expression de la subjectivité (intensité, marquage énonciatif), comme l'illustrent les extraits suivants:

(8) cette année j'ai pas beaucoup des vacances, par còntre l'année prochaine j'aurais tous les vacances d'été

(9) mait Malheureusement je ne peut pas venir

(10) j'ai aussi visitér le château de versaille

(11) Après se que j'ai particulièrement aimer ses le futuroscope

C'est ainsi que l'analyse textuelle conduit à nuancer l'impression immédiate donnée par une première lecture des productions écrites de ces élèves "en très grande difficulté scolaire". En effet, ces écrits témoignent d'une exploitation pertinente des ressources de la langue française en matière d'expression de la temporalité, de l'argumentation et de la subjectivité, conformes, en grande partie, aux attentes scolaires correspondant à leur niveau d'étude.

Cette observation, permet donc de pondérer d'une manière positive l'évaluation de ces élèves, qui ont acquis un certain nombre d'outils linguistiques et qui sont effectivement en phase d'acquisition des compétences argumentatives et lexicales dispensées au collège.

Cette première conclusion est par ailleurs cohérente avec la remarque déjà faite que ces élèves ne présentent pas de productions orales déficitaires majeures, et il est clair que l'appui sur une langue orale performante joue ici un rôle non négligeable.

Pour autant, l'échec scolaire est bien le dénominateur commun de ce groupe d'élèves et nous montrerons que cette évaluation s'objective, en grande partie, sur l'aspect orthographique des productions écrites.

2. Les stratégies graphiques

Dans cette partie, nous nous intéresserons aux procédés de mise en lettres et nous porterons la description sur deux aspects des performances des élèves en distinguant les erreurs qui procèdent directement de leur condition d'élèves allophones de celles qui relèvent de *l'orthographe* au sens de Catach⁶.

⁶ Catach oppose la *graphie d'une langue* qu'elle définit comme "la manière d'écrire les sons ou les mots sans référence à une norme ou au système de langue", à *l'orthographe* qui est "la manière d'écrire les sons et les mots d'une langue en conformité avec le système de

2.1 *Les traces d'une langue première*

Un premier ensemble d'erreurs est à imputer à des phénomènes d'interférence avec la langue maternelle des élèves. C'est sans doute sur ce point que les performances ici décrites sont les plus proches de celles que l'on recueille auprès de publics FLE.

Plus précisément – dans un nombre relativement restreint de productions, toutefois – on relève des graphies erronées directement liées à un parasitage phonétique et phonologique, notamment sur la nasalité vocalique et le trait de voisement de certaines consonnes. Nous en donnons toutes les occurrences:

[ɑ̃] se trouve régulièrement graphié par "on", ou à l'inverse [ɔ̃] par "an, en"

(12) on a rontré chez ma tente

(12') Apres le matin en c'est reveiller en aprix le petit déjeuner.

[ɛ̃] est graphié par "an, en"

(13) an jardan; mersi de me an vite

(13') j'ai en petit peux eus la mal de mer

[y] graphié "i"

(14) visiter les batiments historique et des moniment

[d] graphié "t" ou, à l'inverse, [t] graphié "d"

(15) je vais de réserver un billet

(15') je toi aller en Allemagne

Ces erreurs sont régulières dans un apprentissage FLE dans la mesure où la graphie s'appuie sur les réalisations phonétiques orales des apprenants. Nous considérons qu'elles signalent, chez nos élèves, une maîtrise insuffisamment consolidée du système phonologique du français et permettent de poser l'hypothèse d'une exposition encore forte à la langue maternelle (notamment dans le cadre familial). Chez certains élèves, cette caractéristique FLE des productions apparaît aussi dans leurs difficultés à utiliser correctement les déterminants nominaux, qu'il s'agisse du choix du genre, ou de celui des allomorphes: "je suis allée avec mon famille", "on a regardai des plusieurs films". Il faut toutefois signaler que, dans notre

corpus, ces erreurs de type FLE occupent une place mineure et ne concernent que 6 élèves sur 24⁷.

2.2 *Les signes d'une stratégie ortho-graphique*

L'examen du corpus met au jour une seconde catégorie d'erreurs, massivement présente et généralisable à l'ensemble des écrits, cette fois. Sur ce point, notre corpus présente des différences très notables avec les tableaux d'erreurs relevés dans des corpus d'apprenants FLE, et contribue à faire de ces élèves allophones des représentants du public Français Langue Seconde (FLS),⁸ qui désigne, ici, ces élèves allophones qui évoluent dans deux communautés linguistiques relativement étanches, turcophone pour ce qui relève du contexte familial et francophone pour le reste de leurs échanges.

En effet, bien qu'erronées, les productions graphiques, ne sont pas pour autant aléatoires et les textes montrent une utilisation effective, mais erratique, de l'ensemble des procédés orthographiques qu'impose l'écriture du français. Même si les résultats ne sont pas ceux attendus, le projet graphique des élèves d'écrire du français en français est bien réel. En effet, les erreurs relevées attestent d'une connaissance très complète des diverses actualisations graphiques du français et signent la mise en œuvre d'une stratégie orthographique qui s'appuie sur le panel des règles en usage de la mise en lettres du français.

Autrement dit, pour ces élèves, le projet d'écriture de la langue s'alimente bien de la connaissance qu'ils ont d'un certain nombre de formes graphiques attestées en français. Cette remarque se voit vérifiée par deux caractéristiques de ces écrits: une correspondance phonie-graphie qui n'est pas aléatoire et des manifestations hypertrophiques de procédés graphiques spécifiques au français. Ces deux points viennent illustrer de manière complémentaire que ces élèves ont bien été engagés dans un processus d'acquisition de l'écrit et que leurs productions en portent les traces.

Il faut tout d'abord rappeler le caractère spectaculaire, parce que contrasté, de ces écrits qui font cohabiter – au sein d'un même texte et parfois dans même segment – la présence de séquences parfaitement orthographiées et d'autres qui ne le sont pas. Il est tout autant paradoxal de relever que les mots d'usage peu fréquent ne sont pas l'objet de plus

⁷ Dans le même ordre d'idées, on a noté qu'un élève ne maîtrise pas correctement la conjugaison du passé-composé, notamment pour ce qui est du choix de l'auxiliaire.

⁸ Cette étude confirme donc les projections de Cuq sur l'évolution de la population scolaire française qui prévoyait que " [la question du FLS], quasi réservée aux régions francophones hors la France métropolitaine, va être de plus en plus intégrée au débat scolaire français" (2005: 96).

d'erreurs que ceux qui ne le sont pas. Il semblerait même que ce soit l'inverse. Par exemple en (7), "malheureusement" et "excuse moi" sont correctement orthographiés à côté de "conten", "je ne peu pas" et "pendent", qui sont pourtant d'un usage courant.

Par ailleurs, l'analyse des productions erronées atteste que les procédés de mise en lettres des phonèmes sont appliqués et qu'ils aboutissent, majoritairement, à assurer une correspondance phonie-graphie. En effet, les séquences graphiées par les élèves correspondent à des séquences, potentiellement allographes, du français sans que ces graphies insolites n'altèrent pas la réalité phonique de ce qui est transcrit, comme en atteste le florilège suivant: "biyet", "biye", "ennuiller", "brier", "trenquile", "quar", "couzin".

De la même manière, l'exploitation du système des accents grave, aigu et circonflexe est à l'œuvre, souvent de façon non conforme, mais néanmoins efficiente ("le tramouè", "la fête forène"). On note cependant une manière radicale, et très fréquemment adoptée, de régler la question épineuse des accents: de très nombreux exemples montrent une exploitation systématique de la lettre "e" en lieu et place de la transcription de [e] ou [ɛ].

Pour autant, même si le qualificatif de 'phonétique' est tentant à utiliser pour spécifier ce mode d'écriture, il se révèle inexact parce qu'il suggère que la graphie de ces élèves procéderait d'un assujettissement exclusif à l'oral.

Or, il nous faut aussi prendre en compte un autre aspect de ces productions erronées qui touche les doubles consonnes, les lettres sans correspondant(s) phonique(s), les apostrophes, les accents. Il est à noter que toutes ces particularités propres à l'orthographe du français ont en commun d'échapper à une stricte stratégie de mise en correspondance phonie-graphie⁹. Leur actualisation dans la graphie du français mobilise d'autres connaissances, en particulier une analyse des niveaux morphologique, syntaxique et lexical de la langue. Une grande partie de l'effort demandé aux scripteurs du français lors de l'apprentissage porte sur ces procédés, et leur maîtrise en est, de ce fait, valorisée et très valorisante.

Nous relevons que les élèves n'ignorent pas tous ces aspects de la graphie du français, mais qu'ils en font un usage très inattendu, que nous pourrions qualifier de 'débridé', 'd'excessif'. Leurs choix graphiques ("bonjour philippe") renvoient l'image d'une écriture complexifiée, preuve qu'ils ont

⁹ De même, les observations de Fayol et Jaffré sur des élèves FLM à propos de "abhit, ihver": "Ces résultats suggèrent que les enfants n'acquièrent pas que les formes orthographiques en relation directe avec la phonologie. Ils apprennent aussi des indices orthographiques qu'ils placent parfois en position erronée, mais qui témoignent d'un apprentissage orthographique relativement indépendant de la phonologie." (2008:187)

bien intégré l'idée que l'écriture du français contraint de se plier à une *ortho*-graphie.

Il en est ainsi de l'exploitation exagérée des accents ou des doubles consonnes graphiques, comme le montrent ces exemples "par cône", "j'ai aussi visité", "chère philippe" et aussi "la semaine", "la deuxième semaine").

L'emploi abusif de l'apostrophe est également intéressant à observer car ce signe est très présent dans les écrits des élèves: "l'avant d'ernier jour", "mon cousin abitait j'uste a coté", "jusqu'que à 19h", "merci de t'on invitation". Si le résultat aboutit à une graphie inédite des mots concernés, on notera cependant que l'apostrophe vient se placer, dans la majorité des cas, derrière une lettre, ou une suite de lettres qui ne lui est pas inhabituelle en français: d'; j'; jusqu', t'.

Un autre aspect intéressant, et parmi les plus réguliers, est une exploitation – *a priori* erratique – de lettres sans correspondant phonique. Les erreurs alors rencontrées sont de deux types: soit il y a un mauvais choix de la lettre en question ("beaucoup de bruix", "dans un restaurant", "une fois", les musique de Mozare), soit il y a un ajout sur un mot qui ne le demandait pas ("Mc Deaux", "un écran plasma", "un hôtele"). On note aussi que ces lettres ne résultent cependant pas d'un choix aléatoire, car elles sont effectivement exploitées comme morphogrammes (grammaticaux et/ou dérivatifs) du français (e, t, d, s, x) et nous n'avons pas rencontré de lettre 'insolite'.

Tout ceci confirme que ces élèves ont, non seulement, eu accès à un apprentissage de l'écrit du français, mais qu'ils en connaissent les formes valorisées sans être en mesure de les exploiter à bon escient. A ce titre, nous interpréterons ces erreurs comme des manifestations d'hypercorrection¹⁰, identifiée par P. Bourdieu¹¹, comme une marque de distinction sociale. Sur ce point, nous posons que le maniement correct des lettres sans correspondant phonique est le pendant de celui des liaisons facultatives dans la langue orale: là où leur actualisation à-propos dans les discours des locuteurs et/ou des scripteurs atteste d'une maîtrise de la norme officielle, une exploitation hypertrophiée est à la fois le signe d'une connaissance partielle de leur application et, dans en même temps, une reconnaissance de leur valeur. Cette remarque complète l'analyse que nous faisons de ces productions comme relevant d'une graphie qui inclut le

¹⁰ La définition qu'en donne Francard précise que "le concept d'hypercorrection [rend compte] de la propension de certains locuteurs à produire des formes qu'ils veulent conformes à un usage légitimé, mais qui, en réalité, s'en écartent", in Moreau (1997: 158).

Pour une discussion de la notion, cf. aussi Gadet (1997: 15).

¹¹ Bourdieu (1982: 84-85).

principe d'une orthographe, sans en maîtriser les règles, sinon de manière très parcellaire.

3. Un écrit désordonné

Il reste que ces écrits sont, en contexte scolaire, évalués très négativement et l'impression de très grande désorganisation qu'ils donnent à voir (à lire) n'est pas tempérée par les acquis dans l'apprentissage de l'écrit du français dont ils témoignent pourtant et que nous venons de présenter. C'est donc à une évaluation du déficit d'apprentissage que nous allons désormais nous intéresser, et les extraits suivants en sont de bons exemples:

(16) ensuite j'ai jouer avec mais jouer

(17) ma meRe ne ve pas car on a Reserver déplace pouR le Japon

(18) se te tres très Bien

(19) c'est ai trô beau, je tes bien la bas

(20) ont a regardait la télé

Ces séquences sont typiques du corpus et combinent deux caractéristiques qui altèrent gravement le processus de lecture de ces textes. Premièrement, elles s'insèrent dans un continuum graphique rarement affecté des marques de la ponctuation: pas de virgules, très peu de points, un emploi très fluctuant des majuscules, qui peuvent aussi bien apparaître au milieu d'une phrase comme au milieu d'un mot.

Deuxièmement, ces séquences graphiques alternent des suites de lettres et des blancs sans que les unes et les autres ne soient obligatoirement en correspondance avec ce qui est supposé être graphié, c'est-à-dire:

- un nom: (16) "avec mais jouer"; (17) "déplace"

- ou un verbe: (18) "se te"; (19) "c'est ai"; "je tes bien"; (20) "ont a regardait". Il est à noter que la graphie de l'unité verbale est plus massivement désorganisée que celle de l'unité nominale¹².

3. 1 *Un stock de formes écrites*

Nous postulons que la stratégie mise en œuvre s'appuie sur une connaissance de la langue ordonnée sur le mode d'un stock de mots et dont l'écriture a fait l'objet d'un apprentissage et d'une mémorisation pour lui-même. Il nous apparaît, en effet, que l'apprentissage a pour effet de fournir

¹² Sur ce point, notre étude, rejoint les analyses menées sur les morphogrammes grammaticaux par Béatrix-Kholer (1991).

aux élèves un ensemble de séquences écrites qui sont à leur disposition comme le seraient des éléments d'une seule et même liste.

Hormis un certain nombre de locutions 'prêtes à l'emploi', (par exemple: "c'est", "il y a"), cette liste semble composée d'un ensemble de *mots écrits* au sens strictement graphique du terme, à savoir ce qui, dans la phrase, est écrit entre deux blancs ("tes", "mais", "pour", "déplace", "regardait"). Certains mots semblent avoir fait l'objet d'une appropriation orthographique attestée, mais leur instabilité graphique reste la règle.

Pour ces élèves, l'écriture de la langue consiste alors à exploiter ce stock, en s'attachant transcrire la linéarité phonétique au moyen d'une juxtaposition de mots écrits, sans prise en compte systématique des contraintes qu'impose la morphologie dans le découpage de la chaîne sonore ni de ses effets sur l'orthographe.

L'exemple (16) "ensuite j'ai jouer avec mais jouer" est particulièrement illustratif du procédé utilisé. En effet, c'est par la juxtaposition des mots sélectionnés "avec", "mais", "jouer" que cet élève assure la transcription de l'unité nominale [avɛkmɛʒue]¹³, avec pour point de vue exclusif une correspondance phonie-graphie la plus fidèle possible.

L'écriture des verbes procède de la même manière et les extraits suivants: (18) "se te très très Bien", (19) "c'est ai trô beau, je tes bien la bas"; (20) "ont a regardait" montrent la même stratégie de juxtaposition de mots écrits très étroitement assujettie à la chaîne sonore. On remarquera, en outre, que chacun des mots choisis, lorsqu'il est envisagé pour lui-même, participe bien à écrire des fragments de verbe: bases ou auxiliaires fléchis (ont, a, ai, regardait), pronoms personnels ou réfléchis (je, se, te). En revanche, rapportées aux verbes qu'elles ont pour projet de transcrire, ces successions de fragments s'affranchissent des règles qui contraignent leurs modalités de co-présence dans le verbe: *ont+a+regardait vs on+a+regardé.

3.2 Une morphologie aléatoire

La succession des mots montre une totale indifférence à la problématique de l'homophonie et des incidences allographiques qui en découlent. Plus exactement, le stock de mots graphiques n'est pas filtré par les contraintes liées à l'organisation morphologique interne des unités nominales ou verbales. La notion de morphologie nous est ici utile pour désigner le mode de construction des noms et des verbes, dans la mesure où il répond à un modèle formel marqué par un principe de solidarité interne. Nous entendons par là que les noms et les verbes peuvent être considérés

¹³

A condition de considérer que l'opposition ouvert/fermé est neutralisée.

comme des unités¹⁴ dont l'organisation interne est contrainte par l'ordre, le nombre et la catégorie des morphèmes et lexème en co-présence¹⁵.

Faire le bon choix parmi tous les allographes disponibles (ex: mes, m'est, m'ai) suppose la mise en œuvre d'une analyse qui distribue chacun au sein de programmes unitaires différents, imposant ainsi les catégories des éléments co-présents. C'est ainsi que "mes" ne peut être suivi d'un lexème assorti des suffixes de flexion verbale, mais qu'il peut commuter avec tous les déterminants du nom; en revanche la présence de "m'ai" impose corrélativement et exclusivement celle de "je"; et la présence de "m'est" et de "il/elle" est réciproquement contrainte.

Les erreurs observées montrent que la stratégie de la juxtaposition développée par les élèves ignore cette dimension de l'analyse de la langue.

En effet, c'est bien parce que l'unité nominale a valeur formelle de programme¹⁶ et requiert un déterminant *entre* la préposition et la base que le choix de l'allographe "mais" ("avec mais jouer") est incorrect et que s'impose l'allographe "mes". Pour les mêmes raisons, ne prenant pas appui sur la programmation verbale la séquence (20) "ont + a + regardait" revient à faire se succéder trois graphies de bases verbales fléchies (deux formes du verbe "avoir", une forme du verbe "regarder").

Il est clair que, pour ces élèves, le problème ne réside pas dans une méconnaissance du verbe ou du nom qu'ils utilisent correctement, mais très précisément dans la façon d'écrire ces noms et ces verbes. Comme chacune des formes écrites apprises n'est pas soumise une analyse de dimension segmentale – définissant ainsi sa place et sa catégorie au sein d'un ensemble solidaire – toutes les formes allographes se valent et sont donc substituables l'une à l'autre de façon totalement aléatoire: "ont/on"; "mais/mes"; "déplace/des places". Or, s'il s'agit bien d'une question liée à l'homophonie – une des difficultés cruciales du français – l'ambiguïté est résolue si on se place du point de vue de la segmentation en unités morphologiques. Dans cet ordre d'analyse, selon l'unité – nominale ou verbale – à laquelle elles appartiennent, les séquences [ɔ̃] [mɛ] [deplas]

¹⁴ A la suite de Bonnet et Barreau (1974: 63-67), nous exploitons la notion d'unité de manière restrictive puisque nous considérons que les liens de solidarité interne au nom et au verbe relèvent de la morphologie et non pas de la syntaxe.

¹⁵ "Unité nominale": pour+les+portes vs "unité verbale": avant+ que + tu + me + les + portes.

¹⁶ Les unités sont à concevoir comme des programmes formels d'engendrement des noms et des verbes. Le programme du nom solidarise les fragments suivants: [Préposition + Déterminant nominal + Base]: [avɛk+mɛ+zue] = avec+mes+jouets. Le programme du verbe impose un nombre plus conséquent de fragments: [Conjonction + déterminant verbal + négation₁ + morphème de complément indirect + morphème de complément direct + auxiliaire fléchi + négation₂ + base verbale au participe passé]: [paRsəkə+ty+nə+mə+lɛz+avɛ+pa+dəmɑde] = parce que + tu + ne + me + les + avais + pas + demandés. On comprend dès lors que la maîtrise du verbe, et de son écriture, soit l'objet de difficultés plus conséquentes.

n'occupent pas la même place, ne correspondent pas au même nombre de fragments et n'appartiennent donc pas à la même catégorie.

Formellement, c'est ainsi que [ɔ̃] entre soit dans la liste de substitution des déterminants verbaux, soit dans la liste des allomorphes de la base du verbe "avoir"¹⁷. De la même façon, soit [deplas] se fragmente alors sur le mode d'une base verbale précédée d'un préfixe de dérivation et se définit comme forme fléchie du verbe déplacer "(dé)place", soit la séquence se fragmente en déterminant + base qui en fait un nom "des places". De ce fait, ces formes homophones ne sont jamais commutables l'une pour l'autre au sein d'une même unité¹⁸.

Un des rôles assignés à l'orthographe est, à la fois, de pointer et de lever cette homophonie segmentale formelle par le jeu des techniques d'écritures: les allographes venant marquer la catégorie, et les blancs graphiques matérialiser les frontières (entre les unités et entre les fragments d'une même unité). En conséquence, c'est faute de s'appuyer de manière adéquate sur une segmentation en unités au niveau de la phrase et sur une analyse correcte des fragments qui les composent que les problèmes réciproques de l'homophonie et de l'allographie restent entiers pour les élèves observés. Dans tous les cas, l'effet est le même et il conduit à un brouillage de ce qui est attendu en matière de marquage des frontières à l'écrit.

Conclusion

Notre réflexion, qui devra être complétée par une étude longitudinale, démontre que la stratégie d'encodage graphique adoptée par ces élèves allophones mobilise des acquis indiscutables. Mais elle montre aussi l'avantage qu'il y aurait à initier les élèves à prendre en compte la dimension morphologique de la langue ici entendue non seulement comme "chaînes d'accords morphologiques" (Jaffre & Bessonnat, 1993), mais comme un principe de constitution de programmes d'engendrement du nom et du verbe en français. Les notions de solidarité interne des unités et de segmentation, qui en est son corollaire, nous paraissent ouvrir des pistes didactiques intéressantes pour nourrir les questionnements du passage de l'oral à l'écrit dans l'apprentissage de la langue.

¹⁷ /ɔ̃/ ≠ /ʒə/ ≠ /ty/ ≠ /il/ ≠ /nu/ ≠ /vu/ et doit donc alors être graphié "on"

/ɔ̃/ ≠ /ɛ/ ≠ /a/ ≠ /avɔ̃/ ≠ /ave/ et doit donc alors être graphié "ont"

¹⁸ /deplas/ vs /deRãʒ/ /détaʃ/ etc. et doit donc alors être, graphié "dé-" et lié à la base (préfixe dérivatif).

/deplas/ vs /meplas/ vs /teplas/ vs /kɛlkəplas/, graphié "des" et détaché de la base (déterminant nominal).

Bibliographie

- Besse H. & Porquier R. (1984): Grammaires et didactique des langues. Paris (Hatier).
- Bétrix-Köhler D. (1991): Dis-moi comment tu orthographies, je te dirai qui tu es. Centre Vaudois de Recherches Pédagogiques.
- Bonnet, J. & Barreau, J. (1974): L'esprit des mots. Traité de linguistique française. Tome 1. Grammaire. Paris (l'Ecole).
- Bourdieu, P. (1982): Ce que parler veut dire. L'économie des échanges linguistiques. Paris (Fayard).
- Catach, N. (1980): L'orthographe française – Traité théorique et pratique. Paris (Nathan).
- Cogis, D. (2002): Comment le genre graphique vient aux enfants. In: Hass, G. (dir): Apprendre, comprendre l'orthographe autrement de la maternelle au lycée, CRDP Bourgogne, 19-42.
- Cuq, J.-P. & Gruca, I. (2005): Cours de didactique du français langue étrangère et seconde. Grenoble (PUG).
- Fayol, M. & Jaffré, J. P. (2008): Orthographier. Paris (PUF).
- Gadet, F. (1997): Le français ordinaire. Paris (Armand Colin).
- Jaffré, J. P. & Bessonnat, D. (1993): Accord ou pas d'accord? Les chaînes morphologiques. In: Garcia Debanc, C. (dir): Ecriture et langue, Pratiques, 77, 25-42.
- Moreau, M.-L. (éd). (1997): Sociolinguistique. Concepts de base. Hayen (Mardaga).