

Compte rendu de la conférence donnée par M. FAYOL à l'IUFM de POITOU-CHARENTES, site des Deux-Sèvres à Niort, dans le cadre des «CONFERENCES DE L' AIS»

« APPRENDRE ET UTILISER L'ORTHOGRAPHE »

INTRODUCTION

En France, nous valorisons excessivement la langue écrite et son orthographe. Nous avons une Académie qui veille à cette orthographe et qui surveille soigneusement les réformes qui sont introduites. Cependant la valorisation de cette norme orthographique va de pair avec une absence de travaux de recherche concernant l'acquisition de l'orthographe. Aussi, la conséquence de ce constat est que l'enseignement et l'apprentissage de l'orthographe restent très largement dépendants des empiriques et des implicites.

Nous allons observer un certain nombre de données qui peut-être vont faire évoluer doucement à la fois l'instruction de l'orthographe et son apprentissage par les élèves.

ACQUISITION DE L'ORTHOGRAPHE DU FRANÇAIS

Le système qui régit le français présente de l'intérêt pour les linguistes et les psychologues à cause de ses spécificités; or ce sont précisément ces mêmes spécificités qui font souffrir les élèves.

M. Fayol décrit trois problèmes en orthographe :

1) Correspondances phonèmes/graphèmes

Le premier problème n'est pas spécifique au français. Il s'agit de **la mise en correspondance entre phonèmes et graphèmes**. Dans n'importe quelle langue alphabétique, lorsqu'on veut transcrire un mot, il faut analyser la forme sonore de ce mot en unités élémentaires qui sont les phonèmes puis mettre en correspondance ces phonèmes avec des graphèmes. Nous avons affaire ici à un procédé commun à l'apprentissage de la production et à l'apprentissage de la perception (la lecture).

2) Système non-transparent

Dans certaines langues alphabétiques comme l'italien, l'espagnol ou le serbo-croate, dès que les élèves ont appris les correspondances phonèmes/graphèmes, ils peuvent pratiquement lire et écrire tous les mots. Mais il existe aussi des systèmes comme l'anglais et le français où cet apprentissage des correspondances phonèmes/graphèmes ne suffit pas. Dans ces langues qu'on appelle **des systèmes non-transparents, les correspondances entre sons et lettres sont irrégulières**, par exemple :

- un même son peut se transcrire par plusieurs graphies
- les doubles consonnes ne sont pas phonologiquement marquées.

3) Morphologie sémantique

Nous abordons maintenant un domaine qui est une exception française et qui sera particulièrement traité dans la conférence de M. Fayol. Outre les lettres muettes et les graphèmes complexes, nous avons en français **une morphologie sémantique**.

PREMIERE PARTIE : LA MORPHOLOGIE SEMANTIQUE

Au fil des siècles, les marques morphologiques notamment du nombre mais aussi du genre sont devenues inaudibles. Nous mettons des « s » aux noms et aux adjectifs, des « x » parfois et des « nt » à la fin des verbes qui ne s'entendent pas. Comment apprend-t-on et manipule-t-on alors ce type de caractéristique spécifique à notre langue ? Nous pouvons constater que cette caractéristique du français agit sur notre enseignement de l'orthographe qui se poursuit très tard dans le cursus des élèves. Nous sommes également le seul pays au monde à avoir un enseignement de la grammaire qui continue au cours de l'enseignement secondaire. Bien que nous consacrons beaucoup de temps à l'apprentissage du pluriel, du genre, son efficacité reste toujours relative. Comment théoriser alors cet apprentissage et faire en sorte que cette théorisation rende compte de phénomènes souvent vécus comme phénomènes «agaçants » par les enseignants dans leur classe ? Nous choisirons de rappeler l'état général de la situation pour la marque du nombre bien que nous puissions faire le même travail avec la marque du genre. Pour la marque du genre cependant, un plus grand nombre de mots sont marqués auditivement tandis que pour le nombre la marque auditive reste l'exception (98% des mots ont une marque écrite mais n'ont pas de marque orale). Comment ces marques sont-elles acquises alors ? D'abord, du fait de leur silence, elles ne sont acquises qu'à partir du moment où les élèves apprennent à écrire. Il faut donc attendre le début de l'apprentissage de la lecture et de l'écriture pour que ces marques soient prises en compte. Mais alors, sont-elles apprises comme on apprend à parler c'est-à-dire par des interactions ou le sont-elles par un enseignement explicite ? En effet, lorsqu'on apprend à parler, cet apprentissage ne se fait pas avec un enseignement explicite. Personne n'enseigne le langage à ses enfants. Même si on reprend les enfants sur un mot, une phrase, l'essentiel du langage est acquis au cours des interactions. En orthographe, par contre, il existe un enseignement verbal explicite transmis sous forme de règles à partir du CE1 (exemples : « Si c'est un nom au pluriel, on ajoute le plus souvent un s ». « Si c'est un verbe au pluriel, on met ent. »). On a ici affaire à un modèle d'apprentissage connu en psychologie que l'on nomme **l'apprentissage déclaratif**. L'enseignant énonce une règle et propose ensuite à ses élèves des exercices d'application qui vont entraîner et même concrétiser les situations d'emploi de ces marques du pluriel. Il s'agira donc pour l'élève d'appliquer la règle mais aussi de mémoriser inconsciemment les situations d'emploi de ces marques. On vise ainsi à ce que la mise en œuvre des règles soit automatisée au fur et à mesure que le niveau de culture s'élève. Or, les théories nous précisent que l'évolution ne se fait pas comme cela. Nous nous appuyerons sur la théorie du chercheur américain, Anderson. Bien que ce chercheur ne se soit pas intéressé à l'orthographe du français, ses travaux qui datent de 1983 s'appliquent particulièrement au type d'**apprentissage en deux temps** (d'abord déclaratif puis ensuite procédural) qui vient d'être exposé pour l'enseignement de l'orthographe.

M. Fayol et ses collaborateurs ont pu vérifier, à l'aide d'épreuves, que la théorie d'Anderson peut s'appliquer à l'apprentissage et à l'enseignement du français et notamment à l'apprentissage de l'orthographe et de la morphologie du français.

La série d'épreuves proposées par M. Fayol et son équipe cherche à répondre à cette première question : *A quel moment les élèves vont-ils percevoir et comprendre que lorsqu'un « s » est à la fin d'un mot, ce mot est au pluriel ?* Il s'agit là d'une connaissance déclarative, préalable, qui ne nous dit rien sur la capacité des élèves à mettre en œuvre cette connaissance. Les marques sont connues et associées à leur signification. D'autres questions se posent alors : *Suffit-il de connaître les marques pour les mettre en œuvre ? Dans quelles conditions les marques seront-elles utilisées ?* Cette dernière question devient pour l'enseignant : *Existe-t-il*

des situations sur lesquelles je pourrais intervenir pour rendre l'application de ces règles plus facile pour que les élèves soient capables d'utiliser les marques de manière autonome et dans toutes les conditions ?

Nous savons que ces marques, qui à certains moments sont connues, sont néanmoins très rarement utilisées. De plus leur utilisation dépend de la difficulté attentionnelle de la tâche, de la situation dans laquelle se trouve l'élève. Quand un enseignement a été récemment dispensé de manière déclarative et cela est vrai pour n'importe quel enseignement (calcul, orthographe, musique, EPS...), sa mise en œuvre est dépendante pendant un certain temps de l'**attention**. Lorsque cette attention est alors captée par autre chose, on a très souvent des erreurs qui ne témoignent pas d'une méconnaissance mais d'une difficulté liée à la mise en œuvre. Il faudrait donc mettre au point des activités qui sollicitent la mise en œuvre de sorte que l'attention requise pour celle-ci soit de moins en moins lourde.

On peut tester la connaissance des marques pour les noms et les verbes à l'aide d'épreuves de **compréhension** où l'élève n'a rien à produire : l'élève doit simplement associer une image avec une forme linguistique. Alors, cette compréhension, si elle existe, se traduit-elle nécessairement par une réussite **en production**? Il existe pour mesurer cette capacité de production des épreuves : à l'aide d'images, l'élève retrouve la forme orale qui est confortée par l'expérimentateur avant de produire la forme écrite. On aboutit à la conclusion suivante :

- **les épreuves de compréhension sont mieux réussies que les épreuves de production.**
- **les meilleurs résultats en compréhension comme en production ne sont pas obtenus pour les verbes mais pour les noms.**

Les raisons de l'écart de réussite entre les noms et les verbes sont diverses et peuvent s'expliquer ainsi :

- il existe moins de verbes que de noms
- le nom est focalisé
- le pluriel des noms est sémantiquement motivé (*une chaises ; des chaises*) alors que le pluriel verbal est plus difficile à motiver sémantiquement (ex : Le fait qu'il y ait plusieurs personnes qui dansent plutôt qu'une ne modifie rien sémantiquement au verbe *danser.*).

Toutes ces causes ne sont pas faciles à désimpliquer. Nous nous contenterons donc de constater que les résultats des accords faits aux noms sont supérieurs aux accords faits correctement aux verbes.

Si on regarde maintenant l'évolution avec les niveaux, on s'aperçoit :

- que les performances en compréhension sont excellentes même au CP sur les noms mais qu'elles sont plus faibles sur les verbes.
- que c'est seulement au CE2 que les performances en compréhension sur les noms et les verbes deviennent équivalentes
- qu'en production, même en CE2, on obtient des performances correctes nettement inférieures aux performances en compréhension.

D'où vient ce vrai problème de distance entre la compréhension des marques et leur utilisation ? Il provient probablement de ce que l'utilisation des marques suppose que l'on puisse les activer quand on en a besoin et seulement quand on en a besoin chaque fois que l'on en a besoin. **Ces conditions de mise en œuvre requièrent pendant longtemps de l'attention.** Dans la phase de début de tout apprentissage, l'application des connaissances est attentionnellement coûteuse. Aussi, dès que l'attention est captée par un événement quelconque, des tâches secondaires, les performances diminuent. On a affaire à **des erreurs d'omissions.** Avec l'**automatisation** c'est-à-dire la pratique, ces erreurs disparaissent. Au fur

et à mesure que le niveau scolaire s'élève, on a donc de moins en moins d'erreurs d'omissions.

Une épreuve de détection d'erreurs proposée à des élèves de CE1 et CE2 permet de savoir que les élèves de ces niveaux scolaires sont capables de repérer les erreurs alors même qu'ils les commettent. Ils peuvent reprendre ce qu'ils ont écrit et corriger leurs erreurs. L'analyse des résultats obtenus sur l'accord des noms montre que :

- en production , on a une amélioration continue alors qu'**en révision** les performances sont excellentes dès le début.

En effet, comme nous l'avons déjà dit, l'attention requise pour la production est forte. Or, du fait, en particulier, que l'acte graphique ne soit pas automatisé à cet âge, l'attention qui reste disponible n'est pas suffisante pour que l'application de la règle se fasse de manière automatique.

En ce qui concerne l'accord des verbes, on s'aperçoit qu'**en révision** les performances sont aussi systématiquement meilleures qu'en production.

Cette série d'épreuves a donc permis de vérifier ce que nous venons de développer et que nous allons rappeler maintenant :

Dans l'apprentissage, nous avons une période qui est celle de l'enseignement déclaratif pendant laquelle les connaissances sont disponibles mais ne sont pas mises en œuvre ou mises en œuvre très difficilement. Puis vient une période au cours de laquelle les marques sont peu à peu réalisées mais de manière attentionnellement coûteuse. Cette période, qui est très sensible aux tâches secondaires, permet cependant la révision. On constate alors que les performances en révision sont meilleures que les performances en production.

Ces conclusions permettent donc une application pédagogique qui consiste à concevoir une séquence au cours de laquelle la révision soit efficace.

Le français est une langue dans laquelle existent **beaucoup d'homophones** (ex : *table, timbre* peuvent être soit des noms , soit des verbes). Leur existence a des conséquences très importantes sur l'orthographe et notamment sur la morphologie.

M. Fayol a étudié comment les élèves procèdent lorsqu'on leur demande de mettre au pluriel des mots qui sont ambigus du point de vue de leur statut syntaxique. La proposition faite à des élèves de CE1, CE2, CM1 et CM2 est la suivante :

METTRE AU PLURIEL :

- *le nuage*
- *il cherche*
- *le meuble*
- *le timbre*
- *il meuble*
- *il timbre*

Les erreurs commises ont été analysées et sont de divers types :

- **erreurs de non-marquage**
 - Au CE1, beaucoup d'omissions : ni «s », ni «nt ».
 - Les omissions sont plus fréquentes sur les verbes que sur les noms.

- Diminution de ces erreurs au CE2 bien qu'elles persistent.
- Disparition presque totale de ces erreurs au CM1 et au CM2.

- **apparition des pluriels en «s »**

Ce phénomène, l'existence **des surgénéralisations**, est connu en psychologie du langage. Les élèves de CE1, mais encore ceux de CE2 et pratiquement plus de CM1 et CM2 mettent des «s » partout, c'est-à-dire à la fois aux noms et aux verbes quand ils sont précédés de «ils ». **La surgénéralisation** est classique et parfaitement compatible avec les thèses d'Anderson qui sont le référent théorique à cette recherche.

Les erreurs en «s », qui subsistent sur les verbes chez les élèves de CM1 et CM2, sont des erreurs qui n'apparaissent que sur des verbes qui ont un homophone nominal plus fréquent que son correspondant verbal.

- **surgénéralisation du «nt »**

Au CE2 et au CM1, les élèves effectuent des surgénéralisations du «nt » aux noms. Ces surgénéralisations ne se produisent que sur des noms qui ont un homophone verbal. Autrement dit, c'est bien parce qu'il y a **confusion en mémoire** que ces erreurs apparaissent.

Ce que nous venons d'exposer, c'est qu'au cours de la scolarité élémentaire les élèves passent d'une forme déclarative des connaissances à une forme procédurale des connaissances. Ils appliquent la règle. Puis, une fois qu'ils ont suffisamment souvent appliqué cette règle, ils passent sans que l'on ne s'en aperçoive d'une application procédurale à une remémoration. A un certain moment, leurs connaissances orthographiques n'utilisent plus les règles mais passent par la récupération directe de la graphie des mots. Les règles ne sont sans doute alors qu'exceptionnellement appliquées. Elles sont toujours disponibles mais n'interviennent qu'à titre de contrôle.

Quelques années avant ce travail de recherche, M. Fayol avait montré que lorsque l'on dictait à des adultes (professeurs, ingénieurs, étudiants...) des phrases comme *«Le facteur a des lettres et il les timbre.»* le taux d'erreur atteignait 40% si on ajoutait une petite tâche supplémentaire (ex : faire mémoriser en même temps trois mots.). Dans ce cas, les erreurs n'étaient pas des erreurs d'omission mais **des erreurs de substitution** (Les adultes écrivaient : *« Le facteur a des lettres et il les timbres.»*). Cette recherche a donné des indications intéressantes sur la façon dont les adultes gèrent ces difficultés de la langue française. Les mots qui étaient orthographiés erronément avec un «s » étaient ceux qui ont un homophone nominal et dont l'homophone nominal est plus fréquent que l'homophone verbal. En conséquence, du point de vue des processus mentaux, les adultes ne font pas référence à une règle. **Ils récupèrent directement dans leur mémoire** la forme pluralisée la plus fréquente. Ce phénomène n'est plus lié à une procédure, à une règle mais il s'agit d'un phénomène de **récupération en mémoire**. Ce que l'on vient de décrire sur les accords des verbes se retrouve sur l'accord de l'adjectif. Pour être efficaces, les adultes remplacent l'application des règles qui est coûteuse par la récupération en mémoire. Ils procèdent ainsi dans tous les domaines (orthographe, arithmétique...). Se remémorer est plus rapide et plus efficace la plupart du temps. Pourtant, parfois cette récupération aboutit à des erreurs comme nous venons de le voir. Dans ces cas-là, il faut un **système de contrôle** qui puisse intervenir pour corriger.

Nous venons de présenter une sorte de parcours qui est général (arithmétique, orthographe, lecture...) et qui se construit suivant ces différentes étapes :

- **connaissances explicites enseignées**
- **mise en œuvre coûteuse, lente et donc très fragile en début d'apprentissage**
- **automatisation progressive**
- **remplacement de l'application de la règle par une récupération en mémoire.**

Dans ce schéma, on passe donc de la règle à la mémoire.

Claudette Lonjout