Document generated on 04/24/2024 12:25 p.m.

Québec français

Les habiletés en orthographe

Gilles Primeau

Number 28, December 1977

Spécial orthographe

URI: https://id.erudit.org/iderudit/56634ac

See table of contents

Publisher(s)

Les Publications Québec français

ISSN

0316-2052 (print)
1923-5119 (digital)

Explore this journal

Cite this article

Primeau, G. (1977). Les habiletés en orthographe. *Québec français*, (28), 37–40.

Tous droits réservés © Les Publications Québec français, 1977

This document is protected by copyright law. Use of the services of Érudit (including reproduction) is subject to its terms and conditions, which can be viewed online.

https://apropos.erudit.org/en/users/policy-on-use/

érudit

This article is disseminated and preserved by Érudit.

Érudit is a non-profit inter-university consortium of the Université de Montréal, Université Laval, and the Université du Québec à Montréal. Its mission is to promote and disseminate research.

https://www.erudit.org/en/

Les habiletés en orthographe

Devant «l'institution orthographe», comme on se plaît de plus en plus à désigner cette convention sociale, on peut adopter diverses attitudes et voir ce phénomène sous plusieurs angles. Certains travaillent à en faire une représentation systématisée en y cherchant clarté et cohérence; d'autres militent pour une réforme en profondeur, alors que plusieurs ne souhaitent qu'une normalisation des exceptions; quelques-uns œuvrent à dégager des règles phonographiques productives qui faciliteraient le passage de l'oral à l'écrit et enfin, on entend affirmer que l'orthographe française, de par son caractère idéographique, fonctionne de façon autonome, qu'elle a un système quasiment indépendant de l'oral et que les règles ne doivent en être cherchées qu'en s'en tenant à l'écrit.

Le point de vue adopté ici est tout autre. Non pas parce qu'il nie l'intérêt des diverses tendances énumérées ci-haut, mais plutôt parce qu'il vise à centrer l'intérêt de l'analyse sur l'usager du système orthographique et non sur le système lui-même. Tout au long du présent article, nous prenons comme acquis que celui qui écrit cherche à se conformer aux exigences de l'orthographe standard tout en sachant fort bien qu'il est des situations où tel n'est pas le cas: une liste de courses à faire, d'objets à acheter, un aide-mémoire quelconque, etc... Somme toute, nous ne visons ici qu'à jeter un peu de lumière sur les habiletés que doit développer le scripteur en matière d'orthographe et sur la façon dont il développe et utilise ces habiletés. L'habileté étant définie comme un savoir-faire mobilisant des mécanismes mentaux qui s'appuient sur des connaissances implicites et/ou explicites. Par exemple, écrire pour la première fois un verbe à la troisième personne du pluriel, au futur simple, alors qu'on ne l'a même jamais lu, met en branle, entre autres, un mécanisme de généralisation qui s'appuie sur une connaissance implicite ou explicite, selon l'expérience du scripteur, de la déclinaison verbale.

UN TABLEAU GÉNÉRAL DE COMPORTEMENTS ORTHOGRAPHIQUES

Brossons d'abord un tableau général du comportement orthographique d'un scripteur adulte moyen. Il suffit à notre lecteur, s'il se juge moyen en orthographe, de s'imaginer en train de rédiger un texte qu'il adresse à quelqu'un et d'observer son propre comportement orthographique.

Il verra que son comportement se compose d'un grand nombre d'automatismes conformes, pour la plupart, à la norme de l'orthographe lexicale et grammaticale. Par exemple, le scripteur moyen écrira «Les enfants...» sans penser ni au pluriel, ni au fait que le son [ã] se traduit d'abord par «en» et ensuite par «an» dans «enfant». Il en sera probablement de même s'il poursuit sa phrase ainsi: «Les enfants que j'ai...» Il s'agit donc, ici, d'un **premier ensemble** de comportements, celui des automatismes, celui qui opère sans objectivation consciente. Par objectivation, il faut entendre le processus qui consiste à rendre compte d'un phénomène, que cette objectivation mène ou non à la définition de règles. La maîtrise de nombreux automatismes permet d'écrire avec aisance, pourvu que d'autres conditions soient remplies: intention de communiquer, connaissance de la chose à dire, connaissance du destinataire, etc...

Imaginons que le scripteur continue sa phrase: «Les enfants que j'ai vus...» Il y a des chances qu'il s'arrête un instant avant d'ajouter son «s» à «vus». C'est ce type de comportements qui appartient à **un deuxième ensemble**. Ce sont les corrections que l'on apporte en faisant une pause plus ou moins longue ou ce sont les hésitations que l'on connaît avant de trouver ou de retrouver la forme qui correspond à la norme. Ordinairement la démarche consistera à se remémorer une règle et à l'appliquer, d'autre fois, une substitution ou un truc mnémotechnique suffira. Les phénomènes qui commandent un comportement de ce type nécessitent souvent une forme d'objectivation et partant, une certaine connaissance, implicite ou explicite, de règles orthographiques. La maîtrise des principales règles portant sur les phénomènes qui posent une difficulté au scripteur et qui l'obligent à les objectiver parce qu'il n'en a pas acquis l'automatisme, permet d'écrire aussi avec une certaine aisance. Si le sujet n'a qu'à s'arrêter à des phénomènes peu fréquents, la rédaction ne connaîtra que peu de lenteur. Par contre, si le sujet devait s'arrêter à tous les phénomènes où une règle lexicale ou grammaticale s'applique, la rédaction deviendrait lente et pénible.

Un troisième ensemble regroupe les cas où le scripteur s'arrête parce qu'il a identifié un phénomène orthographique qui pour lui pose un problème, pour lequel il n'a pas de solution précise, mais dont il sait que la solution peut être trouvée par le recours à une ressource externe: code, dictionnaire, consultant... Pour revenir à notre exemple, imaginons que le scripteur continue ainsi: «Les enfants que j'ai vus près des orgues nouvellement arrivé (es ou s?)». Le scripteur sait bien qu'il existe une règle pour le mot «orgue», mais il sait qu'il n'en connaît pas tous les termes. Il doit donc, pour dissiper son doute et régler son problème, recourir à une ressource externe. C'est souvent le cas pour les géminées, les sous-règles à la règle générale du participe passé avec avoir, les expressions désignant la couleur, etc... Ces phénomènes, parce qu'ils obligent le scripteur à faire un arrêt plus ou moins long, interrompent sa rédaction. Dans le cas d'un écolier de 4e année qui composerait un texte d'environ une page et qui consulterait ou le dictionnaire ou la grammaire pour chaque phénomène qu'il ne maîtrise pas, il faudrait compter de six à huit heures de travail de rédaction. Et cela, à la condition que les instruments de consultation lui permettent de se retrouver. Heureusement, les élèves transgressent la consigne du «doute systématique».

Un quatrième ensemble doit être retenu. C'est celui qui regroupe tous les phénomènes orthographiques que le scripteur ne connaît pas parce que son expérience d'usager de la langue est insuffisante ou parce qu'il n'a jamais objectivé ces phénomènes. En somme, le sujet ne sait pas qu'il ne sait pas et on ne saurait lui en tenir rigueur. Encore moins s'il s'agit d'un enfant. Continuons d'illustrer avec le même exemple: «Les enfants que j'ai vus près des orgues nouvellement arrivées bayaient aux corneilles». Le scripteur peut ne jamais avoir rencontré l'expression «bayer aux corneilles». Parce que le scripteur ne sait pas qu'il ne sait pas, il assimile généralement ces phénomènes à ceux de l'exemple I (les automatismes) et ne s'arrête pas ou les assimile parfois à ceux de l'ensemble II (règles, analogie) et applique une règle qu'il pense convenir. Dans la plupart des cas, il produira une faute et ce n'est que par hasard qu'il produira la forme correcte. Ces phénomènes ne ralentissent pas la rédaction.

Le tableau qui suit représente, en très bref, les quatre ensembles décrits.

Le lecteur aura compris que le contenu de chaque ensemble varie selon chaque scripteur. Par exemple, un jeune écolier possédera quelques automatismes lexicaux ou grammaticaux, peu ou pas de règles explicites, identifiera très peu ou pas du tout de phénomènes difficiles pour lesquels il peut trouver réponse en recourant à un outil de référence, mais par contre, un grand nombre de ses comportements (à peu près toutes les «maldonnes» produites) relèvent des phénomènes inconnus. Tout au contraire, un professionnel de l'écriture possède un très large éventail d'automatismes, connaît la presque totalité des réponses aux phénomènes difficiles ou du moins les identifie facilement et, tout compte fait, n'ignore à peu près rien du fonctionnement orthographique.

LE STOCKAGE D'INFORMATIONS ORTHOGRAPHIQUES

La brève description que nous venons de faire et qui, dans la pratique, renferme beaucoup de dynamisme, demeure, dans un tableau, très statique et nous amène à une première question importante: comment ce système, composé des quatre ensembles, se met-il en place chez un scripteur et lui permet-il d'orthographier convenablement et avec aisance?

Cette question est primordiale dans la mesure où elle intéresse l'enseignement. On peut y répondre très simplement. Ce système se met en place progressivement, au fur et à mesure que l'usager manipule de l'écrit dans des situations significatives. Une situation est dite significative quand le sujet fait une pratique effective de la langue écrite, c'est-à-dire quand il écrit pour être lu. Pour l'orthographe, cette situation sera d'autant plus significative que le scripteur trouvera motif à s'y conformer. Par exemple, des écoliers participent à un concours d'affichage et savent que les membres du jury rejettent les affiches contenant des fautes. Des situations autres que celles d'une pratique effective peuvent aussi être significatives. Ce sont celles où des phénomènes sont objectivés en vue de développer une connaissance implicite ou explicite particulière. Ce sont des situations qui recréent le plus possible les conditions de la pratique effective ou des exercices formels, étant bien entendu qu'il est souhaitable que ces deux types de situation visent à développer des habiletés nécessaires à la réussite de la pratique effective. Par exemple, des exercices formels portant sur la maîtrise d'un certain nombre de mots sont significatifs dans la mesure où le sujet sait qu'ils visent à la maîtrise de ces mots et à condition que ces mots soient utiles quand il écrit en situation de pratique effective.

Un sujet moyen, motivé moyennement, devra compter quelque douze ans avant de maîtriser moyennement le système orthographique français.

Cependant, même si le maître s'assure de la «signifiance» des situations d'écriture, il doit toujours se rappeler qu'un sujet moyen, motivé moyennement, devra compter quelque douze ans avant de maîtriser moyennement le système orthographique français. *Et c'est normal.* Il faut savoir qu'en 1904 (l'âge d'or de l'orthographe!) les écoliers de 10 ans ont fait en moyenne 4 fautes dans la phrase: «Les jolies petites filles étudient les plantes qu'elles ont ramassées hier».

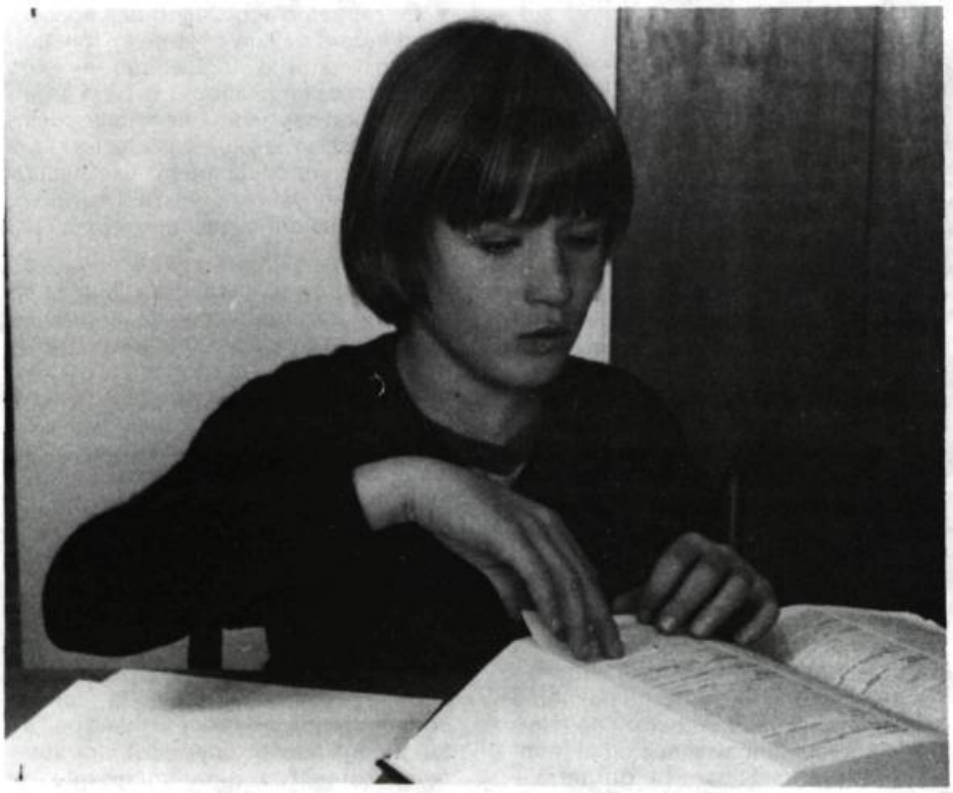
LES INFORMATIONS EN STOCK

Les activités de langue écrite permettent au sujet de mettre en mémoire, en stock, une quantité d'informations qu'il convient de décrire brièvement.

Ces informations conditionnent le comportement du scripteur. Nous en présentons un aperçu en les rattachant aux ensembles retenus plus haut.

Ensemble I: les automatismes
— des mots (des idéophonographes) ou des ensembles de mots (des séries idéophonographiques) ou des phrases.

Ensemble I	Ensemble II	Ensemble III	Ensemble IV
Les automatismes: basés sur • connaissances implicites • connaissances explicites	L'objectivation: recours à • règle connue • substitution • truc mnémotechnique	Identification d'une difficulté: recours à • ressource externe	Phénomène inconnu: recours inconscient à • ensemble I • ensemble II
L'attention porte sur le contenu.	L'attention est détournée sur la forme		L'attention porte sur le contenu.



Heureusement, les élèves transgressent la consigne du doute systématique.

Ex.: maison, écrire, les maisons, ils écrivent souvent, etc...

— des syllabes écrites correspondant à des syllabes orales. Probablement les graphies les plus simples, les plus fréquentes et probablement aussi en regard de leur position dans le mot. Ex.: to..., ...teau, ti..., ...tie (tomate, marteau, tirer, sortie).

— des correspondances phonèmes/graphèmes simples. Probablement, encore ici, en regard de la simplicité et de la fréquence. Ex.: o, au, eau, aux, aud, aut, eault...

L'examen de copies d'élèves nous montre bien qu'au lieu d'écrire «on voit des cerveaux», un élève écrira «ont voie des cervaux»(6e), mais jamais «on vwa dhaies çairveaults». Les «maldonnes» ne se produisent pas au hasard, mais suivant des règles qui éclairent l'analyste quant aux processus d'acquisition de l'orthographe.

Ensemble II: l'objectivation

— quelques règles lexicales. Ex.: m devant b et p, ç devant a, o, u, etc...

— des règles grammaticales. Ex.: pluriel s, x, nt, etc...

— des réflexes conscients d'analogie et/ou de substitution, pour certains cas. Ex.: «chevreuil» comme «écureuil», «er», parce que «ir» si je change par «finir», etc...

Encore ici, ces informations sont souvent source de «maldonnes» chez les écoliers. Par exemple, une connaissance partielle du système de redondance donne «Les Expos contres les Astros...», l'analogie donne «Longeuil» et non «Longueuil», «champs» au singulier à cause de «temps, longtemps, printemps».

Le scripteur, de par son contact assidu avec la langue écrite, génère des règles souvent implicites et souvent peu productives parce qu'elles sont approximatives. Par exemple, si on dicte à des adultes (des enseignants) le mot «amphitryon», même s'ils n'en connaissent pas le sens, et même s'ils ne l'ont jamais rencontré, 15 à 20% réussissent à l'orthographier correctement et la plupart placent le «ph» correctement et placent un «y». Leur expérience de la langue écrite leur a appris qu'un mot rare, à consonance scientifique, a des chances de s'écrire approximativement comme ils l'ont écrit. Les écoliers, au contraire, parce que leur expérience est limitée et qu'ils n'ont pas encore généré les mêmes règles implicites écriraient «enfitrion», «anfitrillon», «anfitrion», etc...

Ensemble III: identification de difficultés

— des phénomènes que le sujet connaît comme problématiques, mais dont il ignore la solution précise. Par exemple, nous avons tous appris jeunes que le participe passé avec avoir est dangereux, que les noms composés sont capricieux au pluriel, que les noms étrangers ont des coutumes bizarres et sournoises... Bref, nous avons gravé le doute dans notre «programme» orthographique.

Ensemble IV: phénomènes inconnus

Tous, nous savons aussi que nous ne maîtrisons pas entièrement le système orthographique. Par contre, nous ne savons pas quels sont les phénomènes que nous ignorons, sauf en ce qui a trait quelquefois au lexique. Dans ce dernier cas, ce doute fait partie de l'ensemble III.

UN PROGRAMME QUI PERMET D'ORTHOGRAPHIER

Dans le cadre du présent article, nous ne pouvons élaborer et nuancer davantage, mais force nous est de conclure que le scripteur se «programme» un comportement composé principalement d'un système d'automatismes (ensemble I) et d'un système de vigilance (ensembles II et III).

Muni de ce programme orthographique, le scripteur peut exercer son habileté à orthographier quand il écrit en situation de communication utilitaire ou esthétique. Cette habileté se compose des connaissances implicites et/ou explicites que nous venons de décrire et s'appuie particulièrement sur un mécanisme d'anticipation. C'est ce mécanisme d'anticipation qui lui permet d'écrire correctement, avec aisance, tout en lui permettant, le cas échéant, une auto-correction spontanée et efficace.

Ouvrons une parenthèse: «L'une des fonctions essentielles du savoir est de conduire à la prévision», nous dit Piaget (*Biologie et Connaissance*). Les informations que le sujet conserve le conduisent nécessairement à des réactions d'anticipation et ces réactions d'anticipation se retrouvent «jusqu'au sein des habitudes les plus élémentaires et des perceptions elles-mêmes» (*ibid.*). Cependant, il ne faut jamais oublier que cette anticipation dérive exclusivement des informations antérieures que ce soit par inférence, par transfert moteur ou par transposition perceptive. En somme, l'écolier anticipe en partant du système qu'il s'est construit. Et cela est tout à fait normal et correct. Tout le problème tient au fait qu'il n'anticipe pas des formes «normatives», mais les formes que son expérience et ses connaissances lui permettent d'anticiper. Comme le système est en partie idéographique, dans un grand nombre de cas, l'élève ne peut anticiper l'idéographie. Et pourtant, il écrit. Il écrit en s'appuyant sur ses propres constructions: graphies simples et fréquentes, analogie, généralisation, etc. Si, de surcroît, quand on lui montre à lire, on le force à construire un système de correspondances phonèmes/graphèmes, il s'orientera encore davantage vers un système d'écriture dit «au son».

Revenons à notre prototype du scripteur moyen: il écrit en anticipant les formes qu'il a stockées (ensemble I) et en anticipant des difficultés à résoudre (ensembles I et III). Si les formes produites (mots, groupes de mots, phrases) correspondent aux formes anticipées, le sujet ne s'arrêtera pas, du moins pas pour des raisons d'orthographe, et continue d'écrire. Il peut, rappelons-le, produire ou des formes correctes ou des formes incorrectes selon les informations qu'il possède. Si les formes produites ne correspondent pas aux formes attendues, le sujet s'arrête automatiquement et modifie ces formes pour les rendre conformes à son programme. La plupart du temps, il modifie l'orthographe de ce qu'il écrit et la rend conforme à la norme; quelquefois, et les maîtres ont pu l'observer, l'écolier change une forme correcte par une forme incorrecte.

Le sujet s'arrête aussi — on dit que son système de vigilance fonctionne — quand la forme produite correspond à ce qu'il a inscrit dans son programme comme étant une difficulté à résoudre. Par exemple, il s'arrêtera à un mot contenant une consonne qui peut être doublée (ensemble III), ou il s'arrêtera à chaque participe pour en rendre l'accord conforme aux règles qu'il connaît (ensemble II). Encore ici, le sujet peut produire des formes correctes ou des formes incorrectes quant à la norme. Par exemple, un élève, trompé par un écran, corrigera une phrase pour produire «il les aimes» ou «je vous montrerez».

QUELQUES CONCLUSIONS

Quelques réflexions pédagogiques se dégagent du sujet traité dans le présent article:

- D'abord, de quelque façon que l'on s'y prenne, il est utopique de croire que l'ensemble des écoliers peut en arriver à maîtriser le code orthographique. C'est là l'œuvre d'une vie. Un objectif minimal et raisonnable est à atteindre à l'école primaire et à poursuivre à l'école secondaire, bien sûr. À la condition que le sujet manipule son matériau, la langue écrite, et que ce matériau devienne objet d'intérêt, donc objet de découverte. En ce domaine, il y a place à l'amélioration.

- Le pédagogue a aussi tout intérêt à s'intéresser de près à la façon dont les écoliers construisent leur système orthographique et à les diriger vers des activités qui leur permettent de dégager des connaissances implicites ou explicites opérationnelles, c'est-à-dire utiles et nécessaires. Par exemple, un phénomène comme «je vous guiderez» ne relève pas d'une méconnaissance de la terminologie grammaticale (je guiderai — verbe guider, 1er groupe, indicatif futur simple, 1re personne du singulier), mais d'une prise de conscience par le biais d'exercices d'addition, de soustraction, de substitution et de permutation. Ex.: Je veux vous parlez — Je veux parler — Je veux courir — Je veux parler à mes amis, etc...

- Le rythme d'acquisition des écoliers est différent de l'un à l'autre en fonction de leur maturité linguistique — leurs expériences linguistiques — c'est-à-dire en fonction des habitudes métalinguistiques conscientes ou inconscientes. Certains écoliers développent des habitudes d'objectivation que d'autres développent plus difficilement.

- Il faut développer une pédagogie de l'orthographe qui permette à l'écolier de réfléchir par lui-même, de construire ses propres connaissances (ce que nous avons appelé un «programme») quitte à ce qu'il les modifie continuellement au fur et à mesure de ses découvertes et de son développement social et cognitif. En d'autres termes, le développement des habiletés se fait par élargissements successifs et non de façon linéaire et cumulative, particulièrement en ce qui a trait à l'orthographe grammaticale.

Retenons enfin que les analyses qui précèdent ne concernent qu'une seule composante de l'acte d'écrire, l'orthographe. Nous avons tenté de montrer comment l'usager s'adapte peu à peu au fonctionnement du code écrit. Une autre composante, tout aussi importante, sinon plus, devrait être analysée: celle qui recouvre le processus complexe de sélection et d'organisation des éléments qui opèrent en fonction des exigences structurelles et linguistiques des discours produits dans une communication écrite.

Gilles PRIMEAU

OFFRE SPÉCIALE AUX ENSEIGNANTS

Le nouveau **Petit Robert 1** vous est offert au prix spécial de lancement de **$25.00**, plus **$1.50** pour frais d'expédition et d'emballage.

Cette offre est rigoureusement réservée aux enseignants et aux conseillers pédagogiques.

NOM: .....

ADRESSE: .....

.....

SIGNATURE: .....

ÉCOLE: .....

Commission scolaire: .....

.....

Renvoyez ce bon (ou sa photocopie) à:

Dictionnaires Robert
317, Benjamin Hudon
Ville-Saint-Laurent
H4N 1J1

Ci-joint un chèque au montant de **$26.50**

VALIDE JUSQU'AU 31 JANVIER 1978.