

Nouveaux cahiers de la recherche en éducation



Étude des erreurs orthographiques en français langue seconde d'élèves issus de la communauté gitane roussillonnaise : une étude de cas

A study of spelling errors made in French as a second language by students from the Roussillon Gypsy community: a case study

Estudio de errores ortográficos en francés como segunda lengua de la comunidad gitana del Rosellón: un estudio de caso

Jérémi Sauvage, Carole Fleuret et Nathalie Auger

Rapport à l'écrit/ure et contextes de formation

Volume 19, numéro 2, 2016

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/1042852ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/1042852ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke

ISSN

1911-8805 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Sauvage, J., Fleuret, C. & Auger, N. (2016). Étude des erreurs orthographiques en français langue seconde d'élèves issus de la communauté gitane roussillonnaise : une étude de cas. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 19 (2), 118–133. <https://doi.org/10.7202/1042852ar>

Résumé de l'article

L'article vise à explorer les compétences orthographiques d'élèves gitans de CE1 vivant dans l'extrême Sud de la France alors qu'il est communément admis que chez les personnes gitanes n'ayant pas de «culture de l'écrit», ces compétences sont quasiment absentes. Nous avons comparé la production libre réalisée dans le cadre des évaluations nationales des élèves gitans avec celle d'élèves non gitans, scolarisés dans un même milieu socio-économique. Nous montrons finalement que les élèves issus de la communauté gitane ne sont pas moins scripteurs que les autres, au contraire! Leurs productions écrites révèlent une compétence langagière plus solide que les élèves non gitans.

Étude des erreurs orthographiques en français langue seconde d'élèves issus de la communauté gitane roussillonnaise: une étude de cas

Jérémi Sauvage

Université Paul-Valéry Montpellier 3
UMR CNRS PRAXILING

Carole Fleuret

Université d'Ottawa

Nathalie Auger

Université Paul-Valéry Montpellier 3
UMR CNRS PRAXILING

Résumé

L'article vise à explorer les compétences orthographiques d'élèves gitans de CE1¹ vivant dans l'extrême Sud de la France alors qu'il est communément admis que chez les personnes gitanes n'ayant pas de «culture de l'écrit», ces compétences sont quasiment absentes. Nous avons comparé la production libre réalisée dans le cadre des évaluations nationales des élèves gitans avec celle d'élèves non gitans, scolarisés dans un même milieu socio-économique. Nous montrons finalement que les élèves issus de la communauté gitane ne sont pas moins scripteurs que les autres, au contraire! Leurs productions écrites révèlent une compétence langagière plus solide que les élèves non gitans.

Mots clés: rapport à l'écrit, élèves gitans, langue seconde, représentation des langues, compétences orthographiques

¹ Le CE1 (cycle élémentaire première année) correspond à la deuxième année dans le système scolaire canadien.

A study of spelling errors made in French as a second language by students from the Roussillon Gypsy community: a case study

Abstract

This article explores the spelling skills of Gypsy students at the CE1 level living in the southernmost part of France, in a context where it is widely believed that people of Gypsy origin with no “culture of writing” lack virtually any such skills. The text compares free-writing productions, in the context of national evaluations, by Gypsy and non-Gypsy students who underwent schooling in the same socio-economic community. This study shows that students belonging to the Gypsy community are in no way lesser writers than the others; to the contrary, their written productions reveal more solid language proficiency than that of non-Gypsy students.

Keywords: relationship to writing, Gypsy students, second language, representation of languages, spelling skills

Estudio de errores ortográficos en francés como segunda lengua de la comunidad gitana del Rosellón: un estudio de caso

Resumen

El artículo pretende explorar las competencias ortográficas de los alumnos gitanos de CE1 que viven en el extremo sur de Francia, mientras que es comúnmente aceptado que entre las personas gitanas que no tienen una «cultura escrita», estas competencias están prácticamente ausentes. Comparamos la producción libre realizada en el marco de las evaluaciones nacionales de los alumnos gitanos con la de los alumnos no gitanos, escolarizados en el mismo entorno socioeconómico. Finalmente, mostramos que los alumnos de la comunidad gitana no son menos escritores que otros, ¡al contrario! Sus producciones escritas revelan una competencia lingüística más sólida que la de los alumnos no gitanos.

Palabras clave: relación con la escritura, alumnos gitanos, segunda lengua, representación de las lenguas, competencias ortográficas

1. Problématique

Depuis que les Gitans sont sédentarisés en France, c'est-à-dire depuis la Deuxième Guerre mondiale, puisque le gouvernement de Vichy interdisait le nomadisme, la communauté gitane rencontre beaucoup de difficultés avec la culture scolaire et la scolarité (Demeulenaere, 2015). Déjà, en 1998, des propos tels que cet extrait mis en exergue étaient monnaie courante lorsque l'on évoquait les enfants gitans :

L'école n'a pas la même fonctionnalité pour les Gitans et pour les non-Gitans. Pour le Gitan, tout est orienté autour du groupe, l'important est ce qui peut être utile au groupe, le rôle de chacun au sein de ce dernier, la réussite personnelle n'est pas aussi importante. Les valeurs de la communauté gitane relèvent d'un état antérieur de notre société; ces dernières sont en contradiction avec les valeurs de l'école républicaine. La modernité, qui a fait s'adapter les autres sociétés, n'a pas été intégrée par la communauté gitane, cette dernière au lieu de l'utiliser ne peut que la subir. (Decroix et Girodeau 1998²)

On peut clairement voir les représentations ethnocentriques³ et les préjugés dans ce discours académique, qui amalgame, comme le dit Olive (2007), difficulté et échec scolaires. Il est vrai cependant que la scolarité des enfants est problématique et que très peu d'entre eux sont scolarisés régulièrement; en 2004, d'après Demeulenaere (2015), le pourcentage de présence annuel d'un enfant gitan ne dépassait pas quelques mois. Les différences entre culture gitane et scolaire sont tangibles; les enfants doivent s'adapter aux réalités des deux mondes, ce qui n'est pas chose aisée (*Ibid.*). De plus, la communauté gitane a connu quatre générations de chômage et il demeure difficile de se projeter professionnellement pour les jeunes (90 % des 18-25 ans sont sans emploi).

Pourtant, aujourd'hui, comme le rappelle Demeulenaere (2015), les Gitans savent lire et utilisent Internet et les réseaux sociaux bien qu'il ne soit pas rare d'entendre que «l'écrit ne fait pas partie de la culture gitane» ou encore que «les Gitans ne peuvent et ne veulent pas apprendre le lire-écrire». En effet, dans notre étude ethnographique sur la question de l'oral et de la réussite scolaire⁴, nous avons remarqué que l'écrit numérique (messages électroniques, écrits sur des blogues en diverses langues), notamment, tient une place réelle non négligeable. Nous pensons d'ailleurs que le recours aux blogues et à l'écriture électronique (les textos, les messageries instantanées) pourrait constituer une entrée pertinente dans l'acculturation à l'écrit des élèves d'origine gitane à l'école. Toutefois, nous n'aborderons pas cet aspect dans le présent article, car il n'en compose pas son essence.

² En ligne : <http://www2.cndp.fr/revueVEI/decroix115.htm>.

³ Par *représentation ethnocentrique*, nous faisons référence ici à la connaissance élaborée et partagée qui concourt à la construction d'une réalité partagée par un groupe (Jodelet, 1989).

⁴ La ressource est accessible à l'adresse suivante : <https://www.ortolang.fr/>.

Forts de ces constatations, et au-delà des représentations stéréotypées cristallisées qui perdurent dans les établissements scolaires, nous nous interrogerons ici sur les compétences réelles des élèves gitans en production d'écrits, plus précisément en orthographe. Nous analyserons ainsi les productions et les résultats lors d'un examen national en comparant les performances d'élèves gitans et non gitans de CE1. Ce questionnement a guidé la recherche que nous avons menée et que nous présentons, en partie, dans cet écrit. Dans le cadre de cette recherche, nous nous sommes donc intéressés à cette représentation récurrente dans les imaginaires de la communauté éducative, voire de certains enfants eux-mêmes, selon laquelle, sur le plan culturel, les pratiques linguistiques ne sont qu'orales, que l'écriture n'existe (quasiment) pas et que, pour cette raison, les enfants issus de cette communauté éprouvaient les «pires» difficultés dans leur apprentissage du lire-écrire à l'école primaire. Cette problématique du lien possible entre les représentations des enseignants et les performances des élèves, en particulier de l'écrit, pour toutes les raisons que nous venons d'évoquer, nous semble un domaine à investiguer, car il a un impact indéniable sur la motivation, les représentations de soi (ses compétences, ses potentialités) tant des élèves que des enseignants.

2. Cadre conceptuel

Revenons d'abord sur la représentation de l'oral et de l'écrit puisqu'il est couramment accepté que la communauté gitane est de tradition orale, ce qui renforce d'ailleurs les représentations du milieu scolaire que nous avons énoncées un peu plus tôt sur la compétence en écriture de ces enfants.

2.1 L'écrit et l'oral: des ordres différents

À la lecture des jalons théoriques, l'écrit n'est pas supérieur à l'oral, mais obéit à des ordres différents, comme le rappelle Françoise Gadet (2000):

L'écrit a un déroulement matériel inscrit dans la temporalité. À la linéarité temporelle de l'oral s'oppose le mode de linéarité de l'écrit, à la fois temporel et spatial, il permet ainsi ratures et corrections sur l'espace de la feuille, alors que, corriger à l'oral, c'est ajouter des segments, donc allonger l'énoncé sans pouvoir effacer ce qui précède. La première concerne les accidents du déroulement. Un écrit, en tant que produit fini (sauf brouillon, donc), ne présente pas de «scories», alors que l'oral laisse voir les traces de son élaboration dans l'énonciation. Même quand il émane d'un locuteur reconnu comme parlant bien, il est jalonné de pauses, hésitations, reprises, incomplétudes, redites, anticipations, (auto-) interruptions, bafouillages... (Gadet, 2000, p. 3)

Dans ce même texte, Gadet (2000) explique que les scories sont rendues plus saillantes par la transcription, car l'objectif est avant tout d'«établir de la signification».

Gadet suggère qu'il est vain «de regarder ces éléments négativement» et qu'il serait au contraire judicieux de les considérer «comme des indices de l'élaboration du discours par le locuteur et comme des soutiens au décryptage, donc comme partie intégrante de la construction du sens (...)» (*Ibid.*, p. 3).

Gadet (2000) rappelle qu'Halliday (1985) avait proposé «de souligner la différence de «présentation de l'information», en parlant d'emballage (*information packaging*): préférence pour les noms à l'écrit, pour les verbes à l'oral» (Gadet, 2000, p. 3). L'auteure de préciser que, pour ces raisons, «il serait hâtif de conclure de la moindre compactification de l'information que l'oral serait déficitaire par rapport à l'écrit» (*Ibid.*). Nous retrouverons pourtant souvent, dans notre enquête ethnographique⁵, cette représentation concernant l'oral des populations gitanes chez les enseignants ou les travailleurs sociaux qui travaillent avec la communauté.

2.2 Développer des compétences à l'écrit

Entrer dans l'écrit n'est pas une démarche naturelle. En effet, l'écrit demande une distanciation par rapport à l'objet, des connaissances linguistiques et métalinguistiques, ainsi que la mise en place de processus cognitifs complexes.

Ce contact avec l'écrit diffère selon les individus et les groupes ethnolinguistiques auxquels ils appartiennent. De fait, comme le souligne Lahire (2008), les habitudes et les comportements sont rattachés avant tout à un contexte et le milieu familial est au tout premier rang. Ainsi, les contextes notamment discursifs et langagiers construisent-ils l'individu. Dans la lignée des travaux de Dabène (1991) et de Barré-De Miniac (2002), pour n'en citer que quelques-uns, et dans une perspective vygotkienne et bourdieusienne, nous envisageons le rapport à l'écrit de façon plurielle puisque la socialisation à l'écrit diffère d'un habitus à l'autre. En d'autres mots, les difficultés scripturales des apprenants sont appréhendées en fonction de différentes dimensions qui, contrairement à l'oral qui est contextualisé, s'appuient notamment sur les comportements sociaux et culturels répondant aux pratiques discursives des groupes d'appartenance.

Dans le cas des enfants gitans, il nous faut aussi rappeler que le français de scolarisation, c'est-à-dire une langue apprise à l'école et pour l'école (Verdelhan-Bourgade, 2002) est une langue seconde, donc simultanément une langue d'apprentissage et d'enseignement. Si l'on garde à l'esprit les travaux de Cummins (1979) relativement à l'hypothèse de l'interdépendance qui met en lumière l'importance des connaissances en langue d'origine (L1) comme élément facilitant et renforçant le développement des connaissances en langue seconde (L2), nous sommes loin d'une situation favorable à un transfert potentiel

⁵ À ce sujet, voir Auger et Matheu (2016), *Discours hors-normes, constructions sociales*. Document téléaccessible à l'adresse <<http://www.revue-signes.info/document.php?id=4721>>.

avec la langue de la communauté gitane – le catalan roussillonnais – puisque que les élèves ne sont que très rarement encouragés à utiliser cette langue comme une ressource pour le travail en classe. Elle est encore moins utilisée comme médiation langagière pour développer des compétences à l'écrit en français. Ainsi, un rapport à l'écrit bénéfique pour l'élève tel que nous l'envisageons (c'est-à-dire en s'appuyant sur les expériences langagières antérieures des enfants) est-il totalement occulté pour ne privilégier que la langue de l'institution scolaire.

2.3 Compétence langagière et représentation des langues

Si l'on parle d'écrit, le concept de «compétence» est alors à envisager. En effet, il n'est plus question de considérer le «bilinguisme [...] comme le fruit de deux monolinguisms juxtaposés» (Castellotti, Coste et Duverger, 2008, p. 29), mais davantage comme le produit d'une compétence beaucoup plus étendue qui rend compte des répertoires langagiers, une compétence plurilingue (Moore, 2006). D'ailleurs, en didactique des langues secondes, bon nombre de recherches soulignent le bénéfice du bi/plurilinguisme (Baker, 2011) et, par conséquent, la nécessité de considérer le répertoire langagier des apprenants (Auger, 2005; Cummins, 2007; Fleuret, 2013; Hornberger, 2003) pour favoriser les allers-retours cognitifs (Auger et Sauvage, 2007). Par conséquent, cette vision de la compétence langagière est cohérente avec celle du rapport à l'écrit, car elle est dynamique et plurielle, en d'autres mots, holistique. Qui plus est, de nombreux chercheurs (Castellotti et Moore, 2002; Moore, 2006) précisent que si un élève dispose d'une représentation positive de sa compétence plurilingue, il y aura recours pour soutenir ses apprentissages.

Toutefois, envisager l'utilisation du catalan roussillonnais dans la salle de classe demeure pour le moment une utopie, car l'école n'offre pas d'espace pour légitimer la diversité culturelle et ne propose pas non plus d'appuis didactiques pour soutenir ces élèves. Nous sommes toujours dans une représentation historique de la mission de l'école et des pratiques qui restent monolingues. Ainsi, des conditions peu propices au bi/plurilinguisme entraînent-elles des conséquences cognitives qui conduisent à un bilinguisme soustractif (Hamers, 2005), qui n'est pas sans rappeler les rapports de force et de pouvoir entre les langues (Bourdieu, 1972; Calvet, 2002). Par conséquent, les représentations des enseignants à l'égard des langues restent elles aussi cristallisées et ces derniers continuent de promouvoir des pratiques pédagogiques homogènes.

En somme, loin de prôner une éducation interculturelle au sens de Dervin (2014), incluant, tant que faire se peut, les expériences, le vécu, voire les imaginaires des apprenants, l'école reproduit des modèles pédagogiques dissonants au regard de la diversité qui se retrouve en ses murs. Les représentations de l'écrit des élèves en langue

seconde, dans le cas qui nous intéresse ici les élèves gitans, sont donc complexes, car leur capital social, linguistique et langagier est occulté.

Par ailleurs, les représentations des langues constituent également un facteur important pour la compréhension de la situation singulière que nous cherchons à décrire. D'une part, les enseignants que nous avons rencontrés sont persuadés de s'inscrire (comme locuteurs) dans la norme standard du français alors qu'eux-mêmes ont, par exemple, des marques phonologiques géographiques spécifiques au sud de la France. D'autre part, leurs hétéroreprésentations sur les élèves gitans les conduisent à valider le fait que ces derniers ne sont pas en mesure d'apprendre à lire et à écrire, que l'école républicaine française est en fait un pis-aller, prétexte parfois à s'acheter une bonne conscience. L'école les accueille selon ses conditions (perçues comme incompatibles le plus souvent avec les valeurs culturelles de la communauté gitane), et si les élèves sont en échec, ce n'est donc pas de la faute de l'institution scolaire, mais bien de «ces Gitans», si différents des normes socioculturelles attendues. En ce qui a trait aux élèves, ces derniers véhiculent des représentations issues de leurs milieux familiaux: il semblerait que, sur ce plan, ces dernières évoluent grandement, en particulier grâce aux jeunes mères pour qui l'échec scolaire ne doit pas être une fatalité. Nous avons également pointé dans nos enquêtes le fait que l'écrit joue finalement une place beaucoup plus importante dans le quotidien des Gitans que ce que les «Payous» (non-Gitans) peuvent imaginer.

Partant de ce constat, nous avons fait le choix, pour rendre compte de la façon dont les élèves gitans appréhendent le français de scolarisation à l'écrit, de prendre appui sur le modèle de Catach (1995). Nous ne voulions pas simplement relever les erreurs de façon classique, tel que cela se fait la plupart du temps dans les salles de classe. Nous souhaitons mettre en relief ce qui est construit chez les élèves tout en nous donnant accès avec précision à ce qui achoppait quant à leurs connaissances des sous-systèmes graphiques.

2.4 Le plurisystème graphique de Catach

Le modèle de Catach (1995) repose sur la précision des types d'erreurs au regard des trois sous-systèmes d'unités qui composent le français écrit et qui se répartissent comme suit: les *phonogrammes*, les *morphogrammes* et les *logogrammes*. Les premiers renvoient au principe phonographique; ils représentent environ de 80 à 85 % de notre système graphique. Ce pourcentage important se justifie par le fondement du principe alphabétique qui vise à transposer l'oral vers l'écrit. Pour Catach, les phonogrammes correspondent aux graphèmes qui servent à porter les phonèmes (par ex. le graphème *eau* sert à traduire le dernier phonème du mot [bato]). Les morphogrammes et les logogrammes qui relèvent du principe sémiographique sont beaucoup moins présents

et constituent un faible pourcentage (de 3 à 6 %). Ce sont des graphèmes qui indiquent des dérivés grammaticaux (genre, nombre, etc.; par ex. *les chats* ou *je chantais*) et lexicaux (appartenance d'un mot à une famille de mots; par. ex. le *t* de *chat* permet de produire *chaton*). Ils représentent une difficulté majeure pour les jeunes scripteurs compte tenu du caractère silencieux de la morphologie en français. Finalement, les logogrammes (mots appelés aussi homophones hétérographes et hétérosèmes) permettent de distinguer les homophones et leur famille sémantique par l'écriture de graphèmes différents (par ex. *pair, père, perd*).

Dans la mesure où ce modèle prend appui sur un ensemble d'objets langagiers à construire, il nous apparaît fort pertinent dans le cadre de notre recherche pour jeter un éclairage sur les productions écrites des élèves retenus.

3. Méthodologie

Début juillet 2013, la Direction de l'action éducative et de l'enfance de la Ville du sud de la France avec le soutien financier du Fonds social européen (FSE), et en partenariat étroit avec l'Éducation nationale souhaite commander une formation interinstitutionnelle au laboratoire Praxiling UMR CNRS de l'Université Paul-Valéry Montpellier 3 à destination des équipes enseignantes et éducatives de la Ville intervenant auprès de la population gitane.

3.1 Participants et collecte de données

Pour le présent article, nous souhaitons nous attarder sur une analyse comparée d'une production écrite réalisée, dans le cadre des évaluations nationales de CE1 (2012), de trois élèves gitans et de trois élèves non gitans, tous issus du même milieu socioprofessionnel. Cette comparaison s'appuie sur deux écoles: école A (école 100 % gitane) et école B (école mixte sur le plan communautaire et linguistique, mais homogène sur le plan social). Le nombre de sujets est peu élevé pour deux raisons: le nombre d'élèves par classe est réduit par rapport à une classe ordinaire, dans un souci de favoriser les apprentissages. Une douzaine d'élèves sont inscrits, mais il n'est pas rare que seulement sept ou huit seulement viennent régulièrement en classe. Nous devons préciser qu'aucune donnée n'a été écartée. Les productions présentées sont la photographie des élèves (6) de deux classes de CE1 au moment du passage des évaluations nationales du ministère de l'Éducation nationale. Le niveau scolaire retenu, le CE1 (7 ans), se justifie avec l'entrée dans l'écrit des élèves. En effet, ils sont dans la deuxième année de l'apprentissage du lire-écrire, donc à la sortie des «technicalités» de l'écrit pour reprendre le terme de Chauveau (2002).

3.2 Analyse

Les productions écrites ont été réalisées dans le cadre scolaire. Dans la mesure où la production était libre et que nous avons des contenus différents, nous ne pouvions pas établir une structure fixe, donc nous avons pris uniquement appui sur la grille de typologie des erreurs orthographiques de Catach (1995) (annexe 1). Toutes les erreurs ont été répertoriées dans un tableau Excel et codées en fonction des sous-systèmes représentés dans la grille.

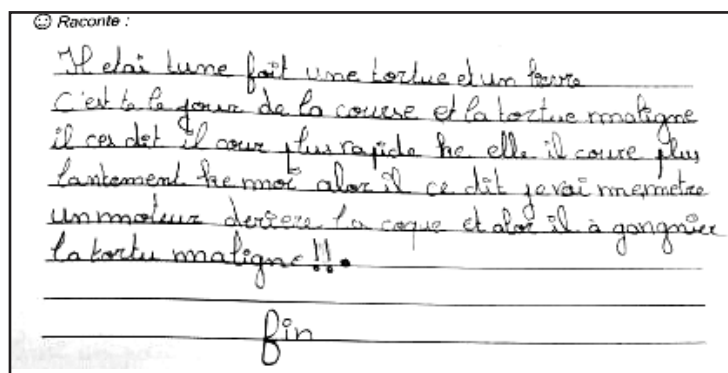
Pour chaque copie analysée, nous avons regardé la conventionnalité orthographique, en d'autres termes, si le mot était lexicalisé. Nous avons aussi relevé, au regard de la grille de Catach, les altérations phonologiques, la présence des morphogrammes et de logogrammes lexicaux et grammaticaux.

4. Résultats et discussion

Nous présenterons les productions écrites des élèves séparément pour les deux écoles. Nous les discuterons au fur et à mesure, puis nous ferons une analyse globale à la lumière des résultats présentés. Un exercice a principalement retenu notre attention, celui de la production écrite, qui a d'ailleurs constitué notre corpus. Ce type d'écrit permet en effet de rendre compte des compétences «réelles» en situation de production dans la mesure où les élèves doivent réinvestir l'ensemble de leurs connaissances linguistiques et cognitives. La courte introduction à la production était la suivante: *un jour un lièvre veut faire la course avec une tortue, mais la tortue très maligne joue un bon tour au lièvre pour gagner la course. Raconte...*

4.1 École A (100 % enfants gitans)

Élève 1

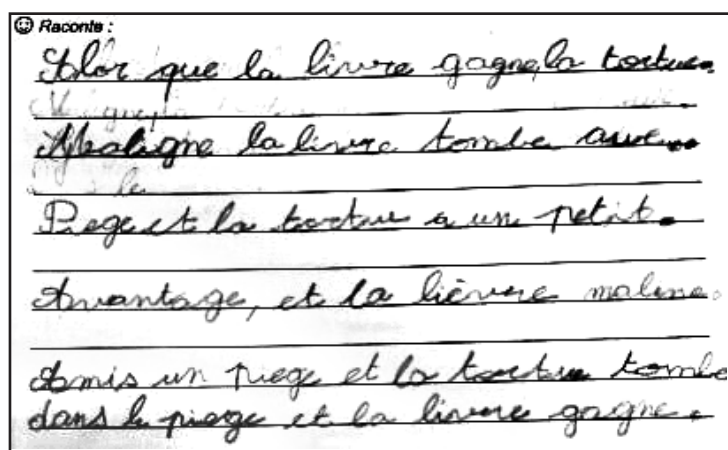


«Il etai tune foit une tortue et un lievre C'est te le jour de la course et la tortue maligne Il ces dit il cour plus rapide ke elle il coure plus lantement ke moi alor il ce dit je vai me metre un moteur deriere la coque et alor il à gangnier la tortu maligne!!
fin»

À la lecture de cette première production, de façon générale, on peut voir que le scripteur a fait une liaison phonétique dans *etai tune* ([etɛtyɛnə]); il utilise d'ailleurs

sa voie phonologique pour des mots non lexicalisés (*ke* pour *que*, *c'est te* pour *c'était*). Compte tenu de l'âge des élèves, cette stratégie est attendue. On note aussi plusieurs erreurs notables concernant les phonogrammes avec des altérations phonologiques (le /a/ et le /ã/; *gangnier*). On peut penser que la langue d'origine des élèves, le catalan roussillonnais, teinte la valeur sonore de /a/. Pour *gangnier* (*gagner*), là aussi, on peut constater l'utilisation de la voie phonologique et il est possible que le jeune scripteur ait été gêné par le digramme «gn» (/ɲ/). Cependant, la présence d'un filtre phonologique a peut-être produit cette écriture puisque l'homologue espagnol de ce verbe est *ganar*. Des erreurs morphogrammiques grammaticales (*vai*, *cour*) et lexicales (*foit*, *alor*) sont aussi relevées. Enfin, une erreur phonogrammique sans altération phonologique (*lantement*) est aussi présente.

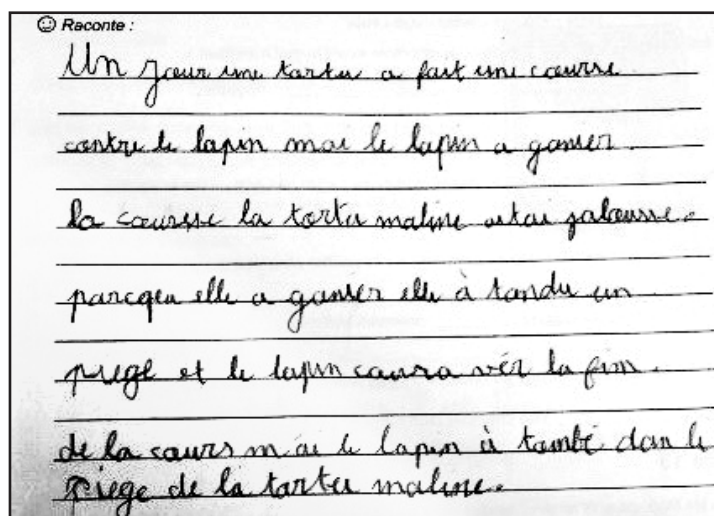
Élève 2



«Alor que la livre gagne la tortue. Maligne la livre tombe aue.. Piège et la tortue a un petit. Advantage, et la lièvre maline. Amis un piège et la tortue tombe dans le piège et la livre gagne.»

Pour ce deuxième élève, on voit que les erreurs commises sont assez similaires à celles du premier élève, soit des erreurs phonogrammiques avec altération phonologique (*piège* pour *piégé*; *maline* pour *maligne*). On relève aussi une erreur de genre avec le mot *lièvre*, et pour le même vocable une erreur extragraphique (*livre* pour *lièvre*). Enfin, on note un désordre séquentiel intraphonogrammique et, plus précisément, l'inversion des caractères d'un digraphe (*amis* pour *mais*); type de désordre recensé par Montésinos-Gelet et Besse (2003). Par contre, contrairement aux deux autres productions, le verbe *gagner* a été produit de manière orthographique.

Élève 3



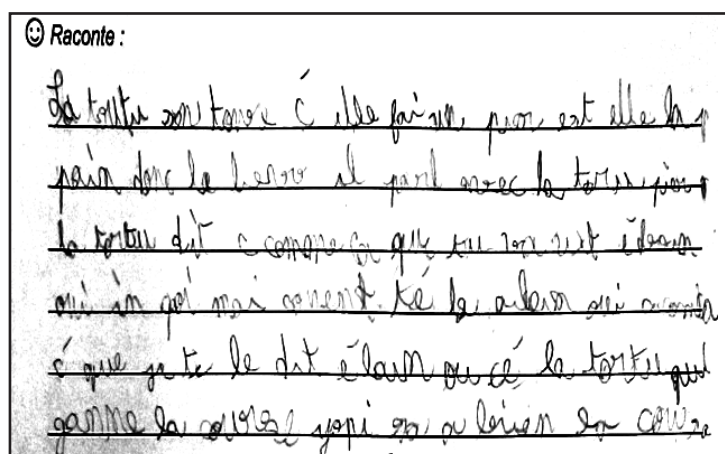
«Un jour une tortue a fait une course contre le lapin mai le lapin a ganier la course la tortu maline aitari jalousse. parceu elle a ganier elle à tandu un piege et le lapin coura vér la fim. de la cours m'ai le lapin à tombé dan le. Piege de la taru maline.»

En ce qui concerne ce troisième élève gitan, on voit là aussi une certaine récurrence dans le type d'erreurs relevé. Par exemple, des erreurs phonogrammiques avec altération phonologique (*piege* pour *piège*; *vér* pour *vers*; *aitai* pour *était*; *maline* pour *maligne*), une autre sans altération (*fim* pour *fin*; *tandu* pour *tendu*; *ganier* pour *gagné*). On trouve aussi des erreurs morphogrammiques grammaticales (*ganier* pour *gagné*) ou lexicales (*mai*, *m'ai* pour *mais*; *vér* pour *vers*). Comme pour l'élève précédent, on note un désordre séquentiel intraphonogrammique et, plus précisément, l'inversion des caractères d'un digraphe (*queu* pour *que*). Le verbe *gagner* semble être aussi problématique pour cet élève-là. Comme nous n'avons pas les verbalisations de l'élève, il nous est difficile d'émettre des hypothèses plus précises.

Regardons maintenant les productions des élèves non gitans qui sont scolarisés dans une école mixte à caractère communautaire.

4.2 École B (école mixte sur le plan communautaire, mais équivalente du point de vue social)

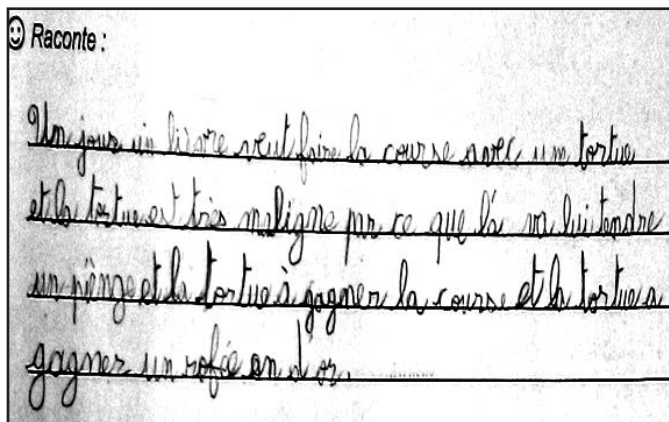
Élève 1



«La toutu son tonre é elle fai un proi est elle la pain donc la hero il parl avec la toru pier. la tortu dit c comme ca que tu va vut élain oui in qoi mai conent té le oui secomta é que je te le dit «lain ou cé la tortu qui ganne la course yopi ra ou lerien la coura»

À la lecture de cette production, sans entrer dans le détail, on peut constater que la lecture est difficile, notamment à cause de la structure phrastique asyntaxique. De façon générale, on observe que cet élève utilise la stratégie analogique comme le montre l'exemple suivant: *la pain pour lapin*. On constate aussi que l'écriture du mot *tortue* est difficile puisque l'apprenant le décline de différentes façons l'amenant à produire une erreur phonogrammique avec altération (*toutu*) ou extragraphique (*toru*) ou encore morphogrammique lexicale (*tortu*). L'utilisation de la voie phonologique l'amène à produire *c* ou *cé* pour *c'est*; *secomta* pour *c'est comme ça*. On remarque aussi que le digramme *qu* est traduit *q* dans le mot *quoi*. Un autre digramme est aussi partiellement traduit: le *gn* de *gagne* qui provoque donc une erreur phonogrammique avec altération phonique.

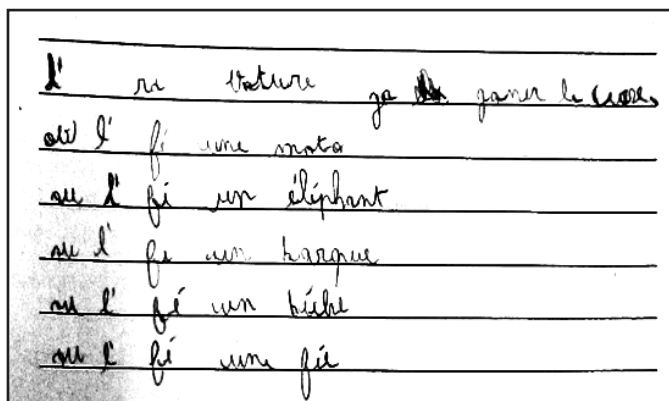
Élève 2



«Un jour un lièvre veut faire la course avec une tortue et la tortue est très maligne par ce que l'a va lui tendre un piège et la tortue à gagner la course et la tortue a gagné un rofée en d'or.»

Dans cette production, on voit nettement que la majorité des mots est lexicalisée, ce qui permet un plus grand contrôle graphique sur la production quant à la clarté du texte. On relève une erreur logogrammique grammaticale: *l'a* pour *la*, car on voit que l'élève a oublié le mot *tortue* et *à* pour *a* dans *a gagné*. D'ailleurs, l'erreur répétée concerne l'accord étroit *a gagné* qui l'amène à produire une erreur morphogrammique grammaticale. Finalement, une erreur extragraphique, peut-être causée par l'attaque branchante (début de syllabe composée de deux consonnes), le pousse à produire *rofée* pour *trophée* ainsi qu'une erreur phonogrammique sans altération phonique, soit *f* pour le digramme *ph*.

Élève 3



l' ra voture ya ganer le curse
ou l'féune moto
ou l'fé un éléphant
ou l'fe un barque
ou l'fé un bêche
ou l'féune fée

Cette production est très limitée dans les graphies produites. On relève une redondance de la structure phrastique. Dans la mesure où nous n'avons pas les commentaires métagraphiques de l'élève, il nous est difficile d'en faire une interprétation. Cependant, on peut signaler plusieurs erreurs phonogrammiques avec altération phonique quand il s'agit de produire des digrammes: *voture* pour *voiture*; *curse* pour *course* ou encore *ganer* pour *gagner*.

Nous pouvons donc constater à la lecture de l'analyse des productions écrites des élèves non gitans que leurs erreurs sont peut-être plus de l'ordre de la syntaxe et du lexique, dans certains cas, en comparaison des élèves gitans. Mais, d'un point de vue de la langue, nous devons noter qu'il n'y a pas plus d'erreurs phonogrammiques avec altération ni non plus d'erreurs morphogrammiques. *A contrario*, les productions des élèves non gitans montrent des erreurs en quantité et en qualité (altérations phoniques) au moins aussi importantes. En d'autres termes, il s'avère que les productions écrites des élèves gitans analysées ne montrent pas plus de difficultés que les élèves non gitans. Qu'est-ce à dire? Il nous semble que les représentations stéréotypées des enseignants à l'égard de cette population font davantage écho à ces fausses affirmations qui sont fortement répandues dans les institutions scolaires.

5. Conclusion

L'objectif de cet article était d'explorer la compétence orthographique d'élèves gitans scolarisés en CE1 en comparant, notamment, leurs productions écrites issues des évaluations nationales avec celles d'élèves non gitans, au regard des représentations stéréotypées entretenues par le milieu scolaire quant à leur rapport à l'écrit. En étudiant la qualité graphique et orthographique de mêmes productions écrites d'élèves gitans et non gitans, nous pouvons conclure que, contrairement à bon nombre de représentations endogènes et exogènes, les élèves gitans de notre corpus ne semblent pas avoir de difficultés plus importantes que les autres élèves de leur quartier (à niveau social équivalent). Il faudrait pouvoir élargir l'échantillon de cette étude pour affiner les résultats par rapport à la tendance que nous avons trouvée. Les erreurs des élèves gitans sont celles qu'on retrouve pour les élèves de cette même classe d'âge au regard des difficultés constatées à milieu social équivalent. Dans ce que nous avons analysé, il n'y a donc pas de spécificités en lien avec leur identité gitane dans leurs difficultés en compétences orthographiques. Certes, nos résultats ne sont pas normatifs et demanderaient à être validés à plus grande échelle. Cependant, nous avons tout de même pu pointer que la qualité orthographique des productions des élèves d'origine gitane mettait en évidence des savoir-faire et des compétences que d'autres élèves (non gitans) ne maîtrisaient pas,

telles que la structure phrastique (syntaxe), et on pourrait parler aussi, en prémices, de la structure canonique narrative.

En conclusion, il nous apparaît essentiel de poursuivre cette réflexion en reconsidérant, par exemple, les capacités et les compétences que ces élèves peuvent avoir développées, dès l'entrée dans le lire-écrire, de manière à faire évoluer les représentations des enseignants (de l'institution), mais aussi celles des familles des enfants. L'éducation interculturelle permettrait un tel travail (Auger, 2005; Dervin, 2016; Fleuret, 2013; Sauvage, 2010), car elle donne accès à une ouverture progressive à l'autre sans porter un quelconque jugement et elle permet, surtout, d'appréhender, dans une perspective réciproque, la diversité ce qui permet de lutter contre l'ethnocentrisme (Meunier, 2007).

Références

- Auger, N. (2005). *Comparons nos langues. Démarche d'apprentissage du français auprès d'enfants nouvellement arrivés*. Toulouse : Éditions CNDP.
- Auger, N. et Matheu, N. (2016). Du gitan au français: d'une langue hors-norme à une langue normée? *Signes, Discours et Sociétés*, 16. Document téléaccessible à l'adresse <<http://www.revue-signes.info/document.php?id=4721.%20ISSN%201308-8378>>.
- Auger, N. et Sauvage, J. (2007). Des familles d'activités pour favoriser les articulations entre les langues et les variations présentes ou importées dans la classe. *APLV/Les Langues Modernes*, 25-32. Document téléaccessible à l'adresse <<https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01139621>>.
- Baker, C. (2011). *Foundations of bilingual education and bilingualism*. Bristol: Multilingual Matters.
- Barré-De Miniac, C. (2002). Le rapport à l'écriture: une notion à plusieurs dimensions. *Pratiques*, 113-114, 29-39.
- Bourdieu, P. (1972). *Esquisse d'une théorie de la pratique*. Paris: Droz.
- Calvet, L.-J. (2002). *Le marché aux langues. Les effets linguistiques de la mondialisation*. Paris: Les Éditions Plon.
- Castellotti, V. et Moore, D. (2002). *Représentations sociales des langues et enseignement. Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe – De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue*. Strasbourg: Conseil de l'Europe, Division des politiques linguistiques. Document téléaccessible à l'adresse <<http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/source/castellottimoorefr.pdf>>.
- Castellotti, V., Coste, D. et Duverger, J. (2008). *Propositions pour une éducation au plurilinguisme en contexte scolaire. Association pour le Développement de l'Enseignement Bi/plurilingue*. Tours: Université François Rabelais. Document téléaccessible à l'adresse <http://www.adeb-asso.org/wp-content/uploads/2014/03/ADEB_brochure_Tours_2007.pdf>.
- Catach, N. (1995). *L'orthographe française: traité théorique et pratique*. Paris: Nathan Université.
- Cummins, J. (1979). Cognitive/academic language proficiency, linguistic interdependence, the optimum age question and some others matters. *Working papers on bilingualism*, 19, 121-129.
- Cummins, J. (2007). *Language power and pedagogy – Bilingual children in the crossfire*. Clevedon: Multilingual Matters.

- Dabène, L. (1991). Quelques aspects du rôle de l'environnement familial dans un contexte multilingue. *Enfance*, 44(4), 291-295.
- Decroix, C. et Giraudeau, H. (1998). Scolariser des enfants gitans: une interrogation pour le système. L'exemple de l'académie de Montpellier. *Ville, Ecole, Intégration*, 115. Document téléaccessible à l'adresse <<http://www2.cndp.fr/revueVEI/decroix115.htm>>.
- Demeulenaere, M. (2015). *Le tableau noir des enfants gitans*. Document téléaccessible à l'adresse <<http://mariedemeulenaere.wixsite.com/journalisme/single-post/2015/03/15/Perpignan-le-tableau-noir-des-enfants-gitans>>.
- Dervin, F. (2014). Towards post-intercultural education : analysing 'extreme' intercultural dialogue to reconstruct interculturality. *European Journal of Teacher Education*, 38(1) Document téléaccessible à l'adresse <<http://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/02619768.2014.902441>>.
- Dervin, F. (2016). *Interculturality in education. A theoretical and methodological toolbox*. London: Palgrave MacMillan.
- Fleuret, C. (2013). Quand la langue d'origine devient un levier nécessaire dans la résolution de problème orthographique chez des élèves en français langue seconde en difficultés d'apprentissage. In D. Daigle, I. Montesinos-Gelet et A. Plisson (dir.), *Orthographe et populations exceptionnelles: Perspectives didactiques* (p. 81-104). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Gadet, F. (2000). Le terme «relâchement» en sociolinguistique. *LINX*, 42, 11-20. Document téléaccessible à l'adresse <<https://linx.revues.org/742>>.
- Halliday, M.A.K. (1985). Dimensions of discourse analysis: grammar. In T.A. van Dijk (dir.), *The Handbook of Discourse Analysis, vol. 2: dimensions of discourse* (p. 29-56). London: Academic Press.
- Hamers, J. (2005). Le rôle de la L1 dans les acquisitions ultérieures. In L.F. Prudent, F. Turpin et S. Wharton (dir.), *Du plurilinguisme à l'école. Vers une gestion coordonnée des langues en contextes éducatifs sensibles* (p. 271-292). Berne: Peter Lang SA.
- Hornberger, N. (2003). *Continua of biliteracy. An ecological framework for educational policy, research and practice in multilingual settings*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Jodelet, D. (1989). *Les représentations sociales*. Paris: Presses universitaires de France.
- Lahire, B. (2008). *La raison scolaire. École et pratiques d'écriture, entre savoir et pouvoir*. Rennes: Presses universitaires de Rennes.
- Meunier, O. (2007). *Approches interculturelles en éducation. Institut français de l'éducation (IFE)*. Document téléaccessible à l'adresse <<http://ife.ens-lyon.fr/vst/Synthese/detailsDossier.php?parent=accueil&dossier=3&lang=fr>>.
- Montésinos-Gelet, I. et Besse, J.-M. (2003). La séquentialité phonogrammique en production d'orthographe inventées. *Revue des sciences de l'éducation*, 29(1), 159-170.
- Moore, D. (2006). *Plurilinguisme et école*. Paris: Éditions Didier.
- Olive, J.-L. (2007). Les Gitans sur le marché scolaire. Les sciences sociales à l'épreuve du terrain: enquête-école à Perpignan. In D. Giband et G. Lacquement (dir.), *La ville et ses marges scolaires* (p. 61-94). Perpignan: Presses universitaires de Perpignan. Document téléaccessible à l'adresse <<http://books.openedition.org/pupvd/620>>.
- Sauvage, J. (2010). Développement de la langue maternelle et sensibilisation précoce à une langue étrangère. In C. Corblin et J. Sauvage (dir.), *L'apprentissage et l'enseignement des langues vivantes à l'école. Impacts sur le développement de la langue maternelle* (p. 15-31). Paris: L'Harmattan.
- Verdelhan-Bourgade, M. (2002). *Le français de scolarisation: Pour une didactique réaliste*. Paris: Presses universitaires de France.

Annexe 1

Grille typologique des erreurs d'orthographe

Catach (1995)

Catégories d'erreurs	Remarques	Exemples
Erreurs à dominante calligraphique	Ajout ou absence de jambages ou de traits dans la formation des caractères.	mid (nid)
Reconnaissance et coupure de mots	Peut se retrouver dans toutes les catégories suivantes.	lévier (l'évier); Vous serez a visé. (Vous serez avisé.)
Erreurs à dominante extragraphique	Omission ou adjonction de phonèmes; confusion de phonèmes.	arbe (arbre); crocodile (crocodile) suchoter (chuchoter); moner (mener)
Erreurs à dominante phonogrammique	Concerne les règles fondamentales de transcription et de position. Les erreurs peuvent altérer ou non la valeur phonique.	Altération de la valeur phonique : merite (mérite); briler (briller); recu (reçu). Non altération : nètre (naître); pingoin (pingouin); guorille (gorille)
Erreurs à dominante morphogrammique	<i>Morphogrammes grammaticaux</i> : Confusion de nature, de catégorie, de genre, de nombre, de forme verbale. Omission ou adjonction erronée d'accords étroits. Omission ou adjonction erronée d'accords larges.	chevaus (chevaux) Vous serez a visé. (Vous serez avisé.) les rue (les rues). ceux que les enfants ont vu (vus).
	<i>Morphogrammes lexicaux</i> : Marques du radical. Marques préfixes/suffixes.	gran (grand); canart (canard). anterremant (enterrement).
Erreurs à dominante logogrammique	Logogrammes lexicaux.	J'ai pris du vain (vin).
	Logogrammes grammaticaux.	Ils ce sont dit (se).
Erreurs à dominante idéogrammique	Majuscules.	l'état (l'État)
	Ponctuation.	Paul et, Marie (Paul et Marie)
	Apostrophe.	létat (l'État)
	Trait d'union.	mot-composé (mot composé)
Erreurs à dominante non fonctionnelle	Lettres étymologiques.	sculteur (sculpteur); rume (rhume).
	Consonnes simples ou doubles non fonctionnelles.	boursouffler (boursoufler).
	Accent circonflexe non distinctif.	anerie (ânerie); aout (août).