

Orthographe et illettrisme

Ou comment travailler l'orthographe avec des adultes illettrés

« Car le mot, qu'on le sache, est un être vivant. » (Victor Hugo)

Quelle est la porte d'entrée la plus pertinente pour s'appropriier l'orthographe et comment construire une démarche d'apprentissage qui ait du sens d'un triple point de vue : celui de la langue, celui de l'apprenant, et celui du formateur ? Une question qui n'est pas anodine car la tendance est souvent de concevoir l'apprentissage sous la forme d'une progression linéaire, allant du plus simple au plus complexe. Or, les adultes en situation d'illettrisme nous montrent que cette manière de faire, souvent pratiquée en milieu scolaire, échoue dans sa mission de donner à tous accès au statut d'écrivain.

Une recherche-action, mise en œuvre dans le courant de l'année 2008-2009 par des formateurs travaillant avec des personnes illettrées inscrites dans des Ateliers de Formation de Base en Haute-Normandie, a permis de montrer qu'en travaillant autrement, il est possible d'atteindre cet objectif...

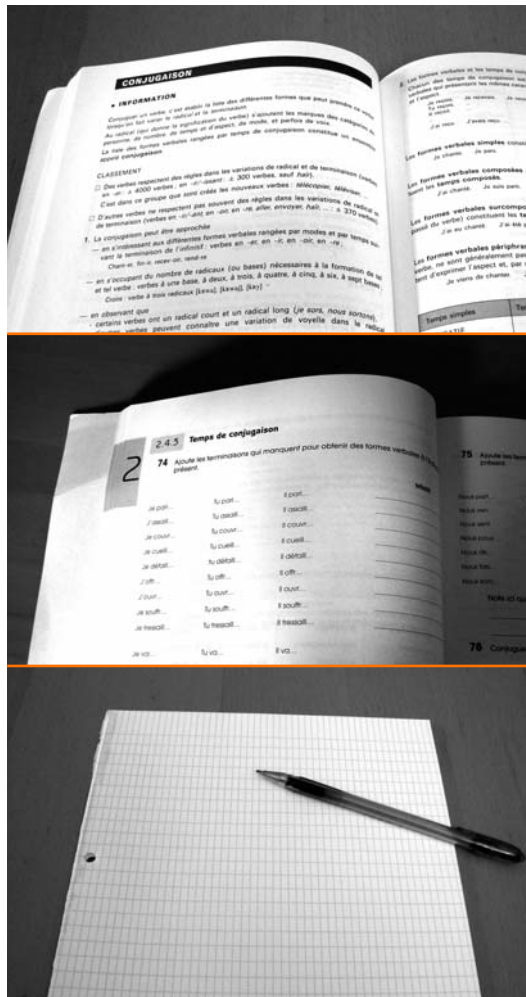
Point de départ : l'exemple de Gisèle

Gisèle avait 45 ans au moment où elle s'est inscrite à un *Atelier de formation de base*. Mère de deux enfants de 15 et 18 ans, elle avait travaillé comme ouvrière dans l'industrie alimentaire (abattage de poulet) et comme femme de ménage chez des particuliers. Elle était sans emploi depuis plusieurs années. Son objectif était de se réapproprier les savoirs de base, particulièrement au niveau de l'écriture, car elle vivait ses difficultés comme une défaillance et ressentait la nécessité de cacher cette part honteuse d'elle-même.

La recherche-action *Illettrisme et orthographe* a été menée par des formateurs du réseau des Ateliers de Formation de Base de Haute-Normandie dont Frédéric BOTTOIS, Catherine CHESNEL, Françoise FUNKIEWIEZ, rassemblés autour de Claude GRUAZ¹ qui leur a apporté son expertise scientifique. Elle a été coordonnée par le pôle *Lutte contre l'illettrisme* du CREFOR. Le rapport complet, dont l'essentiel est consacré à la présentation des outils et l'application concrète de la démarche avec quatre apprenants, est accessible en ligne sur le site du CREFOR à la page www.crefor.asso.fr/mission/lutte-contre-lillettrisme/

Gisèle disait : « *Je ne sais pas écrire, alors je dois d'abord faire des exercices* ». Très volontaire, elle était boulimique d'exercices de français qui lui permettraient de réapprendre ce qu'elle n'avait pas suffisamment appris à l'école. Cette boulimie cachait (mal) une tendance à toujours repousser le passage à l'acte de l'expression écrite. La langue écrite

La langue écrite demeurait un objet que les exercices effectués et la tentative d'assimilation des règles d'orthographe et de grammaire tenaient toujours à distance. Cette boulimie cachait (mal) une tendance à toujours repousser le passage à l'acte de l'expression écrite.



demeurait un objet que les exercices effectués et la tentative d'assimilation des règles d'orthographe et de grammaire tenaient toujours à distance. Gisèle ne s'octroyait pas le statut de personne écrivante.

La recherche-action : son objet

La recherche-action *Orthographe et illettrisme* avait comme objet de proposer une démarche de 'remédiation' à des personnes en difficultés d'écriture, c'est-à-dire dont les textes montraient des écarts orthographiques par rapport aux formes normées du langage écrit. A partir d'une analyse des erreurs relevées dans un texte produit par l'apprenant, il s'agissait de mettre en place une 'remédiation' pour tenter de réduire les écarts observés et ce, dans un dialogue constant avec l'apprenant.

Avant de poursuivre plus loin avec la mise en œuvre de la démarche, deux petites remarques :

- D'une part, les auteurs parlent d'une démarche de 'remédiation'. Selon le dictionnaire en ligne *Wiktionnaire*², la remédiation est la 'mise en œuvre des moyens permettant de résoudre des difficultés d'apprentissage repérées au cours d'une évaluation'. Pour la suite de l'article, j'utiliserai de préférence le terme de '(rè)apprentissage' – ou 'apprentissage' pour faire simple – de manière à éviter toute idée de rapprochement avec des pratiques scolaires.
- D'autre part, l'analyse des difficultés mise en œuvre par les auteurs s'inscrit dans une conception de l'orthographe vue comme un 'système'. Il ne s'agit pas ici d'un système au sens strict du terme, qui serait fondé sur des règles ne tolérant aucune exception, mais plutôt d'un système au sens large, c'est-à-

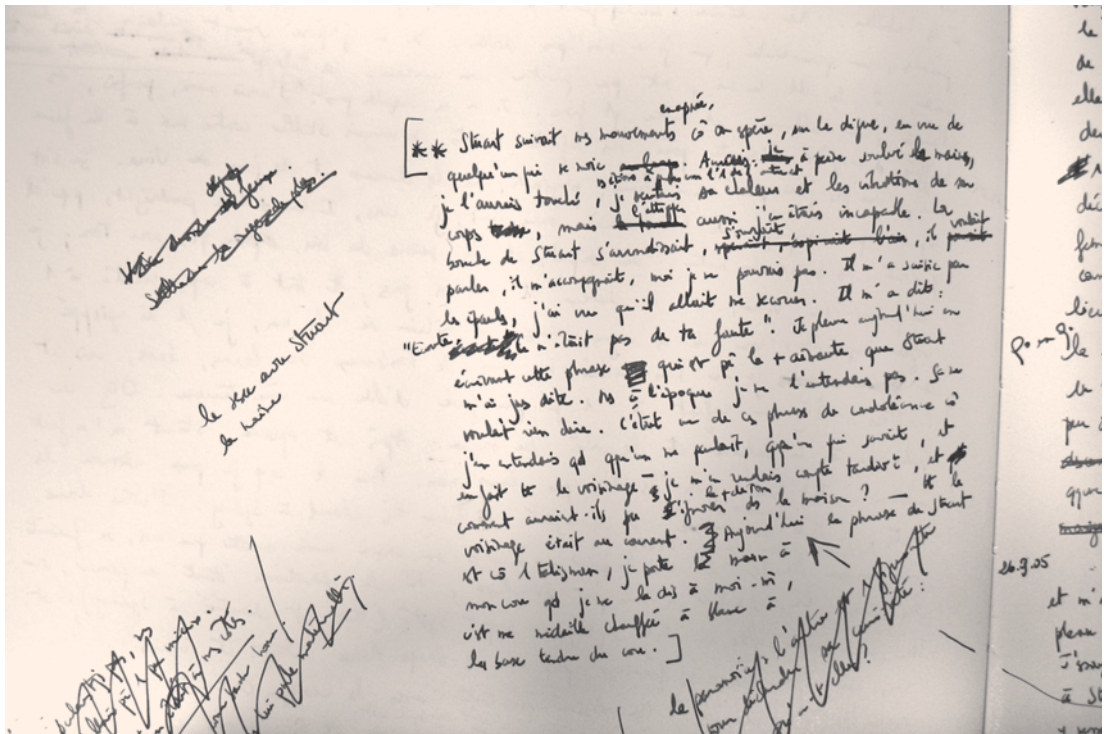
dire fondé sur un ensemble de régularités observables. Les écarts orthographiques de l'apprenant par rapport à la norme sont interprétés au regard de l'ensemble de ces régularités. Travailler de la sorte permet de faire découvrir à l'apprenant que l'orthographe n'est pas constituée d'un ensemble de règles indépendantes les unes des autres, mais qu'elle est un réseau constitué par un ensemble de régularités – et non pas de règles strictes – liées entre elles. Dans la démarche d'apprentissage, on ne va par conséquent pas traiter le texte mot après mot, mais on va placer le mot erroné dans le réseau que constitue le système orthographique. Ainsi, l'on peut dire que ce système est à la fois l'alpha et l'oméga de la démarche. L'alpha dans la mesure où il est le principal outil de l'interprétation des écarts orthographiques observés, et l'oméga au

sens d'un horizon qui oriente le travail à effectuer : l'appropriation progressive par l'apprenant du fonctionnement de la langue écrite. Cette double position ne fait cependant pas du système orthographique le centre de la démarche car il s'agit d'un alpha et d'un oméga **au service d'un apprenant** qui parcourt le chemin de l'un à l'autre.

Les partis-pris de la méthode

« Ecrire, c'est s'exprimer ». Et tout apprenant – sauf cas pathologique ou blocage psychologique – puisqu'il s'exprime à l'oral, a une réelle capacité langagière. Par ailleurs, la méthode s'adressant à des personnes ayant déjà été confrontées à l'écriture, il est évident que ce sont des personnes qui savent quelque chose des régularités du langage écrit. Autrement dit, toute personne qui

« Ecrire, c'est s'exprimer »





Toute personne qui écrit possède un 'système' d'écriture.

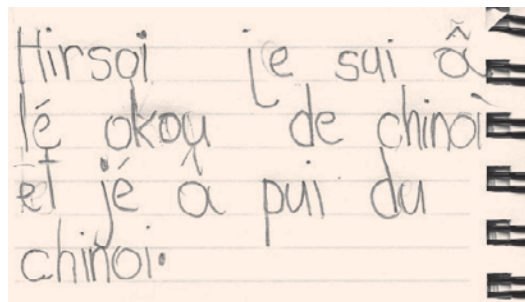
écrit possède un 'système' d'écriture, aussi éloigné soit-il de celui du français écrit. Elle n'écrit pas n'importe quoi, mais écrit en fonction de connaissances réelles souvent mal harmonisées. Le niveau de maîtrise varie cependant d'une personne à l'autre, allant d'une orthographe très phonétique, accompagnée de confusions importantes de sons, d'un découpage incorrect des mots, d'omissions... à une écriture où ne subsistent que certaines erreurs d'accords et un choix erroné dans la retranscription de sons pour lesquels existent plusieurs graphies.

En réalité, le seul prérequis pour utiliser la méthode est que l'apprenant puisse mettre des phrases par écrit, même phonétiquement ou, ce qui arrive le plus souvent, avec un mélange de phonétique et d'application de 'règles' bien ou mal assimilées. Le formateur va devoir tenir compte de tout ce 'déjà-là', l'objectif étant de rapprocher ce système personnel du système général de la langue.

La méthode présuppose aussi que le formateur sémance de la référence à la norme ortho-

graphique pour tenter de comprendre les difficultés observées dans les écrits de l'apprenant du point de vue du système orthographique. Il s'agit, dans un premier temps, d'établir un diagnostic, et dans un second temps, de mettre en œuvre une démarche d'apprentissage. La démarche peut être schématisée de la manière suivante : **texte produit** -> **relevé des écarts** -> **interprétation** -> **profil orthographique** -> **apprentissage** -> **production de texte**. L'objectif final est que l'apprenant puisse acquérir certains réflexes orthographiques et une certaine autonomie qui vont lui permettre d'écrire seul.

Le formateur va devoir tenir compte de tout ce 'déjà-là'.



Les outils

La grille d'évaluation diagnostique

Principal outil de la méthode proposée, la grille d'évaluation diagnostique permet de rassembler de façon exhaustive et de classer les écarts entre le système orthographique de la langue et le système d'écriture de l'apprenant, et ce en partant de textes que ce dernier produit. Cette grille permet au formateur d'avoir une première connaissance du système d'écriture de l'apprenant, c'est-à-dire de son 'profil orthographique'.³

Il s'agit d'une grille à double entrée avec en lignes, les types d'écarts, lesquels relèvent des domaines de la prononciation, de la lettre ou d'un groupe de lettres (graphème), du mot et de la phrase ; et en colonnes, les modes d'écarts, soit les erreurs de types confusion, omission, ajout et déplacement. Par exemple, 'croupe' pour 'groupe' relève d'une confusion de prononciation ou de transcription d'une prononciation correcte, 'ansuite' pour 'ensuite' d'une confusion de graphème, 'les achat' pour 'les achats' d'une omission de marque grammaticale, 'recètte' pour 'recette' de l'ajout d'un accent, 'csène' pour 'scène' d'un déplacement de lettres. Un écart peut avoir plusieurs causes, ainsi 'on' pour 'ont' peut à la fois traduire une omission de marque grammaticale, une confusion de mot et/ou une erreur de catégorisation grammaticale.

En utilisant cet outil, le formateur se trouve lui-même dans une situation d'apprentissage dans la mesure où il développe et met en œuvre une pratique réflexive continue.

Le dialogue

Le travail avec les apprenants prend essentiellement la forme d'un dialogue au cours

duquel le formateur leur fait manipuler la langue en prenant appui sur leurs compétences. Si la grille donne en effet une photo objective des difficultés rencontrées par l'apprenant, la manière subjective dont l'apprenant appréhende ses difficultés est tout aussi importante, ainsi que son propre cheminement à travers le système de la langue. C'est le dialogue avec l'apprenant qui donne place à ce vécu et permet sa prise en compte dans la démarche d'apprentissage.

Le dialogue avec l'apprenant est utilisé à plusieurs étapes de la démarche.

Dans un premier temps, l'apprenant produit un texte (un texte libre ou tout autre texte suscité dans le cadre de sa formation). Déjà à ce stade, le formateur peut faire prendre conscience à l'apprenant de sa compétence et la lui présenter en termes positifs. Il peut lui faire remarquer que, même s'il ne connaît pas ou mal l'orthographe, il sait écrire. Par la suite, il pourra mettre en évidence les formes qui sont orthographiées correctement, souvent bien plus nombreuses que ce que l'apprenant imagine, tant il est souvent braqué sur ses difficultés et ses erreurs.⁴

C'est sur la base de ce premier texte que le formateur complètera la grille. C'est sur cette base aussi que va démarrer un dialogue avec l'apprenant sur les formes qu'il a utilisées pour retranscrire sa pensée. Le formateur va interroger l'apprenant sur les raisons qui l'ont poussé à produire telle ou telle graphie, en mettant déjà en œuvre une réflexion sur le système orthographique, point de départ de la démarche d'apprentissage.

Dans ce dialogue, il est également pertinent que le formateur demande à l'apprenant à quels moments de la rédaction de son texte

il a ressenti des difficultés. Cela permet bien souvent de déceler des blocages, ne serait-ce que par la façon dont l'apprenant formule les problèmes.

Dans un deuxième temps, lorsque le formateur aura relevé les écarts orthographiques observés dans le texte produit et qu'il les aura introduits dans la grille en les classant du point de vue de leur fréquence et du système de la langue, une discussion sur les points à travailler en priorité va pouvoir être menée avec l'apprenant.

Dans la démarche proposée, ce choix n'est en effet pas un choix unilatéral du formateur. Il s'agit plutôt pour lui d'articuler son propre choix, établi à partir des données recueillies et analysées – et dont la pertinence pourrait être qualifiée d'objective – avec le choix de l'apprenant, choix subjectif qui renvoie à ce que l'apprenant perçoit comme prioritaire dans son apprentissage. Le formateur a une fonction d'interface entre ces deux choix ou ces deux pertinences. C'est ici qu'intervient de nouveau le dialogue avec l'apprenant pour confronter l'analyse du formateur avec les représentations qu'a l'apprenant de ses besoins quant à la maîtrise du système orthographique.

Le dialogue engagé et les réponses de l'apprenant aux questions posées vont donc permettre au formateur de **concevoir une progression qui articule les priorités exprimées par l'apprenant et les priorités établies par lui-même à partir de l'analyse des écarts orthographiques interprétés du point de vue du système de la langue**. Ainsi dans le cas de Gisèle :

- l'objectif prioritaire établi par le formateur était le renforcement de la maîtrise du code graphophonétique (apprentissage de

nouveaux graphèmes par l'introduction de nouveaux mots dans le lexique écrit de l'apprenante et usages du graphème 'er' dans la transcription des sons [r] – à prononcer comme dans 'cher' – et [e] – comme dans 'chez' – en fin de mots) ;

- la première priorité de Gisèle concernait le choix du 's' ou du 't' à la fin des mots où l'on entend [on].

A travers le dialogue apprenant/formateur, c'est la priorité de Gisèle qui a été retenue pour entamer l'apprentissage. Notons que cette priorité recoupait partiellement deux autres priorités établies par le formateur et venant respectivement en 2^e et 4^e positions : la reconnaissance des différentes fonctions du graphème 's' d'une part, et la distinction entre 'ont' et 'on', ainsi que d'autres cas d'homophonies qui mettent en jeu la reconnaissance des catégories grammaticales, d'autre part.

Dans un troisième temps, lorsque des priorités communes sont établies, le dialogue sera régulièrement utilisé dans le travail d'appropriation par l'apprenant du système de la langue écrite.

Ainsi, dans l'exemple cité du choix du 's' ou du 't' comme finale des mots se terminant par [on], après une dictée de quelques mots se terminant par ce son – *des bonbons, ils chanteront, ils ont froid, nous rêverons, un chaton, ils sont venus, ton chat, attention, etc.* – le formateur a entamé un dialogue avec Gisèle en la questionnant sur les graphies choisies. L'objectif de cet échange était double :

- amener Gisèle à observer son écrit, à prendre conscience de ses choix, à adopter une position réflexive en tentant de les expliquer ;

- l'amener à examiner d'autres choix possibles et les raisons qui les motivent pour arriver à retrouver par elle-même les régularités permettant de s'orienter, et ainsi renouer avec la cohérence du système de la langue que construisent ces régularités.

La systématisation sous forme de tableaux

Le procédé central du dialogue mené avec les apprenants sur le système de la langue est celui de **l'analogie**, par similitudes et différences. Le principe est le suivant : dans une séquence d'éléments (mots ou lettres), on change l'un de ces éléments (le 'déclencheur') et l'on observe les modifications que cela entraîne. A partir des régularités ainsi observées, le formateur propose à l'apprenant de formaliser ces régularités dans des tableaux qui permettent d'avoir une vision d'ensemble des cas les plus fréquents.⁵

Ces tableaux pourront ensuite servir pour renforcer les acquis : l'apprenant est amené à les utiliser pour produire de nouveaux écrits, s'autocorriger, etc.

Démarche individuelle ou collective ?

Selon les auteurs, il convient de déterminer quel est, pour chaque apprenant, le meilleur chemin pour entrer dans le système du langage écrit. Le travail doit se faire individuellement puisque tant les difficultés que les objectifs prioritaires varient d'un apprenant à l'autre.

On peut néanmoins très bien imaginer de travailler en groupe avec la démarche proposée. Le formateur fera alors une synthèse des différentes grilles individuelles pour déterminer dans un 1^{er} temps quelles sont les erreurs les

plus fréquentes chez l'ensemble des apprenants. Sur cette base, il pourra dialoguer avec le groupe pour déterminer les points à travailler en priorité et établir un plan d'apprentissage, plan qui sera susceptible d'être revu en cours d'avancement du travail, suite aux évaluations effectuées périodiquement, individuellement avec chaque apprenant et collectivement avec l'ensemble du groupe. Le formateur sera ainsi amené à faire constamment un va-et-vient entre l'individu et le groupe pour que le travail collectif permette à chacun de progresser dans sa maîtrise des formes du langage écrit.

Conclusion : l'intérêt de la démarche

Plusieurs éléments semblent concourir pour justifier l'intérêt d'une telle démarche :

- La méthode permet de mettre en évidence les acquis des apprenants, souvent plus importants qu'ils ne se les représentent. Mais surtout, elle incite le formateur à comprendre par le dialogue pourquoi l'apprenant orthographie tel mot de telle ou telle manière. Elle part des compétences de l'apprenant pour les développer ; l'apprenant, à travers le dialogue, est partie prenante à toutes les étapes.
- L'appropriation par l'apprenant de repères pour limiter les écarts dans la production d'écrits correspond à ses besoins propres, son vocabulaire, sa façon de s'exprimer et vont lui permettre d'être plus à l'aise pour produire des écrits personnels. Travailler de la sorte, c'est faire participer l'apprenant à l'analyse de son système d'écriture en usant de la mise en miroir opérée par le recours à l'observation des régularités du système de la langue.
- La méthode donne une porte d'entrée pour travailler sélectivement sur les difficultés des apprenants. Une fois les objectifs prioritaires

déterminés, la démarche permet de ne traiter qu'un seul point à la fois, sans risquer de se trouver face à un nombre important d'erreurs que l'on ne sait pas par quel bout prendre ou qu'on veut traiter toutes en même temps, risquant la noyade et pour l'apprenant et pour le formateur. Au cours des séances ultérieures, le formateur pourra revenir régulièrement sur les points déjà traités. Peu à peu se mettra en place chez l'apprenant la perception du fonctionnement de la démarche analogique et, à travers elle, de l'ensemble du système de la langue écrite.

- Même si, à première vue, le formateur peut avoir l'impression de se retrouver devant un outil relativement complexe, une fois qu'il sera entré dans le processus, il pourra en vérifier la fonctionnalité et la pertinence au regard même des progrès et des changements d'attitude observés chez les apprenants.

Retour au point de départ

Les formateurs ayant participé à la recherche-action ont observé que ce travail d'appropriation par les apprenants du système de la langue écrite leur a permis de mener un travail réflexif sur leur manière d'écrire et, à partir de là, d'instaurer un nouveau rapport à l'écrit.

Revenons pour terminer à l'exemple de Gisèle. Au terme du chemin parcouru, Gisèle se montrait volontaire non plus pour 'faire des exercices', mais pour écrire. Les régularités constitutives du système de la langue étaient devenues pour elle un objet d'appropriation progressive et avaient cessé de constituer un repoussoir qui l'empêchait de s'autoriser à écrire. Son formateur a par exemple relevé que, lors de la visite d'un musée, Gisèle, lisant des notes explicatives

apposées sur les murs, n'hésitait pas à réfléchir sur l'orthographe de tel ou tel mot, faisant part de la façon dont elle l'aurait écrit et posant des questions, preuve qu'elle avait mis en place une dimension réflexive sur la langue écrite comme levier d'appropriation du système orthographique.

Sylvie-Anne GOFFINET
Lire et Ecrire Communauté française

1. Calude Gruaz, président d'ÉROFA (*Études pour une rationalisation de l'orthographe française d'aujourd'hui*), est partisan d'une modification de l'orthographe qui répondrait aux besoins des scripteurs et mettrait l'écriture à la portée de tous (en rendant, par exemple, le système écrit plus cohérent par le renforcement des régularités et la diminution du nombre d'exceptions), ce qui, comme on peut s'en rendre compte en lisant la recherche-action, rendrait encore plus efficace la démarche mise en œuvre par les formateurs dans le cadre de cette recherche-action.

2. <http://fr.wiktionary.org/>

3. La grille (vierge) se trouve en annexe du rapport de recherche (p. 92) et un exemple de grille complétée à la p. 19 (www.crefor.asso.fr/mission/lutte-contre-lillettrisme/).

4. Cf. Patrick ADAM, **Jouer avec la grammaire est-ce possible ?** (in *Journal de l'alpha*, n°173, avril 2010, pp. 69-75) qui termine son texte avec l'exemple d'une apprenante qui, au bout d'une première semaine de cours, dit ne rien comprendre et que c'est trop dur pour elle. Quelques semaines plus tard, lorsque Patrick propose au groupe, lors d'une correction collective d'une des phrases de l'apprenante, de souligner dans la phrase tout ce qui leur paraît exact, tous constatent que presque tout est souligné et que les erreurs n'empêchent pas la compréhension.

5. Nous renvoyons ici le lecteur à des outils tels que ceux proposés par Kristine Moutteau pp. 65 et 66 et par Patrick Adam p. 74 (in **Questions de grammaire et d'orthographe (1)**, *Journal de l'alpha*, n°173, avril 2010).