

SMILE:*Strategies for Managing an Independent Learning Environment*

Lead institution: University of Hull

Partner Institutions: University of Nottingham Trent,
University of Ulster

Project aims

SMILE is a three-year project supported by FDTL, the HEFCE Fund for Development of Teaching and Learning, which seeks to bridge the gap, identified in several of the overview reports on the quality assessment of modern languages, between the provision of self-access facilities and student use of these facilities by:

- ensuring a better match between the provision of resources for modern languages and students' perceptions of their learning needs
- raising awareness of the important role of language advising amongst teaching and support staff
- involving learners and teachers in the effective use of independent learning strategies in and out of the classroom
- sharing resources which proved useful in supporting language learning (leaflets on learning strategies, templates for tandem learning, needs analysis &c)
- creating an infrastructure to deliver credit-bearing modules in language learning strategies and a Diploma in Language Advising

The SMILE Approach

SMILE's aims will be achieved through:

- the creation of an electronic learner support network
 - the expansion of the language advisers' network
 - the delivery of a series of workshops involving staff and students
 - careful monitoring of the uses of self-access resources and their relationship to language performance
 - the publication of five newsletters
 - the creation of regional centres across England and in Northern Ireland to introduce, discuss and evaluate the concept of independent learning and language advising
 - the preparation of a manual of good practice in the implementation of independent learning
 - the development and establishment of a Diploma in Language Advising
- Other SMILE activities
- shadowing sessions with selected members of staff
 - support of existing activities in the area of language advising and independent learning
 - surveys about the use of resources
 - training sessions on language advising
 - practical assistance in the introduction of language advising

Enquiries

FOR FURTHER INFORMATION about SMILE, or a preliminary informal SMILE visit to discuss your Institution's needs and the possibility of a workshop, *please contact:*

Project Leader: Marina Mozzon-McPherson
Tel: 01 482 46 58 62 Fax: 01 482 46 61 80
Email: M.Mozzon-Mcpherson@selc.hull.ac.uk

Project Secretary: Liz Bradley
Tel: 01 482 46 58 62 Fax: 01 482 46 61 80
Email: E.Bradley@selc.hull.ac.uk

Recherches à propos de l'orthographe...
l'orthographe ça sert à quoi ?

A cette question, nombreux sont ceux qui ont envie de répondre: « A pas grand chose... si ce n'est à embêter le monde et surtout les élèves! » Il est vrai qu'elle a mauvaise réputation, cette orthographe française: on l'accuse d'être compliquée, incohérente, illogique et surtout d'être le lieu du stress le plus injuste, des sanctions les moins défendables et, de manière générale, d'être la cause numéro un de l'échec scolaire. Et les doctes, aussitôt, de citer les exemples célèbres: *imbécile* et *imbécillité*, *gibelotte* et *matelote*, *grelotter* et *baisoter* (notons, au passage, qu'on voit mal en quoi les deux derniers devraient se ressembler!).

En fait, ces comportements ne sont que des séquelles d'un conflit de pouvoir, vieux comme l'écriture. Selon Vaugelas, et surtout selon Robert Estienne, un siècle plus tôt, l'écriture étant un luxe réservé à une petite élite, l'orthographe, qui n'est rien d'autre que des règles de ce jeu d'élite, se devait d'être inaccessible aux bas peuple: toute activité ainsi réservée à quelques chanceux doit, sous peine de perdre son prestige, élever une barrière, argent ou connaissance, qui les protège de toute promiscuité fâcheuse.

Comprendre le fonctionnement

Si cette analyse est tout à fait valable pour le XVII^{ème} siècle, elle ne l'est plus aujourd'hui, à une époque où – au moins en théorie — chacun passe par l'école et donc peut avoir accès à l'écriture, quelle que soit sa place dans la société. Si bien que l'orthographe n'est plus extérieure à la population, elle est présente partout dans l'environnement de tous, et le problème n'est plus celui de la complexité du jeu, mais bien de la manière dont on permet à tous d'en comprendre le fonctionnement. Le moindre regard sur les écrits qui nous entourent, comme la presse ou la publicité, suffit à démonter ce propos: ainsi, notre journal *La Dépêche* a titré en dernière page, le 31 décembre dernier: « Souvenir d'un Pescheur dans le désert » pour évoquer le Toulousain Daniel Pescheur du rallye Paris–Dakar; autre exemple, la revue *Télérama* du 27 décembre propose un grand article intitulé: « Nez pour la gloire » (on aura compris qu'il s'agissait de Cyrano de Bergerac!); n'oublions pas le très joli titre de *La Dépêche*, à propos du match de rugby France–Angleterre (le 5 mars 1989), qui n'avait point souri aux Français: « Le nom de la Rose ». On peut aussi citer quelques slogans

Avis de Recherche

publicitaires célèbres: Hertz qui affirme: « Tout ce qui est prix est bon à prendre », ou la superbe formule de sos Amitié: « Un mal, des mots ». Tous ces exemples font bien apparaître la spécificité des pouvoirs de l'écrit (aucun de ces exemples ne *pass*e à l'oral), écrit qui fonctionne dès lors comme une *langue-pour-les-yeux*, par opposition à l'oral qui, lui, est une *langue-pour-les-oreilles*. En fait, l'orthographe n'est plus du tout aujourd'hui un système de transcription de la prononciation, mais bien un ensemble de signification. Il ne faut pas oublier qu'à l'oral, l'ambiguïté est levée par le geste, l'intonation, la situation, autant de données qui manquent à l'écrit. C'est l'orthographe, dans la mesure où elle ne correspond pas à la prononciation, qui permet de combler des manques. C'est pourquoi, contrairement à ce que prétendent la plupart des méthodes de lecture, les lettres les plus importantes des mots, sont celles qui ne se prononcent pas. « Apportez-moi des poids », c'est la lettre *d* qui me permet de savoir de quels *poi(d)s* il s'agit! L'orthographe est donc bien aujourd'hui ce dont Robert Etienne avait eu l'intuition, un outil pour lire, en même temps qu'un outil pour écrire: lire, c'est interpréter l'orthographe pour comprendre; écrire, c'est utiliser l'orthographe pour se faire comprendre.

Si l'on apprenait partout cela dès le *CP*, comme nous le faisons dans les classes de nos équipes, les adolescents auraient moins de problèmes et plus de plaisir à écrire.

Le rire et l'orthographe

Oui, l'orthographe est un système indispensable à la communication, un système certes complexe et c'est pour cela qu'elle est aussi une source de jeux et de plaisir: trouvailles drôles ou poétiques des publicistes, humoristes, poètes. C'est sur elles qu'il faut s'appuyer pour faire découvrir comment ça marche: le rire est le meilleur pédagogue et l'orthographe est pleine de rires si l'on sait les trouver. Ne pensez-vous pas qu'il serait bien intéressant de faire réfléchir les élèves, non sur une inutile dictée, mais sur les raisons du comique de cette *faute*, extraite d'une lettre reçue par un apprenant après un petit accident de voiture: « La dame était pleins fard; forcément, ça m'a ébloui et j'ai perdu le contrôle de ma voiture... »?

Comme dirait le grand Desproges: « Étonnant, non? »

Typologie des erreurs en orthographe

Que ce soit en psychologie, en linguistique ou en pédagogie des langues, les diverses variétés d'erreurs ou plus communément, de fautes, ont toujours constitué un centre d'intérêt non négligeable. On connaît leur importance dans les recherches sur l'aphasie et dans d'autres domaines de la pathologie du langage. La psychanalyse les a pour sa part très tôt intégrés dans l'étude des actes manqués: dans *l'Introduction à la psychanalyse*, Freud définissait déjà les lapsus comme « le résultat de l'interférence de deux intentions, dont l'une peut être qualifiée de trouble et l'autre de perturbatrice » (1970 p. 38). Leur rôle a également été mis en évidence dans les toutes premières études sur l'acquisition du langage et le développement de la phrase chez l'enfant: « *Chose paradoxale*, écrivait P. Guillaume, *ce sont ces fautes qui témoignent de la possession incomplète de la langue* » (1927 pp. 1–25).

L'erreur, indissociable de toute situation d'apprentissage, doit être répertoriée de façon systématique, afin que soient déterminés des niveaux d'acquisition, puis établies des stratégies pédagogiques adaptées aux difficultés rencontrées aussi bien par le groupe que par l'individu.

La mise en évidence de l'erreur dans le domaine de l'orthographe est particulièrement aisée, compte tenu du fait que la norme est impérative, même si certains termes peuvent admettre plusieurs graphies (*pagaille, pagaïe, pagaye; rai, rais, &c*). Mais l'usage tend généralement à imposer une forme aux dépens des autres.

L'explication, en revanche, est souvent plus délicate: elle peut donner lieu à diverses interprétations selon l'unité d'analyse choisie, mot, monème (ou morphème), graphème, et la forme de référence envisagée, comme nous le verrons ultérieurement. Nina Catach pose, à partir d'un parallèle établi entre la double articulation de la langue orale et celle de la langue écrite en français, trois types d'éléments graphiques à prendre en considération:

- les phonogrammes, « *partie des signes qui transmettent essentiellement les phonèmes* » (Catach 1980 p.23), au niveau de la deuxième articulation,
- les morphogrammes, et les logogrammes, au niveau de la première articulation.

Les morphogrammes correspondent à la « partie des signes qui complètent la notation des morphèmes, et sont chargés par là d'une certaine valeur sémique plus

ou moins autonome » (Catach 1980 p.23). Ils se subdivisent en « morphogrammes grammaticaux... (marques de genre, de nombre, flexions verbales) », et en « morphogrammes lexicaux: marques finales ou internes, fixes, intégrées au lexème..., marques spécifiques des préfixes, des suffixes, des éléments entrant en composition, etc. » (Catach 1980 p.211): ainsi *d* dans *grand* est considéré comme un morphogramme lexical dans la mesure où il évoque la forme féminine *grande*. Les logogrammes sont « des graphies globales de lexèmes » (Catach 1980 p.268). Ils se répartissent en logogrammes lexicaux, *faim*, *fin*, et en logogrammes grammaticaux, *ce*, *se*. De ces distinctions il résulte qu'une même forme graphique *en* sera analysée comme une erreur touchant tantôt le phonogramme, *enple/ample*, tantôt le morphogramme lexical, *entivol/antivol*, ou le logogramme lexical, *encre* substitué à *ancree*; *s'en* sera envisagé comme une erreur affectant le logogramme grammatical *sans*, *il l'a fait s'en le vouloir / il l'a fait sans le vouloir*. Cette diversité d'analyse provient ici de l'unité dans laquelle est utilisé le graphème, monème sans homophone *enple*, monème, partie constitutive d'un syntème *entivol*, monème ayant un homophone *encre*, ou de l'existence de séquences phoniques identiques dans le discours, *s'en / sans*. Elle fait donc appel à des critères variables, qui parfois font intervenir des considérations diachroniques dans une description synchronique. *En* de *enlever* ou de *enliser* peut-il encore être traité comme un préfixe? Ou faut-il considérer l'ensemble comme un monème et non comme un syntème? Selon la solution adoptée, les graphies *anlever / anliser* affecteront soit le morphogramme lexical, soit le phonogramme.

Ces distinctions masquent l'identité de l'erreur qui consiste à utiliser un graphème aux dépens d'un autre, avec lequel il se trouve en distribution complémentaire dans la notation du phonème. Par ailleurs, la terminologie utilisée est ambiguë, car elle ne fait pas de différence nette entre les unités lexicales et les unités grammaticales, les morphogrammes de même que les logogrammes pouvant appartenir à l'une ou l'autre des catégories.

Il nous semble préférable de ne retenir qu'un seul type d'unité, le monème, auquel sera assimilé le syntème, ce qui ne remet pas en cause la démarche globale d'analyse proposée par Nina Catach, dont nous reprendrons plusieurs éléments, son étude restant décisive dans l'appréhension scientifique des problèmes de l'orthographe.

A priori, le choix du mot aurait pu s'imposer, puisqu'il s'agit d'une unité graphique, définie habituellement comme un ensemble de graphèmes compris entre deux blancs. Toutefois, le parallélisme entre le mot et le monème est loin d'être absolu: si l'on compare *(le) port* et *(il) dort*, la forme graphique de *port* correspond à la fois à un mot et à un monème, alors que celle de *dort*, bien qu'étant un mot, renvoie à deux unités, le monème *dormir* manifesté par la forme *dor* que l'on retrouve dans *(je) dor(s)*, et le *t*, qui, associé à *il*, exprime la troisième personne. La lettre muette *t* ne joue pas le même rôle; elle fait partie intégrante du signifiant graphique de *port*, mais non de *dort*, ce qui implique une analyse différente en cas d'omission. La notion de monème permet de mieux rendre compte du fonctionnement des éléments graphiques.

Au sein des monèmes, une dichotomie sera opérée entre les unités lexicales (noms, verbes, adjectifs, adverbes) et les unités grammaticales (pronoms, déterminants nominaux, déterminants verbaux, coordinatifs, monèmes fonctionnels: prépositions et subordinants). Un troisième groupe de difficultés sera enfin répertorié dans un ensemble intitulé *erreurs syntagmatiques*, qui réunira des erreurs de formes liées à la dépendance et à la succession des éléments dans la chaîne parlée, accord en genre, en nombre, en personne, découpage des unités, signes graphiques particuliers (majuscules, traits d'union, etc.).

Ces trois grandes classes d'erreurs font généralement intervenir des facteurs différents, qui présupposent un traitement propre à chacune d'elles.

I Erreurs lexicales:

Elles portent sur les monèmes ou les synthèmes lexicaux. Le signifiant graphique peut être altéré par:

- la substitution d'un graphème par un autre graphème dont il partage la distribution, ou par une variante graphique, telle que le redoublement ou l'absence de redoublement d'une lettre, sans altération de la forme phonique, *festain / festin (ain/in)*, *pâquerrete / pâquerette* (redoublement de *r* et omission d'un *t*),
- la substitution d'un graphème par un autre graphème, avec altération de la forme phonique, *pamier/panier [pamje] / [panje]*,
- l'omission d'une lettre muette à l'initiale, en position médiane, ou à la finale, *éro / héros*, *sympatique / sympathique*,
- l'adjonction d'une lettre muette à l'initiale, en position médiane, ou à la finale, *hanche / anche*, *systhème / systhème*, *fleure / fleur*;
- l'inversion, la suppression ou la réduplication de graphèmes, avec altération de la forme phonique, *arbrit / abitre / arbitre*, *organise / organise*.

II Erreurs grammaticales :

Elles concernent exclusivement les monèmes grammaticaux, et ne doivent pas être confondues avec les erreurs syntagmatiques, notamment celles qui relèvent de l'accord: *écouté* ou *retournait* dans *elle ne veut pas écouté, elle souhaitait le voir retournait* sont des erreurs grammaticales, qui affectent la forme du monème infinitif; en revanche, l'absence de *e* dans *joli veste* ou la substitution de *s* par *t* dans *je le regardait*, seront analysées comme des erreurs syntagmatiques, puisque, d'une part, le genre n'est pas un monème grammatical, et que, d'autre part, ce n'est pas la forme de l'imparfait qui est altérée, mais l'accord avec la première personne.

Les erreurs grammaticales auraient pu être analysées sur le même modèle que les erreurs lexicales. Mais, bien que certaines distorsions soient analogues à celles que subissent les unités lexicales, cf. *parmis / parmi*, où il y a adjonction d'une lettre muette, la grande majorité d'entre elles correspondent à des substitutions d'unités, soit à l'intérieur d'une même classe (*ses / ces: elle ne connaît pas ses personnes*), soit au sein d'autres classes (*c'es / ses: c'est gentil garçons*). De plus, la fréquence des monèmes grammaticaux dans le discours, ainsi que leur structure phonique, souvent monosyllabique, peut laisser supposer que leur acquisition est globale. Enfin, d'un point de vue pédagogique, il n'est pas possible de recourir au processus de dérivation pour justifier la présence d'un graphème au détriment d'un autre, comme dans *jardin / jardinier*, les monèmes grammaticaux ne pouvant servir de base à des dérivés. Les seules distinctions proposées seront, par conséquent:

- la substitution d'une unité par un élément de la même classe, *elle ne veut pas écouté/écouter*, participe passé/infinitif,
- la substitution d'une unité par un élément d'une autre classe, *c'est gentils garçons/ces gentils garçons*, présentatif/adjectif démonstratif.

Les autres erreurs seront simplement répertoriées.

III Erreurs syntagmatiques :

Elles s'appliquent à des contraintes qui relient des unités, accord, ou qui sont imposées par le code graphique, en référence soit à la structure syntaxique, ponctuation, majuscules, soit à la structure synthématique, *avant-hier, aujourd'hui*, ou à la structure phonique du segment: la succession des unités peut entraîner des erreurs de découpage, les séquences syllabiques empiétant parfois sur deux éléments, un *avion* [X / na / vj2]

Les erreurs d'accord seront réparties dans trois groupes, en fonction de leur nature, genre, nombre, personne. Il pourra y avoir:

- omission: l'accord ne sera pas marqué, *les tables ronde, les table ronde,*
- substitution d'une forme par une autre à l'intérieur d'un même groupe, *s / t, il dors / il dort,*
- substitution d'une forme par une au sein de groupes différents *s / nt, ils les regardes / ils les regardent.*

Cette typologie ne prétend pas être exhaustive: il paraît, en effet, difficile de faire un inventaire complet des erreurs possibles. Elle ne doit pas non plus, être conçue comme un cadre d'analyse rigide, certaines erreurs étant susceptibles de donner lieu à diverses interprétations: *s* dans *il les regardes* peut être considéré comme une erreur de personne (substitution de la sixième personne par la deuxième personne), et non comme une erreur de nombre, ainsi que nous l'avons fait précédemment. De manière analogue, *son* dans *ils son venus* peut correspondre soit à une absence d'accord en personne, soit à l'emprunt d'une forme grammaticale à la place d'une autre (adjectif possessif / auxiliaire). Tout classement de ce type implique une part d'arbitraire que seule l'aide de l'élève, à condition qu'il soit capable d'explicitier son choix, pourrait corriger. Néanmoins, la fréquence des erreurs afférentes à un même domaine peut l'atténuer. Il devrait être plus *logique* de rattacher à l'accord les problèmes évoqués ci-dessus (*regardes, son venus*), si la majorité des difficultés le concerne.

Malgré ses limites, cette analyse a une incidence directe sur le plan pédagogique: fondée sur des critères fonctionnels, elle permet de déterminer non seulement la nature des erreurs, et les éléments avec lesquels elles se trouvent en concurrence, que ce soit par confusion, par adjonction, ou par omission, mais aussi leur fréquence respective. Il en résulte:

- 1) une sélection des points à traiter et des oppositions à prendre en compte, celles-ci étant spécifiques à chacune des catégories dégagées,
- 2) une progression à respecter.

Les monèmes lexicaux seront examinés essentiellement en référence aux graphèmes qu'ils comportent, et le processus de dérivation pourra intervenir pour faciliter l'apprentissage de certaines unités (*parfum / parfumer*); les monèmes grammaticaux seront envisagés en opposition les uns aux autres, afin que l'élève prenne conscience, selon le cas, de leur différence de sens (adjectifs possessifs / adjectifs démonstratifs associés au pluriel: *ses / ces*, adjectif démonstratif / pronom réfléchi: *ce/se* &c.), le signifié imposant la forme, ou de leur différence de

Avis de Recherche

fonctionnement: le signifiant de l'infinitif ou du participe passé est associé, en principe, à un verbe subordonné, et non noyau de phrase. Dans le cadre des erreurs syntagmatiques l'accent sera mis tantôt sur les relations entre les unités (accord), tantôt sur la commutation (découpage). Enfin, la progression devra être établie en fonction de la fréquence des erreurs constatées, compte tenu du niveau de connaissance des élèves, ce dernier restant déterminant dans le choix des éléments à proposer.

Notes Bibliographiques

Catach, N. *L'orthographe française à l'époque de la Renaissance* Genève, Droz 1968

Catach, N. *L'orthographe française, traité théorique et pratique* Paris, Nathan 1980

Catach, N. *L'orthographe* Paris, PUF, collection *Que sais-je ?*, 1988

Devane, B. *Lire et écrire, des apprentissages culturels* Paris, A. Colin 1992

Guyon, O. « Vers une maîtrise orthographique de la relation sujet-verbe à l'école élémentaire » *Cahiers du centre interdisciplinaire des Sciences du Langage*, 1990: 87

Langue française 20 (1975) *l'orthographe*

Le Monde de l'éducation octobre 1989

Lire novembre 1990

Mansour SAYAH

Département de Sciences du Langage
Université de Toulouse-le Mirail

<p>Mansour Sayah est également l'auteur de <i>Bilinguisme et enseignement du français en Tunisie</i> (Toulouse: AMAM (<i>Analyses Monde Arabe et Méditerranée</i>), 1997), dont nous avons reçu un exemplaire</p>
