AU CŒUR DES CONFUSIONS ENTRE L'ÉCRIT ET L'ORAL : LES REPRÉSENTATIONS DE L'ORTHOGRAPHE

Agnès MILLET
Université Grenoble III (1)

«Nous avons toujours besoin de savoir à quoi nous en tenir avec le monde qui nous entoure (...) c'est pourquoi nous fabriquons des représentations» (JODELET, 1989, p. 31).

On peut considérer les représentations comme un élément non négligeable de la connaissance d'un objet, puisque le jeu des diversités cognitives et sociales de ces représentations construit les multiples facettes de cet objet. La connaissance des représentations entre alors à son tour dans la dynamique de la connaissance, ordonnant les différents points de vue, permettant peut-être un regard sur d'autres regards.

On voit dès lors l'intérêt d'une telle recherche lorsque l'objet qui la constitue est par ailleurs un objet d'enseignement : dé-voiler et re-connaître, tels pourraient être les enjeux. Interroger ses propres représentations, connaître celles de ses interlocuteurs, se situer dans un espace fait de disparité et parfois de tensions serait alors un préalable à l'action pédagogique, et ce d'autant plus nécessairement semble-t-il que l'objet, comme c'est le cas du nôtre, revêt de nombreuses figures et s'investit de passions souvent désordonnées.

En effet, en nous intéressant aux représentations que se font certains groupes sociaux de l'orthographe, et donc à la façon dont, dans la trame de leurs discours, ils construisent cet objet linguistique si particulier et si particulièrement français, nous avons pu mettre en évidence que l'orthographe, composante linguistique indéterminée, idéal surnormatif, impose aux usagers un discours qui tend à en voiler les fonctionnements, tant linguistiques que sociaux (Millet, Lucci, Billiez, 1990 ; Millet, 1990).

Au fil de cette recherche, les différentes constructions de l'orthographe ont donc pu, et c'est ce que nous développerons ici, apparaître comme un élément déterminant dans l'appréhension des relations - exprimées en termes contradictoires - entre l'Écrit et l'Oral.

1. LA RECHERCHE

Dans le cadre du Centre de Recherches *«Écriture et communication écrite»* du Laboratoire Lidilem de Grenoble III, une enquête a été réalisée durant les années 1987-1989, dont l'objectif était de mettre à jour des représentations de l'orthographe. Compte tenu de la rareté des recherches dans ce domaine, il s'avérait indispensable d'opter pour une méthodologie résolument qualitative tant au plan de la population observée qu'à celui du recueil et de l'analyse des données. On sait l'étroite relation entre le mode de recueil et l'interprétation des données, surtout quand il s'agit de données discursives qui ne laissent pas de poser de nombreuses questions

méthodologiques : la présentation de cette construction des données se doit donc d'être précisée.

1.1. La population témoin

Plutôt que de construire un groupe de témoins selon des critères macro-sociologiques, nous avons donc préféré interroger un petit nombre de sujets ayant des rapports quotidiens avec l'orthographe, posant l'hypothèse que cette «relation privilégiée» à notre objet d'études pouvait constituer une variable heuristique nous permettant de mettre en évidence des représentations plus complexes et plus variées. Nous nous centrerons ici sur les discours des enseignants et des apprenants soit :

* 6 professeurs des collèges et des lycées (identifiés P1 à P6),
* 6 instituteurs (identifiés I1 à I6) ;
* 6 élèves de fin de cycle de collège (identifié C1 à C6)
* 6 élèves de fin de cycle de lycées (identifiés L1 à L6)
* 49 écoliers de fin de cycle de primaire (identifiés EC01 à EC049)

1.2. Recueil et analyse des données

1.2.1. Interroger les adultes et les adolescents

Les groupes de témoins étant, comme on le remarque, très réduits nous avons souhaité obtenir des discours longs et diversifiés en évitant - au moins un temps - l'induction thématique. Cette volonté a présidé à l'élaboration du guide d'entretien qui ménageait un premier temps totalement non-directif, introduit par une consigne très générale telle : «*je m'intéresse à l'orthographe française, est-ce que vous pourriez me dire ce que vous en pensez, est-ce que vous avez une idée ... qu'est-ce que vous pensez de l'orthographe française ?*» Le rôle de l'enquêteur s'est alors limité à des techniques de relances. Une pré-enquête (2) nous avait montré que certains thèmes, tels ceux reliant l'orthographe à la culture ou à la langue orale étaient fort mal compris quand ils n'émanaient pas de l'enquêté lui-même.

Les pans de discours sur lesquels nous nous appuierons ici sont souvent extraits de cette phase de l'entretien et sont donc, soulignons-le d'ores et déjà, totalement non-induit. Cependant certaines citations seront extraites d'un autre temps de l'entretien qui était consacré à des investigations concernant le thème de la réforme, dans lequel les discours étaient motivés par un stimulus. Les sujets étaient en effet amenés à réagir face à des orthographe réformées présentées comme suit :

I - Théatre, farmacie, courier, inocent, ilégal.

II - Honeur, barique, courier, inocent, ilégal.
Abatre, acrocher, aplaudir, pate de chat, bèle, come, je verai, il arête.

III - L'orthographe est la manière d'écrire correctement les mots d'une langue. Mais nous ne connaissons pas les formes écrites de tous les mots.
a) L'orthographe est la manière d'écrire correctement les mot d'une langue. Mais nou ne connaisson pas les forme écrite de tou les mot.
b) L'ortografe è la manière d'écrire corecteman lé mo d'une lange. Mè nou ne conésson pas lé forme écrite de tou lé mo.

c) lɔʀtogʀaf e la manjɛʀ dekʀiʀ koʀɛktəmã le mo dyn lãg me nu nə konesɔ̃ pa le fɔʀmə zekʀitə də tu le mo

Ce dernier temps a donc été conçu comme un temps réflexif dont nous retiendrons ici non pas ce qui est dit sur la réforme, mais ce qui est dit sur l'orthographe, puisque toutes ces modifications tendent, à des degrés divers, à un rapprochement de la graphie vers la phonie. Le stimulus III b) *«l'ortografe è la manière...»*, parce qu'il représente une écrite phono-graphique simple, nous fournira l'essentiel du matériel discursif retenu.

1.2.2. Interroger les enfants

Interroger des enfants de CM2 n'est pas chose évidente. Il convient de chercher à éviter tous les biais liés principalement à la reproduction d'un discours légitime, d'autant que l'orthographe est une matière scolaire et que, pour des raisons pratiques, les enquêtes ont été faites (3) sur le lieu d'enseignement. Néanmoins, les données recueillies offrent des possibilités d'interprétation : pour éviter le mutisme ou les tensions, les écoliers ont été soumis deux à deux à un bref entretien qui portait sur leurs difficultés éventuelles et leurs attitudes face aux fautes et aux dictées. Les élèves ont été ensuite amenés à réagir à des stimuli présentant, toujours dans le même ordre et sur des fiches séparées, des orthographes réformées. Selon les mêmes principes que ceux proposés aux adultes, une phrase de base a été transformée comme suit :

(1) Les chats noirs miaulent quand ils voient des fautes d'orthographe.
(2) Les cha noir miaule quand il voi des faute d'orthographe.
(3) Lé cha noir miole can il voi dé fote d'ortografe.
(4) Le ʃa nwar miol kã il vwa de fot dɔʀtogʀaf.

1.2.3. L'analyse des données

La méthodologie qui a sous-tendu toute l'analyse des données discursives recueillies prévoit trois niveaux d'analyses susceptibles d'apporter sur les discours trois éclairages complémentaires (4). Seule nous intéresse ici la dimension que nous avons appelée «polyphonique», c'est-à-dire le traitement des thèmes récurrents. L'analyse reste donc, à ce niveau, une analyse thématique, dont les thèmes ont été mis en évidence, et c'est là le point essentiel du modèle, au moyen d'un corpus lexical regroupant, sur des critères quantitatifs, des unités lexicales que nous avons appelées «items».

La recherche thématique s'est donc faite grâce à un travail préalable sur la surface textuelle, requis par une recherche d'objectivation de la subjectivité : c'est sur la base d'une analyse différentielle des fréquences et des occurrences que nous avons mis en œuvre l'analyse thématique qualitative des discours recueillis. Notre démarche méthodologique générale a donc consisté en un va et vient de l'item au thème, du corpus lexical au texte, qui seul permet de décider si un item peut être valablement considéré comme un un objet discursif, c'est-à-dire comme le point d'ancrage de développements thématiques susceptibles de nous éclairer sur les représentations de l'orthographe.

2. DÉFINIR L'ORTHOGRAPHE

La question première qui se pose est celle de la définition de l'orthographe et force nous est de constater que les tentatives pour définir l'orthographe sont très rares dans les discours recueillis.

2.1. Un objet de discours diffus

En effet, l'orthographe apparaît certes comme appartenant à l'ordre du scriptural (les fortes récurrences des items «*lire*» et «*écrire*» peuvent nous en convaincre), mais l'orthographe est aussi posée comme un élément plus généralement linguistique, élément qui se délie fort mal de la langue française (comme la forte récurrence des items «*français*» et «*langue*» peuvent en être les premiers indices).

La place de l'orthographe dans l'écrit est donc le plus souvent imprécise et instable et les distances qu'elle instaure entre l'écrit et l'oral sont plus appréciées d'un point de vue subjectif qui crée un véritable «univers orthographique» où la passion l'emporte sur la raison. La définition s'avère impossible. En effet, si un professeur tente de nous dire que l'orthographe est un code, il n'est pas question pour lui d'interroger ce code :

P6 : *Y'a un code et ce code orthographique, il faut le connaître.*

Chez cet autre enseignant, la tentative de définition ne peut qu'aboutir à une question :

P5 : *Je me demande où commence et où finit l'orthographe.*

Reste alors la définition tautologique, où l'orthographe se définit... par l'orthographe :

I1 : *L'orthographe, c'est la manière d'orthographier.*

Un premier constat s'impose donc : les découpages conceptuels du champ de la linguistique sont inconnus des personnes que nous avons interrogées. En effet, qu'elles tentent de rendre compte de la place de l'orthographe dans le champ spécifique de l'Écrit ou dans le champ plus généralement linguistique, les niveaux descriptifs s'entrechoquent : définir l'orthographe devient au mieux cette gageure que certains ont tenté, au pire une impossibilité, si bien que l'orthographe peut devenir représentative de l'Écrit dans son ensemble, et même représentative de la langue, jusque dans ses dimensions orales. Et c'est sans doute dans cette absence de recul, dans cette difficulté d'objectivation, que l'orthographe se tisse en un faisceau de représentations contradictoires. Non que nous voulions dire ici que la définition que nous proposons de l'orthographe soit la seule possible, mais que la construction de l'objet à enseigner devrait sortir du terrain passionnel.

2.2. Une construction de l'objet

Discuter ici – car c'est bien d'une discussion qu'il s'agit puisqu'il existe différentes théories et donc différentes descriptions – est donc une nécessité puisque notre conception est **aussi** une mesure des discours, une orientation générale interprétative qui cherche à construire l'orthographe en rendant compte des rapports complexes qu'elle instaure entre l'écrit et l'oral.

En effet, il est évident que l'orthographe est une composante de type linguistique intervenant au niveau scriptural, elle est donc un élément de notre écriture –

entendue ici comme système de représentation de la langue orale -; mais sous ce truisme apparent des questions complexes se jouent.

2.2.1. Questions à l'écriture

Chaque écriture développe ses propres systèmes de transcription de la parole suivant l'unité de langage qu'elle choisira comme unité de base : les écritures idéologiques transcrivent le sens, sans référence systémique au son, au moyen d'idéogrammes, les écritures syllabiques transcrivent des syllabes, et les écritures phono-graphiques transcrivent des phonèmes - les consonnes seules si l'écriture est consonantique, les consonnes et les voyelles si l'écriture est alphabétique.

L'écriture du français est, comme l'on montré de nombreuses études (Lucci, Jacquemin, 1983), phono-graphique de type alphabétique à 90 %, même si les correspondances lettres/sons ne sont pas bi-univoque. Or, c'est bien cette absence de correspondance bi-univoque qui est au centre des débats, certains cherchant à décrire, sur la base de cet état de fait - historiquement explicable, synchroniquement discutable -, l'écriture du français comme une écriture de type idéographique (Foucambert, 1976 ; Charmeux, 1979) (5).

On connaît les positions saussuriennes sur l'écriture qui fondent la primauté absolue de l'oral sur l'écrit, l'écriture n'étant, dans ce cadre, considérée que comme un système second (6). Cette subordination totale de l'écriture à la phonie peut autoriser à considérer le signe écrit comme un signifiant de signifiant : l'écriture serait dans ce cas une forme vide de la langue. Or, non sans raison, des travaux plus récents sur l'autonomie du signe graphique par rapport au signe phonique ont tenté d'invalider cette thèse, afin de redonner quelque épaisseur à cette forme vide que serait nécessairement le signifiant graphique (Derrida, 1967 ; Anis, 1983).

Il semble en fait que les deux positions puissent s'accorder, car il apparaît que la première s'attache à la genèse du signe graphique et que la seconde - représentée tant par ceux qui posent le mot écrit comme idéographique que par ceux qui postulent, d'une façon plus générale, l'autonomie du signifiant graphique - se préoccupe de son fonctionnement. Autrement dit, on doit pouvoir affirmer le caractère premier de la langue orale, tout en considérant qu'à cette langue orale, qui est l'unique forme de contenu, puissent correspondre plusieurs substances d'expression, qu'on peut considérer, du point de vue de leur fonctionnement, comme relativement indépendantes, même si substances phonique et graphique sont en relation étroite, et même si, historiquement et ontologiquement, le second est subordonné au premier. Une fois les deux substances - phonique et graphique - acquises, le signifiant graphique doit pouvoir être considéré, du point de vue de son fonctionnement, comme relativement autonome (7). Il s'agit d'ailleurs sans doute moins de chercher une autonomie du signe graphique par rapport au signe phonique, que de considérer la dynamique du signe en général. Ainsi, que l'écriture de telle ou telle langue soit purement phonographique - au niveau du code, donc - ne paraît en rien entamer l'idée que le signe puisse être perçu en dehors du code qui le génère. *«Chaque mot écrit du fait de la liaison intime entre signifiant et signifié est à la fois phonographique et idéographique»* disent C. Blanche-Benveniste et A. Chervel (1969). Car si le mot écrit est bien une trace morte (Hagege, 1985), c'est peut-être dans sa mort à l'oralité que l'écriture gagne un espace propre - autonome ; une résurrection signifiante.

En d'autres termes, les postulats clairement «phono-centristes» qui sous-tendent notre conception toute saussurienne de l'orthographe ne nous empêchent pas de penser, qu'indépendamment du code utilisé, le signe graphique puisse trouver une dynamique et une autonomie propre du fait même qu'il fait appel à un système perceptif différent.

Cette reconnaissance du critère de l'autonomie, adjoint au critère de secondarité temporelle, nous autorise d'ailleurs à penser qu'on ne modifierait en aucun cas la langue si l'on en modifiait l'écriture.

2.2.2. Questions à l'orthographe

L'orthographe française pose dans le cadre de ces réflexions un problème supplémentaire que C. Blanche-Benveniste et A. Chervel (1969) ont fort bien décrit et fort bien commenté, à savoir que l'orthographe du français instaure une telle distance entre la langue orale et la langue écrite que *«... tout se passe comme si notre écriture révélait une langue différente de la langue parlée»*. Balayant le «comme si», d'autres chercheurs (8), ayant analysé la «partie autonome» de notre orthographe - c'est-à-dire tout ce qui ne correspond à la notation d'un phonème -, concluent que la langue française est la somme de la langue écrite et de la langue orale, l'orthographe permettant, entre autres exemples, grâce à des marques morphologiques propres, telles par exemple les marques redondantes de pluriel, de pallier *«la faiblesse, ou souplesse, de nos articulations syntagmatiques»* (Catach, 1973).

Tranchons brièvement dans cet épineux débat : nous ne pensons pas la langue française comme l'addition de deux systèmes linguistiques différents qui seraient complémentaires. On restera fidèle à Saussure (9) : l'orthographe française, par une absence de bi-univocité des rapports sons/lettres et par des adjonctions de lettres sans correspondance phonique aucune, devient un véritable «travestissement» dont nous contestons fortement l'utilité tant au plan fonctionnel qu'au plan heuristique. En effet, nous l'avons développé plus haut, nous pensons que l'orthographe, dans ses dimensions de différenciations entre la langue parlée et la langue écrite, n'est pas un élément déterminant dans l'approche des rapports dynamiques entre signe phonique et signe graphique. Autrement dit, nous ne pensons pas que l'orthographe interviennent de façon décisive - sinon en terme d'habitudes visuelles - dans la saisie idéographique qui peut être faite de la chaîne écrite. Aussi, par souci de cohérence, nous ne considérerons pas que l'orthographe possède une composante «idéographique», mais une zone qu'on appellera «visuo-graphique» (Millet, 1989) - lieu essentiel des distorsions entre l'oral et l'écrit, et des passions.

2.3. Un objet à double face

Si l'on regarde maintenant les bribes de discours qui peuvent référer aux comportements du scripteur/lecteur, rien ne vient contredire ces propositions. En effet, le scripteur paraît faire appel à des stratégies de type analytique qui interrogent les rapports entre phonie et graphie, tandis que le lecteur paraît pouvoir se satisfaire d'une saisie plus globale du signe graphique, dès lors délié du signifiant phonique. Voilà pourquoi, sans doute, celui qui aura réclamé spontanément le droit à une écriture plus simple :

C6 : *On devrait pouvoir écrire tout ce qu'on veut écrire comme on l'entend (...) je me suis souvent demandé pourquoi l'orthographe était si compliquée, alors qu'on pourrait l'écrire tout simplement.*

paraît parfois se rétracter et devenir réticent lorsqu'il est mis en situation de lire un phrase transcrite dans une orthographe phonographique simple :

C6 : *[les S du pluriel], faudrait pas tous les enlever quand même.*

2.3.1. Point de vue du scripteur : le lien nécessaire

Ainsi, les difficultés scripturales semblent, à des niveaux évidemment moindres chez ceux dont la maîtrise de l'orthographe est assurée, provenir d'une non-adéquation entre les connaissances implicites et/ou les impressions auditives que le sujet a de la langue orale et la graphie imposée par la norme. Les discours paraissent de ce point de vue particulièrement explicites chez les apprentis qui en réfèrent volontiers à cette langue orale que d'autres paraissent avoir oubliée comme on le verra plus loin.

C1 : *Je trouve que les sons comme [e] ou [ɛ] (...) y'a tellement une multitude d'écriture (...) le mot quand on l'entend n'est plus du tout le même que quand on l'écrit.*

C6 : *Comme «pharmacie», par exemple, d'écrire avec PH au début, alors qu'il y a un F qui fait le [f] ... le PH ou le F (...) ça n'a aucun intérêt.*

C'est donc dans une absence de possibilité d'en référer avec certitude à l'oral que l'orthographe paraît déconcerter le plus les apprentis :

C1 : *Si en français on sait pas du tout le mot comment on l'écrit, on a aucune source pour pouvoir essayer de trouver comment il peut s'écrire.*

et ce manque d'une source où puiser que pourrait - devrait, serions-nous tentée de dire - être la langue orale paraît se découvrir très tôt :

ECO 6 : *En dictée des fois on doit écrire des mots qu'on connaît pas, qu'on dit tout le temps mais qu'on a jamais écrits, alors là c'est difficile.*

Ainsi de loin en loin le défaitisme aura pu gagner quelques adolescents :

C3 : *Je pense que c'est bête qu'on sache même plus écrire notre langue. // C'est pas marrant, c'est sûr. // Je pense qu'on devrait au moins savoir écrire notre langue.*

De leur côté, les adultes n'hésitent pas à vilipender les zones de l'orthographe où les seuls repères graphiques n'ont pas pu se constituer en un savoir solide. Ainsi ce professeur qui juge certaines consonnes doubles «*superflues*», cet instituteur qui estime certaines distinctions d'homonymes «*à la limite de l'idiot*» ou cet autre encore qui trouve que le pluriel des noms composés est un domaine «*dément*». Il s'agit certes de quelques petites zones ombragées, mais c'est toujours dans l'instauration d'une distance des rapports phonie/graphie, appréciée soudain comme excessive, qu'elles trouvent naissance.

Face aux difficultés, le scripteur paraît donc éprouver durement que l'écriture devrait lui permettre de transcrire sa langue, alors même que l'orthographe ne le lui permet pas. L'orthographe devient donc une gêne chez le scripteur inexpérimenté ou en difficulté, ce qui pourrait conforter l'hypothèse d'un vécu implicite de la subordination ontogénique de la graphie à la phonie. L'orthographe ne s'apprend-elle pas comme la dure expérience d'une distance cruciale entre phonie et graphie ?

On notera ici que la reconnaissance de cette subordination existe, de façon plus ou moins explicitée, dans la gestion pédagogique des difficultés : chercher la «lettre dérivative», c'est chercher à entendre ici ou là une correspondance phonique à la lettre muette. Le paradoxe est de taille et l'on comprend que les savoirs sur la langue puissent en être perturbés. Ainsi, ce jeune élève de CM2, devant une graphie «*cha*» pour «chat» paraît-il déjà croire que seul son savoir orthographique lui permet la dérivation orale :

ECO 13 : *«le chat», il faut un T pour faire «chatte».*

alors qu'on peut évidemment penser que c'est parce qu'il connaît la série dérivative, qu'il peut orthographier... Les erreurs montrent d'ailleurs que c'est sur leurs connaissances de l'oral que les élèves cherchent à prédire la graphie, ainsi peut-on rencontrer «**abrit*» évoquant «*abriter*» ou «**piet*» évoquant «*piétiner*» plus connu que «*pédestre*».

Cependant, si l'on peut émettre l'hypothèse que le scripteur pose ses regards - et ses oreilles - sur l'oral, on peut se demander ce qu'il en est du lecteur, puisque, si l'orthographe paraît être une gêne dans la tâche scripturale, c'est le manque d'orthographe dans le texte à lire qui devient, à son tour, une gêne à la lecture, ce qui nous paraît conforter l'hypothèse d'une autonomisation progressive du signe graphique.

2.3.2. Point de vue du lecteur : la désolidarisation

Les discours des adultes qui réfèrent à des pratiques lecturales paraissent en effet tous converger vers un commentaire qui ne se centre que sur l'écrit. Ainsi l'absence de telle ou telle marque orthographique n'est jamais rapportée à la phonie, mais est toujours évaluée à l'aune de la norme orthographique. L'écrit paraît donc s'être constitué peu à peu comme un espace de perception désolidarisé de l'oral. Ceci se vérifierait sans doute aussi chez des lecteurs dont la langue n'offrirait pas, dans son écriture, de surcharge orthographique. Mais compte tenu de la spécificité de l'orthographe française, la gêne à la lecture, que procurent par exemple des orthographes réformées, se transforme en une justification a posteriori de l'orthographe en terme d'indices de lisibilité. Ceci est particulièrement vrai dans le discours des professeurs comme peuvent en témoigner quelques extraits :

I1 : *Si on simplifie, je crois que les enfants auront peut-être du mal à identifier les mots.*

P3 : *C'est vrai qu'un texte qui serait écrit phonétiquement (...) je crois que ça rendrait la compréhension difficile.*

P4 : *Une simplification trop grande aboutirait sans doute à la confusion des mots.*

P2 : *Les accords, ce sont aussi des indices en lecture, bon, ça a du sens quand même (...) bon, je pense que l'orthographe, ça a une justification.*

Les jeunes collégiens et lycéens opèrent dans leur grande majorité un retour à la langue orale et finissent par apprécier, après un premier sursaut, les orthographes réformées comme une autre écriture, à laquelle ils ne sont simplement pas habitués :

T3 : *Dans les phrases on comprend très bien le sens (...) Moi qui n'ai pas l'habitude je trouve ça dur. Mais les autres qui auront l'habitude ce sera bon.*

C6 : *C'est sûr que quand on le voit écrit comme ça ... ça fait drôle parce qu'on est habitué à l'autre, mais en le lisant comme ça dans un livre ; ben on le lirait.*

Ainsi l'orthographe devient peu à peu, au fil de l'apprentissage de l'écriture et de la lecture, un élément indispensable dans la différenciation, jugée non moins nécessaire, entre l'écrit et l'oral. On assiste alors à une assimilation confuse entre orthographe et écrit qui aboutit à reporter sur l'orthographe les vertus de rigueur de clarté ou de précision généralement accordées à l'écrit face auquel l'oral ne serait qu'un langage hasardeux, un brouillon de parole, une suite de mots ayant tout juste un sens, comme le résume de façon exemplaire cet élève de terminale :

T4 : *A mon avis il faudrait pas que l'orthographe change en fonction de la langue parlée (...) il faut faire attention à bien faire la différence entre le parler et l'écrit (...) si on écrivait comme on parle, ce serait pas triste.*

Nous dirions ici volontiers que «écrire» n'est pas «orthographier» et que les usages de la langue propres à l'écrit, compte tenu des spécificités situationnelles de la communication écrite, devraient ne pas être traités au même plan que la question orthographique qui relève plus de notre point de vue d'une tradition - et donc d'une compétence - sociale que d'une compétence strictement linguistique. Néanmoins si l'on veut construire le savoir orthographique - et il est clair qu'en l'état actuel des exigences sociales, il faut le construire - il nous paraîtrait souhaitable de partir des connaissances linguistiques des jeunes enfants et d'opérer, sans déconstruction des savoirs acquis sur la langue, la construction parallèle d'un savoir différent. En effet, si l'on se penche maintenant sur les discours des élèves de CM2, on pourra apprécier les dommages causés par l'orthographe sur la réflexion linguistique.

2.3.3. Construction et déconstruction des savoirs linguistiques chez les jeunes élèves de CM2

Majoritairement, pour pouvoir prédire la graphie, les élèves font appel à des manipulations orales de la chaîne à transcrire. Le procédé le plus employé, celui qui est d'ailleurs enseigné comme règle d'orthographe, est la commutation. Comme nous l'avons souligné plus haut il s'agit toujours pour l'élève d'entendre la différence.

ECO 12 : *Quand c'est un infinitif on met ER, et pour savoir si c'est un infinitif ou un participe passé on remplace par un verbe du 3e groupe.*

ECO 22 : *Pour «a» ou «à» moi j'ai un truc, on essaie de mettre le verbe «avait» et si ça marche c'est «a» autrement c'est «à».*

ECO 40 : *Pour «et/est» si on peut dire «et puis» et ben c'est «et».*

ECO 08 : *J'essaie de trouver un mot qui lui ressemble par exemple «haut» je mets le T parce qu'il y a «hauteur».*

Il convient d'apprécier véritablement les contraintes. Une simple phrase comme «*les grands jouent à taquiner les petits*» impose au scripteur inexpérimenté sept arrêts graphique : l'enfant doit jouer à la fois sur l'axe horizontal (inscription continue des marques de pluriel) et les axes verticaux (recherche de lettres dérivatives et distinction d'homophones) en chaque point problématique de la chaîne. L'effort est de taille, et ce d'autant que les concepts sont, pour certains, trop complexes pour être véritablement compris : qu'est-ce qu'un infinitif ? qu'est-ce qu'un participe passé ? Ainsi ce qui pourrait constituer un savoir linguistique finit par aboutir à mettre en œuvre de façon mécanique une faculté toute particulière à produire des phrases

sémantiquement incohérentes. Les transformations successives de la phrase proposée pourraient par exemple aboutir à *«les grandes jouent avait mordre les petites»*. Cette nécessité - l'orthographe étant ce qu'elle est et étant exigée sans référence différenciée aux facultés de l'enfant susceptibles ou non de lui permettre une véritable compréhension des concepts grammaticaux - perturbe, semble-t-il profondément, le savoir linguistique comme les réactions à notre stimulus *«lé cha noir miole»* le montrent.

ECO 8 : *Quand on met «lé chat», y'a un «lé» et «cha» y'a pas de S alors on croit qu'il y a qu'un seul chat.*

ECO 18 : *Si y'a «les» et à chat y'a pas de S on écrit qu'il y a qu'un chat.*

ECO 17 : *On sait plus si c'est le singulier ou le pluriel.*

ECO 25 : *Si on enlève tous les accords ça a pas de sens.*

Et c'est sans doute dès ces apprentissages que l'oral se déconstruit et que la marque [le]/*«les»* n'est plus jugée suffisante pour l'expression du pluriel, la réflexion orthographique menée sans construction parallèle de la réflexion linguistique orale finissant par embrouiller totalement les niveaux de l'analyse linguistique, comme en témoigne exemplairement l'extrait suivant :

ECO 7 : *Les chats sont plusieurs alors si ils mettent pas de S, ça fait pas «sont».*

Les quelques données présentées ici ne nous permettent qu'une hypothèse que nous appellerons **l'hypothèse du conflit**. Tout se passe en effet, dans ces exemples concernant la catégorie du nombre, comme si, chez ces jeunes apprentis, un conflit entre des savoirs acquis sur la morphologie orale - peut-être restés implicites - et les savoirs appris sur la «morphologie écrite» - toujours explicités - s'était peu à peu instauré, et n'avait pu se résoudre qu'au profit de l'écrit. L'enseignement viendrait alors perpétuer et consolider les représentations sociales liées à cette modalité linguistique seconde. Du point de vue didactique, il pourrait dès lors s'agir d'expliciter la grammaire implicite de l'enfant, chaque fois qu'un «conflit» peut surgir, afin de construire les savoirs orthographiques, de façon parallèle et contrastive, non pas en écrasant les savoirs linguistiques oraux, mais en les consolidant. Car c'est peut-être dans ces imbroglios de concepts et ces déconstructions de savoirs qu'on vient d'observer, que l'orthographe finit par devenir tout à la fois la langue et la grammaire de la langue, comme on le remarque chez de nombreux sujets adultes interrogés.

3. L'ORTHOGRAPHE ET LA LANGUE : LA DISPARITION

En effet, les paroles confuses que l'on peut extraire des entretiens passés avec les jeunes élèves paraissent se prolonger, avec moins d'erreurs naïves, dans les discours des enseignants et des adolescents où orthographe, langue et grammaire s'entremêlent jusqu'à faire disparaître l'image de la langue orale.

3.1. Confusions et contradictions

N'étant pas définie de façon claire, l'orthographe absorbe toutes les composantes de l'écrit et se confond dès lors avec la grammaire et avec la langue dans des chaînes d'équivalences syllogiques, où elle se dilue à son tour. Les jeux synonymiques entre orthographe-écrit-langue-grammaire apparaissent en effet dans presque tous les discours que nous avons recueillis et l'on soulignera qu'ils paraissent engendrer, chez les enseignants, de nombreuses contradictions dans lesquelles l'assimilation

entre orthographe grammaticale et grammaire de la langue semble jouer un rôle déterminant. Car, si la plupart des professeurs et des instituteurs nous disent avoir le souci de ne pas amalgamer l'orthographe et le français lorsqu'ils sont en situation d'évaluer un écrit, l'évaluation semble néanmoins se faire autour d'un découpage entre orthographe d'une part et grammaire d'autre part :

I3 : *Je les [les fautes] fais classer en trois catégories, fautes d'orthographe, fautes d'écoute, fautes grammaticales... sachant que la faute grammaticale, c'est le plus grave.*

L'abandon du mot «*orthographe*» dans la normination est récurrent et tout à fait éclairant : l'orthographe grammaticale EST la grammaire de la langue. L'amalgame aboutit à ne plus distinguer les niveaux d'analyse qu'on souhaitait pourtant disjoindre. Et c'est sur cet écueil que s'échoue le désir, sans aucun doute sincère, de dédramatiser l'orthographe, qui s'exprime si souvent chez les enseignants.

Toutes ces confusions et ces contradictions peuvent s'analyser comme la conséquence d'un véritable abus de pouvoir déjà dénoncé (Chervel, 1977) de l'orthographe sur la grammaire. L'orthographe, en développant ses propres mécanismes, finit, faute d'un enseignement différencié, par voiler le fonctionnement oral de la langue. Ainsi pouvons-nous être convaincus que la marque du féminin en français est le «E», alors qu'à l'oral 67 % des adjectifs sont invariables en genre et que pour les 33 % restant la marque du féminin se fait, dans 80 % des cas par l'adjonction, non pas d'un E, mais d'une consonne (Seguin, 1973). On pourrait multiplier ce type d'exemples qui nous permet de comprendre comment et pourquoi la conscience linguistique de la langue parlée s'estompe fortement au profit d'une conscience linguistique écrite.

3.2. L'intégration de la norme : une vision orthographique des langues

En effet, penser l'orthographe comme la langue conduit à penser que la modification de l'image graphique aboutit nécessairement à modifier le système linguistique. Ainsi nos propositions d'orthographe phono-graphique simple sont-elles appréciées par la plupart des adultes enseignants et des élèves de terminale comme «réformant la grammaire» ou comme transformant le français en «anglais», en «italien» ou en «créole» :

T2 : *Les créoles ils doivent sûrement parler comme la phrase b)... le son ... c'est le son qui prime sur le... comment dire ...*

Les jeunes collégiens, alors qu'ils étaient nombreux à mener leurs réflexions sur l'orthographe à partir de la langue orale, cherchant à dissocier langue et orthographe et se rebellant souvent contre les «absurdités» de cette dernière, n'échappent pas à ces confusions lorsqu'il est question de réforme. Ainsi une jeune collégienne peut-elle proposer de réformer «l'orthographe» allemande en «*supprimant les déclinaisons*», et se justifier en disant :

C6 : *Ben oui, [les déclinaisons] c'est des accords, et les accords, c'est bien de l'orthographe.*

Chez les jeunes enfants de CM2, le conditionnement orthographique paraît presque achevé. Certes, la phono-graphie simple n'est pas rejetée en référence à une «autre langue» - les jeunes élèves y reconnaissent malgré tout la langue

française ; elle est écartée parce que, «pleine de fautes», elle devient une véritable figure de l'anormalité :

ECO 4 : *Y'a pas le ENT à «miaule», y'a pas le S à «chat noir», y'a pas le S à «faute» ! Ben on le voit tout de suite que c'est truqué, c'est pas une personne normale, elle ferait pas ces fautes.*,

mais la figure de «l'autre langue» est présente dans leurs discours. C'est pour eux la transcription en A.P.I. qui transforme le français en «latin», en «espagnol», en «belge», en «russe», en «africain», en «arabe», en «tchèque». Au moins ces jeunes ne manquent-ils pas de références comparatives potentielles - si farfelues soient-elles - qu'on aurait peut-être intérêt à exploiter pour mettre en place un savoir relatif, souvent mobilisé par les collégiens, toujours ignoré des adultes, et que seule une jeune écolière parvient, après maintes hésitations, à exprimer :

ECO 25 : *Si on écrivait comme la 4, c'est la 3 qui serait débile, mais vu qu'on écrit comme la 3, c'est la 4 qui est débile.*

Cet énoncé résume bien à lui seul processus d'intégration d'une norme. Et gageons que l'orthographe créera chez ces enfants cette vision orthographique des langues qu'on vient d'observer chez leurs aînés ; vision qui aboutit à voir des «bizarreries orthographiques» dans des oppositions linguistiques propres à un système et inexistantes dans le système du français, ou, qui, inversement, conduit à ne pas reconnaître sa propre langue lorsqu'elle s'enveloppe d'un autre moule graphique. Dans l'absence de relativisation, la norme orthographique digère peu à peu la conscience linguistique orale.

3.3. L'orthographe, image de la langue orale

Il semble, au bout du compte, que la prégnance de l'écrit sur l'oral, adjointe aux confusions entre langue et orthographe, rende la substance graphique du mot beaucoup plus importante que sa substance phonique, si bien que l'orthographe devient l'image de la langue et y compris de la langue parlée. Et, si certains témoins sont amenés, dans leur recherche de définition de l'orthographe, à dire l'évidence :

C1 : *Bon, quand on parle, l'orthographe n'intervient pas.*

Pour d'autres, l'évidence reste encore à découvrir. La confusion dans laquelle s'exerce la pression de l'écrit-orthographe sur l'oral est telle qu'un collégien peut craindre par exemple que les fautes d'orthographe ne s'entendent à l'oral.

Le phénomène de l'écrit, comme surnorme de l'oral, a déjà été très commenté dans la littérature sociolinguistique (Gueunier et al, 1978) et de nombreux chercheurs ont pu mettre en évidence les effets négatifs d'un tel phénomène au plan pédagogique (Achery et al., 1979 ; APREF, 1983 ; ELA N° 46, 1983 ; Dannequin, 1977 ; Duneton, 1984). Nous arrivons, par une autre entrée, et devrions nous dire incidemment puisque ce n'était pas l'objet principal de notre recherche, aux mêmes résultats : ne pas considérer, dans l'enseignement de l'écriture du français, les acquis, fondés sur le maniement et l'utilisation journalière de la langue orale, paraît, sans pour autant assurer à coup sûr la maîtrise de l'orthographe, tout à fait dommageable à la réflexion linguistique. La pression normative de l'écrit sur l'oral, conjuguée à une vision orthographique des langues, aboutit semble-t-il à installer l'écrit-orthographe, non seulement comme norme unique de la langue, mais également comme système unique de représentations linguistiques symboliques. L'écrit-orthographe devient la

seule langue envisageable et envisagée : d'a-grammatical, l'oral est devenu impensable.

4. UNE DIDACTIQUE DE L'ORTHOGRAPHE ?

Il apparaît, après ce bref exposé, que deux types d'éléments sont à prendre en compte dans une réflexion pour une didactique de l'orthographe : des éléments «linguistiques» et des éléments «sociaux». La question centrale qui relie étroitement ces deux types d'éléments est celle de savoir si l'on enseigne l'orthographe comme :

a) LE savoir linguistique, auquel cas l'écrit devient le seul savoir linguistique assimilant totalement au fil des ans toutes les représentations liées à l'oral ;
b) un savoir linguistique particulier, organisant de façon propre et différenciée la langue écrite ;
c) un savoir-faire scriptural correspondant essentiellement à des normes sociales.

La ligne de démarcation nette se situerait ici entre la position a) et les deux autres. En effet, **au plan pédagogique**, il n'apparaît pas nécessaire de trancher définitivement et absolument entre les positions b) et c) qui peuvent être assumées comme complémentaires, et qui peuvent, selon les élèves, permettre de meilleurs résultats. La position c) pourrait semble-t-il - et nous l'avons nous-même éprouvé - être mieux comprise par des élèves en rupture avec l'orthographe parce qu'ils n'en assimilent pas les règles «linguistiques». En faisant l'économie de concepts trop complexes, il conviendrait alors de décrire l'orthographe comme un ensemble de règles sociales d'écriture dont le manque ne serait pas un défaut «d'intelligence individuelle», mais une atteinte à des «lois collectives». On peut d'ailleurs, semble-t-il, mettre cette proposition en relation avec les résultats d'études en psychologie sociale qui tendent à prouver que : «des épreuves logiques même difficiles à résoudre pour des adultes, se résolvent beaucoup plus facilement quand elles sont présentées sous formes d'obligation ou de permission sociale plutôt que sous forme de relations logiques plus abstraites» (Doise, 1989).

En accord avec nos positions théoriques, et sans trancher, donc, de façon décisive entre la position b) et la position c), on peut donner quelques indications, non exhaustives et non conclusives, afin d'éviter le flou, les contradictions et les déconstructions de savoirs qu'on a pu observer.

* Considérer les savoirs linguistiques acquis en dehors de l'écrit et de l'écriture : c'est-à-dire construire le savoir orthographique en contraste avec le savoir linguistique oral acquis ou appris.
* Différencier les niveaux de l'analyse qu'on peut schématiquement définir comme
  - niveau linguistique : connaissances générales de la langue,
  - niveau pragmatique : utilisation différenciée de la langue selon les situations et spécialement selon que la communication est orale ou écrite ;
  - niveau spécifiquement scriptural : graphie et orthographe.

Ces différents niveaux, correspondant à des normes que l'on pourra apprécier au plan fonctionnel et/ou social, sont bien évidemment, lors de la communication écrite, tous exigibles, et seront donc ressentis **par le lecteur** comme interdépendants, alors que le scripteur peut, dans son travail de mise en texte, les dissocier.

Toutes les difficultés ne se trouveront bien sûr pas aplanies par ces quelques considérations qui visent essentiellement à une construction raisonnée et dépassionnée de l'objet d'enseignement/apprentissage. En effet, on ne saurait nier que l'orthographe, en l'état actuel de ses incohérences et de ses règles démultipliées, est, comme le soulignent de nombreux enseignants, difficile à gérer au plan pédagogique : son apprentissage est complexe et long. Mais cet état de fait rend, de notre point de vue, d'autant plus nécessaire la clarification du regard sur l'objet afin d'éviter cette désespérance en sa propre fonction :

I2 : *Moi j'ai l'impression de me heurter un petit peu à un mur, d'essayer de faire des choses et finalement de ne rien faire progresser.*

P1 : *Je crois pas beaucoup à l'efficacité de l'enseignement des profs de français.*

qui conduit nécessairement à penser l'orthographe comme un «don», un «inné» que l'on possède ou pas, alors que, comme on l'a montré ailleurs (Millet 1990, Millet et al. 1990), l'orthographe ne se distribue pas et ne s'exige pas au hasard sur l'échelle sociale.

NOTES

(1) Nous tenons à remercier J. BILLIEZ pour sa collaboration.

(2) Effectuée en 1978 par V. LUCCI, J. BILLIEZ et Y. NAZE.

(3) Par F. ROSALIA, étudiante en DEA. Cf. ROSALIA, 1989.

(4) Cf. MILLET, 1990, pp. 302-321 et Revue *LENGAS* à paraître.

(5) Tous ceux que R. HONVAULT et J.P. JAFFRÉ nomment dans un article critique (1979) «les nouveaux» idéographistes.

(6) «Langue et écriture sont deux systèmes de signes distincts ; l'unique raison d'être du second est de représenter le premier», écrit F. de SAUSSURE, p. 45 du CLG.

(7) Toute la prudence s'impose, les recherches en psychologie sur l'existence ou non d'un «sillon sonore» dans l'identification de mots écrits, n'ayant pu trancher de façon définitive cette question (JAFFRÉ, 1985 ; ROSSI, 1983).

(8) On pense principalement aux travaux du CNRS-HESO dirigés par N. CATACH.

(9) Référant à l'orthographe du français plus qu'à l'écriture en général, SAUSSURE écrit : «L'écriture voile la vue de la langue, elle n'est pas un vêtement mais un travestissement», CLG, pp. 51-52.

OUVRAGES CITÉS

ACHERY (J.), BLANCHE-BENVENISTE (C.), CASSAR (J.Y.) et al., «Chez nous ses pas male ou «que cache l'orthographe ?», *Recherches sur le français parlé* n° 2, GARS, Université de Provence, février 1979, pp. 223-251.

APREF, *J'cause français, non ?*, Cahiers libres 380, Paris, ed. La Découverte, Maspéro, 1983.

ANIS (J.), «Pour une graphématique autonome», *Langue Française* n° 59, Paris, Larousse, septembre 1983, pp. 31-44.

BLANCHE-BENVENISTE (C.) et CHERVEL (A.), *L'orthographe*, Paris, Maspéro, 1978.

CATACH (N), «Que faut-il entendre par système graphique du français ?», *Langue française* n° 20, Paris, Larousse, décembre 1973, pp. 30-44.

CHARMEUX (E.), *L'orthographe à l'école*, Paris, CEDIC, 1977.

CHERVEL (A.), *Et il fallut apprendre à écrire à tous les petits français*, Paris, Payot, 1977.

DANNEQUIN (C.), *Les enfants baillonnés*, Paris, CEDIC, 1977.

DERRIDA (J.), *De la grammatologie*, Paris, Les Éditions de Minuit, 1967.

DOISE (W.), «Cognitions et représentations sociales : l'approche génétique», *Les représentations sociales*, P.U.F., 1989, pp. 363-386.

DUNETON (C.) et PAGES (B.), *A hurler le soir au fond des collèges - L'enseignement de la langue française*, Paris, Editions du Seuil, 1984.

FOUCAMBERT (J.), *La manière d'être lecteur*, Sermap, 1976.

GILLY (M.), «Les représentations sociales dans le champ éducatif», *Les représentations sociales*, P.U.F., 1989, pp. 363-386.

GUEUNIER (N.), GENOUVRIER (E.) et KHOMSI (A.), *Les français devant la norme*, Paris, Champion, 1978.

HAGEGE (C.), *L'homme de paroles*, Paris, Fayard, 1985.

HONVAULT (R.) et JAFFRE (J.P.), «Orthographe et idéographe», *Pratiques* n° 25, décembre 1979, pp. 100-110.

JAFFRÉ (J.P.), «Compétence orthographique et systèmes d'écriture», *Pratiques* n° 46, juin 1985, pp. 77-96.

JODELET (D.), «Représentations sociales : un domaine en pleine expansion», *Les représentations sociales*, P.U.F., 1989, pp. 31-61.

LUCCI (V.) et JACQUEMIN (D.), «Le code phonographique du français : typologie des règles et études statistiques», *Liaisons-HESO* n° 9, janvier 1983, pp. 7-16.

MILLET (A.), «Essai de typologie des variations graphiques», *LIDIL N° 1*, 1989, pp. 7-36.

MILLET (A.), *Quelques aspects sociolinguistiques de l'orthographe française*, Thèse, Grenoble III, ex. photocopié, 1990.

MILLET (A.), LUCCI (V.) et BILLIEZ (J.), *Orthographe mon amour !* , Grenoble, Presses Universitaires de Grenoble, 1990.

ROSALIA (F.), *Analyse du discours des élèves de CM2 sur l'orthographe française*, mémoire de DEA, Grenoble III, 1989, ex. photocopié.

ROSSI (J.P.), *L'identification des mots*, Thèse d'État, Paris V, 1983, ex. microfiché.

SAUSSURE (F. de), *Cours de Linguistique Générale*, Paris, Payot, 1972.

SEGUIN (H.), «Le genre des adjectifs en français», *Langue Française* n° 20, Paris, Larousse, décembre 1973, pp. 52-74.