Document généré le 19 avr. 2024 23:43

Québec français

L'orthogaffe

Claude Langevin

Numéro 78, été 1990

URI : https://id.erudit.org/iderudit/44692ac

Aller au sommaire du numéro

Éditeur(s)

Les Publications Québec français

ISSN

0316-2052 (imprimé)
1923-5119 (numérique)

Découvrir la revue

Citer cet article

Langevin, C. (1990). L'orthogaffe. *Québec français*, (78), 33–35.

Tous droits réservés © Les Publications Québec français, 1990

Ce document est protégé par la loi sur le droit d'auteur. L'utilisation des services d'Érudit (y compris la reproduction) est assujettie à sa politique d'utilisation que vous pouvez consulter en ligne.

https://apropos.erudit.org/fr/usagers/politique-dutilisation/

Cet article est diffusé et préservé par Érudit.

Érudit est un consortium interuniversitaire sans but lucratif composé de l'Université de Montréal, l'Université Laval et l'Université du Québec à Montréal. Il a pour mission la promotion et la valorisation de la recherche.

https://www.erudit.org/fr/

L'orthogaffe

Claude LANGEVIN

J'appelle *orthogaffe* tout accroc à l'orthographe, ce qui peut se produire à l'un, deux ou trois des niveaux suivants, fortement interreliés, comme on le voit ci-après.

Niveau phonético-graphique

Écrire un mot, non le copier, c'est le faire passer d'une forme et d'une image sonores, externes ou internes (en somme, recevoir ou se donner une dictée), à une forme et à une image visuelles à l'aide d'un code (alphabétique, en français, comme en plusieurs langues). Il faut, de plus, dans ce passage, assurer le retour parfait éventuel, par une relecture orale, de l'image et de la forme visuelles à l'image et à la forme sonores initiales, externes ou internes. Ce retour ne peut être assuré, au plan qui nous intéresse ici, qu'en respectant scrupuleusement les trois composantes de toute unité sémantique orale : le nombre des phonèmes, leur identité un à un, et leur ordre ou séquence, tous trois facteurs et porteurs de la signification du mot.

Certes, si la langue écrite utilisée est entièrement phonétique, tout s'arrête là. Mais la langue française ne l'est pas, tout le monde le sait.

Donc, s'il y a accroc à ce premier niveau, on en inférera que le scripteur, le traducteur de l'oral à l'écrit, du sonore au visuel, n'a pas, pour ces mots-là qu'il a mal écrits à ce premier niveau, acquis tout le système ou, plutôt, toutes les possibilités d'application de la combinatoire phonético-graphique (qui ne peut pas s'apprendre indépendamment du sens des mots, pour être fonctionnelle), puisque la relecture orale de ces mêmes mots ne ramène ni le lecteur ni, surtout, le scripteur aux images sonores initiales.

Niveau lexical

Tout mot porte un sens grâce à sa forme, et tout sens peut s'exprimer par un mot, un syntagme, un ensemble de mots, une expression, une phrase... Ces mots et expressions se retrouvent dans les dictionnaires de toute nature que l'on retrouve sur le marché. La plupart du temps, ce sont les mots simples qui y sont inscrits comme «entrées» auxquelles sont jointes des données diverses relatives à leur nature, genre, nombre, transitivité, étymologie, synonymie, antonymie, extension sémantique, particularités d'accord, de conjugaison ou d'usage, etc. Le premier rapport forme-sens ou sens-forme attribué par la langue est donc établi par l'usage et consacré par ces «entrées» dans un dictionnaire.

Tout accroc d'écriture à ce niveau, qui ne ramène pas le lecteur ou le scripteur au premier niveau, tient à l'incapacité ponctuelle du scripteur de fournir la forme graphique acceptée et attendue, même si la relecture orale de ce qui a été écrit redonne l'image sonore initiale.

Niveau grammatical

À ce niveau, les mots ne sont plus considérés sous l'un ou l'autre des aspects précédents (et leur relecture orale renvoie lecteur et scripteur aux images sonores attendues), mais sous leur aspect relationnel, grammatical, qui concerne les terminaisons, désinences ou variations des mots variables indiquant les rapports de genre, de nombre, de personnes, de temps... que les mots ont effectivement entre eux dans la réalité «référée» et dans la phrase dictée ou pensée à écrire.

Le langage oral en est la base et, dans la plupart des cas, porteur et modèle. La langue écrite a pris en charge cette grammaire d'usage et l'a codifiée en vue d'en universaliser l'application, au bénéfice de tous ses usagers, lecteurs et scripteurs.

Tout accroc à ce niveau, qui ne ramène, à la suite d'une relecture orale, ni au niveau phonético-graphique ni au niveau lexical, signifie que le scripteur n'a pas, pour les mots qu'il a ainsi mal produits ou construits, acquis ou intégré les règles d'ordre grammatical qui en régissent l'écriture, compte tenu de leurs rôles, fonctions et rapports dans la signification et la structuration de l'expression, phrase ou texte.

En résumé, l'orthogaffe peut se produire à trois niveaux, séparément ou combinés.

Niveau phonético-graphique

À la relecture orale, le mot écrit ne permet pas de retrouver l'image sonore initiale ou attendue.

Niveau lexical

À la relecture orale, le mot écrit permet de retrouver l'image sonore initiale ou attendue, mais l'image écrite ne se retrouve pas, telle quelle, dans aucun dictionnaire ou liste approuvés, ou, si elle s'y trouve, ce n'est pas avec la signification prévue.

Niveau grammatical

Ici, seule l'application des règles pertinentes d'accord ou de conjugaison s'avère erronée, la relecture orale redonnant l'image sonore initiale, et le mot écrit se retrouvant, tel quel, dans un dictionnaire.

Évaluation des orthogaffes

Avant de dresser la liste des types d'orthogaffes, il me paraît essentiel de poser quelques principes relatifs à leur évaluation, afin de rendre celle-ci plus en accord avec sa nature, sa valeur et son rôle dans l'enseignement de l'orthographe.

Principe 1 :

il vaut mieux procéder, dans l'ordre, du niveau phonético-graphique, aux niveaux lexical et grammatical, puisque seule l'identité des deux images sonores, ante et post écriture, assure la pertinence et la validité de l'analyse aux deux autres niveaux.

Principe 2 :

un même mot, une même graphie peut comporter des accrocs multiples, soit de même niveau, soit de deux ou même de trois niveaux à la fois.

Principe 3 :

la catégorisation des niveaux et des types d'orthogaffes ne doit jamais présumer ni des causes possibles, ni des intentions ou des stratégies de leur auteur. Sur ces derniers points, d'ailleurs, lui seul peut en témoigner, s'il peut les objectiver.

Principe 4 :

pour une évaluation objective et efficace, il faudrait pouvoir évaluer le savoir-orthographier des élèves avant de catégoriser leurs orthogaffes. La détection de ces dernières devrait d'ailleurs toujours se faire dans un esprit diagnostique et orthopédagogique. Un bilan de la compétence orthographique et des types d'orthogaffes de la classe tout entière et de chaque élève en particulier vaut mieux, dans ce double esprit, que bien des résultats à des exercices à vide ou à des déclamations de règles grammaticales ou de conjugaison.

Principe 5 :

une telle approche implique une participation dynamique des élèves et une pédagogie de contrat avec eux relativement à la détection, à la catégorisation de leurs orthogaffes individuelles et, surtout, au traitement qui sera fait à ces dernières : carnet personnel, conférences individuelles, activités collectives d'observation et de révision, suggestions et objectivation de stratégies de classification, de pré-écriture, de relecture, d'auto-évaluation, activités de suivi, de réinvestissement...

Types d'orthogaffes selon les niveaux

Orthogaffes d'ordre phonético-graphique

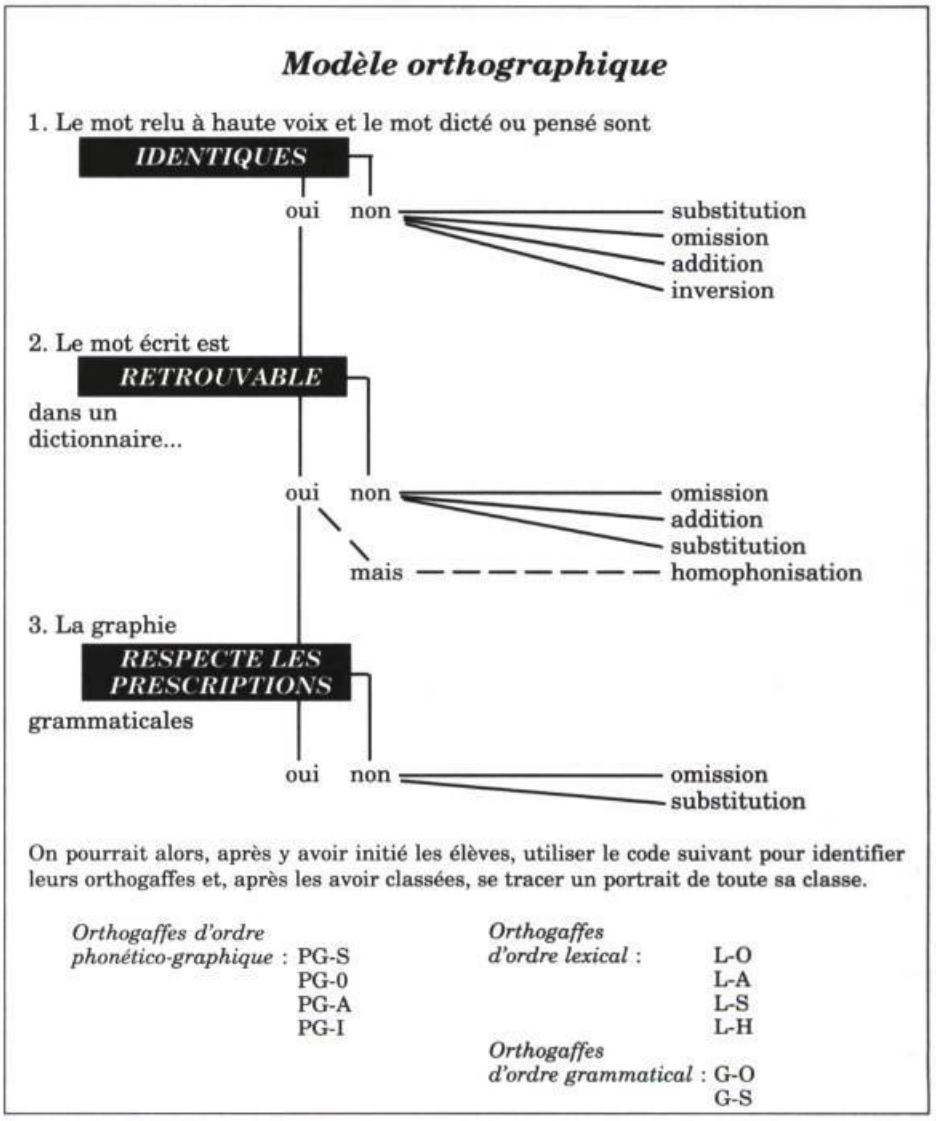
Substitution

En relecture orale, l'image sonore initiale a changé quant à l'identité d'un ou de plusieurs phonèmes, mais ni le nombre ni l'ordre des phonèmes ne sont touchés.

Ex. fraise : traise, vraise...

Omission

En relecture orale, il manque un ou plusieurs phonèmes, mais l'ordre des phonèmes restants est respecté.



Ex. fraise : frise...
ordre : orde...

Addition

En relecture orale, il faut ajouter au moins un phonème, l'ordre des autres phonèmes étant respecté.

Ex. fraise : feraise...
auto : nauto...

Inversion

En relecture orale, l'ordre des phonèmes a été perturbé.

Ex. froide : foidre...
porte : potre...

Orthogaffes d'ordre lexical

Omission

On constate, à l'écrit, l'absence d'une ou de plusieurs des lettres attendues, sans que la relecture orale change quoi que ce soit de l'image sonore initiale.

Ex. deux : deu
dehors : deor
bateau : batau
dix-sept : dix sept.

Addition

Le scripteur a ajouté une ou plusieurs lettres à la graphie attendue, et cela sans nécessité d'ordre grammatical, mais la relecture orale ne change pas l'image sonore initiale.

Ex. bateau : batteau
tambour : tambourg, tambours
balai : balait
cent un : cent-un.

Substitution

Le scripteur a produit une graphie inédite mais homophone, en relecture orale, de l'image sonore initiale.

Ex. bateau : bato
nous voulons : voulont
il mangeait : manget
sont finies : finient

Homophonisation

Le mot écrit a bien, en relecture orale, l'image sonore initiale, mais il n'en a pas le sens, tout le reste étant correct sur le plan lexical.

Ex. balai : ballet... bas laids
mets : mais... m'est
l'un d'eux : l'un deux

Orthogaffes d'ordre grammatical

Omission

Sans que la prononciation soit changée, la connotation ou la désinence grammaticale attendue est absente mais non-remplacée.

Ex. elles décident : elle décide
des fraises : des fraise
m'est : mest

Substitution

Sans que cela change la prononciation du mot, il y a usage d'une désinence pour une autre, correcte en elle-même mais adéquate dans un autre contexte.

Ex. elles décident : elles décides
va crier : va crié
l'avion est tombé : ... tombée

Cela nous permet de proposer, en synthèse, le tableau ci-contre :

À l'usage, ce code pourrait s'avérer non seulement utile, mais surtout fort pratique pour enclencher, par la suite, des activités tant individuelles que collectives d'observation, de classification, de révision et, éventuellement, susciter des stratégies d'auto-évaluation et de responsabilisation.

Conclusion

Je n'ai pas la prétention d'avoir, par ce travail, réglé tous les problèmes reliés à la détection, l'identification et la classification des orthogaffes en classe. J'espère, à tout le moins, avoir fourni par là un moyen plus simple que ceux utilisés jusqu'à présent dans la poursuite d'une évaluation efficace. Ce texte n'est qu'un document de travail et il fait appel, auprès de nos lecteurs, à des corrections, des compléments, des modifications... qui seront tous bienvenus.

Je me suis servi et inspiré, pour ce travail, de celui d'un pionnier dans le domaine, Pierre-H. Ruel (*in Revue des Sciences de l'éducation*, vol. 2, n° 1, 1976, p. 35-46).

Je remercie particulièrement les enseignants et enseignantes de la région de Black Lake, inscrits à un cours sur les troubles de l'ortographe à l'automne 1988, et qui ont suscité et nourri ces considérations et propositions.

Le transfert d'habiletés cognitives

Noëlle SORIN

La plupart des courants éducationnels s'intéressent au rôle de l'apprentissage dans le développement cognitif. Parmi tous les apprentissages possibles, la programmation informatique semble une méthode particulièrement appropriée à la stimulation du développement cognitif. Par ailleurs, celui-ci serait facilité, du moins en partie, par le transfert des habiletés cognitives acquises dans un domaine spécifique, et utilisables dans d'autres sphères d'activités.

Nous avons réussi à démontrer, dans le cadre d'un projet de recherche, que l'apprentissage de la programmation informatique favorise la maîtrise du français écrit. Pour ce faire, le langage LOGO, déjà utilisé avec succès dans divers domaines pédagogiques et psychopédagogiques, a été employé au niveau primaire deuxième cycle, pour développer des habiletés cognitives de résolution de problèmes, transférables à des problèmes autres qu'informatiques. Entre autres, elles peuvent être utiles lors de la structuration d'un récit, et ceci, dans une situation de communication.

LOGO deviendrait alors une stratégie de développement cognitif à privilégier dans une situation pédagogique pouvant s'inscrire au curriculum d'informatique des élèves du second cycle du primaire.

La résolution de problèmes

En tant que méthodologie de résolution de problèmes, l'apprentissage de la programmation structurée développe des habiletés cognitives. Depuis les années 80, le concept de résolution de problèmes s'est imposé dans le milieu éducatif. Dans l'activité de résolution de problèmes, le sujet traite la situation problématique selon un processus qui fait intervenir un ensemble d'opérations cognitives. À ces opérations correspondent des habiletés cognitives qui, par le fait même, vont se trouver activées ou développées. Un grand nombre d'auteurs, et parmi ceux-ci, Lemaître (1983)[1] et D'Hainaut (1985)[2] ont étudié ce processus. D'après ces auteurs, les principales habiletés cognitives qui interviennent dans la programmation structurée sont la planification, la production, la vérification des hypothèses ou recherche de solutions et enfin la métacognition.

Pour notre recherche, nous avons opté pour LOGO en raison de son accessibilité. En effet, LOGO semble tout à fait approprié à l'apprentissage d'un langage de programmation puisqu'il propose une approche de résolution de problèmes où la logique et l'heuristique sont interdépendantes. On n'enseigne pas directement à l'enfant comment programmer la «tortue», il le découvre par lui-même. La démarche n'est donc pas purement rationnelle, comme dans une approche procédurale traditionnelle.

LOGO et les objectifs de transfert

Tout en préconisant une approche heuristique, LOGO développe les habiletés cognitives propres à une démarche procédurale de résolution de problèmes. Cependant, il importe de savoir si ces habiletés sont applicables à d'autres activités quoiqu'aucune formation ne vise à les rendre transférables.

Le concept de transfert se définit comme un processus cognitif qui permet de mettre en œuvre des savoirs et des savoir-faire que l'on possède déjà, dans des