

# Apprentissage de l'écriture en contexte plurilingue Problèmes liés à l'acquisition de l'orthographe

Dr. Saliha Ameur-Amokrane  
Université d'Alger



Synergies Algérie n° 6- 2009 pp. 71-78

**Résumé :** *Dans nos sociétés de culture écrite, la maîtrise de l'écrit est devenue un impératif. Il est donc essentiel de préparer les apprenants à l'exercice de cette aptitude. Dans le cadre de cet article, nous allons nous pencher sur l'écriture et tenter de montrer ce qui peut constituer, dans un contexte plurilingue, une difficulté pour les apprenants.*

**Mots-clés :** *Littéracie, processus d'écriture, orthographe.*

**Abstract:** *In our societies of written culture, the control of the writing became a requirement. It is thus essential to prepare learners to the practice of this aptitude. Within the framework of this article, we will consider the writing and will try to show what can constitute, in a multilingual context, a difficulty for learners.*

**Keywords:** *Literacy, writing process, orthography.*

**المخلص:** في مجتمعاتنا ذات الثقافة الكتابية، أصبح التحكم في الكتابة شيء إجباري. لذلك يعتبر أساسيا، تحضير المتعلمين لممارسة هذه الأهلية. فمن خلال هذه المقالة سننظر إلى الكتابة وسنحاول الكشف ما يمكن أن يمثل صعوبة للمتعلمين في سياق متعدد اللغات.

**الكلمات المفتاحية:** الكفاءة الكتابية، الثقافة الكتابية، سياق الكتابة، الإملاء.

L'époque actuelle est marquée par une évolution des modes et des outils de communication. C'est ainsi que les jeunes (mais également les moins jeunes !) utilisent de moins en moins le papier pour communiquer. A l'inverse, les SMS et les mails sont d'un emploi de plus en plus fréquent.

Donc, contrairement à ce que l'on avait pu craindre, du fait du développement des moyens de communication à l'oral, l'écrit n'a pas été réduit à la portion congrue. Les jeunes ont recours, peut-être même plus que par le passé, à l'écrit aussi bien en réception qu'en production. De ce fait, il est devenu impératif de développer les habiletés en littéracie c'est-à-dire l'aptitude à comprendre et à utiliser l'information écrite. Or, pour développer cette aptitude, il y a lieu de réfléchir à l'enseignement/apprentissage de l'écrit.

Dans le cadre de cet article, nous allons nous pencher sur les spécificités de cet enseignement/apprentissage dans un contexte plurilingue. Toutefois, nous ne nous intéresserons qu'à l'un de ses aspects à savoir l'écriture<sup>1</sup>.

Nous allons donc dans un premier temps, nous intéresser au processus d'écriture. Dans un deuxième temps, nous allons tenter de montrer la place de l'orthographe dans ce processus. Et pour terminer nous allons, dans le domaine de l'orthographe, mettre en évidence les difficultés spécifiques liées au contexte plurilingue.<sup>2</sup>

## 1. Le processus d'écriture

### En langue maternelle

L'écriture est une activité complexe qui met en jeu différentes opérations considérées comme récursives<sup>3</sup> telles que la planification (opération qui vise à récupérer, à sélectionner et à organiser selon un plan les connaissances relatives au sujet contenues en mémoire à long terme) la mise en texte (qui est la rédaction proprement dite et qui implique de faire les choix lexicaux adéquats, de gérer les aspects morphosyntaxiques et graphiques, de veiller à la cohérence et la cohésion du texte), la révision (opération qui a pour but d'améliorer le texte produit et qui comporte deux sous processus à savoir le repérage des lacunes et la mise au point ou correction).

Partant de là, R. Bouchard (2000 : 481) précise que « l'écriture maîtrisée est un phénomène holistique qui exige de savoir/pouvoir passer de manière constante d'opérations de « bas niveau » à des opérations de « haut niveau » pendant l'épisode central d'élocutio ».

### En langue seconde

Les recherches qui ont été menées ont permis de mettre en évidence que les processus d'écriture sont similaires en langue maternelle et en langue seconde. De plus, comme le laissent envisager les recherches sur ces processus en langue étrangère menées, entre autres, par Edelsky<sup>4</sup>(1982) et Cumming<sup>5</sup> (1989) cités par C. Cornaire et P. M. Raymond (1999 : 67), il y aurait transférabilité des compétences de la langue maternelle à la langue étrangère. Donc, des apprenants qui auraient atteint un niveau avancé en écriture en langue maternelle transfèreraient en général leur compétence en langue étrangère. C'est ce qui fait dire à J. E. Lebray (1992 : 519) que dans l'enseignement de l'écrit en langue étrangère l'accent devrait être mis « essentiellement sur la langue et cette fonction première de l'écrit qu'est la transcription ».

En effet, selon Zamel cité par L. Kadi (2004 : 64) « la compétence linguistique influe sur la qualité des productions écrites en langue seconde (...) les plus habiles se préoccupaient davantage de leurs idées que ne le faisaient les autres qui concentraient toute leur attention sur le vocabulaire et la grammaire ». Donc, il semble, comme le stipule V. De Nuchèze (1991 : 439), que « l'importance quantitative des processus de « bas niveau » apparaît bien comme constitutive

de l'acquisition de la langue étrangère, même si, dans le cas de ce binôme particulier, elle ne va pas jusqu'à phagocyter des processus d'un autre type (structuration de l'objet-texte, identification du destinataire etc.) ».

Ceci nous paraît d'autant plus important que les apprenants eux-mêmes considèrent que ce sont les éléments appartenant aux processus de « bas niveau » qui les bloquent. En effet, à maintes reprises lors des entretiens suivant les productions écrites, ils nous disent « j'ai des idées », « ce qui me manque c'est les mots », « mon problème c'est l'orthographe ». Ceci a d'ailleurs été mis au jour par l'enquête menée par L. Kadi (2004) auprès d'étudiants de licence de français de l'université de Constantine qui, invités à identifier la nature et le lieu de leurs difficultés d'écriture, citent l'orthographe juste après le lexique. Toutefois, même si les chercheurs ont mis en évidence l'impact des processus de « bas niveau » sur la production écrite et même si les apprenants eux-mêmes leur accordent une importance certaine, il nous semble difficile d'occulter les processus de « haut niveau ». Pour notre part, nous pensons, au contraire, que l'effort devrait porter sur tous les aspects aussi bien sur les processus de « bas niveau » que sur les processus de « haut niveau ». Ceci d'autant plus que, dans le travail que nous avons-nous-même mené auprès d'étudiants algériens, il nous est clairement apparu que s'ils avaient des carences du point de vue de la langue et du système graphique en particulier, ils ne maîtrisaient guère plus les règles régissant la mise en forme des données.

## 2. Place de l'orthographe dans le processus d'écriture

Parmi les processus de « bas niveau », il y a l'orthographe. Or, celle-ci a longtemps été considérée comme « un instrument de sélection sociale qui n'aurait à voir avec la compétence à manier la langue écrite pour communiquer » (Eveleigh, Crinon, 2006 : 10).

En effet, partant de l'idée qu'écrire ce n'est pas orthographier, on a considéré que l'orthographe n'occupait qu'une place accessoire dans l'expression écrite. Or, cette vision des faits ne fait pas l'unanimité. C'est ainsi que J.-P. Jaffré (1991 : 35), affirme qu'il ne faudrait pas minimiser la place de l'orthographe car « l'acte d'écriture implique une énergie cognitive cumulée ».

De ce fait, on peut admettre que plus les compétences graphiques sont importantes, plus les connaissances sont automatisées<sup>6</sup>, plus les scripteurs peuvent se décharger du contrôle relatif à cet aspect et donc se consacrer au texte. De fait, penser à l'orthographe, aux accords grammaticaux, à la ponctuation en même temps que l'on produit un récit, un texte argumentatif, etc. conduit très vite à une surcharge cognitive. Or, l'accroissement de la charge cognitive induit des difficultés de gestion. En effet, quand les connaissances ne sont pas automatisées leur gestion est cognitivement coûteuse, elle est donc facilement perturbée par une autre tâche menée en parallèle et le nombre d'erreurs augmente. Bien plus, selon M. Fayol et J.-P. Jaffré (1992 : 5) les études sur les « experts » « montrent que, en français au moins, rien n'est peut-être jamais définitivement automatisé. En production et même quand il s'agit de sujets compétents, la mise en forme graphique nécessite toujours un contrôle,

fût-il minimal. Dès que les sujets ne sont plus en mesure d'exercer ce contrôle minimal, des erreurs apparaissent. C'est le cas notamment pour les accords grammaticaux, même simples, qui transforment les mots selon le contexte ».

La plupart des chercheurs insistent donc sur le fait que celui qui écrit, qu'il soit novice ou expert, est toujours en situation de surcharge cognitive. En effet, lorsqu'il fixe son attention sur les contraintes globales liées à la macrostructure textuelle de nombreuses erreurs apparaissent au niveau local. A l'inverse, lorsqu'il essaie de prendre en compte les problèmes locaux (syntaxiques, lexicaux, orthographiques) il risque en permanence de perdre « le fil » de son texte.

C'est ce qui fait dire à M. Fayol cité par D. Galbaud (2003 : 77) que c'est le souci du graphisme et de l'orthographe qui rend les élèves moins disponibles qu'à l'oral pour développer leurs idées. C'est donc ce qui explique leurs difficultés en production écrite.

Si l'orthographe ne doit pas être une fin en soi, elle doit s'inscrire au service de la production écrite qui est une tâche complexe et elle doit donc être enseignée. Cet enseignement, dans le cadre traditionnel, se réduisait le plus souvent à l'apprentissage des correspondances grapho - phonologiques par le biais:

- de leçons et de règles à mémoriser, ce qui pose d'énormes problèmes car celles-ci sont fort nombreuses et de plus assorties d'un nombre tout aussi important d'exceptions.
- d'exercices et surtout de dictées. Celles-ci permettant à l'élève non seulement de réinvestir ce qu'il a appris au cours des leçons d'orthographe mais encore de renforcer ses connaissances puisque la correction de la dictée est une occasion de rappeler certaines règles qui n'ont pas été appliquées.

Toutefois, l'intérêt de la dictée a été remis en cause par de nombreux chercheurs. C'est ainsi que pour F. Lentz (1975 : 66) :

- le texte proposé en dictée est souvent choisi au hasard ou pour ses qualités littéraires, sans qu'il soit tenu compte d'une progression dans l'apprentissage ; de plus, il semble bien difficile d'étalonner les difficultés d'un texte choisi pour ses qualités littéraires.
- la dictée crée une orthographe artificielle. En effet, si les élèves parviennent, le plus souvent, à réduire le nombre d'erreurs commises dans les dictées, par contre, ils continuent à en faire généralement beaucoup lorsqu'ils produisent des textes. Ceci s'explique par le fait que les élèves transfèrent, assez rarement, les connaissances acquises lors d'activités spécifiques (exercices ou dictées) lorsqu'ils sont eux-mêmes en situation de rédiger des textes. De fait, connaissant les règles qui leur ont été maintes fois enseignées les élèves n'ont généralement pas de problèmes à les appliquer dans des exercices spécifiques. Mais, dès lors qu'il faut produire un texte, l'état de surcharge cognitive dans lequel ils se trouvent les empêche bien souvent de réinvestir leurs connaissances. En fait, si dans les exercices seules les connaissances déclaratives et procédurales<sup>7</sup> sont mises en œuvre, lors d'une production écrite les apprenants doivent pouvoir gérer ces connaissances en temps réel parallèlement à l'activité de mise en texte.

De ce fait, à l'heure actuelle, par contre, on considère qu'il faut changer de perspective :

- d'une part en partant des productions et des stratégies des élèves. A ce niveau l'objectif est de faire travailler les élèves sur leurs raisonnements en partant des formes produites. Pour D. Cogis et M. Ros (2003 : 103) « la diversité des graphies (les « fautes ») constitue le dispositif même qui permet aux élèves d'interroger le système et par là d'avancer dans la connaissance ». Dans cette perspective, l'objectif n'est pas seulement de trouver la bonne orthographe mais d'explicitier les raisonnements auxquels les élèves ont eu recours lors de la production.

- d'autre part en intégrant l'enseignement/apprentissage de l'orthographe à la production textuelle (situation complexe). En effet, comme le montre C. Barre De-Miniac (1995 : 98) « l'orthographe n'est plus considérée comme un apprentissage mécanique dissociable du processus de production écrite ».

Selon M. Saada Robert (1998 : 83), ceci n'exclut bien évidemment pas le « travail ciblé sur certaines composantes travaillées en situations spécifiques » à travers des activités de mémorisation, d'exercices et de dictées. Toutefois, elle précise que le rôle de l'une et l'autre situation est différent. En effet, « si la principale fonction des situations complexes consiste à construire les savoirs de manière interactive, celle des situations spécifiques vise plutôt leur approfondissement, leur consolidation et leur automatiser » d'où la nécessité d'alterner les deux.

### 3. Difficultés orthographiques liées au contexte plurilingue

Le système orthographique du français qui n'est pas transparent pose de gros problèmes aux natifs. En effet, comme le montre J.-P. Jaffré (1998 : 49), « il semble bien (...) que la maîtrise de l'orthographe du français doive impérativement passer par une phase alphabétique mais, en même temps, la plupart des formes graphiques qui en résultent ne sont pas conformes à la norme orthographique ». Ceci est dû essentiellement à la pluralité des transcriptions potentielles (1 phonème pouvant correspondre à plusieurs graphèmes) et à la morphographie muette qui fait du mot graphique une unité significative à géométrie variable « difficilement maîtrisable même par des scripteurs « experts » ».

Bien évidemment, ces problèmes ne peuvent qu'être plus complexes lorsqu'il s'agit d'apprenants formés initialement dans un système d'écriture différent. C'est le cas des apprenants algériens qui, au moment où ils apprennent le système d'écriture français, ont déjà été confrontés et familiarisés avec le système d'écriture arabe. Ces deux systèmes fonctionnent très différemment. De fait, si, selon J.-P. Jaffré (2004 : 16), le français correspond à une écriture alphabétique « dont la phonographie a fait le plus de concessions à la sémiographie », par contre l'arabe a une écriture consonantique dans laquelle consonnes et voyelles ont tendance à jouer chacune un rôle spécifique. En outre, l'arabe est assez proche de la biunivocité graphème/phonème alors que le français s'en écarte (ex : /s/ correspond à « s », « c », « ss », « ç »...). En effet, selon Koughougli, cité par M. Ghellaï (1997 : 50), « le principe fondamental de l'écriture arabe est que la graphie normale d'un mot reflète exactement sa prononciation ». Enfin,

l'arabe peut noter moins que la chaîne sonore puisque les voyelles brèves ne sont pas notées dans une écriture non pointée alors que le français peut noter plus du fait de la morphologie silencieuse (ex : « marche » vs « marchent »). De ce fait, l'existence, en français, de plusieurs graphèmes pour transcrire un seul et même phonème, de nombreux homophones hétérographes et de la morphographie muette va être une source de difficultés pour des arabophones.

De plus, ces apprenants pratiquent des langues (l'arabe et le berbère) dont les systèmes phonologiques sont très éloignés de celui du français. En effet, face à la richesse du système vocalique français<sup>8</sup>, nous avons, en arabe, un système vocalique qui ne compte que six voyelles dont trois brèves /a/-/i/-/u/ et les voyelles longues correspondantes /a:/-/i:/-/u:/<sup>9</sup>. Or, comme nous savons d'une part que, selon N. Catach (1998 : 66), l'orthographe française est phonographique à plus de 80% et d'autre part que la maîtrise des écritures alphabétiques exige la reconnaissance des phonèmes, ces apprenants vont se heurter à des difficultés au niveau phonique qui peuvent avoir des répercussions sur le maniement du système graphique (ex : confusion /i/-/E/, /ā/-/ō/...).

## Conclusion

Pour conclure, nous dirons qu'en langue étrangère, pour parvenir à la maîtrise de l'écriture qui est une activité complexe, il y a lieu non seulement de renforcer les processus d'écriture mis en place dans la première langue d'enseignement voire de développer certains aspects insuffisamment maîtrisés tels que la révision mais également d'accorder une attention toute particulière à l'orthographe c'est-à-dire à l'encodage qui certes ne correspond qu'à une habileté basique en littéracie mais constitue un passage obligé. En effet, l'orthographe est un élément à part entière de la pratique de la langue à l'écrit. De plus, elle reste pour les apprenants une condition du « bien écrire » et une source de blocage pour ceux qui en ont une maîtrise insuffisante. Il faudrait donc viser à améliorer sa maîtrise par un enseignement intégré à la production écrite mais également par des activités ciblées sur les difficultés particulières en fonction des différents systèmes d'écriture en présence. L'objectif serait d'automatiser les activités liées à sa gestion pour libérer un maximum d'attention pour les activités de conceptualisation qui sont cognitivement coûteuses.

## Notes

<sup>1</sup> Le mot écriture est polysémique en français. C. Barré De Miniac (1995 : 94) signale que « ce mot peut désigner les caractéristiques physiques et matérielles des traces proprement dites (calligraphie). Il peut aussi désigner des caractéristiques propres à un locuteur particulier (style). Il peut également désigner un phénomène social, caractéristique de la culture de certaines sociétés et qui les oppose aux sociétés orales. Traversant ces différentes dimensions, une autre distinction oppose le processus au produit, la dynamique de production au résultat final ».

<sup>2</sup> Nous allons nous référer aux résultats de notre travail de thèse portant sur la pratique de l'orthographe par des étudiants algériens.

<sup>3</sup> Selon les modèles récursifs les différentes opérations ne se succèdent pas de manière linéaire mais peuvent être activées plusieurs fois tout au long de l'activité de production écrite. J. P. Jaffré (1991 : 35) pour sa part signale que les opérations sont non seulement récursives mais amalgamées. En effet,

dit-il, « on n'a pas d'abord des idées qu'on habillerait ensuite de signes ; toute énonciation existe par l'énoncé qui la matérialise et tout projet conceptuel s'accompagne d'une mise en forme minimale, linguistique et donc graphique puisqu'il est question d'écrire. ».

<sup>4</sup> « Edelsky a constaté que les connaissances de ces apprenants (âgés de six, sept et huit ans) en espagnol, expression écrite, constituaient une base solide, une ressource sur laquelle ils pouvaient s'appuyer au moment d'écrire en anglais langue seconde » (C. Cornaire et P. M. Raymond 1999 : 67).

<sup>5</sup> « Cumming a montré que les étudiants qui ont atteint un niveau avancé en écriture dans leur langue maternelle écrivent de meilleures compositions en anglais langue seconde » (C. Cornaire et P. M. Raymond 1999 :68).

<sup>6</sup> Selon M. Fayol et P. Largy (1992 : 82) « les connaissances sont considérées (métaphoriquement) comme stockées en mémoire à long terme. Le problème de celui qui les utilise peut donc s'analyser ainsi : repérer dans la situation des indices induisant le recours à une connaissance, récupérer celle-ci (ce qui soulève plus ou moins de problèmes selon l'expertise) ; la maintenir active tant qu'elle est nécessaire ; veiller à l'exécution correcte quand il s'agit d'une procédure ; contrôler le résultat ; désactiver la connaissance désormais inutile. L'énoncé des « opérations » mentales fait apparaître le caractère cognitivement coûteux de la récupération et de la gestion des connaissances en temps réel (...). L'automatisation tend à réduire les durées de récupération et à alléger la charge attentionnelle ».

<sup>7</sup> Selon M. Fayol et P. Largy (1992 : 81), les connaissances s'organisent en deux catégories : connaissances déclaratives, d'une part et connaissances procédurales, d'autre part. Les connaissances déclaratives traitent des « savoir que », elles portent sur la connaissance des règles. Les connaissances procédurales correspondent à des « savoir-faire », elles renvoient à la mise en œuvre des règles.

<sup>8</sup> Selon F. Argod-Dutard (1996 : 58) ce système constitue une source majeure de problème dans la mesure où « il est difficile sur les plans auditif et phonatoire de distinguer quatre degrés surtout à l'arrière de la bouche, de bien maintenir deux séries vocaliques d'avant ».

<sup>9</sup> Koughougli, cité par M. Ghellai (1997 : 49) précise que « le petit nombre de voyelles de l'arabe fait que chacune d'entre elles dispose d'un large espace, ce qui permet des réalisations phonétiques variées ».

## Bibliographie

Ameur-Amokrane, S. 2006. *L'orthographe française : Sa pratique et son enseignement en Algérie*. Thèse de doctorat. Alger, 894p.

Argod-Dutard, F. 1996. *Eléments de phonétique appliquée*. Paris, Armand Colin, 269p.

Barré-De Miniac, C. 1995. « La didactique de l'écriture : nouveaux éclairages pluridisciplinaires et état de la recherche ». In *Revue française de pédagogie* n°113, INRP, pp. 93-134.

Bouchard, R. 2000. « Ecriture en L2, Registres, Préconstructions. Des questions pour la seule didactique des langues? Et/ou pour la RAL? ». In *Etudes de linguistique appliquée* n°120. Paris, Didier Erudition, pp. 475- 486.

Catach, N. 1998. *L'orthographe*. Que sais-je ? , 8<sup>ème</sup> édition. PUF. Paris, 127 p.

Cogis, D et M. Ros. 2003. « Les verbalisations métagraphiques : un outil didactique en orthographe? ». In *Les dossiers des sciences de l'éducation* n°9. Presses Universitaires du Mirail, Toulouse, pp. 89- 97.

Cornaire, C. et P. M. Raymond. 1999. *La production écrite*. Paris, Clé international, 145 p.

De Nuchèze, V. 1991. « Le moi, l'autre et leur texte » in Actes du VIII<sup>e</sup> colloque international, *Acquisition d'une langue étrangère*, pp. 438- 445.

- Eveleigh, H. et J. Crinon. 2006. « Enseigner vraiment l'orthographe, une idée neuve ? », in *Cahiers pédagogiques* n° 440. Paris, CRAP, p. 10.
- Fayol, M. et J-P. Jaffré. 1992. « L'orthographe: Approches linguistiques et psycholinguistiques » in *Langue française* n° 95. Larousse. Paris, pp. 3-5.
- Fayol, M. et P. Largy. 1992. « Une approche cognitive fonctionnelle de l'orthographe grammaticale ». In *Langue française* n° 95. Larousse. Paris, pp. 80- 97.
- Galbaud, D. 2003. « Michel Fayol, explorateur des apprentissages » in *Le Monde de l'éducation* n° 320, p. 76- 77.
- Ghellaï, M. 1997. *Analyse des erreurs et des représentations orthographiques du français par des intellectuels arabophones*. Thèse de doctorat. Grenoble, 578 p.
- Jaffré, J.P. 1991. « Compétence orthographique et système d'écriture » in *Repères* n° 4. INRP. pp. 35-47.
- Jaffré, J.P. 1998. « L'orthographe du français, une exception? » in *Le français aujourd'hui* n° 122, pp. 45-53.
- Kadi, L. 2004. *Pour une amélioration des productions écrites des étudiants inscrits en licence de français: Un autre rapport au brouillon*. Thèse de doctorat d'Etat. Université de Constantine, 473 p.
- Lebray, J. E. 1992. « L'écrit : un objet à définir ». In *Acquisition et enseignement/ apprentissage des langues*. LIDILEM. Grenoble, pp. 519-523.
- Nony, J.C. 1998. « Représentation des maîtres et des élèves de l'école élémentaire sur l'écriture : Des indicateurs sur les valeurs et les savoirs de référence ». In *Actes du VII<sup>e</sup> colloque DFLM : Quels savoirs pour quelles valeurs ?* Bruxelles, pp. 73- 78.
- Saada-Robert, M. (1998), «Didactique de l'orthographe : apprentissage d'un système intégré ou algorithmes juxtaposés?» in *Le français aujourd'hui* n° 122, pp. 79-89.