

L'ORTHOGRAPHE DU FRANÇAIS ET SON ACQUISITION (1)

J.-M. SANDON, IUFM de Bourgogne-Mâcon
et groupe LEA (2), UMR 8606, CNRS

Je voudrais dire en préambule combien le travail que j'ai pu faire dans le domaine de l'ontogenèse graphique ces dernières années est redevable des travaux précédemment réalisés dans le cadre de l'INRP et des échanges auxquels ils ont donné lieu. Parti à la suite de J.-P. Jaffré dans la voie d'une linguistique qui ne veut ni ne peut ignorer le sujet agissant, j'ai construit une méthodologie de type naturaliste qui doit beaucoup aux travaux sur l'écriture en projet et par étapes, beaucoup à toutes les réflexions qui ont été entreprises quant au rôle des verbalisations et des pratiques analogiques dans la construction du système écrit. J'avais passé quelques saisons à enseigner l'orthographe en m'étonnant de réussites précoces qui n'étaient en fait que des réussites fragiles et de difficultés qui résistaient là où la langue semble pourtant si régulière. En intégrant ma première équipe de maîtres et mon complice de toujours, J. Riiliard, à un groupe de recherches de l'INRP, H. Romian m'a permis de devenir un observateur plus attentif des pratiques d'enseignement. Durant quelques saisons de plus, j'ai cherché avec d'autres et particulièrement avec le groupe de recherche RESO, des éléments de solutions didactiques.

C'est sur ces bases déjà assurées que j'ai pu développer ce travail universitaire qui se fixe quant à lui deux ambitions. Une dont on voudrait que les apprentis tirent rapidement bénéfice : faire encore évoluer, à partir des acquis actuels, les notions de faute d'orthographe ou d'erreur orthographique en montrant précisément **quelle part de savoir se dissimule sous l'apparent dysfonctionnement et quels rôles joue cette part de savoir dans l'acquisition**. Une autre, au débouché plus lointain : mieux comprendre le système écrit français et son évolution à venir ; c'est la part de ce travail qui ouvre sur **une linguistique génétique de l'écrit (3)**.

Recherche empirique utilisant comme cadre interprétatif les principes essentiels qui déterminent les systèmes d'écriture dont l'orthographe est une des manifestations sociales, ce travail a donc pour but premier de décrire certains des processus d'acquisition de l'orthographe du français chez l'enfant de 7 à 11 ans. Il le fait en adoptant la forme d'une étude longitudinale et transversale qui prend en charge des enfants de milieux socio-culturels et de profils *littéraires* contrastés. Cette étude implique durant une à quatre années de scolarité soixante-seize élèves placés en situation de production de textes et qui sont conduits à expliquer sur le moment ou en léger différé certains de leurs choix orthographiques (4). Les liens entre les traces visibles d'un écrit scolaire inscrit dans une situation de communication et les points de vue ou représentations qui les génèrent sont décrits dans ce cadre à partir d'un corpus de 7000 morceaux de textes et des commentaires métagraphiques qui en justifient la gestion orthographique.

Cette recherche met au premier plan le sujet qui écrit avec une intention de communiquer. Elle le considère comme un sujet dont la compétence et les représentations évoluent au contact de l'activité d'écriture et au contact d'activités et d'échanges au cours desquels la langue est l'objet premier d'intérêt. Elle se donne comme cadre d'interprétation de cette évolution un modèle qui définit les unités linguistiques tout à la fois par leurs inter-relations en système et par leur mode de saisie dans l'usage, *la grammaire homologique* (5).

Un des premiers enseignements qui semblent se dégager de cette étude est que l'acquisition de l'orthographe ne relève ni d'un modèle strictement organisé en étapes ni d'une approche privilégiant les seules différences individuelles. Une évolution semblable est perceptible chez tous les individus qui fait qu'un mode de saisie initial des unités linguistiques (un point de vue) se transforme sous l'influence de deux autres modes de saisie qui émergent progressivement mais restent fragiles durant toute la scolarité élémentaire.

J'appelle *pragmatique d'acquisition* ce point de vue initial qui perdure en évoluant. C'est le point de vue d'un apprenti écrivain qui se fait l'interprète de son expérience vécue de l'écrit et des gloses d'accompagnement que lui fournissent son entourage et l'école. Ce point de vue se maintient nécessairement en arrière-fond de tout usage de l'écrit mais il connaît trois états qui s'installent en partie successivement. Le premier état se présente comme une interprétation de l'écrit comme outil de communication et de représentation. Il isole ce que nous avons appelé des unités de première génération. Le second état est une interprétation de l'écrit comme organisation régulière de formes. Il traite des unités dites de deuxième génération. Le troisième état est une interprétation de l'écrit comme mode spécifique de production de sens et permet de définir des unités de troisième génération.

L'ensemble de ces trois états constitue donc toutes les variantes possibles d'un même point de vue et chacun de ces états peut-être sollicité en cours d'acquisition quand le besoin s'en fait sentir, c'est-à-dire quand des modes de contrôle plus calculés relevant des deux autres points de vue émergents sont pris en défaut. J'ai appelé respectivement « systémique d'acquisition » et « sémiotique » ces points de vue émergents qui modifient en le faisant changer d'état le point de vue pragmatique sans le faire disparaître totalement.

Les unités de première génération sont ainsi utilisées quand l'apprenti doit agir avec l'écrit alors qu'il ne possède pas encore les outils qui permettent d'en comprendre le fonctionnement. Les unités isolées sont pratiques mais peu productives parce qu'elles n'intègrent pas dans leur mode de reconnaissance les conditions de leur emploi. Leur usage repose souvent sur des extensions de sens ou des extensions d'emploi de formes graphiques qui vont devoir évoluer pour tenir un meilleur compte de la convention linguistique. Les extensions de sens sont, par exemple, à l'origine d'un refus de mettre « s » à « je me disais » parce que « je me disais peu de choses », à l'origine de la présence de « e » dans « je me réfugie » mais sur une base fautive puisque justifiée par le fait que « je » est une fille, à l'origine de « a » sans accent dans « a la grande Motte » parce que *ce n'est pas une ville, c'est une plage*, à l'origine de « Il a acheté se chien » avec « se » parce que *comme il l'a acheté, maintenant il est à lui*. Ces

extensions de sens sont autant de manières de simplifier le rapport au réel, aspect essentiel d'une communication aisée. Des extensions de formes graphiques conduisent par exemple à écrire « était » à l'aide du seul « ait », parce que *c'est comme ça quand on écrit des histoires*. Ces extensions graphémiques sont, cette fois-ci, autant de manières de stabiliser les formes que l'on utilise le plus souvent et là aussi dans le souci de se couler dans le moule social de la communication.

Les unités de deuxième génération sont utilisées quand l'apprenti cherche à agir en situation de communication mais en tenant compte cette fois-ci des régularités qu'il perçoit dans l'écrit ou de celles qu'on lui enseigne par souci de simplifier son travail.

On y voit alors apparaître des usages déviants du « t » assimilé au « s » du pluriel ou opposé comme marque supposée du masculin au « e » du féminin, des usages figés du « x » ainsi que des traitements très particuliers de certaines homonymies grammaticales.

L'ensemble de ces interprétations de seconde génération se construit sous l'influence d'un point de vue différent du point de vue pragmatique initial. Ce nouveau point de vue n'émerge pas d'emblée et lorsqu'il apparaît, il conduit l'apprenti à considérer cette fois-ci l'écrit comme un donné dans lequel des lettres et des séquences de lettres, de pseudo-mots intégrés aux mots, des phénomènes de position et de distribution créent une régularité sans signification propre mais qui participe à la création d'unités qui ont du sens.

Parallèlement à cet état qu'il provoque dans l'expérience de l'écrit, ce deuxième point de vue émergeant que j'ai appelé « systémique d'acquisition » est souvent à l'origine de surgénéralisations de divers traitements analogiques. J'ai pu ainsi montrer que ces traitements analogiques n'ont pas tous une égale pertinence pour faire accéder à la norme un élève qui ne dispose pas d'outils de catégorisation adaptés. Les pratiques d'enseignement auraient sans doute beaucoup à apprendre des recours à l'analogie qui sont les plus efficaces. Les unités de seconde génération, conséquences quant à elles de ces traitements formels sur les unités relevant de l'usage immédiat, présentent un autre intérêt : elles montrent que l'écrit a aussi besoin de régularités non directement justifiables par le sens ou par l'oral pour s'installer chez ceux qui apprennent à l'utiliser comme outil de communication.

C'est d'ailleurs ce que confirme le troisième état du point de vue pragmatique qui isole des unités que j'ai appelées de **troisième génération**. Ces unités émergent chez l'apprenti chaque fois que celui-ci perçoit dans la chaîne écrite ou dans le texte des redondances de marques auxquelles il attribue un sens qui n'est qu'indirectement attaché à son intention immédiate de communication comme par exemple : mettre « ai » à toutes les terminaisons verbales en [E] d'un texte parce que l'histoire racontée appartient au passé. Elles apparaissent également chaque fois que l'apprenti a le souci de montrer qu'il a repéré que l'adulte utilisait des marques redondantes, ce qui le conduit alors, par exemple, à mettre systématiquement le « s » du pluriel à tous les mots d'une phrase.

Mais j'ai tenté de montrer que le dernier pas dans l'acquisition était fait quand, prenant ses appuis dans tous les états précédents et y revenant en cas d'insuccès, l'apprenti était capable d'intégrer plus finement les représentants de la classe du verbe dans l'ensemble des réseaux existants. J'ai conservé à ce troisième point de vue le nom de « point de vue sémiotique » comme dans le modèle de référence, la *grammaire homologique*. L'apprenti semble alors disposer des outils indispensables pour recontextualiser les savoirs abstraits issus du discours ordinaire ou les régularisations graphiques antérieures, ce qui ne signifie pas bien évidemment maîtrise de la norme prescriptive.

La reconnaissance du verbe semble jouer là un rôle décisif. En effet, en raison du fonctionnement grammatical des marques attachées à cette classe, le sens en situation ne peut faciliter l'accès aux unités constitutives des formes utilisées. En raison de l'importance de l'homophonie des finales verbales en français, l'appui sur l'oral est également souvent inutile.

Les seules portes d'accès à partir de l'usage, donc du point de vue pragmatique, sont alors des marques graphiques repérées lorsque l'apprenti recherche une stabilité graphique (« ai », « er », « ent » particulièrement). Elles deviennent vite les premiers indices approximatifs d'une classe de mots. Elles engagent une première activité de catégorisation qui va devenir fondamentale. Sous cette forme, ces indices pointent alors vers un signifié d'un type tout à fait particulier qui va faire de l'apprenti autre chose qu'un simple acteur dans l'ordre langagier, autre chose qu'un être social seulement en quête de reconnaissance par le biais d'une production ressemblant à celle de l'adulte. Il devient un individu qui doit poser sa capacité de contrôle au cœur de son activité langagière tout à la fois pour produire du sens mais aussi pour être en quelque sorte un de ces créateurs permanents de la langue que sont tous les individus qui l'utilisent.

NOTES

- (1) Ce texte est un résumé de la thèse dont les références sont portées en bibliographie.
- (2) Voir dans ce même numéro l'article de J.-P. Jaffré à propos des travaux du groupe Linguistique de l'Écrit et Acquisition
- (3) Qui étudie l'émergence de l'écriture et son développement dans les sociétés et chez les individus. (cf. référence citée à la note 2).
- (4) Donaldson, M. L. (1986, 1990)
- (5) Gruaz, Cl. (1987, 1990)

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

DONALDSON, M.L. (1986) : *Children's explanations. A psycholinguistic study*. Cambridge, Cambridge University Press.

- DONALDSON, M.L. (1990) : Children's explanations, in R. Grieve & M. Hugues, *Understanding children : essays in honour of Margaret Donaldson*, Blackwell Oxford UK & Cambridge USA, chapitre 3.
- GRUAZ, C. (1987) : *Le mot français, cet inconnu*, Presses Universitaires de Rouen n° 138.
- GRUAZ, C. (1990) *Du signe au sens*, Presses Universitaires de Rouen n° 158.
- JAFFRÉ, J.-P. (1994) : Une approche génétique de l'écriture : de l'invention à l'acquisition, dans J. Anis, dir., *Écritures*, Linx, 31, Université Paris X, pp. 49-64.
- SANDON, J.-M. (1999) : *Les unités linguistiques et leurs frontières : statut et fonctions dans l'acquisition de l'orthographe du français*, thèse de doctorat en Sciences du Langage de l'Université de Paris-III, Sorbonne-Nouvelle, sous la direction de Cl. Gruaz, directeur de recherche au CNRS et à Paris III.

