

crefor
Haute-Normandie

Recherche - action

Orthographe et illettrisme

Ce document est une publication gratuite du CREFOR Haute-Normandie.
98, avenue de Bretagne - Immeuble Normandie 1
B.P. 1152
76176 ROUEN CEDEX 1

Tél. 02.35.73.77.82 - Fax. 02.35.73.07.60

crefor@crefor-hn.fr - www.crefor-hn.fr

Directeur de la publication : Luc CHEVALIER

Recherche-action entrant dans le cadre des missions du Pôle Lutte Contre l'Illettrisme - DRTEFP.

Coordonnée par Jean-Philippe MERCIER, Responsable du Pôle Lutte contre l'illettrisme au Crefor.

Sous la direction de Claude GRUAZ :

Président de l'association "Études pour une rationalisation de l'orthographe française d'aujourd'hui" (EROFA).

Ancien Directeur de recherche au CNRS et du Laboratoire CNRS-HESO.

Directeur de la collection "Le débat orthographique".

Avec la collaboration de formateurs du réseau des A.F.B. de Haute Normandie :

- Frédéric BOTTOIS - Formateur à l'OHN à Rouen
- Catherine CHESNEL - Formatrice à Forjecnor 2000 à Blangy sur Bresle
- Françoise FUNKIEWIEZ - Formatrice à la MJC de Conches en Ouche

Mise en forme : Aicha TALBI du Crefor.

Décembre 2009

SOMMAIRE

<i>PROLOGUE</i>	4
I. INTRODUCTION	5
II. PRINCIPES THÉORIQUES	7
III. PRÉSENTATION DES ÉTUDES DE CAS :	
A) Étude de cas N°1 : Gisèle	15
B) Étude de cas N°2 : Stéphanie	51
C) Étude de cas N°3 : Loïc	66
D) Étude de cas N°4 : Franck	76
IV. POINTS DE VUE DES FORMATEURS APRÈS EXPÉRIMENTATION :	
Point de vue A	81
Point de vue B	81
Point de vue C (C comme conclusif)	83
<i>ÉPILOGUE</i>	85
V. GLOSSAIRE	86
VI. RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES	87
VII. ANNEXES :	
Liste des graphèmes	89
Grille vierge	92

Un débat ancien...

« Le bon sens, c'est le principe et la source du bien écrire »

HORACE

« L'orthographe est plus qu'une mauvaise habitude, c'est une vanité ».

Raymond QUENEAU

« L'orthographe est de respect ; c'est une sorte de politesse. »

ALAIN

*« Je regrette l'Y de l'ancienne orthographe du mot abîme.
Car Y était du nombre de ces lettres qui ont un double avantage : indiquer
l'étymologie et faire peindre la chose par le mot : ABYME ».*

Victor HUGO

« Quand on se sent incapable d'écrire, on se sent exilé de soi-même. »

Harold PINTER

PROLOGUE

Suite à une formation assurée par Claude GRUAZ sur les fondements de l'orthographe, sujet perçu jusqu'à récemment trop scolaire et donc souvent quelque peu éludé avec des adultes, la question s'est posée de s'appuyer sur cette approche non traditionnelle pour la confronter au travail de remédiation avec les personnes en grande difficulté au niveau de l'écrit.

Ainsi est née l'idée d'une « recherche-action » soit le principe d'« aller-retour » entre pratiques et théories, c'est à dire d'un travail en commun entre Claude GRUAZ, Directeur de recherche à la retraite au CNRS sur le domaine de l'orthographe, et des formateurs du réseau des AFB (Atelier de Formation de Base).

Prolongeant la formation, ce travail ré-interrogeait concrètement une pratique difficile et toujours délicate pour les formateurs et permettait d'explorer les nouvelles perspectives que pouvait offrir les approches théoriques de Claude GRUAZ.

Le but visait l'optimisation de pratiques existantes s'inscrivant souvent dans un temps toujours trop limité pour une tâche ambitieuse et complexe.

Ce document vous en livre les résultats, les principaux fondements et la problématique de départ.

I. INTRODUCTION

Lors de ces journées de formation, force fût de constater que la représentation de l'orthographe que nous apportait Claude GRUAZ, nous amenait à lire autrement les écrits des personnes en situation d'illettrisme. En particulier, nous découvrons l'intérêt de s'émanciper de la référence à la norme orthographique pour tenter de comprendre les difficultés observées dans les écrits du point de vue du système de la langue, c'est-à-dire de l'économie de la langue produite par les régularités observables. Il nous semblait qu'appréhender les écarts orthographiques non comme des « fautes » à corriger, mais comme la mise en évidence de difficultés objectives, inhérentes au système de la langue, ouvrait la perspective d'une autre façon de travailler l'écrit avec les personnes en situation d'illettrisme.

Par exemple

Avant, Gisèle n'écrivait pas spontanément, pour prendre son cas décrit plus loin. L'appréhension des difficultés rencontrées pour orthographier les mots se traduisait par un renoncement à l'acte d'écrire. Son objectif était de réapprendre les bases. Réapprendre ce qu'elle n'avait pas suffisamment appris à l'école. Elle disait « je ne sais pas écrire, alors je dois d'abord faire des exercices ». Très volontaire, elle était boulimique d'exercices de français. Mais, cette boulimie cachait mal une façon de toujours repousser le passage à l'acte de l'expression 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.

Aujourd'hui, Gisèle est volontaire non plus pour faire des exercices en vue d'apprendre à écrire, mais pour écrire. Et ce sont ces propres écrits qui deviennent la matière première de son apprentissage. A partir de ces écrits nous l'accompagnons dans une réflexion orientée vers la découverte des régularités constitutives du système de la langue qui devient un objet d'appropriation progressive et cesse d'être la face nord d'un sommet qu'il faudrait atteindre pour savoir enfin écrire et s'autoriser à le faire.

Récemment, lors d'une visite d'un musée, Gisèle lisant les notes explicatives murales -fait nouveau- n'hésitait pas à réfléchir sur l'orthographe de tel ou tel mot, faisant part de la façon dont elle l'aurait écrit et demandant des explications. On constate ainsi qu'elle intègre une dimension réflexive qui est un levier pour l'apprentissage.

II. PRINCIPES THÉORIQUES

Contribution de Claude GRUAZ

1- L'OBJECTIF

L'apprentissage de l'orthographe par des apprenants en situation d'illettrisme ne peut reprendre l'enseignement traditionnel qui, dans la mesure où il a été suivi, s'est avéré être un échec. Il est donc nécessaire d'envisager une approche spécifique, adaptée à ce public. Des avancées dans le domaine de la recherche sur l'orthographe permettent de procéder efficacement à une telle approche.

1.1. L'orthographe : norme, système, usage

Sans nous étendre longuement sur le sujet, il n'est pas sans intérêt de préciser en quelques mots ce qu'est l'orthographe. L'orthographe est la « manière d'écrire un mot qui est considérée comme correcte ». Cette définition du *Robert* souligne le fait qu'il s'agit essentiellement d'une convention. La **norme** orthographique est en effet une convention. Et cette convention n'est pas le résultat d'une évolution « naturelle » qui aurait abouti aujourd'hui à un état d'équilibre. De multiples variantes ont marqué l'évolution de l'orthographe au cours des siècles. Et cela se poursuit de nos jours : il suffit de consulter les variantes contenues dans les dictionnaires pour s'en convaincre. De sorte que l'on peut affirmer qu'aujourd'hui il n'existe pas une norme, mais des normes, pas une orthographe mais des orthographe. L'existence de ces variantes traduit un manque de rigueur intrinsèque qui autorise à dire qu'il n'y a pas de système orthographique au sens strict du terme : si l'on parle de **système** orthographique, ce ne peut être que pour faire référence à un ensemble de régularités, plutôt qu'à des règles. Il faut donc se convaincre que la norme orthographique n'est pas un système. De plus, ce système n'est pas figé : l'**usage** introduit de continuelles variantes, tout particulièrement dans les mots récents (ex. *labelliser* et *labéliser*).

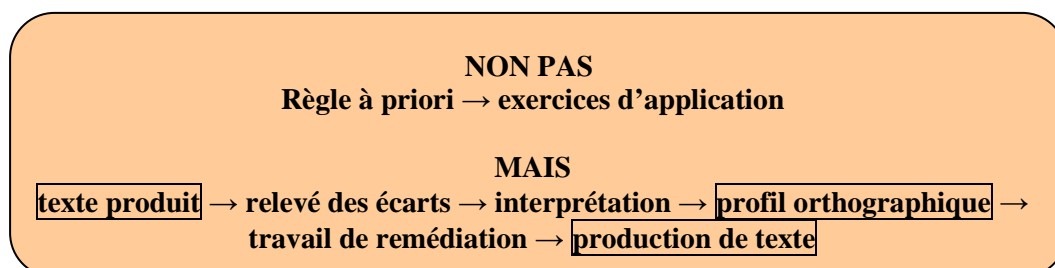
Écrire, c'est s'exprimer. Tout apprenant, sauf cas pathologiques ou blocages psychologiques, s'exprime à l'oral. Il a donc une réelle capacité langagière. Par ailleurs, il a été en contact avec l'écrit. Il convient donc de faire prendre conscience à l'apprenant qu'il sait quelque chose : tout écrivant possède un « système », aussi éloigné soit-il de celui du français écrit. L'objectif est de rapprocher ce système personnel du système général.

1.2. Une approche spécifique de l'orthographe

L'approche « traditionnelle » de l'orthographe est fondée sur l'enseignement de règles suivies d'exercices d'application, la production de texte se situant bien souvent dans un autre cadre. Or un automatisme acquis dans le cadre de l'application d'une règle peut ne pas l'être lors d'une production écrite spontanée, tout simplement parce que le problème n'est pas, ou mal, identifié.

L'approche qui est présentée ici inverse la démarche :

La démarche préconisée est, dans un premier temps, d'établir un diagnostic et, dans un second temps, une démarche de remédiation.



On se situe donc dans une stratégie d'ajustement, voire de contournement, afin que l'apprenant puisse acquérir certains réflexes, donc une certaine autonomie, lorsqu'il devra écrire seul.

2- L'OUTIL

L'analyse des écarts se fonde sur une grille à double entrée (voir annexe : grille vierge) : en ligne les types d'écarts, lesquels relèvent des domaines de la prononciation, de la lettre, du mot et de la phrase ; en colonne les modes d'écarts : confusion, omission, ajout, déplacement.

2.1. Les types d'écarts (*les exemples qui figurent dans le tableau ne sont pas tous attestés, mais choisis dans un souci de clarté*)

A. La prononciation :

Le son est mal prononcé.

A l'oral, le français a 11 voyelles orales, 3 semi-voyelles et 17 consonnes. L'existence de voyelles à double timbre constitue une difficulté supplémentaire, ex. *patte / pâte, mes / met, pot / col, peu / seul*. L'image graphique unique, par exemple *o*, masque souvent le fait que le même graphème est la transcription de deux sons différents dans *nos* et *notre*.

Un écart fréquent est la confusion entre les consonnes sourdes et sonores : [P] / [B], [F] / [V], [T] / [D], [S] / [Z], [CH] / [J], [K] / [G], par exemple /k/ pour /g/ dans *croupe* pour *groupe* ;

La reconnaissance des sons est un réel problème pour des apprenants dont les sons de la langue usuelle diffèrent tant par le nombre que par la nature. Ainsi l'arabe a trois voyelles, qui de plus sont longues ou brèves, alors que l'allongement a largement perdu de sa pertinence en français.

Par conséquent, pour tout écart graphique lié à l'oral, il convient de vérifier s'il s'agit effectivement d'une prononciation erronée, ex. *g* prononcé *c* dans *croupe* pour *groupe*.

B. La lettre :

Le terme « lettre » désigne aussi bien le dessin de la lettre (la lettre *b* bien / mal tracée) que l'unité de langue fonctionnelle, par exemple la lettre *b* qui transcrit un son dans *bal*. Il est fondamental de prendre conscience que l'unité fonctionnelle de l'écrit français n'est pas la lettre mais le **graphème**, unité fonctionnelle constituée d'une ou de plusieurs lettres. Ce graphème peut avoir une fonction de rapport avec l'oral, une fonction morphologique ou une fonction distinctive.

B1. Dessin de la lettre, les caractères

Le dessin de la lettre du français (le caractère) est constitué de courbes et de segments droits qui varient surtout selon la position (*p / q / b / d*) et la longueur (*a / d*).

S'ajoute les distinctions entre les caractères imprimés / manuscrits, minuscules / majuscules, ceci dans les différentes polices. La variation est donc très grande.

B2. Ecriture du son

Ce type d'écart signifie que le son est bien prononcé mais que le graphème retenu n'est pas le bon.

La fonction principale (83%) des graphèmes est de transcrire un son, mais en français on compte 170 graphèmes pour 31 sons. Ces chiffres à eux seuls montrent la difficulté qu'il y a à décider du choix d'un graphème pour transcrire un son dans un mot donné, et ceci indépendamment des lettres qui, dans le même mot, ont d'autres fonctions, grammaticales en particulier.

Ces 170 graphèmes sont classés en quatre catégories :

1. Les 33 « archigraphèmes » représentant tous les graphèmes qui transcrivent un même son et qui permettent de transcrire tout discours français, mais avec de grands écarts par rapport à la graphie reconnue. Ce sont : A, E, I, O, U, EU, OU, AN, IN, ON, UN, ILL, Y, OI, OIN, P.B, T.D, F.V, S.Z, X, CH.J, L.R, M.N, GN. Avec ces seuls archigraphèmes, le mot *oiseau* serait écrit WAZO ;
2. Les 45 graphèmes de base du français qui sont les plus fréquents et les plus fonctionnels, ex. *e, é, è, ai* ; leur emploi correct signifie que les bases du système de transcription sont acquises ;
3. Les 25 graphèmes usuels mais plus rares, tels *ei* de *pleine* ; *ë* de *Noël* ;
4. Enfin les 60 graphèmes restants, exceptionnels, ex. *ea* de *break*, *æ* de *fœtus*, etc.

B3. Marques grammaticales

Les écarts de marques grammaticales portent sur tous les cas possibles : le genre et le nombre pour les noms, adjectifs et certains déterminants, et la personne, le nombre, le temps, le mode pour les verbes.

B4. Marques de rappel grammaticales

Ces marques ne doivent pas être confondues avec les précédentes. Ce sont des lettres muettes qui sont prononcées au féminin, ex. *d* de *grand* prononcé dans *grande*.

B5. Marques de rappel des dérivés

Ce sont également des lettres muettes, mais qui indiquent l'appartenance à une famille de mots, ex. *t* final de *toit* prononcé dans *toiture*, *g* et *t* de *doigt*, prononcés dans *digital*, ou à nouveau *d* de *grand*, mais cette fois parce qu'il est prononcé dans le dérivé *grandeur*

B6. Marques de liaison

La lettre muette finale d'un mot est prononcée en liaison avec le début du mot suivant, ex. *s* de *les* dans *les animaux*, *s* de *moins* dans *de moins en moins*. Elle est maintenue lorsque, devant un mot à initiale consonantique, la liaison ne peut se faire, ex. le *s* de *moins* est prononcé dans *moins agile* mais est muet dans *moins grand*. Dans ce cas, elle pourra aussi être classée comme lettre hors fonction.

B7. Marques distinctives

Dans *thon*, le *h* distingue ce mot de *ton* ; dans *sceau*, le *c* distingue *sceau* et *seau*

B8. Majuscules

Les majuscules paraissent à l'initiale des noms propres ou des noms communs après un point. Dans les productions d'apprenants en situation d'illettrisme, on les rencontre en toutes positions, ex. *la Table*, *uN baTeau*.

B9. Lettres hors fonction

Il s'agit par exemple du *h* de *homme* ou de *huit*, vestiges étymologiques ou historiques n'ayant plus de fonction aujourd'hui bien que ces mots soient d'un emploi courant. Injustifiées en système, on comprend qu'elles soient à l'origine de nombreux écarts.

C. Le mot

C1. Composants de mot

Un écart de composant de mot serait par exemple *eau* de *renardeau*, écrit *renardau*, ou *ent* de *ils courent*, écrit *couret*.

C2. Distinction de mot

Globalement, *seau* distingue ce mot de *saut* et *sot*, la distinction ne repose plus seulement sur une lettre comme dans B7.

C3. Segmentation et apostrophe

La segmentation est la séparation entre les mots, elle traduit l'identification de ceux-ci. Une segmentation erronée peut être associée à l'emploi d'une apostrophe, ex. *à la v'ance*.

D. La phrase

Signes de ponctuation

Les composants de la phrase ne sont pas employés à propos, ex. *Jean, et Marie travaillent*.

2.2. Les modes d'écart

A. Confusion

Un élément est mis à la place d'un autre, ex. *s* pour *x* dans *les animaux*.

B. Omission

Un élément est absent, ex. *x* dans *les animau*.

C. Ajout

Un élément est ajouté, ex. *t* dans *abrit* pour *abri*.

D. Déplacement

Un élément n'est pas à la place attendue, ex. *s* dans *le sanimaux*.

Remarque importante

Un même écart peut figurer dans plusieurs cases, par exemple le *et* final dans *ReBoiset* :

- du point de vue du son, le *son* [é] final est écrit *et* au lieu de *er*, mais il n'y a pas d'erreur sur le son (si l'on neutralise l'opposition[é] / [è]) ;
- du point de vue de la marque grammaticale, le *r* final, marque de l'infinitif, est remplacé par un *t*, marque de la 3^e personne dans de nombreux verbes ;
- du point de vue des composants du mot, le composant verbal final *er* est remplacé par le composant nominal *et* (ex. *filet*).

Ceci traduit le fait qu'un écart se situe souvent au carrefour de plusieurs lignes fonctionnelles.

3. ETABLISSEMENT DU PROFIL ORTHOGRAPHIQUE QUANTITATIF

Les informations fournies par la grille permettent d'établir le profil orthographique quantitatif des lacunes de l'apprenant, ce qui constitue une première approche du système propre de l'apprenant. Personne n'écrit n'importe quoi, mais en fonction de connaissances réelles mais mal harmonisées.

Ce profil revêt un double aspect, selon la fréquence

- des types d'écarts : on fait la somme des écarts dans chaque ligne, par exemple dans un texte hypothétique : 2 AO (2 écarts de prononciation par omission, ex. *roupe* pour *groupe*, prononcé sans le son [g]), 3 B1C (3 lettres mal dessinées par ajout, ex. E pour F), 7 B1A (7 ajouts de marque grammaticale, ex. *un animals*, 2 C3D (2 segmentations de mot avec déplacement), etc.
- des modes écarts par confusion, omission, ajout, déplacement : on additionne le nombre d'écarts dans chaque colonne, par exemple dans le cas hypothétique précédent ex. 7 B1 + 3 B1 = 10 B1, soit 10 lettres mal dessinées, et le nombre de modes d'écarts (verticalement), par exemple 3C + 2 C = 5 C, soit 5 confusions.

On pourra ensuite établir les schémas graphiques des types et des modes d'écarts, ce qui permettra d'en avoir une représentation visuelle.

4. REMÉDIATION

Le profil quantitatif permet de déterminer les écarts dominants. Mais si la fréquence est effectivement une donnée précieuse, elle n'est pas suffisante pour procéder à la remédiation. En effet celle-ci est fondée sur l'interprétation des données du point de vue orthographique.

L'objectif général de la remédiation est d'abord d'amener l'apprenant à produire un texte compréhensible, un texte qui fait sens. Le fait que son texte soit compris par un lecteur inconnu est en soi déjà gratifiant pour l'écrivain.

La remédiation prend essentiellement la forme d'un dialogue au cours duquel le formateur fait manipuler la langue par l'écrivain en prenant appui sur les compétences de celui-ci.

Le formateur doit avoir conscience que, en règle générale, il a une compétence suffisante pour appliquer la méthode analogique. Ce qui est essentiel est qu'il ait acquis le réflexe de partir du principe d'analogie par similitude et différences présenté ci-dessous.

4.1. Principes

Principe général :

Comme il a été précisé au début, la démarche ne consiste pas à « expliquer » à partir de définitions (ex. « un verbe, c'est ce qui exprime ... ») ou de règles (ex. « on met un s au pluriel des noms et des adjectifs ») mais à travailler à partir des compétences de l'apprenant pour les développer. Certes le système de l'apprenant n'est pas celui du système actuel de l'orthographe, mais il n'en demeure pas moins qu'il existe une correspondance entre les deux. La différence est une question de degré et non de nature. C'est ce qui rend la remédiation possible.

▪ *Partir d'une production écrite de l'apprenant :*

Quelles que soient ses difficultés orthographiques, en règle générale, l'apprenant parle. Il a donc une compétence de la langue, de ses mots, de sa structure. Par ailleurs, il est en mesure d'écrire, quelle que soit la distance entre son texte et un texte normé. La remédiation, ainsi qu'il a été indiqué au début, se fera donc à partir de la compétence de l'apprenant, aussi lacunaire soit-elle.

▪ *Le réseau systémique :*

On ne traite pas le texte mot après mot, mais on place le mot erroné dans le réseau que constitue le système orthographique, ensemble des régularités qui constituent un réseau (cf. remarque sur *ReboiSet* ci-dessus). Il convient de déterminer quel est le meilleur chemin de remédiation pour un apprenant dans le cadre général de ce système. Ainsi la remédiation est foncièrement personnalisée : à chaque écrivain sa remédiation.

▪ *Progression linguistique*

L'existence du réseau induit une précédence linguistique : une notion repose sur une ou plusieurs autres notions. En règle générale, la remédiation va du plus général au plus particulier : l'approche d'un point spécifique implique le plus souvent la maîtrise d'un fonctionnement plus général. Deux exemples :

- le choix d'un graphème lié à l'oral suppose l'identification préalable correcte du son correspondant, il convient donc de vérifier que la prononciation du mot est correcte avant d'entreprendre un travail sur l'écriture des sons ;
- les graphies *les animau coures* relèvent des marques du pluriel, mais, plus en amont, de la distinction entre nom et verbe. C'est ce dernier point qu'il conviendra d'aborder prioritairement.

Il faut donc procéder à une hiérarchisation des difficultés, d'une part en fonction de leur récurrence, d'autre part en fonction de la précédence linguistique.

▪ *L'acte d'écriture est un vécu :*

La remédiation prend appui sur le système (par exemple le pluriel est abordé par la marque portée par le déterminant plutôt que par son contenu : *les ténèbres* est un singulier du point de vue du contenu – le même que *la nuit* - et un pluriel par la forme) mais aussi sur le sens général de la phrase (« qu'est-ce que tu as voulu dire ? »).

Il convient donc de prendre en compte la représentation que l'apprenant a de son texte.

Il est également pertinent de lui demander à quels moments de la rédaction de son texte il a ressenti des difficultés. Cela permet bien souvent de déceler les blocages, ne serait-ce que par la façon dont il formule les problèmes.

Cette individualisation de la démarche peut se révéler en contradiction avec l'ordre linguistique logique : l'apprenant peut écrire correctement un mot en utilisant les bons graphèmes pour transcrire les sons alors qu'il ne les identifie pas, ceci par mémoire visuelle. Il est donc légitime d'accepter la saisie globale d'un mot, mais il convient alors de vérifier que cette saisie globale est correcte, par exemple dans *il travail bien*, le mot erroné *travail* a pu être produit par une saisie globale. C'est l'observation de l'ensemble du texte, en tant que production particulière, qui permet de savoir quelle démarche a été appliquée.

▪ *Prise de conscience par l'apprenant de son acquis, l'évaluation positive :*

Tout au long du processus de remédiation, il faut faire prendre conscience à l'apprenant de sa compétence et la lui présenter en termes positifs. D'une certaine manière, on peut dire que même s'il ne connaît pas l'orthographe, il sait écrire. N'oublions pas que l'orthographe française est pour une large part arbitraire (rappelons la distinction, fondamentale, entre norme et système). Lors de l'observation du texte dans lequel le formateur a souligné les écarts, il ne faut pas négliger d'insister sur la proportion de formes correctes en face des erreurs. L'évaluation positive consiste à souligner ces formes correctes. Elles constituent le point de départ de la démarche de remédiation.

- **Ne traiter qu'une question par séance :**

Au cours de l'activité de remédiation, il suffit de se centrer sur un point en « oubliant » certains écarts. Au cours des séances ultérieures, on reviendra régulièrement sur les points déjà traités. Ainsi peu à peu se mettra en place la perception et l'acquisition de la démarche analogique et, à travers elle, de l'ensemble du système. De plus on restera en prise avec les progrès individuels.

- **Travail en groupe :** le travail dans un groupe de deux ou trois peut « débloquer » l'expression et faciliter le maniement des structures du texte.
- Dans tous les cas, à la fin de la séquence, l'apprenant doit être en possession du **texte intégralement corrigé**.

4.2. Le procédé fondamental : l'analogie

Le fondement de la démarche est le maniement de la langue, orale et écrite, par des exemples, la terminologie n'apparaissant (éventuellement) qu'en fin de parcours.

Ex. doit-on écrire *commun* avec *un* ou avec *in* ? On a recours au féminin *commune* alors que *fin* devient *fine* au féminin.

Le procédé central de remédiation est celui de l'analogie, par similitudes et différences.

Le principe en est simple : 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, soit sur le mot erroné, soit sur la séquence. Le formateur propose le déclencheur, l'apprenant modifie le contexte à partir de celui-ci. Il acquiert ainsi une méthode d'autocorrection, un réflexe applicable à de nombreuses situations d'écriture.

Exemples :

- écrit *croupe*, prononcé [KROUP], pour *groupe* : écart A du tableau (prononciation), travailler à l'oral la distinction sur des séquences (mots attestés ou non) contenant l'opposition [K] / [G] : *car* / *gare*, *comme* / *gomme*, *guetter* / *quêter*, etc.
- *les rivière* : écart B3O (omission de marque grammaticale), associer le pluriel du nom à la présence de la marque du pluriel sur le déterminant: si je dis *le cheval*, je dirais *les ...?...*, lorsque la prononciation du nom ne change pas j'ajoute un *s*, donc *le chat*, *les ...?...*
- *un travail commin* : écart B3C (confusion dans l'écriture du son, on peut écarter la distinction phonique entre *un* et *in*, légitime surtout régionalement), le déclencheur sera le féminin : *une tâche commune*, qui fait apparaître la graphie *un*.

Les variations se situent :

- dans une suite de mots : par exemple distinguer *de* et *deux* : *je viens ... de Paris / je vais ... à Paris / je pars ... pour Paris et j'ai acheté *deux* / *trois* livres.*

- à l'intérieur d'un mot :

notion de suffixe

grand | *eur*
| *ir*
| *ement*

notion de radical verbal et de conjugaison

mont | *er*
mang |
grimp |

mont | *e*
| *es*
| *ons*
| *ez*
| *ent*

- horizontale et verticale

<i>je</i>		<i>mont</i>		<i>e</i>
<i>tu</i>				<i>es</i>
<i>il, elle</i>				<i>e</i>
<i>nous</i>				<i>ons</i>
<i>vous</i>				<i>ez</i>
<i>ils</i>				<i>ent</i>

Par exemple, pour rectifier la séquence *je travail*, on fera varier le pronom : si je remplace *je* par *nous*, que dis-tu ? *nous* ... ?...

III. PRÉSENTATION DES ÉTUDES DE CAS

Contributions des formateurs du réseau des AFB

L'objectif que nous nous fixons est donc de **rapprocher le système de l'écrit de la personne du système de la langue**. Cet objectif implique le renoncement aux traditionnelles batteries d'exercices standardisés par niveau auxquelles nous substituons des travaux de remédiation sur mesure pour permettre l'appropriation réflexive des régularités fondamentales du système de la langue.

L'évaluation diagnostique est le principal outil permettant une analyse fine du système de l'écrit de la personne et la conception de travaux de remédiation individualisés.

Les études de cas qui suivent sont présentées de la plus récente soit la plus aboutie et proche des principes énoncés précédemment, aux premières expérimentations, plus simples mais qui ont permis de poser et valider les bases. Les tableaux n'ont pas la même présentation.

A) Étude de cas N°1 : Gisèle

PRÉSENTATION SOMMAIRE DE L'APPRENANTE ET DU CONTEXTE

1. L'apprenante

Gisèle a 45 ans. Mère de deux enfants de 15 et 18 ans, elle a travaillé comme ouvrière dans l'industrie alimentaire (abattage de poulet) et comme femme de ménage chez des particuliers. Elle est sans emploi depuis plusieurs années. Son objectif est de se réapproprier les savoirs de base dans le domaine de l'écrit et du calcul, mais plus particulièrement de l'écrit, car elle ressent ses difficultés à l'écrit comme une défaillance ou *une part d'elle-même* qu'il lui faut cacher. L'expression *une part d'elle-même* est porteuse de l'ambiguïté et de la complexité de la relation de soi aux difficultés rencontrées dans l'usage de l'écrit et dans les contextes impliquant socialement cet usage. En effet, d'une part dans la mesure où ces difficultés sont ressenties par elle-même et perçues par les autres comme étant les siennes, elles la définissent en partie à son propre regard et au regard des autres. Pour ne pas être ainsi définie par ces difficultés (l'illettrisme) par et pour autrui, elle doit cacher cet aspect d'elle-même. Mais, d'autre part et d'un point de vue radicalement opposé, il y a le profond sentiment que ces difficultés ne la définissent pas, et, au contraire qu'elles sont un obstacle à l'expression de ce qu'elle est : le sentiment qu'elle est et vaut davantage que ce que laisse voir d'elle ces difficultés qui, dans de nombreuses situations, la circonscrivent au regard d'autrui.

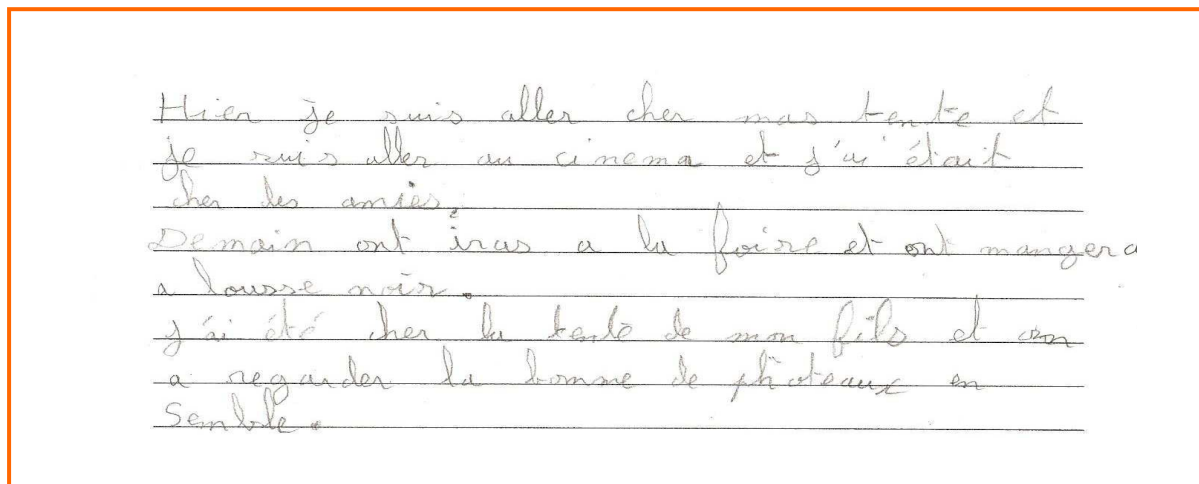
2. Le contexte

Le cadre et le lieu de l'expérience sont les mêmes que ceux décrits dans l'étude de cas de Stéphanie : un Atelier de Formation de Base où deux formateurs accueillent 10 à 15 stagiaires sur des plages horaires de trois heures, où chaque stagiaire a un emploi du temps personnalisé (deux à trois séances en moyenne par semaine), et où le travail est individualisé.

DESCRIPTION DE L'EXPÉRIENCE

1. Le texte

Nous proposons à Gisèle d'écrire un texte libre de deux à trois lignes ou une dizaine de lignes, à sa convenance. Le thème n'est pas imposé, mais suggéré, par exemple, raconter un évènement, une promenade, une occupation, une rencontre, un projet, etc., (Cf. encadré ci-dessous).



Gisèle ayant achevé la rédaction de son texte, nous lui demandons de nous en faire une lecture orale. Elle hésite à la lecture de « lousse noir » et de « la bomme » mais, sans s'attarder outre-mesure, elle poursuit sa lecture en prononçant correctement « l'Ours noir » et « l'album ».

Nous constatons, et lui faisons remarquer, que son écriture est régulière et ses phrases globalement bien construites.

Ensuite, nous relisons nous-même, oralement, le texte, phrase par phrase, en lui signalant les écarts orthographiques. Avant cette relecture, nous prenons soin de lui préciser que nous n'allons pas, pour le moment, nous arrêter sur chacun des écarts, mais simplement les relever et lui faire part de l'écriture attendue, c'est-à-dire, correspondant à l'usage ou à la norme. Enfin, nous lui précisons notre démarche en lui disant que, par la suite, nous allons faire un relevé et un classement systématiques des écarts rencontrés dans son texte pour observer si certains reviennent, s'ils concernent tel ou tel type de mot, etc. Nous ajoutons que ça nous permettra deux choses :

1. définir ensemble des priorités, c'est-à-dire, voir par quoi il semble le plus intéressant de commencer le travail de remédiation,
2. travailler avec l'idée de comprendre les écarts relevés dans le texte, d'où ils viennent et leur(s) cause(s) possible(s).

Cependant, lors de cette première relecture commune corrective nous faisons participer Gisèle, ponctuellement, en l'interrogeant sur les raisons de telle ou telle orthographe et, de ce point de vue, le travail de compréhension des écarts est initié (cf. encadré ci-après).

« Hier je suis aller cher mas tente... »

- Dans « je suis aller » tu as écrit « aller » avec « er » à la fin du mot, est-ce que tu pourrais me dire pourquoi ?
- Parce que c'est le son [e].
- Tu as, en partie, raison, « er » c'est une écriture possible du son [e]. Mais n'est-il pas possible d'écrire le son [e] autrement ?
- Oui.
- Comment par exemple ?
- Comme ça (Gisèle trace un « e » avec un accent aigu).
- Oui, c'est vrai. Mais alors comment tu fais pour savoir si tu dois l'écrire « er » ou « e » avec un accent ?
- Je ne sais pas.
- Et là, pour « aller », tu ne sais pas pourquoi tu as écrit « er » et non « e » avec un accent ?
- Non, enfin oui, c'est parce que je sais que ça s'écrit comme ça, parce que je l'ai vu écrit comme ça.
- Tu as raison, tu l'as vu écrit comme ça, parce que « aller » peut effectivement s'écrire comme ça, mais il peut aussi s'écrire différemment, en particulier, en utilisant le « e » avec un accent. Et dans le cas de « je suis allé », on écrit « e » avec un accent, c'est une forme particulière du verbe, mais nous verrons cela plus tard.

- « cher » tu as écrit « er » pour le son [e] comme pour « aller » d'ailleurs, mais dans ce mot le son [e] s'écrit « ez ». Tu sais que « ez » permet aussi d'écrire le son [e] ?
- Oui, d'ailleurs j'ai hésité, je ne savais plus.

- « mas » tu as ajouté un « s », ce n'était pas nécessaire.

- « tente », « en » c'est bien, c'est une écriture possible du son [ã], mais il peut s'écrire aussi « an » et dans ce mot c'est « an », mais par exemple dans « la tente de camping » on écrit le son [ã] « en » comme tu l'as écrit.

- (...)

Cette relecture corrective achevée, nous mettons un terme à la séance en informant Gisèle que, de notre côté, nous allons relever et classer les écarts et que cela nous servira de point de départ pour la prochaine séance où nous définirons ensemble les priorités du travail de remédiation.

Ainsi, le travail de rédaction d'un texte, la lecture du texte par l'apprenante, la présentation de la démarche par le formateur, et la première relecture corrective, peuvent être les moments constitutifs d'une première séance. Cette entrée en matière est dense, mais nous avons constaté une adhésion forte de l'apprenante qui a montré une capacité d'attention et de concentration très soutenue.

2. Profil orthographique général de l'apprenante

L'établissement du profil orthographique de l'apprenante se fait en plusieurs étapes. Dans un premier temps, nous procédons au relevé systématique et à la classification des écarts du point de vue du système de la langue. Dans un second temps, nous analysons et interprétons ces écarts. Et, dans un troisième temps, celui de la restitution, auprès de l'apprenante, de l'évaluation diagnostique effectuée, nous procédons à un questionnement sur les écarts orthographiques relevés afin de les comprendre, cette fois-ci, du point de vue de l'apprenante, c'est-à-dire du rapport de celle-ci à l'écrit.

2.1. Relevé et classement des écarts du point de vue du système de la langue.

Le principal outil du relevé et du classement des écarts du point de vue du système de la langue est le tableau à double entrée **Tableau d'évaluation diagnostique**. À partir des données de ce premier tableau, nous élaborons deux diagrammes de fréquence, l'un concerne la modalité des écarts (confusion, omission, ajout, déplacement), l'autre se rapporte au type ou à la nature des écarts (dessin de la *lettre* ; écarts relatifs au rapport du *graphème* à l'oral ou à la grammaire ; écarts relatifs aux lettres qui peuvent être des rappels de dérivés, des marques de liaison, des lettres distinctives, ou des lettres sans fonction ; écarts concernant les composants du *mot*, l'homophonie ou la segmentation ; écarts qui relèvent de la *phrase* comme l'usage de la majuscule et des signes de ponctuation).

Ces diagrammes permettent une mise en relief des écarts relevés. Ils favorisent un regard synoptique qui donne une orientation pour l'interprétation des données du tableau d'évaluation diagnostique.

Tableau d'évaluation diagnostique

LA LETTRE		A	B	C	D
		Confusion	Omission	Ajout	Déplacement
Le dessin	1				
LE GRAPHEME		A	B	C	D
		Confusion	Omission	Ajout	Déplacement
Son rapport avec l'oral					
Mal prononcé, mal écrit	2				
Bien prononcé, mal écrit	écrit impossible	3		<ul style="list-style-type: none"> • r : lousse pr l'ours • l : la bombe pr l'album 	
	écrit possible	4	<ul style="list-style-type: none"> • er pr ez : cher pr chez (X2) • en pr an tente pr tante (X2) • omme pr um la bombe pr l'album • eau pr o : photeaux pr photo 	<ul style="list-style-type: none"> • sse pr s lousse pr l'ours 	
Son rapport avec la grammaire					
Reconnaissance des catégories	5			<ul style="list-style-type: none"> • ont (verbe) pr on (pronom) 	
Noms et adjectifs	genre	6			
	nombre	7			
Verbes	personne	8		<ul style="list-style-type: none"> • s : iras pr ira 	
	nombre	9			
	conjugaison	10	<ul style="list-style-type: none"> • er pr é(e) : je suis aller pr je suis allée (X2) on a regarder pr on a regardé • ait pr é : j'ai était pr j'ai été 	<ul style="list-style-type: none"> • t : ont pr on (X2) 	
Autres lettres					
Marques de rappel des dérivés	11				
Marques de liaison	12				
Lettres distinctives	13			<ul style="list-style-type: none"> • t : ont pr on (X2) • s : iras pr ira 	
Lettres sans fonction	14			<ul style="list-style-type: none"> • s : mas pr ma • se : lousse pr l'ours 	
LE MOT		A	B	C	D
		Confusion	Omission	Ajout	Déplacement
Composants de mots	15				
Homophones	16	<ul style="list-style-type: none"> • ont pr on (X2) • iras pr ira 			
Segmentation et apostrophe	17		<ul style="list-style-type: none"> • « ' » : lousse pr l'ours la bombe pr l'album 	<ul style="list-style-type: none"> • en / Semble pr ensemble 	<ul style="list-style-type: none"> • la / bombe pr l' / album
LA PHRASE		A	B	C	D
		Confusion	Omission	Ajout	Déplacement
Signes de ponctuation	18		<ul style="list-style-type: none"> • « , » : 1 • « , » : 2 		
Majuscules	19		<ul style="list-style-type: none"> • J : j'ai pr J'ai 	<ul style="list-style-type: none"> • S : en Semble pr ensemble 	

Diagramme de la fréquence des écarts par modalité

Origine : Tableau d'évaluation diagnostique.

15				
14				
13				
12				
11				
10				
9				
8				
7				
6				
5				
4				
3				
2				
1				
	A	B	C	D

Modalité des écarts :

- A : Confusion
- B : Omission
- C : Ajout
- D : Déplacement

Diagramme de la fréquence des écarts par nature

Origine : grille d'évaluation diagnostique.

	LETTRE	GRAPHEME												MOT			PHRASE		
	Dessin	Rapport avec l'oral			Rapport avec la grammaire						Autres lettres								
10																			
5																			
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19

- 1- dessin de la lettre
- 2- mal prononcé, mal écrit
- 3- bien prononcé, mal écrit : écrit impossible
- 4- bien prononcé, mal écrit : écrit possible mais hors norme
- 5- reconnaissance des catégories
- 6- noms et adjectifs : genre
- 7- noms et adjectifs : nombre
- 8- verbes : personne
- 9- verbes : nombre
- 10- verbes : conjugaison

- 11- marques de rappel des dérivés
- 12- marques de liaison
- 13- lettres distinctives
- 14- lettres sans fonction
- 15- composants de mots
- 16- homophones
- 17- segmentation et apostrophe
- 18- signes de ponctuation
- 19- majuscules

2.2 Analyse et interprétation des écarts relevés et classés dans le tableau d'évaluation diagnostique.

Le diagramme de la fréquence des écarts par modalité fait apparaître qu'il n'y a pas de difficulté particulière concernant la modalité du déplacement. Ainsi, nous pouvons écarter une problématique qui relèverait de la dyslexie. La seule occurrence dans cette catégorie (Déplacement) se rapporte à l'écriture de l'expression « l'album » écrite « la bombe » où la segmentation n'est pas respectée mais déplacée entre le « a » et le « b ».

Les difficultés rencontrées dans l'écriture de cette expression peuvent être rapprochées de celle que nous constatons dans l'écriture de l'expression « L'Ours noir » orthographiée « lousse noir ». En effet, l'écriture de ces deux expressions concentre différents écarts dont plusieurs sont communs dans la modalité de l'omission :

- omission partagée de l'apostrophe qui est à mettre en lien avec une défaillance de la segmentation ;
- omission de la lettre « l » dans le cas du mot « album » et de la lettre « r » dans celui du mot « ours » dont la conséquence est un écrit impossible.

Ce dernier type d'écart indique une fragilité dans la maîtrise du code graphophonétique. Mais, dans la mesure où nous ne constatons pas d'autres occurrences dans l'item « écrit impossible » du Tableau d'évaluation diagnostique, nous pensons pouvoir considérer que le code graphophonétique est globalement bien maîtrisé.

Nous faisons l'hypothèse que, dans le contexte de l'écriture de mots ou d'expressions qui ne font pas partie du lexique écrit usuel de l'apprenante, la nécessité d'un temps de réflexion pour orthographier les mots introduit un doute, une inquiétude, qui perturbe la maîtrise globale du code graphophonétique.

Nous pouvons rapprocher de cette problématique d'un manque d'assurance dans le cadre d'une maîtrise globale du code graphophonétique l'importance relative¹ du nombre d'occurrences de la modalité « ajout ». En effet, la nature des ajouts n'implique pas d'occurrence dans l'item « écrit impossible », ce qui plaide en faveur d'une maîtrise globale du code graphophonétique. L'ajout d'une lettre sans fonction, le « s », dans « mas » (pour « ma ») peut être analysé comme le signe d'une hésitation qui sanctionne un défaut d'assurance.

Nous constatons que l'ajout de lettres concerne uniquement deux lettres le « t » dans « on » (pronom) écrit « ont », et le « s » dans trois cas : « ma » écrit « mas » ; « L'ours noir » écrit « lousse noir » ; « il ira » écrit « il iras ».

Que les ajouts de lettres concernent principalement les lettres « t » et « s » est un fait significatif. En effet, dans le système de la langue, ces lettres ont une fréquence forte à la terminaison des mots, en particulier, du fait de leurs fonctions dans la conjugaison des verbes et pour le « s » comme marque du pluriel.

L'ajout de la lettre « t » relevé dans le tableau d'évaluation diagnostique s'inscrit dans le cadre de la confusion ordinaire ou fréquente entre les homophones « on » et « ont ». Cette confusion qui devra faire l'objet d'un travail de remédiation spécifique est à mettre en relation avec une difficulté dans le domaine de la reconnaissance des catégories grammaticales.

¹ Importance relative dans la mesure où le système des items caractérisant la nature des écarts contraint à comptabiliser plusieurs fois un même écart dans les colonnes des modalités. Par exemple, l'ajout du « s » dans « il ira » écrit « il iras » est comptabilisé dans l'item « personne » de la rubrique « verbes » et dans l'item « lettres distinctives », ou encore l'ajout du « t » dans « on » (pronom) écrit « ont » est pris en compte dans l'item « conjugaison » de la rubrique « verbes » mais également dans l'item « lettres distinctives ». Ce double relevé possible d'un même écart dans une colonne, ici celle référant à la modalité « ajout », est à prendre en compte dans l'interprétation du diagramme de la fréquence des écarts par modalité.

Les ajouts de la lettre « s » peuvent être mis en relation avec l'emploi problématique en général de la lettre « s » dû à la diversité de ses fonctions et usages dans le système de la langue. Nous pouvons émettre l'hypothèse que dans le cas d'un doute sur l'orthographe et en particulier la terminaison d'un mot, l'apprenante, qui a observé la fréquence des usages de la lettre « s » sans en avoir distingué la diversité des fonctions, développe la propension à un recours plus ou moins systématique à cette lettre si souvent rencontrée dans la terminaison des mots (noms, adjectifs et verbes). De fait, une part importante du travail de remédiation pourrait avoir pour objectif la reconnaissance des différentes fonctions de la lettre « s ».

C'est la modalité « confusion » qui rassemble le plus grand nombre d'occurrences. Cela n'est pas en soi significatif. En effet, dans les écrits de la grande majorité des apprenants le relevé des écarts montre toujours une suprématie de la modalité « confusion » sur les autres modalités. Ce qui importe n'est donc pas tant le nombre d'occurrences de cette modalité que la nature des écarts qui entrent dans cette catégorie.

Lorsque nous nous rapportons au Tableau d'évaluation diagnostique, la case correspondant à l'intersection de la modalité « confusion » et de l'item « écrit possible » de la rubrique « bien prononcé, mal écrit », confirme le diagnostic d'une maîtrise globale du code graphophonétique. Par exemple, ne disposant pas du graphème « um » pour transcrire le son [ɔ̃m] du mot « album », l'apprenante a su puiser dans le stock des graphèmes dont elle dispose celui correspondant à une transcription correcte, à savoir « omme » que nous retrouvons dans les mots « homme » ou « pomme ».

L'occurrence correspondant à l'item « écrit impossible » ne contredit pas ce point de vue, car elle peut s'interpréter dans le même sens. En effet, dans le mot « cher » le graphème « er » se prononce [ʃr], mais ce même graphème, en fin de mot, transcrit le plus souvent le son [e] comme le graphème « ez ». En d'autres termes, si la confusion entre les graphèmes « er » et « ez » a, dans le cas qui nous intéresse, la conséquence d'un écrit impossible, cette même confusion a, le plus souvent, dans le cadre du système de la langue, non la conséquence d'un écrit impossible, mais celle d'un écrit possible incorrect, c'est-à-dire, hors norme. De ce point de vue, nous sommes amenés à relativiser ou minorer l'importance de cette occurrence de l'item « écrit impossible ». Il n'y aurait donc pas à considérer le travail de remédiation dont cet écart pourrait faire l'objet comme une priorité. Cependant, un travail spécifique de remédiation, ponctuel, permettra de faire observer à l'apprenante que si le plus souvent le graphème « er » permet de transcrire le son [e] en fin de mots, dans les mots d'une syllabe comme « cher » ou « mer », il transcrit le son [ʃr].

Toutes les autres confusions de graphèmes concernent l'item « conjugaison » de la rubrique « verbes », et plus précisément le participe passé des verbes dans l'usage du passé composé.

Nous retrouvons la difficulté ordinaire de la distinction entre le participe passé en « é » et l'infinitif des verbes se terminant par « er ». La récurrence de ce type d'écart, correspondant à une difficulté inscrite dans le système de la langue, implique un travail spécifique de remédiation ayant une priorité haute à priori, c'est-à-dire du point de vue du système de la langue et avant l'échange avec l'apprenante qui devra prévaloir dans le choix définitif des priorités.

L'interprétation du diagramme de la fréquence des écarts par nature n'apporte pas d'éléments supplémentaires au profil orthographique de l'apprenante. C'est une seconde porte d'entrée possible de l'analyse des écarts dont le principal outil est le Tableau d'évaluation diagnostique. À ce propos, nous souhaiterions faire une remarque méthodologique : les diagrammes de fréquence des écarts donnent un aperçu général du profil orthographique de l'apprenante dont les contours se précisent à travers l'analyse des écarts classés dans le tableau d'évaluation diagnostique. Ces diagrammes facilitent un repérage rapide qui permet de s'orienter pour entreprendre l'analyse fine des écarts, et c'est en ce sens qu'ils sont une porte d'entrée. Il revient à chaque formateur, en fonction de sa pratique et de l'outil qu'il préfère manipuler de prendre la porte d'entrée de la fréquence des écarts par nature ou celle de la fréquence des écarts par modalité.

3. Le choix des priorités

Le choix des priorités ne peut en aucune façon être établi de manière unilatérale par le formateur à partir de l'évaluation diagnostique, de l'analyse et de l'interprétation des écarts orthographiques. Certes un tel établissement des priorités est nécessaire, car il donne une orientation, mais faire de cette orientation le programme de la remédiation serait s'arrêter à mi-chemin en renonçant à utiliser l'évaluation comme un outil de diagnostic. **En effet, un diagnostic n'est pas un verdict devant se traduire par le diktat d'un programme qui s'imposerait sous le prétexte d'une expertise, mais il est davantage une hypothèse dont la vérification implique de poursuivre l'analyse et la compréhension des symptômes et du sujet.**

Déterminer les priorités du travail de remédiation est une question complexe, car il s'agit d'articuler un premier choix, dont la pertinence pourrait être qualifiée d'objective en ce qu'elle relève de l'analyse des écarts de l'apprenante du point de vue du système de la langue, avec un second choix, dont la pertinence a un caractère subjectif dans la mesure où elle renvoie à ce que l'apprenante perçoit comme prioritaire de son propre point de vue. Le formateur a une fonction d'interface entre ces deux choix ou ces deux pertinences.

La sélection des priorités à partir de l'évaluation diagnostique n'est donc pas définitive, mais elle correspond à une première étape ou un premier temps du choix qui est à faire. Le deuxième temps est celui de la restitution de l'évaluation diagnostique auprès de l'apprenante. C'est un temps privilégié où, à travers l'échange avec l'apprenante, le formateur approfondit le diagnostic. Au terme de cette restitution, le formateur recueille les priorités formulées par l'apprenante. Le troisième temps, et dernière étape du processus de choix des priorités, est un travail spécifique du formateur qui s'appuie sur la comparaison et vise à l'articulation des priorités déduites de l'évaluation diagnostique avec celles exprimées par l'apprenante.

1^{er} temps : **établissement des priorités à partir de l'évaluation diagnostique et du point de vue du système de la langue.**

Au cours de l'analyse des écarts orthographiques de l'apprenante, nous avons relevé différents points, axes ou orientations possibles du travail de remédiation que nous pouvons exprimer sous la forme de la liste suivante d'objectifs de remédiation² :

- renforcer la maîtrise globale du code graphophonétique par un travail portant sur l'écriture de mots n'appartenant pas au vocabulaire usuel de l'apprenante ;
- distinguer les homophones « ont » et « on » ;
- (re)découvrir et reconnaître les différentes fonctions du graphème « s » ;
- repérer les régularités où le graphème « er » permet de transcrire le son [3r] et celles où il transcrit le son [e] ;
- distinguer le participe passé en « é » de la terminaison de l'infinitif des verbes en « er » ; et construire le passé composé.

Quelques remarques sur ces différents objectifs de remédiation du point de vue du profil orthographique de l'apprenante.

Comme nous l'avons signalé à différentes reprises, l'apprenante a une maîtrise globale du code graphophonétique. De fait, renforcer cette maîtrise en élargissant le lexique écrit de l'apprenante est un

² Cette liste est le relevé des objectifs possibles dans l'ordre de leur apparition au cours de l'analyse des écarts orthographiques. L'ordre de l'exposition ne correspond donc pas à un ordre de priorité qui, précisément, est à définir.

objectif périphérique. Cela ne signifie pas que cet objectif ne soit pas important, mais que nous pourrions l'envisager sous forme de travaux récréatifs ponctuels. Par exemple, en fin de séance, se donner un temps d'écriture-défi de mots nouveaux ou complexes pour l'apprenante. Ainsi, nous pourrions travailler à l'appropriation de graphèmes nouveaux pouvant appartenir aux niveaux 2 et 3³.

La distinction des homophones « ont » et « on » est bien évidemment importante dans la mesure où, du fait des usages fréquents du verbe avoir et du pronom personnel « on », la confrontation à cette homophonie est récurrente dans les écrits en général. Par ailleurs, soulignant une difficulté dans la reconnaissance des catégories, cette confusion est un indice qui permet de poser une probabilité forte d'autres confusions relevant de l'homophonie (« son » et « sont » ; « ce » et « se », etc.) En conséquence, dans la perspective d'un travail de médiation, il serait pertinent de vérifier l'existence ou non de confusions concernant d'autres homophones et d'introduire la remédiation par la découverte de la notion d'homophonie.

La (re)découverte et reconnaissance des différentes fonctions et usages du graphème « s » visent l'appropriation par l'apprenante de régularités qui font système et décrivent le fonctionnement de la langue. De ce point de vue, cet objectif correspond à un travail de remédiation important visant à modifier de façon sensible le profil orthographique de l'apprenante.

Distinguer la terminaison en « é » du participe passé des verbes du premier groupe et du verbe aller, de leur terminaison en « er » à l'infinitif est également un objectif de remédiation central qui correspond à la résolution d'une difficulté incontournable, phonétiquement induite, dont le dépassement implique l'observation et la reconnaissance de régularités constitutives du système de la langue.

Le participe passé étant généralement utilisé dans le contexte du passé composé, il semble pertinent de lier cet objectif de remédiation à celui de la construction du passé composé. Et cela d'autant plus que le recours au participe passé d'un verbe du deuxième ou du troisième groupe est un procédé qui permet la distinction entre les terminaisons phonétiquement identiques du participe passé et de l'infinitif des verbes du premier groupe et du verbe aller.

À partir de ces remarques, nous pouvons établir une première hiérarchie des priorités du travail de remédiation en nous situant du point de vue du système de la langue et en retenant comme critère de hiérarchisation la diversité et le degré de complexité des notions impliquées par les objectifs à atteindre. Ainsi, nous pouvons dresser une première liste hiérarchisée des priorités :

1. Renforcement de la maîtrise du code graphophonétique :
 - apprentissage de nouveaux graphèmes par l'introduction de nouveaux mots dans le lexique écrit de l'apprenante ;
 - les usages du graphème « er » dans la transcription des sons [3r] et [e] en fin de mots.
2. Reconnaissance des différentes fonctions du graphème « s » :
 - marque du pluriel ;
 - marque de la seconde personne des verbes au présent de l'indicatif.
3. Distinction du participe passé et de l'infinitif des verbes du premier groupe et du verbe aller et construction du passé composé.
4. La distinction « ont/on » et de celles de différents cas d'homophonie qui mettent en jeu la reconnaissance des catégories grammaticales⁴.

³ Rappel : le niveau 1 correspond aux graphèmes de base du français qui sont au nombre de 45 ; le niveau 2 comprend (70) graphèmes et le niveau 3 à ± 130 graphèmes.

⁴ La reconnaissance des catégories grammaticales est également impliquée dans les priorités 2 et 3, mais nous considérons la priorité 4 comme plus complexe du fait de la diversité des catégories grammaticales en jeu dans le contexte des homophonies.

Un constat s'impose, celui du décalage entre les priorités qui se dessinaient au cours de l'analyse des écarts orthographiques et la liste ci-dessus des priorités hiérarchisées du point de vue du système de la langue. En effet, le renforcement de la maîtrise du code graphophonétique ne nous était pas apparu comme un objectif de remédiation prioritaire, car, nous plaçant du point de vue des compétences de l'apprenante, nous avons souligné une maîtrise globale de ce code. Ce décalage est l'expression d'une tension inhérente à la situation (relation) pédagogique. En effet, il nous rappelle que la description du système de la langue et l'appropriation de ce système par l'apprenante sont deux choses différentes. **Nous retrouvons ici la différence que la didactique des disciplines a mise en évidence entre l'ordre logique d'exposition d'un savoir par celui qui le possède, et les procédés d'appropriation de ce savoir par celui qui est en situation d'acquisition de celui-ci.**

Le moment de résolution de cette tension entre la hiérarchie des priorités établie à partir du point de vue du système de la langue et celle établie à partir de l'évaluation diagnostique de la compétence de l'apprenante est l'échange ou la négociation entre l'apprenante et le formateur afin de tracer ensemble les contours d'un programme de remédiation.

Sous-jacent à cette problématique que l'on pourrait qualifier de didactico-pédagogique la question posée est celle de l'évolution du profil orthographique de l'apprenante qui a été discrètement abordée au cours des remarques sur les priorités qui se dégagent de l'analyse des écarts orthographiques. En effet, au cours de ces remarques, nous avons établi un lien entre les objectifs de remédiation qui impliquent un travail sur les régularités descriptives du système de la langue et la modification du profil orthographique de l'apprenante. Si l'hypothèse de ce lien est pertinente, alors on peut penser que les objectifs de remédiation qui impliquent la reconnaissance et la maîtrise des régularités les plus fréquentes du système de la langue sont des objectifs susceptibles de modifier le plus en profondeur le profil orthographique de l'apprenante, c'est-à-dire d'accroître le plus sensiblement la maîtrise globale de l'écrit de l'apprenante. Mais ces objectifs sont-ils ressentis comme les plus prioritaires par l'apprenante ?

Cette question ouvre sur l'importance de la restitution à l'apprenante de l'analyse des écarts orthographiques. Une évidence : la façon de rendre compte de cette analyse influe sur la perception par l'apprenante de son rapport à l'écrit et des priorités à définir dans le travail de remédiation. En conséquence, nous devons apporter à l'apprenante des éléments qui participent à la perception qu'elle va élaborer de son profil orthographique tout en ne déterminant pas de façon manipulatrice la représentation qu'elle a de ses compétences dans le domaine de l'écrit et de ses besoins en matière de remédiation. La gageure pour le formateur consiste à partager avec l'apprenante le point de vue objectif d'une analyse fondée sur le système de la langue tout en prenant en compte l'élément subjectif que constituent les objectifs de remédiation spontanément perçus comme les plus immédiatement nécessaires par l'apprenante.

2^{ème} temps : restitution à l'apprenante de son profil orthographique et co-détermination des priorités de remédiation.

Nous informons Gisèle que nous allons partager avec elle les constats que nous avons faits à partir de l'analyse des écarts orthographiques relevés dans son texte. Pour cette restitution, nous utilisons uniquement le texte de l'apprenante.

Dans un premier temps, nous soulignons les acquis :

- régularité et lisibilité de l'écriture ;
- phrases bien construites ;
- maîtrise globale de la transcription des sons ;
- distinction du singulier et du pluriel et usage des graphèmes correspondant

Nous rassemblons ces constats dans la phrase suivante : « Tu as des connaissances et des compétences à l'écrit qui te permettent de te faire comprendre, de rédiger un texte que le lecteur comprend ».

Dans un second temps, nous lui faisons part de nos constats concernant les écarts relevés et classés, mais non sous la forme d'une énumération, sinon sous celle de questions (voir encadré ci-après).

- *Qu'est-ce que cela évoque, pour toi, la ponctuation ?*
- *C'est quand on est toujours à l'heure.*
- *C'est vrai que « ponctuation » est un mot de la même famille que ponctuel, et « être ponctuel », c'est être toujours à l'heure. Mais, dans un texte, dans un écrit, le mot « ponctuation » a un autre sens. Est-ce que tu as une idée ?*
- *Non, je ne vois pas.*
- *On appelle ponctuation tous les signes qui ne sont pas des lettres et qui donne une indication. Par exemple, le point que tu utilises dans ton texte, à quoi te sert-il ?*
- *À dire que la phrase est finie.*
- *Oui, c'est ça. Est-ce que tu connais d'autres signes de ponctuation ?*
- *Je ne sais pas comment ça s'appelle (elle trace un point d'exclamation et un point d'interrogation).*
- *Oui, ce sont des signes de ponctuation. On les utilise quand ?*
- *Celui-là (elle montre le point d'exclamation) je ne sais pas. Celui-là (elle montre le point d'interrogation) c'est quand on pose une question.*
- *Alors celui-là (le point d'interrogation) comment s'appelle-t-il ?*
- *Ah, oui, le point d'interrogation !*
- *Et celui-là (le point d'exclamation) est-ce que tu t'en souviens ?*
- *Non.*
- *C'est le point d'exclamation. On l'utilise quand on exprime un ordre comme « Debout ! » ou quand on met en garde « Attention ! », ou encore pour exprimer un sentiment : « Ah, comme c'est beau ! »*
- *Et cet autre signe de ponctuation (je trace une virgule) ?*
- *Oui, c'est une virgule.*
- *C'est ça. Sais-tu à quoi elle sert ?*
- *Oui, c'est pour couper la phrase.*
- *Tu as raison, la virgule permet de séparer des groupes de mots, pour faciliter la lecture et l'écoute, la compréhension de celui qui lit ou entend le texte. A l'oral, quand on parle, elle prend la forme d'un silence ou d'une pause... (exemples oraux).*
- *Est-ce que tu peux écrire une phrase avec une virgule ?*
- *Oui : « il va se coucher, demain il fera beau ».*
- *Effectivement, il faut séparer « il va se coucher » et « il fera beau », car ce sont deux choses ou deux idées différentes qui sont exprimées. Mais moi, je séparerai ces groupes de mots un peu différemment. J'écrirai « Il va se coucher. Demain, il fera beau ».*
- *Mais si tu mets un point, ça ne fait pas une phrase.*
- *Pourquoi ?*
- *C'est trop court.*
- *C'est quoi une phrase pour toi ?*
- *C'est une ligne, ça fait au moins une ligne.*
- *En fait, ce n'est pas la longueur des mots regroupés qui fait une phrase, c'est le sens. Ce qui est important, c'est que ce qui est exprimé ait un sens, soit compris, permette de communiquer. Par exemple, considère ces deux mots regroupés : « Demain matin ». Chacun des deux mots pris séparément, tu le comprends, mais rassemblés, regroupés bien que tu comprennes ce que signifie « demain matin », ils ne forment pas une phrase, car finalement, tu ne sais pas ce que je veux dire pour la bonne raison que je ne te dis rien, je ne t'ai encore rien dit quand je dis ou j'écris simplement « demain matin ». Tu attends la suite, tu attends que je te dise quelque chose comme « Demain matin, il fera beau ». Cette fois, on parle ensemble, on communique et tu peux me répondre quelque chose comme, par exemple, « Je ne crois pas ». « Demain matin, il fera beau » est une phrase parce qu'il y a un sens, une idée, quelque chose qui est dit, exprimé, qui est compréhensible pour la personne à laquelle je m'adresse. « Il dort », il n'y a que deux mots comme dans « demain matin », mais cette fois ces deux mots forment une phrase parce qu'ils expriment quelque chose qui a un sens pour moi qui les dit ou les écrit comme pour toi qui les entend ou les lit.*
- *Il y a même des phrases qui peuvent se réduire à un seul mot, par exemple « Debout ! » ou « Attention ! », parce qu'ils expriment quelque chose de clair que chacun peut comprendre immédiatement. Mais, ce n'est pas le mot tout seul qui forme la phrase, c'est le mot avec la ponctuation. Parce que si je dis « Debout. » ou « Attention. », on se retrouve dans la même situation que précédemment avec « Demain matin. », on attend la suite. Mais si je dis « Debout ! » ou « attention ! » avec un point d'exclamation, alors là, il n'y a plus d'attente ou d'incertitude, je me fais comprendre et la personne à laquelle je m'adresse réagit d'une façon ou d'une autre. Quand je dis « Debout ! » avec un point d'exclamation, on comprend immédiatement que je donne un ordre et quand je dis « Attention ! » avec ce même point d'exclamation, on comprend que cette fois je prévois d'un danger proche.*

*

* *

- Dans ton texte, il y a des lettres majuscules. Quand doit-on les utiliser ?
- En début de phrase.
- Oui, mais connais-tu d'autres cas ?
- Non.
- Tu veux bien écrire : « Je suis à Paris » ?
- Oui : « Je suis a parie ».
- Et maintenant : « Je suis l'amie de Marie » ?
- D'accord : « Je suis la mie de marie ».
- Á « Paris » et à « Marie », il est d'usage de mettre une majuscule, parce que ce sont des noms propres, c'est-à-dire des mots qui servent à désigner de façon unique, par exemple quelqu'un ou un lieu. Quand je dis ou j'écris « Gisèle », je ne parle pas de toutes les Gisèle qui existent en ce bas-monde, mais je fais référence à une personne unique, en l'occurrence, en ce moment, il s'agit de toi et de personne d'autre. C'est pareil pour la Seine ou Rouen. Quand j'écris le mot « Seine », je fais référence au fleuve qui traverse Rouen et à aucun autre fleuve, donc c'est un nom propre et je mets une majuscule.

*
* *

- J'aimerais bien que tu écrives « une amie ».
- « une amie » (écriture). Voilà.
- Regarde, quand tu as écrit « Je suis l'amie de Marie », tu as écrit « l'amie » comme ça : « la mie » (je lui montre son écrit).
- Tu vois une différence ?
- Oui.
- Laquelle des deux façons te semble correcte ?
- La dernière « une amie ».
- Tu as raison, mais alors saurais-tu me dire pourquoi dans « Je suis l'amie de Marie », tu as écrit « la mie ».
- Parce que j'entends tout ensemble.
- Pourtant tu fais une séparation puisque tu écris « la » et plus loin « mie ».
- Oui, mais quand on dit « une amie », on entend que c'est séparé et quand on dit « l'amie », on entend tout ensemble.
- C'est vrai, quand on dit « une amie », il y a une petite pause entre le mot « une » et le mot « ami », alors que dans « l'amie » il n'y a pas de pause dans le débit de la voix, mais il y a, au contraire, une liaison que symbolise, à l'écrit, ce petit signe (je le montre) l'apostrophe entre le « l » et le « a » du mot « amie ». Mais la différence est très fine, car bien souvent en parlant vite, en disant « une amie », on fait comme s'il y avait une liaison entre « une » et « amie », on dit « u/n'amie ».

Ta remarque montre que tu distingues des choses très fines qui peuvent être à l'origine d'écarts orthographiques. Tu mets le doigt sur une difficulté réelle, inscrite dans la langue parlée : la difficulté à distinguer clairement les mots dans le débit ordinaire de la parole. C'est cette difficulté que l'on retrouve à l'écrit quand, sur le papier, il faut séparer les mots les uns des autres. Quand on parle on ne se rend pas compte de cette difficulté parce que, depuis notre plus tendre enfance, nous nous sommes appropriés le langage oral. Alors, automatiquement, on distingue les mots à l'oral. Mais une personne qui ne connaît pas la langue de celui qui parle ne peut pas dès la première écoute distinguer les mots les uns des autres. Par exemple si je te parle en espagnol et que tu ne connais pas cette langue, c'est impossible pour toi de distinguer les mots. Je vais te parler en espagnol pour que tu fasse cette expérience : « Me duele la cabeza porque estoy muy cansado ». Je vais te répéter cette phrase et tu vas me dire s'il est possible pour toi de repérer ou compter le nombre de mots que j'emploie : « Me duele la cabeza porque estoy muy cansado » ?

- Non, je ne comprends rien.
- C'est normal parce que tu n'as pas l'habitude d'entendre cette langue. Mais, tu vois, c'est pour te montrer comment une langue quand on parle c'est une suite ininterrompue de sons. Et c'est parce qu'il en est ainsi que lorsque l'on écrit, c'est difficile de repérer les groupes de sons qui ensemble forment un mot et de les séparer les uns des autres. D'une certaine façon, quand on passe de la langue parlée à la langue écrite, on se retrouve dans la situation d'une personne qui doit traduire d'une langue dans une autre. Quand les deux langues ont été appropriées dans l'enfance, on fait la traduction sans même y penser. Mais, quand ce n'est pas le cas, il y a un travail à faire pour s'approprier la langue que l'on maîtrise le moins afin de pouvoir traduire, passer d'une langue à une autre, avec plus de facilité. Quand on est adulte et qu'on n'a pas eu l'occasion dans notre enfance de nous approprier suffisamment la langue écrite, pour passer de la langue parlée à la langue écrite, de façon automatique, on doit approfondir notre connaissance de la langue écrite de façon à devenir bilingue, à savoir utiliser aussi bien une langue que l'autre, pouvoir écrire, c'est-à-dire, passer de la langue orale à la langue écrite (...).

Dans ce second temps, celui de la restitution, **le dialogue engagé et les réponses de l'apprenante aux questions que nous lui posons, permettent d'approfondir le diagnostic en mettant en relief la façon dont l'apprenante appréhende les difficultés auxquelles elle est confrontée.** Au terme de la restitution, lorsque nous demandons à l'apprenante ce qui lui semble le plus important à travailler, sa réponse est la suivante :

1. Quand faut-il mettre un « s » ou un « t » à la fin des mots quand on entend [on]
2. Le « l' »
3. Je ne sais pas s'il faut mettre « é » ou « er » à la fin des verbes.
4. Comment on écrit le mot, quand on entend [o] à la fin.

Comme nous pouvions nous y attendre, les priorités telles qu'elles sont exprimées par l'apprenante varient sensiblement de la hiérarchie que nous avons établie. De fait, la question qui se pose est celle de la pertinence du choix que doit faire le formateur. Traditionnellement, l'évaluation effectuée et les résultats de cette évaluation déterminent le plan de formation dont il revient au formateur de décider de la progression qui peut être modifiée ou adaptée en fonction des évaluations formatives. Mais, demander à l'apprenante, en amont du travail de remédiation, de faire part de ce qui est prioritaire de son point de vue, c'est s'engager à prendre en compte les priorités qu'elle-même définit et à en faire l'ossature du plan de formation. Dès lors, **il revient au formateur de concevoir une progression qui articule les priorités exprimées par l'apprenante et les priorités établies par lui-même à partir de l'analyse des écarts orthographiques interprétées du point de vue du système de la langue.** En d'autres termes, le formateur doit rapprocher le point de vue subjectif de l'apprenante de celui, objectif, du système de la langue. C'est à cet exercice que nous nous sommes livré pour définir les priorités et concevoir le travail de remédiation.

3^{ème} temps : établissement des priorités du double point de vue de l'apprenant et du système de la langue.

La méthode utilisée consiste à partir de chaque priorité définie par l'apprenante et de voir comment cette priorité rencontre les priorités définies initialement par le formateur.

1. « Quand faut-il mettre un « s » ou un « t » à la fin des mots quand on entend [on] ».

Cette priorité, la terminaison par les graphèmes « s » ou « t » des mots qui se terminent par le son [on], ne s'inscrit pas dans le cadre du renforcement de la maîtrise du code graphophonétique, mais elle s'inscrit dans celui de deux priorités définies par le formateur : 1°) reconnaissance des différentes fonctions du graphème « s » ; 2°) distinction ont/on et de différents cas d'homophonie qui mettent en jeu la reconnaissance des catégories grammaticales.

2. L'usage du « l' »

Cette priorité renvoie à la maîtrise de la segmentation. Lors de l'analyse des écarts orthographiques, nous avons pris en compte les écarts concernant l'usage du « l' » dans l'écriture des expressions « L'Ours noir » et « l'album » respectivement orthographiées « lousse noir » et « la bombe », mais considérant que cette difficulté s'inscrivait dans le cadre de difficultés rencontrées dans l'écriture de mots ou d'expressions n'appartenant pas au lexique écrit usuel de l'apprenante, nous n'en n'avons pas fait une priorité du travail de remédiation. Cependant, au cours de la restitution de l'évaluation diagnostique, il est apparu que Gisèle était confrontée à une difficulté de maîtrise du « l' » dans l'écriture de mots appartenant à son langage courant : « la mie » pour « l'amie » alors qu'elle écrit correctement « une amie ». C'est ce fait qui a conduit Gisèle à poser comme une priorité du travail de remédiation l'usage du « l' », et nous amène, pour notre part, à réévaluer la difficulté rencontrée et à considérer qu'il s'agit effectivement d'une priorité dont l'enjeu du travail de remédiation ne se réduit pas à l'usage du « l' » mais intègre le renforcement de la maîtrise de la segmentation.

3. « Je ne sais pas s'il faut mettre « é » ou « er » à la fin des verbes. »

Cette troisième priorité, la distinction entre l'infinitif et le participe passé des verbes du premier groupe, correspond à celle que nous avons également posée en troisième position en la mettant en relation avec la construction du passé composé.

4. « Comment on écrit le mot, quand on entend [o] à la fin. »

La terminaison des mots qui se terminent par le son [o], est une priorité qui correspond à celle posée en première position, à savoir, le renforcement de la maîtrise du code graphophonétique. Cependant, le fait que Gisèle aborde cette priorité à travers la difficulté spécifique qu'elle rencontre dans la maîtrise des différentes graphies du phonème [o], nous conduit à envisager de travailler sur cette priorité autrement et à un niveau autre que celui initialement retenu, c'est-à-dire, non pas principalement sous la forme d'un apprentissage de nouveaux graphèmes par l'introduction de nouveaux mots dans le lexique écrit de l'apprenante, mais, en amont, sous celle d'une meilleure maîtrise du choix pertinent entre différentes graphies phonétiquement possible dans l'écriture des phonèmes de mot appartenant au langage courant de l'apprenante, comme le mot « photo » orthographié « photeaux ».

Quelques remarques :

Dans le cas de Gisèle, dans la mesure où elle possède une relative maîtrise du code graphophonétique et de la construction des phrases, l'ordre des priorités du travail de remédiation ne correspond pas à une progression qui s'imposerait strictement (ce qui serait le cas, par exemple, si une maîtrise insuffisante du code graphophonétique représenterait un obstacle majeur à l'expression écrite, à la volonté et au désir de s'exprimer en écrivant). De ce point de vue, il nous est indifférent de commencer la remédiation par un travail sur la maîtrise du « l' », la terminaison des mots par les graphèmes « s » et « t », la distinction entre l'infinitif et le participe passé des verbes du premier groupe, ou enfin la maîtrise des différents graphèmes dans la transcription du son [o]. En conséquence, nous pouvons, sans difficulté majeure, adapter la progression de notre travail de remédiation à l'ordre des priorités défini par l'apprenante.

4. La remédiation

4.1. La terminaison par les graphèmes « s » ou « t » des mots qui se terminent par le son [on]

Ce travail de remédiation, comme les autres travaux, ne vise pas à l'exhaustivité. L'objectif n'est pas de faire acquérir à l'apprenante une compétence qui lui permettrait de résoudre tous les cas envisageables, mais de s'approprier des repères pour limiter les écarts dans une production d'écrits correspondant à ses besoins propres, son vocabulaire, sa façon de s'exprimer.

A. Une approche centrée sur les acquis de l'apprenante et prenant en compte le système de la langue

Pré-requis

- Maîtrise globale du code graphophonétique

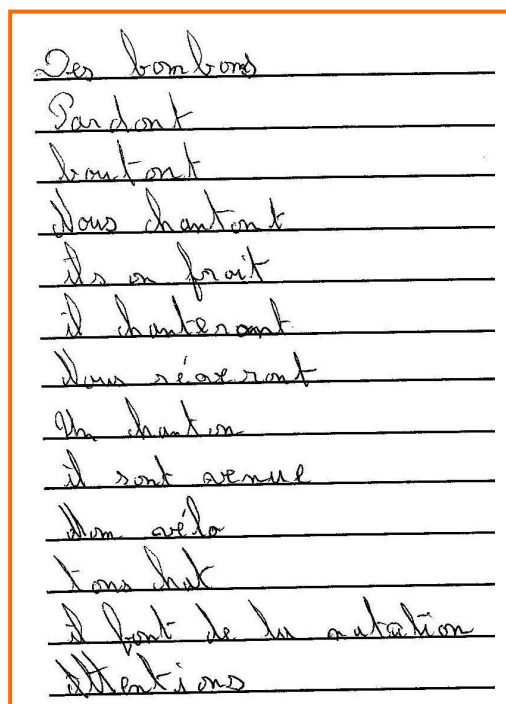
Acquis de l'apprenant spécifique à la question traitée

- 1°) La connaissance du fait que les mots dont le son final est [on] peuvent se terminer par la lettre « n », ou par l'ajout d'une lettre muette « s » ou « t ».
- 2°) La conscience que ces terminaisons doivent être différenciées.
- 3°) La reconnaissance du défaut d'un critère de différenciation

Nous considérons comme un acquis la représentation que l'apprenante a de la difficulté qu'elle rencontre, à savoir, le défaut d'un critère de différenciation des graphèmes « n », « s » ou « t » qui sont les trois terminaisons les plus fréquentes⁵ des mots dont le phonème terminal est /on/. En effet, cette représentation établit un lien entre les connaissances positives de l'apprenante (les trois terminaisons possibles et la nécessité de les différencier) et la difficulté rencontrée. Elle met en évidence que l'objectif de la remédiation est de transformer ces connaissances positives non appliquées en connaissances opérationnelles.

B. Le travail de remédiation

Nous proposons à Gisèle d'écrire des mots qui se terminent par le son /on/ :



Nous pouvons constater de nombreux écarts qui, cependant, ne se répartissent pas de façon aléatoire. D'une part, aucune terminaison ne déroge au triple choix le plus fréquent entre l'absence de lettre muette « on » ou les deux lettres muettes « s » et « t ». D'autre part, l'usage réservé de la lettre « t » en terminaison des verbes est systématique à l'exception de l'expression « ils on froit ».

⁵ Dans ce travail de remédiation, nous faisons volontairement abstraction des autres terminaisons possibles comme la lettre « c » dans le mot « tronc » ou la lettre « d » dans le mot « rond » de façon à privilégier l'observation et la mémorisation des régularités.

Dans la foulée de la dictée de ces mots, nous entamons un dialogue avec Gisèle en la questionnant sur les choix qu'elle a fait. L'objectif de cet échange est double :

- amener Gisèle à observer son écrit, à donner les raisons (si elles existent) des choix qu'elle a fait, prendre conscience de ses choix et réfléchir sur eux, adopter une position réflexive ;
- à travers nos questions l'amener à faire des hypothèses, à faire l'examen des choix possibles et des raisons de ces choix, à retrouver par elle-même les régularités qui permettent de s'orienter et ainsi retrouver la cohérence du système de la langue que construisent ces régularités.

Observant la bonne terminaison de « bonbons » au pluriel, nous lui demandons pourquoi elle a mis un « s » au mot « bonbons ». Sans hésitation, Gisèle répond : « parce qu'il y en a plusieurs ». Nous lui demandons alors comment elle aurait écrit le mot « bonbon » si c'était non pas « des bonbons », mais « un bonbon ». Elle n'hésite pas : « on ». La lettre « s » comme terminaison la plus fréquente du pluriel des noms communs semble devenir un automatisme.

Nous réactivons le dialogue en lui demandant pourquoi elle a mis un « t » à « pardont » et à « boutont ». La réponse est « Je ne sais pas ». Nous poursuivons (voir encadré ci-dessous).

- « **Vois-tu une autre façon d'écrire ces mots ?** »

- « Sans « t ».

- **Tu as raison. Tous les mots comme « bonbon », « pardon », « bouton », « télévision » se terminent par « on » sans lettre muette, sauf le « s » que l'on ajoute quand il y en a plusieurs, pour indiquer que c'est le pluriel comme « des bonbons », « des télévisions » etc. Il y a quelques exceptions, des mots qui se terminent par la lettre « d » ou la lettre « c », mais on met de côté ces cas là parce qu'ils sont très rares, et on retient ce que tu as dit, à savoir qu'on écrit ces mots là sans « t », tout simplement « on ». Mais alors, dans quel cas on va mettre un « t » ?**

- *Par exemple, « nous rêveront » ?*

- **Pourquoi ?**

- *Parce que c'est « nous ».*

- **Mais tu as écrit « ils chanteront » avec un « t » aussi, et ce n'est pas « nous », c'est « ils » ? Alors pourquoi tu mets aussi un « t » à « ils chanteront » ?**

- *Je me suis trompé, faut mettre un « s » parce qu'il y en a plusieurs.*

- **« Nous » s'emploie aussi quand il y a plusieurs personnes. Par exemple, nous pouvons dire : « Toi et moi, nous travaillons ». Quand on dit « nous », c'est aussi qu'il y a plusieurs personnes comme pour « ils » avec un « s », c'est le pluriel. Donc, ici, dans les deux cas, c'est le pluriel. Mais, dans un cas on écrit « ons » et dans l'autre « ont ». Regarde ta liste de mots et dis-moi si parmi les terminaisons des verbes conjugués avec « ils » ou « nous », il y en a une dont tu es certaine.**

- *Oui, « il sont ».*

- **Tu as raison, mais regarde tu as oublié le « s » de « ils » au pluriel. Donc, « ils sont », on écrit « ont ». Alors maintenant, tu peux me dire dans quel cas on écrit « ons » et dans lequel, c'est « ont ».**

- *Avec « nous » on met « ons » et avec « ils » ont.*

- **Super ! C'est ça, tu as trouvé. Et, c'est toujours comme ça : avec « nous » comme dans « nous chantons » ou « nous rêverons » on écrit toujours « ons ». Et avec « ils » au pluriel ou « elles » pour le féminin plurielle comme dans « ils chanterons » ou « ils ont » et « ils sont », on écrit toujours « ont ». Alors, il reste ces deux mots « mon » que tu as écrit « on » et « son » que tu as écrit « ons ». Ces deux mots ont la même terminaison. D'après toi, laquelle est correcte « on » ou « ons ».**

- *« on ».*

- **« Oui. Pourquoi ? »**

- *« Parce qu'il n'y a qu'un seul chat. »*

- **« C'est vrai, « ton chat » ne désigne qu'un seul chat, s'il y en avait plusieurs, on ne dirait pas « ton » mais « tes chats ».**

Dans la foulée de cet échange, nous proposons à Gisèle de formaliser les régularités que l'on a mis en évidence, dans un tableau très élémentaire qui cependant permet d'avoir une vision d'ensemble des cas les plus fréquents.

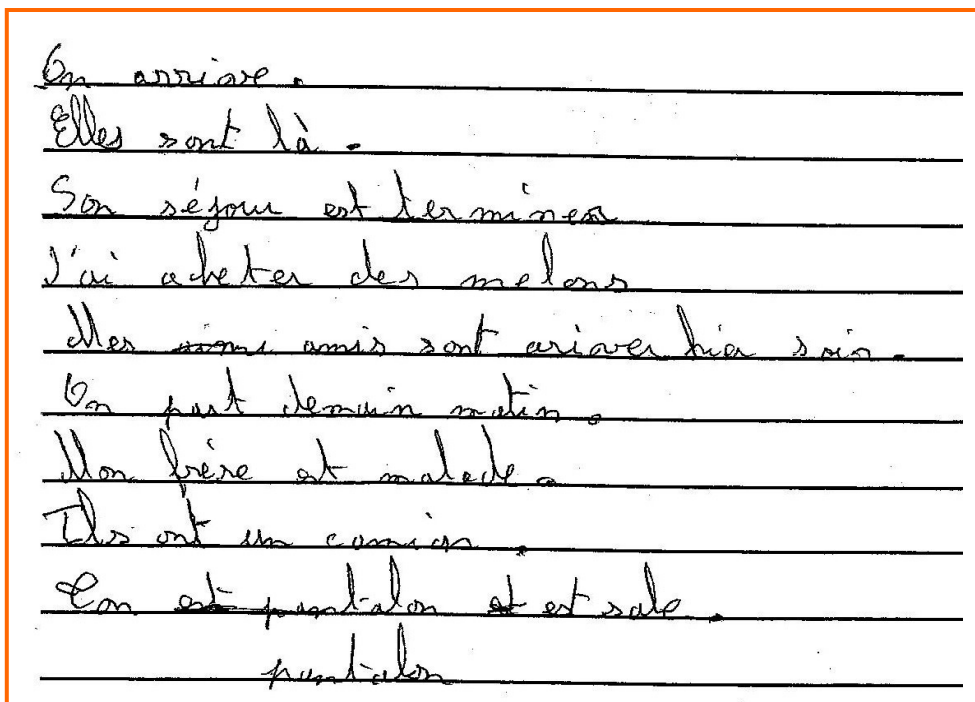
Mots qui se terminent par le son /on/			
Verbes		Autres mots	
Ils /elles	Nous	Singulier	Pluriel
ont	ons	on	ons

Après cette synthèse des cas les plus fréquents, nous lui proposons une nouvelle dictée de mots ou d'expression que Gisèle devra écrire en les classant dans le tableau.

Mots qui se terminent par le son /on/			
Verbes		Autres mots	
Ils /elles	Nous	Singulier	Pluriel
<i>ont</i>	<i>ons</i>	<i>on</i>	<i>ons</i>
<i>ils se lèveront</i>	<i>nous parlons</i>	<i>un chaton</i>	<i>des moutons</i>
<i>ils viuent</i>	<i>nous viendrons</i>	<i>la télévision</i>	<i>des sons</i>
<i>Elles hunteront</i>		<i>un cochon</i>	

Enfin, nous lui proposons une dictée de courtes phrases avec des mots qui se terminent par le son /on/.

- | | |
|------------------------------------|--------------------------|
| - On arrive. | - On part demain matin. |
| - Elles sont là. | - Mon frère est malade. |
| - Son séjour est terminé. | - Ils ont un camion. |
| - J'ai acheté des melons. | - Son pantalon est sale. |
| - Mes amis sont arrivés hier soir. | |



C. Suite envisagée.

Un travail sur les lettres « t » et « d » dont la fréquence de l'usage en position de lettre muette en fin de mot est importante.

4.2. L'usage du « l' »

Nous rappelons qu'il a été constaté une difficulté dans l'usage du « l' » concernant des mots que, par ailleurs, Gisèle orthographe correctement lorsqu'ils sont précédés par un déterminant autre, par exemple, l'article indéfini.

A. Une approche centrée sur les acquis de l'apprenante et prenant en compte le système de la langue.

Pré-requis

- Maîtrise globale du code graphophonétique
- Sensibilisation aux notions de mots et de segmentation
- Distinction voyelles/consounes

Acquis de l'apprenant spécifique à la question traitée

Segmentation correcte lorsque le mot commençant par une voyelle est précédé d'un article indéfini.

Cet acquis oriente le travail de remédiation. Lors de la restitution de l'évaluation diagnostique, nous avons constaté que Gisèle savait écrire « une amie » et que cependant elle écrivait « la mie » pour « l'amie ». L'ayant questionnée sur ce fait nous nous sommes aperçu que lorsque le mot « ami » est précédé de l'article défini, ce qu'elle entend entre en conflit avec sa connaissance de l'orthographe du mot : des mots correctement identifiés, segmentés et orthographiés, cessent de l'être lorsqu'ils sont précédés de l'article défini sous la forme du « l' ».

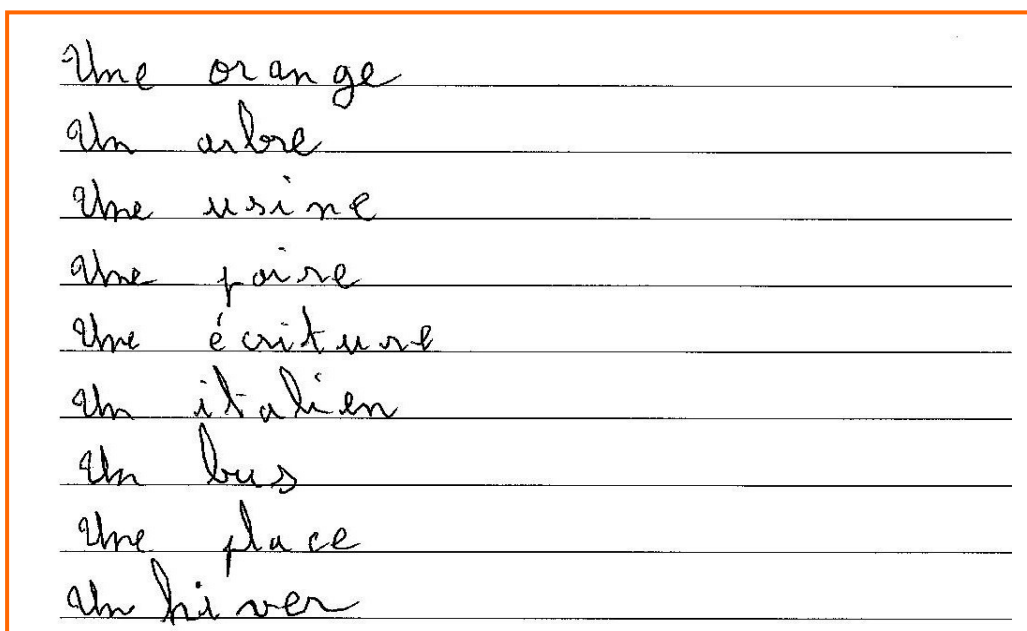
De fait, l'usage du « l' », et par extension celui de l'apostrophe en général, exige un niveau de compétence dans le domaine de la segmentation qui implique une appropriation de la notion de mot que l'on pourrait définir comme une connaissance métalinguistique intégrée. L'objectif de la remédiation est donc le passage d'un niveau de compétence à un autre dans le domaine de la segmentation.

B. Les travaux de remédiation

B1. Conscientisation de la compétence acquise

Proposition du formateur : je vais te dicter une liste de mots à partir desquels nous allons travailler.

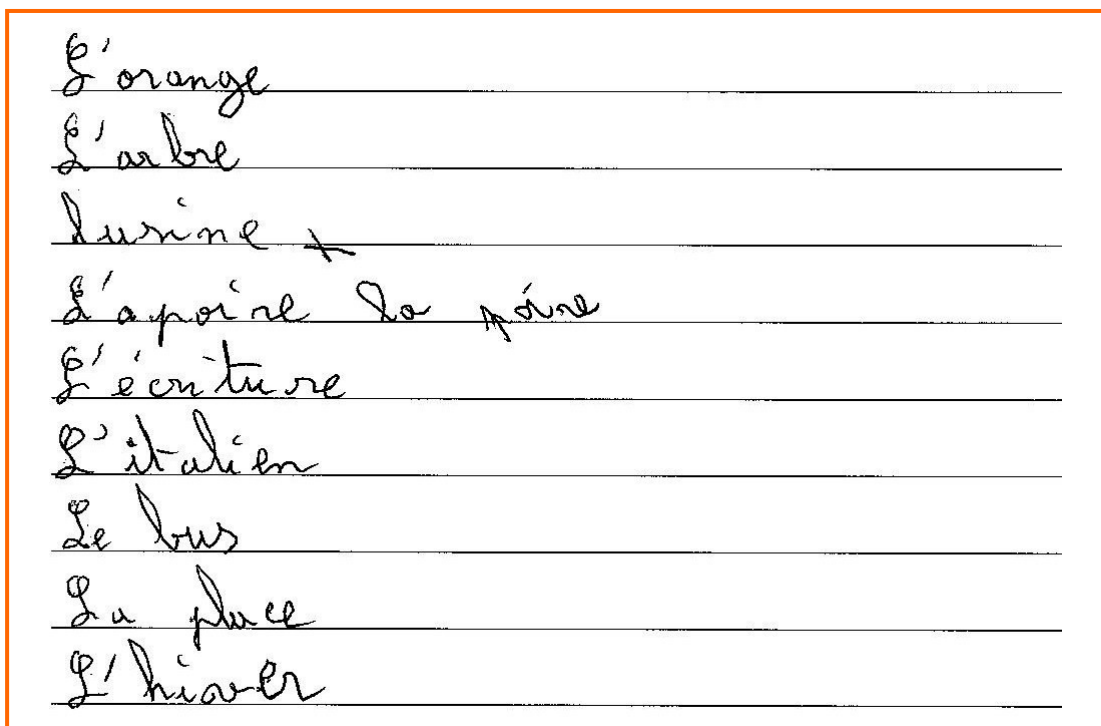
- | | | |
|--------------|----------------|-------------|
| - Une orange | - Une poire | - Un bus |
| - Un arbre | - Une écriture | - Une place |
| - Une usine | - Un italien | - Un hiver |



Ce travail effectué, nous faisons remarquer à Gisèle qu'elle sait écrire chacune de ces expressions en distinguant les mots qui les composent, à savoir, l'article (« un » ou « une ») et le nom (orange, arbre, usine, etc.).

B2. Observation de la particularité des mots commençant par une voyelle dans les expressions composées d'un article défini et d'un nom

Première proposition du formateur : tu vas écrire de nouveau ces mots, mais en remplaçant les articles « un » ou « une » par les articles « le », « la » ou « l' ».



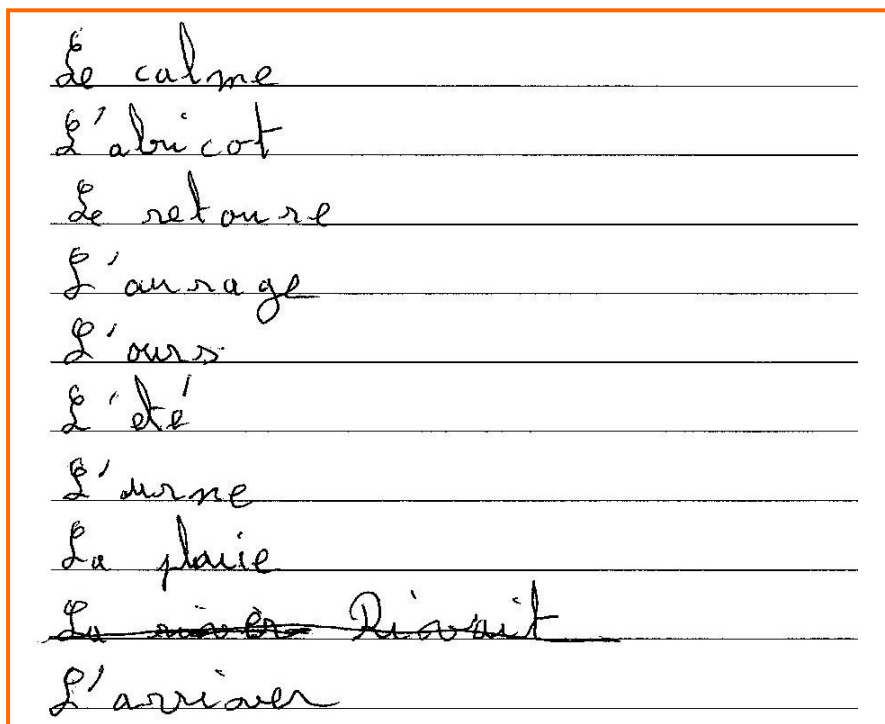
Deuxième proposition du formateur : qu'est-ce que tu remarques ? Quand utilises-tu le « l' » et pourquoi ?

Gisèle observe qu'après le « l' », il y a toujours une voyelle sauf dans le cas du mot « hiver » qui commence par un « h » qui ne se prononce pas. Ayant fait cette observation, elle met d'elle-même une croix à côté du mot usine pour signaler qu'elle a fait une erreur. Par contre, elle ne remarque pas l'écart dans l'écriture de l'expression « la poire » qu'elle a écrit « L'apoire ». La formulation de son observation, nous indique que le fait de ne pas avoir relevé d'elle-même cet écart contrairement à celui concernant « l'usine » écrit « lusine » peut être mis en lien avec le contenu de son observation. En effet, Gisèle ne nous a pas dit que les mots qui commencent par une voyelle sont précédés d'un « l' », mais qu'après le « l' » il y avait une voyelle. En d'autres termes son observation est focalisée sur l'article et non sur le nom, plus précisément, elle ne s'est pas portée sur le fait que certains mots ont un premier phonème consonantique et d'autres un premier phonème vocalique et qu'ils sont respectivement précédés les uns de l'article sous sa forme entière et les autres de l'article amputé de sa voyelle terminale à laquelle se substitue l'apostrophe. De ce point de vue, nous pouvons émettre l'hypothèse que l'observation et la reconnaissance de la régularité est pervertie par la position de l'article qui précède le nom. De façon à recentrer l'observation sur le nom, nous lui faisons remarquer que nous devons retrouver les mêmes mots, écrits identiquement, dans les deux travaux, celui où le déterminant utilisé est l'article indéfini et celui où le nom est précédé de l'article défini. Nous opérons également un détour par la reconnaissance et la distinction à l'oral des sons consonantiques ou vocaliques par lesquels les mots commencent. Ainsi, nous opérons une reconstruction de l'observation de la régularité qu'il convient d'exprimer à partir du nom et non du déterminant.

B3. Consolidation de l'apport et de l'acquis

Proposition du formateur : dictée de mots.

Le calme	L'orage	L'urne
L'abricot	L'ours	La pluie
Le retour	L'été	L'arrivée



Nous pouvons relever différents écarts orthographiques comme le son [o] au début du mot « orage » orthographié « au » au lieu de « o », mais concernant l'usage du « l' » le progrès est sensible. Certes, pour ne pas faire d'erreur, Gisèle doit prêter une attention particulière, car elle n'a pas encore accédé à un niveau de maîtrise qui s'exprimerait à travers un automatisme. D'une part, un temps de réflexion est nécessaire, d'autre part la difficulté à laquelle elle demeure confrontée et la réflexion à laquelle elle est contrainte, font obstacle à une saisie immédiate du sens du mot comme en témoigne les différentes hésitations sur l'écriture de l'expression « l'arrivée ».

C. Suite envisagée

Extension de l'usage de l'apostrophe aux pronoms personnels « j' », « t' », « m' », « s' ».

4.3. Distinction de la terminaison en « er » de l'infinitif du verbe aller et des verbes du premier groupe et de la terminaison en « é » de leur participe passé.

A. Une approche centrée sur les acquis de l'apprenante et prenant en compte le système de la langue

Pré-requis

- Maîtrise globale du code graphophonétique
- Notions de verbe, d'infinitif et de conjugaison
- Identification et conjugaison des auxiliaires être et avoir au présent de l'indicatif

Acquis de l'apprenant spécifique à la question traitée

1°) L'écriture ponctuellement correcte du participe passé du verbe être sous la forme du passé composé « j'ai été ».

2°) La conscience que ces terminaisons doivent être différenciées et que pour cela un critère de différenciation est nécessaire.

Remarque : la difficulté à laquelle nous sommes confronté est le décalage entre les pré-requis et les acquis de l'apprenante. Pour cette raison, nous allons borner le travail de remédiation à la distinction des terminaisons dans le seul cas des personnes du singulier, et en évitant les cas où un accord du participe passé serait nécessaire.

B. Travaux de remédiation.

Nous avons remarqué que le passé composé et le futur proche sont des constructions verbales très souvent utilisées. Or la construction spécifique de ces formes verbales permet une approche circonscrite de la distinction entre la terminaison en « er » de l'infinitif des verbes du premier groupe et du verbe aller, et celle en « é » du participe passé de ces mêmes verbes. En effet, l'opposition entre l'infinitif et le participe passé du verbe conjugué s'inscrit dans un parallélisme formel des constructions.

Passé composé : avoir/être à l'indicatif présent + verbe au participe passé

Futur proche : aller à l'indicatif présent + verbe à l'infinitif

Nous allons nous appuyer sur ce parallélisme des formes pour faire ressortir l'opposition des terminaisons des verbes⁶.

Dans un premier temps nous faisons observer que nous ne nous exprimons pas de la même façon lorsque nous parlons d'une action achevée, d'une action en cours, ou encore d'une action à venir. Ce rappel des notions de passé, de présent et de futur, est nécessaire pour resituer les formes que nous allons utiliser dans l'expression d'une temporalité indissociable du sens de ce qui est exprimé.

Ensuite, nous prenons le temps de faire observer, d'une part le parallélisme formel de la construction du passé composé et de celle du futur proche, d'autre part la différence au niveau de la terminaison du verbe conjugué, à savoir, respectivement, le participe passé en « é » et l'infinitif en « er ».

Enfin nous formulons notre première proposition : peux-tu compléter les phrases avec le verbe qui est donné à l'infinitif. C'est à toi de l'utiliser soit au participe passé avec la terminaison en « é » soit à l'infinitif avec la terminaison en « er ».

⁶ En général, on utilise la substitution d'un verbe du 2^{ème} ou du 3^{ème} groupe au verbe du 1^{er} groupe conjugué au passé composé. Mais à l'expérience on s'est rendu compte que cette substitution, bien qu'elle nous semble élémentaire et facile à opérer, requiert un niveau d'abstraction pour ne pas être dérouté par le changement de sens de la phrase voir le non sens qui en résulte. De ce point de vue le recours au parallélisme formel du passé composé et du futur proche, bien qu'il paraisse plus complexe dans sa présentation, est une manipulation plus simple pour l'apprenante du fait de la conservation du sens lié au verbe. En effet, dans « Je vais chanter Amsterdam » et dans « J'ai chanté Amsterdam » la modification des temps n'affecte pas le sens de l'action qui est de « chanter Amsterdam », alors qu'il en va tout autrement avec « J'ai fini Amsterdam. ».

1. Verbe à l'infinitif : **arriver**.

- Je suis _____ hier.
- Je vais _____ demain.

2. Verbe à l'infinitif : **acheter**.

- J'ai _____ cette voiture l'an dernier.
- Je vais _____ cette voiture l'an prochain.

3. Verbe à l'infinitif : **jouer**.

- Avant hier, j'ai _____ au tennis toute la matinée.
- Après demain, je vais _____ au tennis toute la matinée.

4. Verbe à l'infinitif : **louer**.

- Cet été, il a _____ un appartement en bord de mer.
- L'été prochain, il va _____ un appartement à la montagne.

5. Verbe à l'infinitif : **regarder**.

- Elle a _____ la télévision toute la soirée.
- Elle va _____ la télévision toute la soirée.

6. Verbe à l'infinitif : **parler**.

- Durant une heure, il m'a _____ de son chat.
- Durant une heure, il va me _____ de son chat.

7. Verbe à l'infinitif : **téléphoner**.

- As-tu _____ au médecin ?
- Vas-tu _____ au médecin ?

8. Verbe à l'infinitif : **oser**.

- Il a _____ se taire.
- Il va _____ se taire.

9. Verbe à l'infinitif : **escalader**.

- Elle a _____ ce rocher.
- Elle va _____ ce rocher.

10. Verbe à l'infinitif : **oublier**.

- Je sais que tu as _____ tes clés.
- Je sais que tu vas _____ tes clés

Travail de l'apprenante

1. Verbe à l'infinitif : **arriver**.

- Je suis arrivé hier.
- Je vais arriver demain.

2. Verbe à l'infinitif : **acheter**.

- J'ai acheté cette voiture l'an dernier.
- Je vais acheter cette voiture l'an prochain.

3. Verbe à l'infinitif : **jouer**.

- Avant hier, j'ai joué au tennis toute la matinée.
- Après demain, je vais jouer au tennis toute la matinée.

4. Verbe à l'infinitif : **louer**.

- Cet été, il a loué un appartement en bord de mer.
- L'été prochain, il va louer un appartement à la montagne.

5. Verbe à l'infinitif : **regarder**.

- Elle a regardé la télévision toute la soirée.
- Elle va regarder la télévision toute la soirée.

6. Verbe à l'infinitif : **parler**.

- Durant une heure, il m'a parlé de son chat.
- Durant une heure, il va me parler de son chat.

7. Verbe à l'infinitif : **téléphoner**.

- As-tu téléphoné au médecin ?
- Vas-tu téléphoner au médecin ?

8. Verbe à l'infinitif : **oser**.

- Il a osé se taire.
- Il va oser se taire.

9. Verbe à l'infinitif : **escalader**.

- Elle a escaladé ce rocher.
- Elle va escalader ce rocher.

10. Verbe à l'infinitif : **oublier**.

- Je sais que tu as oublié tes clés.
- Je sais que tu vas oublier tes clés.

C. Suite envisagée

Introduction de nouvelles constructions types avec des verbes au présent de l'indicatif suivis de l'infinitif : penser ; aimer ; devoir ; pouvoir, etc. Ces constructions qui fonctionnent comme des algorithmes particulièrement productifs dans le langage courant permettent de contourner la difficulté que représente la distinction (par le recours à l'identification des auxiliaires) du participe passé et de l'infinitif des verbes du premier groupe.

En utilisant le futur proche comme support du travail de remédiation, nous avons constaté que la reconnaissance et la manipulation de ce type d'algorithme productif facilitent l'élaboration d'un automatisme qui implique la distinction des terminaisons participe passé/infinitif des verbes du premier groupe.

4.4. Transcription du phonème /o/ et graphème de terminaison des mots où le phonème /o/ est en position terminal.

A. Une approche centrée sur les acquis de l'apprenante et prenant en compte le système de la langue

Pré-requis

- Maîtrise globale du code graphophonétique

Acquis de l'apprenant spécifique à la question traitée

- Gisèle sait que le son [o] peut se transcrire avec les différents graphèmes « o », « au », « eau » ;
- Elle sait également qu'en position terminale la transcription du son [o] peut être suivie d'une lettre muette ;
- Enfin, elle sait que ces lettres muettes sont « d », « t », « s » et « x ».

Remarque : lors de la restitution de l'évaluation diagnostique nous avons pu observer comment Gisèle utilisait ses acquis sur la question spécifique de l'écriture du phonème « o » en position terminale dans le mot, et la relation entre l'usage de ses acquis et les difficultés rencontrées, en d'autres termes la limite de ses acquis. En effet, nous avons fait les constats suivants :

- l'écriture des mots se terminant par le son [o] est toujours, même si elle est incorrecte, une écriture possible, ce qui confirme la maîtrise du code graphophonétique concernant le son [o] ;
- soit Gisèle connaît l'écriture du mot parce qu'elle a rencontré ce mot et a mémorisé son orthographe, soit elle n'a pas la mémoire de l'orthographe du mot et elle utilise, au hasard, les écritures possibles qu'elle connaît.

En prenant l'image de la construction d'une bâtisse, Gisèle est, concernant ce point particulier, dans la position d'un bâtisseur qui saurait rassembler tous les matériaux dont il a besoin, mais ne saurait pas comment les utiliser, les agencer et construirait une bâtisse de guingois.

Comme précédemment, ce sont les acquis de l'apprenante et les observations que nous avons pu faire lors de la restitution de l'évaluation diagnostique qui oriente le travail de remédiation et en détermine l'objectif : faire accéder Gisèle à un usage de ces acquis ou connaissances ne reposant plus essentiellement sur un travail de la mémoire, mais un usage qui soit fondé sur une compréhension des régularités linguistiques à partir de leur observation afin d'être en mesure de faire un choix pertinent, et non hasardeux, lorsque la mémoire fait défaut.

Avant de commencer le travail de remédiation proprement dit, nous récapitulons à l'intention de Gisèle ses acquis et nous lui expliquons brièvement la démarche que nous allons suivre à partir, précisément, de ce qu'elle sait déjà.

Tu connais les trois différentes façon d'écrire le son « o » à la fin d'un mot : « o », « au », « eau ». Ça, c'est une base solide. Parfois, tu ajoutes une lettre, toujours « s », « t », « d » ou « x », parce que tu sais que lorsqu'à la fin d'un mot qui se terminent par le son « o », il y a une lettre que l'on n'entend pas, c'est toujours une de ces quatre lettres. Là encore, c'est une base solide.

Alors tu vois, il y a deux difficultés auxquelles nous sommes confrontés – je dis « nous sommes » parce que ce sont des difficultés qui ne sont pas tes difficultés, mais qui sont inscrites dans le système de la langue, et que toi comme moi, tout le monde, rencontre dans l'apprentissage de l'écrit.

Donc voilà, ces difficultés que nous allons bien distinguer pour savoir où on va, comment on va travailler :

1°) Ce qui concerne l'écriture du son : le choix entre « o », « au » et « eau » ;

2°) Ce qui concerne les lettres muettes, que l'on n'entend pas, à savoir, le choix entre « s », « t », « d » et « x », ces lettres que l'on doit parfois ajouter à la fin des mots qui se terminent par le son « o », mais qui n'ont rien à voir avec la transcription du son.

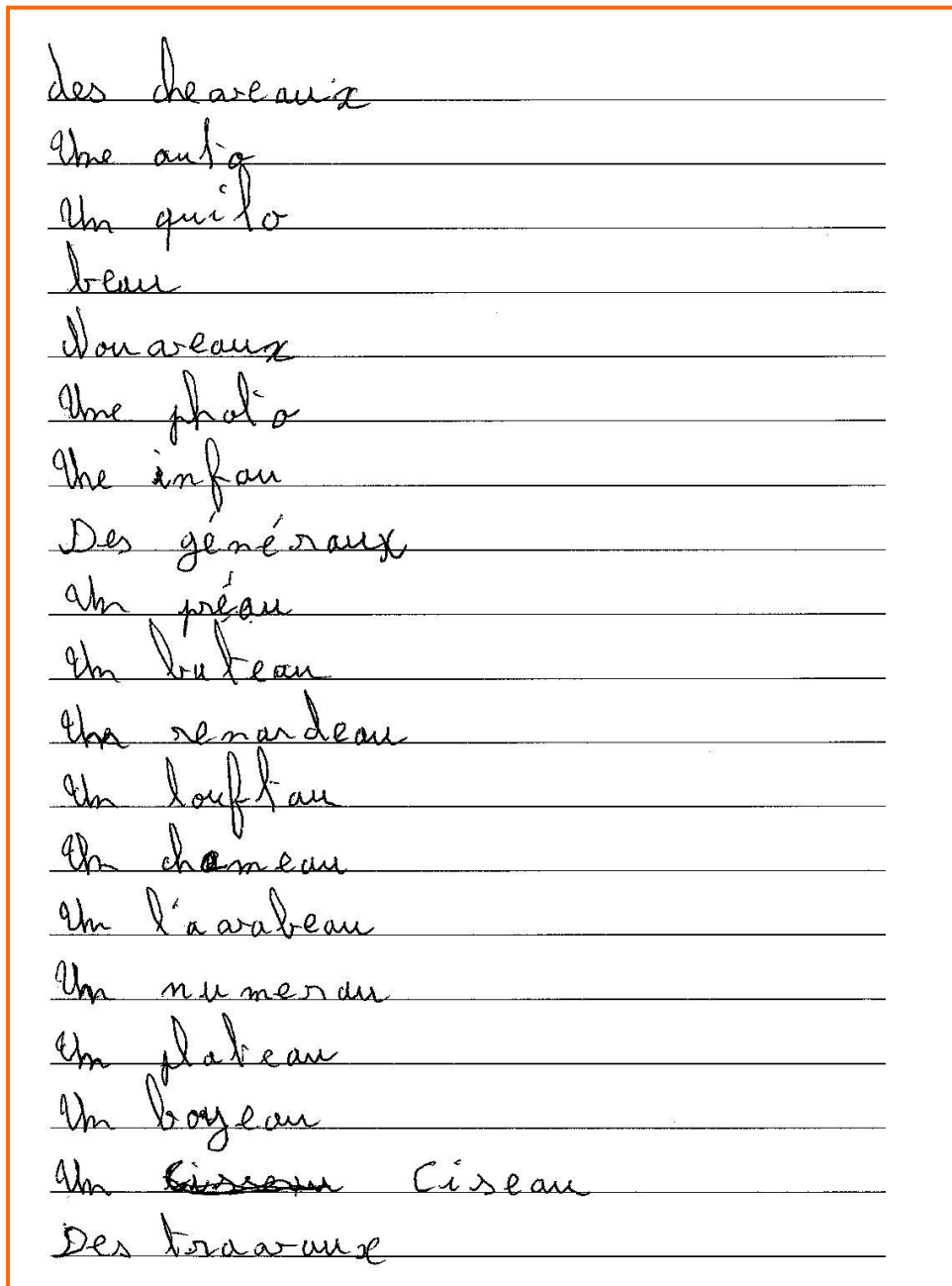
B. Les travaux de remédiation

B1. L'écriture du son : le choix entre « o », « au » et « eau ».

▪ La distinction de « au » et « eau »

Proposition du formateur : dictée de mots en précisant que tous les mots se terminent par le son [o] (écrit « o », « au » ou « eau ») sans lettres muettes à la fin du mot sauf quand le mot est au pluriel.

- | | | | |
|---------------|-------------|----------------|----------------|
| - Des chevaux | - Beau | - Des généraux | - Des travaux |
| - Un préau | - Nouveau | - Un plateau | - Un renardeau |
| - Une auto | - Une photo | - Un numéro | - Un louveteau |
| - Un kilo | - Une info | - Un lavabo | - Un ciseau |
| - Un oiseau | - Un bateau | - Un boyau | - Un chameau |



Synthèse des observations faites avec l'apprenante

1^{er} cas : Terminaison en « au » (trois cas à retenir)

1°) La terminaison « au » suit une voyelle comme « é » dans « préau » ou une semi-voyelle comme le « y » dans « boyau ».

2°) Les mots qui ont une terminaison en « al » ou « ail » au singulier se terminent en « aux » au pluriel comme « un cheval » et des « chevaux » ou « un travail » et des « travaux ».

3°) Dans la dérivation (les mots de la même famille), on retrouve « a ». Par exemple :

chevaux, chevalier
maréchaux, maréchalerie
généraux, généralité

2^{ème} cas : Terminaison en « eau » (trois cas à retenir)

1°) Les mots qui ont un féminin en « elle » ont un masculin en « eau » comme « belle » et « beau » ou « nouvelle » et « nouveau ».

2°) « eau » est un suffixe qui sert à désigner l'idée de « petit ». Par exemple : le « renardeau » est un petit renard ; le « louveteau » est un petit loup, etc.

Remarque : le « chameau » n'est pas un petit « chame », mais c'est le masculin de « chamelle » ce qui nous ramène au premier cas.

3°) Dans la dérivation (les mots de la même famille), on retrouve « e ». Par exemple⁷ :

- oiseau, oiselle, oiselier
- ciseau, ciseler, ciseleur
- bateau, batelier, batellerie

3^{ème} cas : Terminaison en « o »

Tous les autres mots qui se terminent par le son [o] et ne vérifient pas les observations précédentes s'écrivent avec la lettre « o » en fin de mot suivi ou non d'une lettre muette.

Mais on peut également observer que très souvent quand le son [o] s'écrit « o » en fin de mot, il s'agit d'une forme abrégée d'un mot plus long. Par exemple :

- auto / automobile
- info / information
- photo / photographie
- kilo / kilogramme

B2. Les lettres finales muettes des mots qui se terminent par le son [o] : le choix entre « d », « t », « s » et « x », ou l'absence de lettre finale muette.

▪ Les cas particuliers du « s » et du « x » comme marques du pluriel.

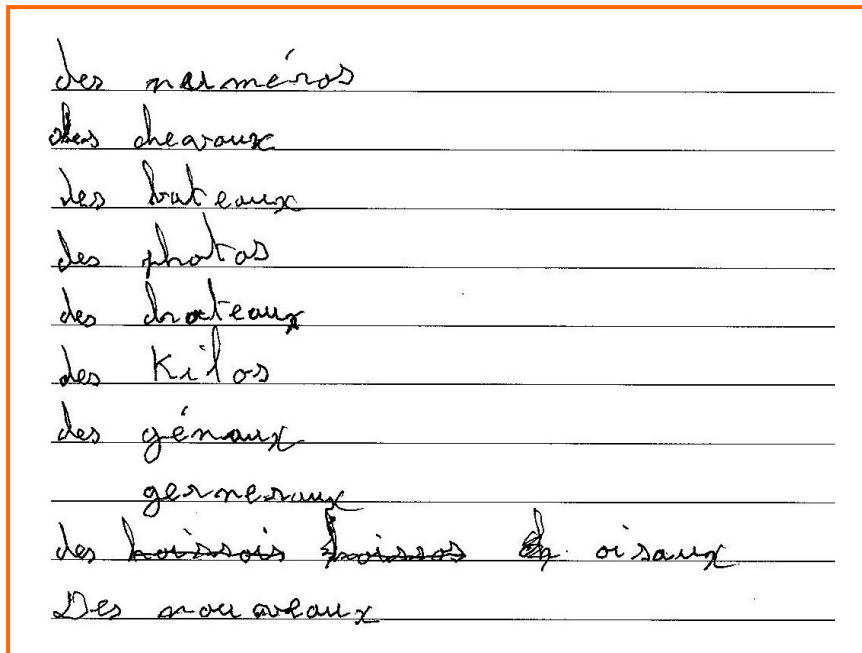
Proposition du formateur : dictée de mots se terminant par « os », « aux » et « eaux ».

- Des numéros
- Des chevaux
- Des bateaux

- Des photos
- Des châteaux
- Des kilos

- Des généraux
- Des oiseaux
- Des nouveaux

⁷ Ces exemples sont repris de *L'orthographe française*, Nina Catach, 3^{ème} édition Armand Colin, 2005, p. 94.



Remarque : l'objectif est ici double :

1°) renforcer une connaissance que l'apprenante possède déjà mais sans en avoir une représentation suffisamment claire pour que cette connaissance soit un acquis stable s'exprimant sous la forme d'un automatisme ;

2°) distinguer nettement les cas grammaticaux relatifs aux formes du pluriel des cas lexicaux où le graphème terminal du mot est stable. Précision orale : dans quelques mots le « x » est une lettre muette stable (lexicale) comme dans *un taux, faux, de la chaux*.

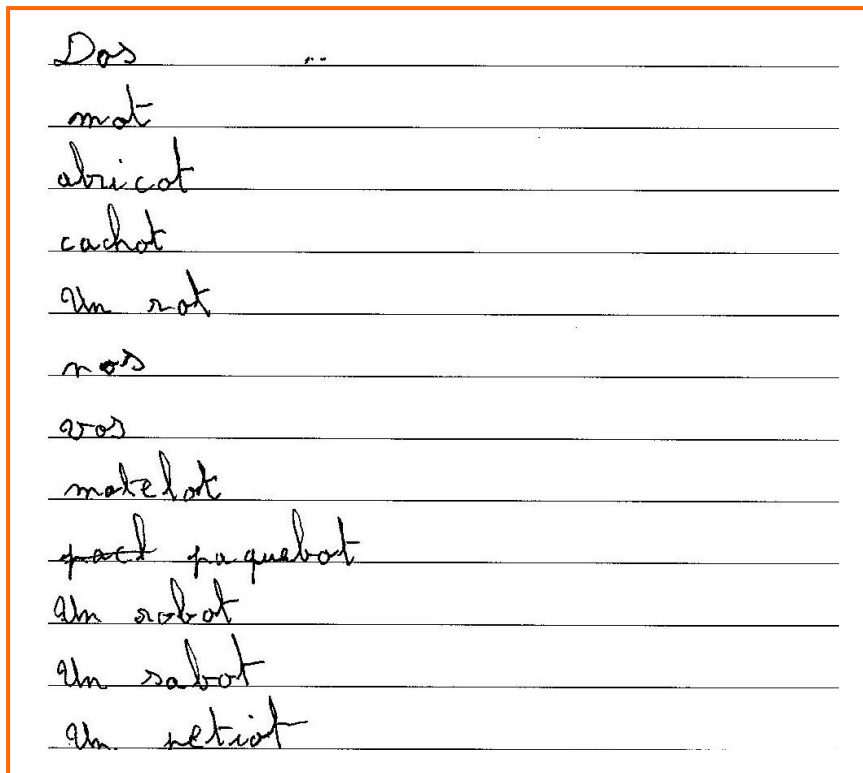
- **Les graphèmes terminaux lexicaux stables : le choix entre les lettres muettes « s », « d », « t » et l'absence de lettres muettes.**

➤ **Le choix entre les lettres « s », « d » ou « t ».**

1^{er} cas : le phonème /o/ écrit « o »

Proposition du formateur : dictée de mots avec présence d'une de ces trois lettres muette.

- | | | | |
|--------------|-------------|---------------|-------------|
| - Un dos | - Un cachot | - Vos | - Un robot |
| - Un mot | - Un rot | - Un matelot | - Un petiot |
| - Un abricot | - Nos | - Un paquebot | - Un sabot |



Observations faites avec l'apprenante

- on ne trouve pas de mots se terminant par « od ». Ils sont très rares, autour d'une dizaine, et ils n'appartiennent pas au langage courant ;
- la terminaison « os » est également très rare. On la rencontre principalement dans les mots d'une syllabe et, bien évidemment, quand le « s » est celui du pluriel comme dans un numéro/des numéros ;
- **la lettre muette la plus fréquente, dans le cas où le phonème terminal /o/ s'écrit « o », est le « t ».**

2^{ème} cas : le son [o] s'écrit « au »

Proposition du formateur : dictée de mots avec présence d'une lettre muette.

- | | | | |
|------------|----------------|-----------|---------------|
| - Costaud | - Un réchaud | - Un saut | - Nigaud |
| - Lourdaud | - Chaud | - Assaut | - Un échafaud |
| - Pataud | - Un artichaut | - Défaut | - Hau |

Travail de l'apprenante

costant
soundaud
patant
un réchaud
chaud
artichaud
saut
l'assaut
des f. un défaut
un sig nigaud
un échafaud
haut

Observations faites avec l'apprenante :

- on ne rencontre jamais la terminaison **aus** ;
- toujours une lettre muette à la fin du mot comme dans chaud ou artichaud
- la terminaison « aut » est rare ;
- **la lettre muette la plus fréquente, dans le cas où le phonème terminal /o/ s'écrit « au », est le « d » .**

3ème cas : le son [o] s'écrit « eau »

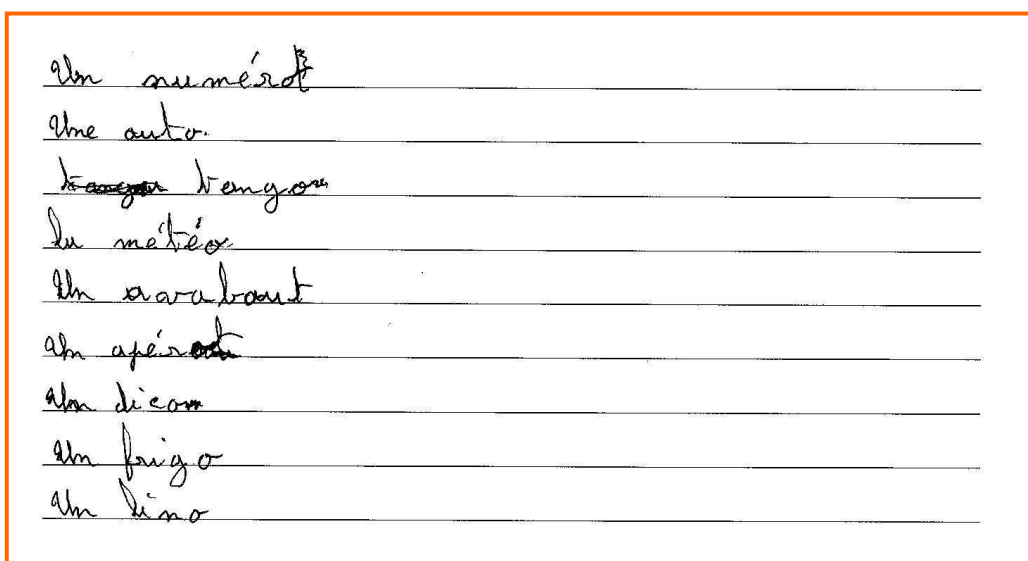
Pas de lettre muette, sauf le « x » marque du pluriel comme dans *une eau sale / des eaux sales*

➤ Absence ou présence de lettres muettes

1^{er} cas : le phonème /o/ écrit « o »

Proposition du formateur : dictée de mots avec absence ou présence de lettres muettes.

- Un numéro
- Une auto
- Le tango
- La météo
- Un lavabo
- Un apéro
- Un dico
- Un frigo
- Un lino



Observation :

La quasi-totalité des mots sans lettre muette sont des formes courtes (abrégées) de mots plus longs comme apéro/apéritif, météo/météorologie, ou de mots étrangers comme « tango », « flamenco », « tacho ».

B3. Tableaux récapitulatifs des régularités les plus fréquentes

Au terme du travail de remédiation portant sur la terminaison des mots se terminant par le son [o], nous proposons à l'apprenante d'élaborer, ensemble, deux tableaux récapitulant les observations que nous avons pu faire. Le premier tableau porte sur les différentes écritures possibles du son [o] en fin de mot, et le deuxième sur les lettres muettes à la finale des mots en **o**, **au** et **eau**. Ces tableaux sont présentés sous la forme de tableaux des régularités les plus fréquentes et ne visent pas à une exhaustivité. De ce point de vue, bien qu'ils soient descriptifs, leur objectif n'est pas la description métalinguistique du système de la langue concernant le cas particulier des mots se terminant par le phonème /o/. Mais, nous appuyant sur des éléments de description, le but est de doter l'apprenante d'outils de réflexion pour faire un choix raisonné et non plus hasardeux lorsqu'elle est confrontée à une difficulté relative à la terminaison des mots dont le phonème final est /o/.

**Tableau 1 :
Écriture du son [o]**

Écriture du son[o] → Cas influent sur l'écriture du son [o] ↓	O	AU	EAU
Le son [o] est précédé par une voyelle (a, e, i, o, u) ou une semi- voyelle (y)		Exemples : - préau - boyau	
Les mots au singulier ont une terminaison en « al » ou « ail »		Exemples: - un cheval/des chevaux - un travail/des travaux	
Présence du a dans les mots de la même famille		Exemples : - chaud/chaleur - haut/haltier	
Le mot a un féminin en elle			Exemples : - belle/beau - nouvelle/nouveau
Le mot exprime l'idée de petit			Exemples : - renardeau/petit renard - louveteau/petit loup
Présence du e dans les mots de la même famille			Exemples : - ciseau/ciseler - bateau/batelier
Forme abrégée directe	Exemples : - photo/photographie - info/information		
Forme abrégée indirecte	Exemple : - clochard/clodo - bricoleur/bricolo		
Mot d'origine étrangère	Exemple : - go - tchao		

 Fréquence importante

Tableau 2 :
Lettres muettes des mots se terminant par le son [o]

Ecriture du son [o] →	o	au	eau
Lettres muettes ↓			
« d »		Exemple : - un badaud - costaud - un échafaud	
« s »			
« t »	Exemple : - un capot - un abricot - un pot	Exemple : - haut - un défaut - un assaut	
« s » marque du pluriel	Exemple : Un numéro/des numéros		
« x » marque du pluriel		Exemple : - des chevaux - des généraux - des travaux	Exemple : - des bateaux - des oiseaux - des chameaux
Pas de lettres muettes	Exemple : - un pédalo - un polo - un piano		Exemple : - un bateau - un oiseau - un chameau

 Fréquence importante

Remarques

Ces tableaux sont élaborés avec l'apprenante. D'une part, leur élaboration permet de faire avec l'apprenante la synthèse des observations faites à partir des mots écrits sur la proposition du formateur. D'autre part, le fait de faire ensemble ces tableaux, présentés comme une synthèse des cas auxquels tout écrivain est confronté, est valorisant pour l'apprenante.

C. Suite envisagée.

Lettres muettes des mots se terminant par les phonèmes / a / ; / i / ; / u /.

QUELQUES MOTS EN GUISE DE CONCLUSION

Les quatre points abordés sont différentes entrées possibles du travail de remédiation. Ce qui nous semble être spécifique de ce travail est le lien étroit établi par le formateur entre les écarts orthographiques de l'apprenant et le système de langue. Ce lien est multiple. En amont du travail de remédiation proprement dit, il y a l'interprétation des écarts orthographiques du point de vue du système de la langue et non pas du seul point de vue de la norme. C'est le temps de l'évaluation diagnostique qui se poursuit dans un second moment, celui de la restitution de cette évaluation où il s'agit à la fois d'approfondir le diagnostic en référence au système de la langue et de faire émerger les priorités du point de vue de l'apprenant.

Dans un troisième temps, celui de la conception du travail de remédiation, il revient au formateur, partant des priorités définies par l'apprenant au terme de la restitution de l'évaluation diagnostique, d'envisager la façon de travailler ces priorités afin que l'apprenant entre dans le système (des régularités) de la langue.

Nous pouvons dire que le système de la langue est à la fois l'alpha et l'omega de la démarche adoptée. L'alpha dans la mesure où il est le principal outil de l'interprétation des écarts orthographiques, et l'oméga au sens d'un horizon qui oriente le travail de remédiation sous la forme d'un objectif ambitieux qui se définit dans les termes de l'appropriation progressive par l'apprenant du système de la langue. Mais, cette double position ne font pas du système de la langue le centre de la démarche, car il s'agit d'un alpha et d'un omega au service de l'apprenant qui parcourt le chemin de l'un à l'autre, c'est-à-dire d'un système comme outil de mesure et de compréhension des écarts à un système de la langue qui est objet d'appropriation et non plus réduit à ou confondu avec un moyen d'évaluation sous la forme d'une norme dont l'extériorité semble définitive et définitivement hors de portée.

B) Étude de cas N°2 : Stéphanie

PRÉSENTATION SOMMAIRE DE L'APPRENANTE ET DU CONTEXTE.

1 L'apprenante :

Stéphanie a 22 ans. Après le collège, elle est allée en lycée professionnel jusqu'à l'âge de 15 ans. Mère de deux jeunes enfants, elle est actuellement sans emploi. Une assistante sociale l'a orientée sur une action de formation dans la perspective d'un gain d'autonomie dans la vie quotidienne et en vue d'impulser une démarche d'insertion professionnelle.

2 Le contexte :

Le cadre et le lieu de l'expérience est un A.F.B. (*Atelier de Formation de Base*) où deux formateurs accueillent 10 à 15 stagiaires sur des plages horaires de trois heures. Chaque stagiaire a un emploi du temps personnalisé (*deux à trois séances en moyenne par semaine*). Le travail est individualisé. En dehors des séances d'apprentissage ou de ré-appropriation des savoirs fondamentaux, les personnes ont la possibilité de s'inscrire à des sorties-découvertes (*visites de villes, monuments, musées, promenades en forêt ou à la mer, etc.*). Ces sorties et leur organisation participent à créer une ambiance conviviale et sont l'occasion d'apprentissages informels.

LE TEXTE.

Stéphanie participant à un atelier « cuisine », nous lui avons proposé de produire un écrit relatant cette activité (*cf. page suivante*).

DESCRIPTION DE L'EXPÉRIENCE.

La rédaction achevée, nous avons demandé à Stéphanie de lire son écrit afin d'observer d'une part si les écarts orthographiques gênaient une difficulté de lecture, d'autre part si elle opérait spontanément (*à la lecture*) une correction des phonèmes dont la transcription graphique était défectueuse. Ensuite, de notre côté, nous avons procédé au relevé systématique des écarts afin d'établir un profil orthographique.

1 Profil orthographique général de l'apprenant.

A). Relevé et classement des écarts à partir du Tableau d'évaluation diagnostique.

Stéphanie

Rédaction de la formation de cuisine qui se déroule le Jeudi Nation. On arrive à 9h00 on commence par regarder dans les livres de recette pour voir ce qu'on va réaliser. Ensuite on fait la liste des courses. À 9h30 on part faire les achats pour la réalisation de la cuisine. Dès qu'on est revenu on se met en tenue et on se met au travail. Le travail est divisé en deux ^{groupes} groupes qui font le plat de résistent et le 2 groupe qui fait le descent car on a fini on peut faire une petite pause café, thé. Dès que toute la préparation est cuisinée on se met à table pour déguster notre travail on commence à se servir le plat de résistent, ensuite on a droit au fromage, pour finir par le descent on peut déguster avec un café. À la fin du repas on fait la vaisselle vaisselle des ustensiles on a soigné quelque fois il reste de la préparation on peut en ramener à la maison pour faire déguster au reste de la famille. On a même de faire photocopie des recettes comme ça on peut les relire à nouveau à la maison sur un ^{bon} livre entièrement, entièrement.

Tableau d'évaluation diagnostique

LA LETTRE		A	B	C	D
		Confusion	Omission	Ajout	Déplacement
Le dessin	1				
LE GRAPHEME		A	B	C	D
		Confusion	Omission	Ajout	Déplacement
Son rapport avec l'oral					
Mal prononcé, mal écrit	2				
Bien prononcé, mal écrit	écrit impossible 3	<ul style="list-style-type: none"> • o pr ou : dèrole pr déroule • c pr g : croupe pr groupe (X2) dècustè pr déguster decuster pr déguster descuster pr déguster • ss pr s : posse pr pause • s pr ss : vaiselle pr vaisselle • s pr c resette pr recette • t pr ce : resistent pr résistance (X2) • e pr es : de pr des le pr les • e pr er : realie pr réaliser • e pr ai : entenement pr entraînement • è pr er pour dégustè pr pour déguster 	<ul style="list-style-type: none"> • en : comme pr commence • ce : comme pr commence • t : cuie pr cuites • s : realie pr réaliser • r : entenement pr entraînement 		

	écrit possible	4	<ul style="list-style-type: none"> • an pr en : ansuite pr ensuite • en pr an : resistent pr résistance (X2) • c pr qu : con pr qu'on (X5) • sc pr ss : descert pr dessert (X2) • o pr au : posse pr pause • es pr é : descuster pr déguster • ai pr ê : m'aime pr même • es pr et on se mes pr on se met • er pr é est diviser pr est divisé • ai pr et on se mais pr on se met 			
Son rapport avec la grammaire						
Reconnaissance des catégories		5	<ul style="list-style-type: none"> • a pr à • ses pr c'est • con pr qu'on 	<ul style="list-style-type: none"> • t : son pr sont 	<ul style="list-style-type: none"> • le : travaille pr travail (X3) • s : est pr et 	
Noms et adjectifs	genre	6		<ul style="list-style-type: none"> • e : en tenu pr en tenue 		
	nombre	7		<ul style="list-style-type: none"> • s : les achat pr les achats deux croupe pr deux groupes toute les pr toutes les cuie pr cuites des ustensile pr des ustensiles quelque fois pr quelques fois de photocopie pr des photocopies des resette pr des recettes 	<ul style="list-style-type: none"> • x : a nouveaux pr à nouveau 	
Verbes	personne	8				
	nombre	9				

	conjugaison	10	<ul style="list-style-type: none"> • s pr t : on se mes pr on se met • er pr é est diviser pr est divisé • x pr t : on peux pr on peut (X4) • ais pr et : on se mais pr on se met • è pr er : pour dégustè pr pour déguster • e pr er : realie pr réaliser 	<ul style="list-style-type: none"> • r : on va rèalise pr on va réaliser • t : son pr sont 	<ul style="list-style-type: none"> • e : con a salie pr qu'on a sali 	
Autres lettres						
Marques de rappel des dérivés		11				
Marques de liaison		12		• « t » : ses un pr c'est un		
Lettres distinctives		13	<ul style="list-style-type: none"> • est pr et • de pr des • le pr les • son pr sont 			
Lettres sans fonction		14		• r : arive pr arrive		
LE MOT			A	B	C	D
			Confusion	Omission	Ajout	Déplacement
Composants de mots		15				
Homophones		16	<ul style="list-style-type: none"> • a pr à (X5) • se pr ce • ses pr c'est • est pr et • son pr sont 			
Segmentation et apostrophe		17		<ul style="list-style-type: none"> • « ‘ » : con pr qu'on (X5) ses pr c'est 		
LA PHRASE			A	B	C	D
			Confusion	Omission	Ajout	Déplacement
Signes de ponctuation		18		<ul style="list-style-type: none"> • « . » : 4 • « , » : 9 		
Majuscules		19			<ul style="list-style-type: none"> • J : Jeudi pr jeudi • M : Matin pr matin 	

B) Diagrammes de la fréquence des écarts par modalité et par nature

L'objet des diagrammes est de mettre en évidence la fréquence relative des écarts par modalité (*diagramme 1*) et par nature ou type d'écart (*diagramme 2*).

Diagramme 1
Fréquence des écarts par modalité
Origine : Tableau d'évaluation diagnostique

58				
56				
54				
52				
50				
48				
46				
44				
42				
40				
38				
36				
34				
32				
30				
28				
26				
24				
22				
20				
18				
16				
14				
12				
10				
8				
6				
4				
2				
	A	B	C	D

Modalité des écarts :

A : Confusion

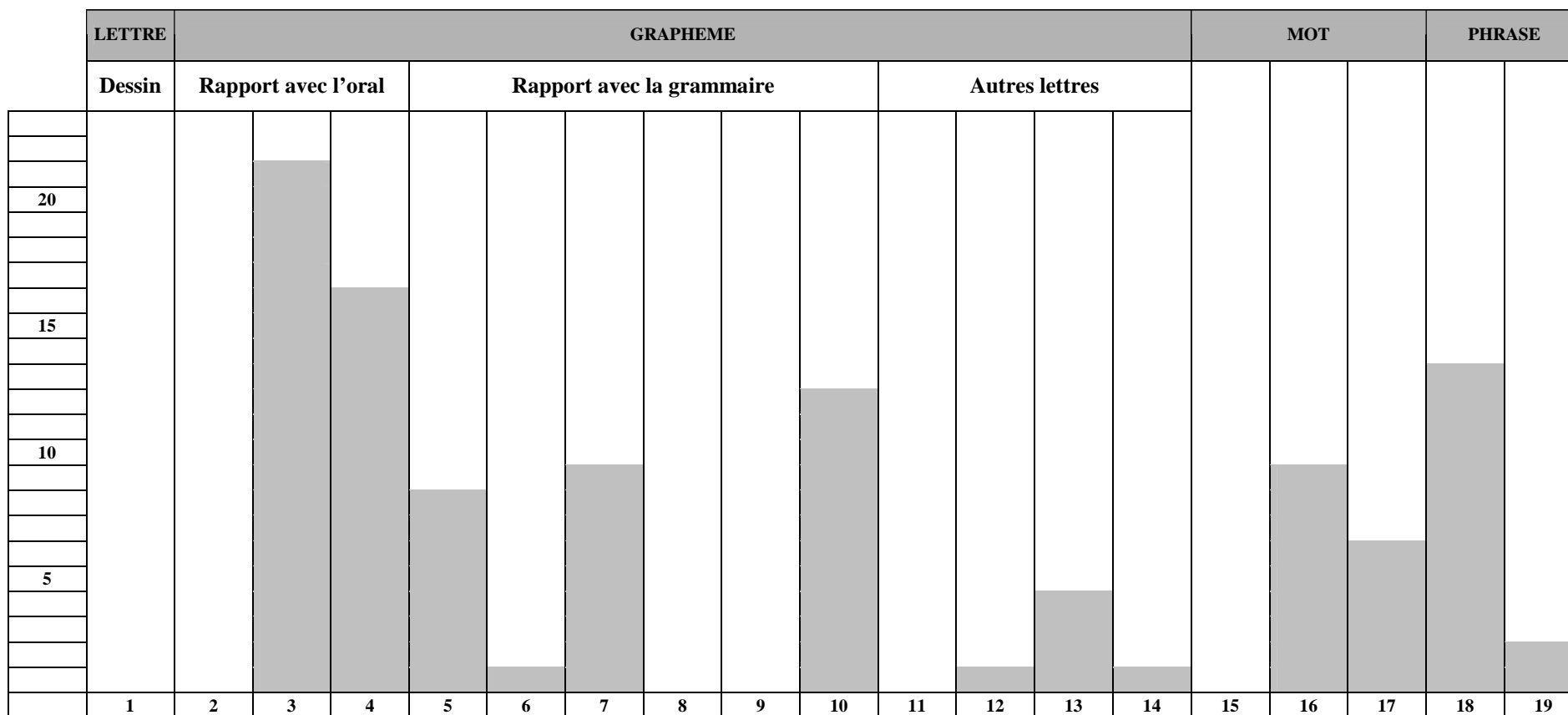
B : Omission

C : Ajout

D : Déplacement

Diagramme 2 - Fréquence des écarts par nature

Origine : Tableau d'évaluation diagnostique



1- dessin de la lettre

2- mal prononcé, mal écrit

3- bien prononcé, mal écrit : écrit impossible

4- bien prononcé, mal écrit : écrit possible mais hors norme

5- reconnaissance des catégories

6- noms et adjectifs : genre

7- noms et adjectifs : nombre

8- verbes : personne

9- verbes : nombre

10- verbes : conjugaison

11- marques de rappel des dérivés

12- marques de liaison

13- lettres distinctives

14- lettres sans fonction

15- composants de mots

16- homophones

17- segmentation et apostrophe

18- signes de ponctuation

19- majuscules

C). Synthèse.

Remarques générales.

Concernant la modalité des écarts (*diagramme 1*), on constate une absence d'écart dans l'item du déplacement et une faible fréquence dans celui des ajouts. Ces constats nous permettent d'écarter une problématique qui relèverait de la dyslexie. Les fréquences les plus importantes correspondent aux confusions et aux omissions avec une prédominance marquée de la confusion.

La fréquence des écarts concernant le rapport du graphème avec l'oral (*diagramme 2*) indique des difficultés persistantes dans la maîtrise du code graphophonétique. L'analyse détaillée des écarts permettra de déterminer si ces difficultés repérées doivent se traduire par une priorité accordée à la transcription des phonèmes dans le travail de remédiation.

1^{ère} entrée : modalité des écarts.

Pour une analyse détaillée, nous allons nous reporter au tableau d'évaluation diagnostique. Dans un premier temps, nous analyserons les écarts relevés dans la colonne des confusions, dans un second temps ceux concernant les omissions.

1. Les confusions

On observe que les confusions concernent principalement le graphème dans son rapport avec l'oral (32 occurrences) tant sous la forme d'une écriture impossible que sous celle d'une écriture possible mais hors norme et, dans une moindre mesure, le rapport du graphème avec la grammaire où l'on compte 12 occurrences qui se rapportent principalement à la catégorie du verbe. Les autres confusions se situent au niveau du mot dans la catégorie des homophones (9 occurrences).

▪ **Le graphème dans son rapport avec l'oral**

Écrit impossible (16 occurrences)

Les confusions sur le plan de l'écriture des sons impliquent neuf phonèmes: /O/ et /U/ ; /K/ et /G/ ; /Z/ et /S/ ; /θ/, /ɛ/ et /œ/

Il est tout à fait possible que l'apprenant ait un sentiment de non maîtrise de la transcription des sons, et que ce sentiment contribue à une appréhension dans son rapport à l'écrit. Il sera important de lui faire constater sa maîtrise globale de la transcription des sons et le fait que ces confusions relèvent de difficultés ponctuelles concernant 9 phonèmes sur les 37 de la langue française.

Écrit possible mais hors norme (14 occurrences)

Les confusions concernent les phonèmes /ã/ ; /k/ ; /s/ ; /o/ ; /e/ et /ɛ/, et impliquent 14 graphèmes. Là encore, il est important de resituer ces écarts par rapport au système de la langue qui comprend 130 graphèmes afin de relativiser les difficultés rencontrées et d'en prendre une juste mesure partagée avec l'apprenant.

▪ **Le graphème dans son rapport avec la grammaire (16 occurrences)**

Trois occurrences soulignent une possible difficulté relative à la reconnaissance des catégories grammaticales. Mais le plus grand nombre de confusions relève de la catégorie du verbe, plus précisément de la confusion entre l'infinitif et le participe passé des verbes du premier groupe d'une part, et d'autre part des difficultés relatives aux terminaisons des verbes irréguliers « mettre » et « pouvoir » au présent de l'indicatif.

- **Le mot**

Les confusions recourent les homophones les plus utilisés : « a » et « à » ; « se » et « ce » ; « ses » et « c'est », « son » et « sont ».

2. Les omissions

En dehors des signes de ponctuation (13), les omissions concernent essentiellement le graphème dans son rapport avec la grammaire, en particulier le « s » dans l'item « nombre » de la catégorie « Noms et adjectifs ». Les omissions qui s'inscrivent dans le cadre du rapport du graphème avec l'oral se rapportent toutes à l'item « écrit impossible ». Ils concernent certains phonèmes correctement orthographiés dans d'autres mots du texte comme les phonèmes /t/ et /r/, ou d'autres phonèmes (/z/ ; /s/ et /ã/) dont la transcription s'est faite à d'autres endroits du texte sous la forme d'une confusion de graphèmes.

2^{ème} entrée : nature des écarts

Nous avons déjà procédé à un relevé détaillé des écarts en interprétant le relevé de la fréquence des écarts par modalité. Nous n'allons donc pas refaire ce travail, mais nous allons commenter les résultats que nous pouvons observer dans chacune des grandes catégories que sont « La lettre », « Le graphème », « Le mot » et « La phrase » de façon à préciser le profil général de l'apprenante.

- **La lettre**

L'absence d'écart concernant le dessin de la lettre indique une maîtrise suffisante du geste de l'écriture. Il va de soi que c'est une remarque positive que nous nous devons de faire à l'apprenante.

- **Le graphème**

Si les écarts dans le registre du rapport du graphème avec l'oral sont non négligeables et également répartis entre les catégories de « l'écrit impossible » et de « l'écrit possible mais hors norme », il sont cependant concentrés sur un nombre limité de phonèmes, et ne font pas obstacle à l'expression écrite. C'est un point important qu'il faudra prendre en compte dans l'établissement des priorités. En effet, si du point de vue du système de la langue, il pourrait sembler pertinent de prendre comme point de départ du travail de remédiation les écarts relevés dans ce registre du rapport du graphème avec l'oral, du point de vue du profil orthographique qui se dessine, cette priorité ne va pas de soi. Dans la mesure où les difficultés cernées ne font pas obstacle à l'expression écrite, commencer le travail de remédiation par celles-ci pourrait avoir un effet négatif sur la perception que l'apprenant a de ses compétences et entamer la dynamique de son apprentissage.

Du point de vue du rapport du graphème avec la grammaire, les items les plus représentés sont celui de la conjugaison des verbes et celui du nombre des noms et adjectifs. Là encore, il nous semble important de souligner le caractère ponctuel des écarts. Concernant l'item de la reconnaissance des catégories, nous observons que les occurrences recourent celles de l'item des homophones de la catégorie du mot. Ce constat permet de déduire une maîtrise globale de la reconnaissance des catégories dans la pratique de l'écrit.

- **Le mot**

Outre la confusion des homophones dont nous avons précédemment souligné le lien avec la question de la reconnaissance des catégories, on observe une difficulté ponctuelle de segmentation qui se manifeste uniquement sous la forme de l'omission de l'apostrophe. Une fois encore, les écarts s'inscrivent dans le cadre d'une maîtrise globale : les occurrences dans l'item « segmentation et apostrophe » de la catégorie du mot ne soulignent pas une difficulté spécifique qui serait relative à la segmentation des mots.

- **La phrase**

Les écarts de ponctuation n'affectent pas outre mesure la lisibilité du texte car les phrases sont correctement structurées. En effet, on ne relève aucun passage qui serait rendu incompréhensible par un déplacement de mots ou d'expressions associé à une ponctuation défailante. De même, les écarts relatifs à l'usage des majuscules sont peu nombreux et ne génèrent pas de difficulté pour le lecteur.

LE PROBLÈME TRAITÉ

1 Choix du problème et raisons de ce choix

Multiplés sont les écarts et de différentes natures. Le fait d'établir une priorité quant au problème traité ne signifie pas la non prise en compte de l'ensemble des écarts orthographiques, mais le choix d'une entrée spécifique dans le travail de remédiation. Les raisons du choix reposent à la fois sur le souhait de la personne (ce que l'apprenant perçoit comme un obstacle à son usage de l'écrit), le profil orthographique dégagé par le formateur à travers l'analyse du Tableau d'évaluation diagnostique et la pertinence au regard du système.

Les écarts relevés dans le rapport du graphème avec oral et plus particulièrement dans l'item « écrit impossible » pourrait nous inciter à poser comme une priorité un travail sur le code graphophonétique, mais, comme nous l'avons souligné précédemment, cette entrée pourrait être vécue par l'apprenante comme une non reconnaissance de ses acquis dont témoigne par ailleurs l'ensemble de sa production. C'est pourquoi, notre choix se porte sur les écarts qui s'inscrivent dans le rapport du graphème avec la grammaire. Par rapport aux écarts relatifs au code graphophonétique, nous décidons que nous aborderons ponctuellement cette question en fonction des opportunités sans en faire un objectif de remédiation explicite. Ainsi, nous nous donnerons le temps de vérifier s'il y a, sur ce plan, une difficulté persistante et d'apprécier la nécessité ou pas de formuler a posteriori cette difficulté dans les termes d'un objectif de remédiation.

A propos de la confusion entre les graphèmes « c » et « g » dans la transcription du phonème /g/. Il s'est avéré que Stéphanie avait la maîtrise de la correspondance entre le phonème /g/ et le graphème « g » mais que la difficulté se situait au niveau de la discrimination auditive des phonèmes /k/ et /g/ à l'oral et relevait non d'une défailance dans la maîtrise du code graphophonétique mais d'une prononciation approximative du phonème /g/.

Au regard de la grille d'évaluation diagnostique les choix possibles sont : le « s » du pluriel des noms ; la distinction entre le participe passé et l'infinitif des verbes du premier groupe ; la conjugaison des verbes mettre et pouvoir au présent de l'indicatif. Du point de vue du système de la langue, il nous est apparu plus pertinent d'accorder la priorité au pluriel des noms dans la mesure où la maîtrise de celui-ci facilite l'approche de la conjugaison des verbes.

2 Les différentes formes prises par le problème en général et dans le texte considéré

Dans le texte de Stéphanie, la forme récurrente des écarts orthographiques concernant le pluriel est l'omission du « s » terminal des noms communs. Mais, la lecture de la grille d'évaluation diagnostique nous permet d'observer d'autres cas d'omission du « s » concernant le déterminant « des » (dans « de photocopie » pour « des photocopies ») ou le pronom « les » (dans « le realie » pour « les réaliser »).

Certes l'omission de la lettre « s » ne concerne pas le même type d'écart dans le cas du pluriel du nom et dans celui du déterminant ou du pronom. Dans le premier cas, l'écart relève du rapport du graphème avec la grammaire et dans le second du rapport du graphème avec l'oral. Pour cette raison, à la simple lecture du texte, le formateur qui intuitivement et spontanément classe les écarts selon qu'ils relèvent du code graphophonétique ou de la grammaire n'établit pas a priori de lien entre ces différents écarts. Mais, c'est précisément un des avantages du relevé systématique des écarts dans le Tableau d'évaluation diagnostique de permettre la mise en relation d'écarts dont la différence de nature inciterait à un traitement distinct. Nous verrons comment cette mise en relation nous a permis de faire une hypothèse qui déterminera l'orientation du travail de remédiation.

3 Différentes approches possibles du problème

L'approche traditionnelle consiste à rappeler la règle du pluriel et à proposer des exercices d'application. Une seconde approche possible repose sur l'observation des régularités. Dès lors, l'apprentissage ne se situe pas au niveau de l'application d'une règle, mais dans la prise de conscience du fonctionnement de la langue : la règle n'est plus un point de départ mais devient la formulation d'une induction à partir de l'observation. En d'autres termes, la règle n'apparaît plus comme ce qui est à apprendre et à appliquer pour accéder à la norme orthographique, mais elle devient un produit de l'apprentissage, une formalisation métalinguistique que l'apprenant peut s'approprier parce qu'il l'a produite.

4 Les raisons du choix de l'approche retenue

Nous avons choisi l'approche par observation des régularités. Les raisons de ce choix relèvent d'une part des compétences de l'apprenant, d'autre part des propriétés et priorités systémiques de l'orthographe.

- **Compétences de l'apprenant.**

Stéphanie connaît la règle générale du pluriel des noms communs. Elle sait que la marque du pluriel des noms communs en général est l'ajout du graphème « s ». D'ailleurs le pluriel des noms est à différentes reprises correctement orthographié. Cependant, ce souvenir d'un savoir scolaire se révèle inopérant pour éviter des écarts orthographiques lors de la production d'un écrit. On pourrait qualifier sa compétence de l'usage du pluriel des noms communs de partielle ou lacunaire. L'objectif est donc de faire accéder Stéphanie à une compétence réelle c'est-à-dire non lacunaire. Nous pouvons reformuler cet objectif dans les termes de création d'un automatisme. La visée d'un travail sur les régularités observées et la manipulation de celles-ci par l'apprenant est de favoriser la création de cet automatisme que la connaissance scolaire de la règle a échoué à inscrire dans la pratique de l'écrit de Stéphanie.

- **Propriétés et priorités systémiques.**

Les régularités observables sont constitutives du système orthographique. En prenant appui sur ces régularités la démarche de remédiation rencontre les propriétés systémiques de l'orthographe et permet à l'apprenant de restructurer ses représentations notamment en lui donnant concrètement accès à une procédure morphosyntaxique. Par ailleurs, la maîtrise du pluriel en général et du pluriel des noms en particulier nous semble être un préalable nécessaire à un travail de remédiation sur la conjugaison des verbes.

5 Les pré-requis

- maîtrise globale de la correspondance phonème-graphème.

REMÉDIATION.

1 Quel est l'acquis de l'apprenant dont on peut partir ?

Stéphanie a une représentation de la notion grammaticale de nombre qu'elle exprime à travers la distinction qu'elle fait entre le singulier et le pluriel à l'oral. Elle sait que cette distinction doit se retrouver à l'écrit et que, généralement, l'ajout de la lettre « s » sert à signifier le pluriel. Mais elle ne parvient pas à intégrer cette connaissance sous la forme d'un automatisme dans sa pratique de l'écrit.

Interrogée sur ce décalage observé entre cette connaissance théorique de la notion de nombre et l'expression de celle-ci dans l'écrit, la réponse de Stéphanie est : « Je n'y pense pas ».

Notre positionnement n'est pas de nous en remettre à un déficit d'attention de l'apprenante ou à une défaillance mnésique, mais de nous interroger, au regard du système de la langue, sur ce qui n'a pas été suffisamment observé, compris, assimilé pour être intégré à sa maîtrise de l'écrit.

Dans la grille d'évaluation diagnostique de Stéphanie, nous pouvons remarquer, dans le registre du rapport de la lettre avec l'oral, que le déterminant « des » a été ponctuellement orthographié « de ». Comme nous le soulignons plus haut, nous retrouvons le même type d'écart pour le pronom « les » écrit « le ». Le constat de ce type d'écart, que nous retrouvons quelques fois dans d'autres écrits de Stéphanie, nous a conduit à faire l'hypothèse qu'il pourrait indiquer une reconnaissance demeurée partielle de la fonction grammaticale du graphème « s » dont l'une des conséquences est de ne pas avoir identifié le graphème « es » pour transcrire le phonème /e/ des mots « les » et « des ».

Ainsi, nous nous sommes fixé comme objectif de faire observer à Stéphanie que le graphème « s » est le signe du nombre aussi bien pour les noms en général que pour les déterminants « les » et « des ».

2 Emploi de l'analogie

Nous nous sommes appuyé sur l'analogie pour faire observer la régularité qui sanctionne la fonction grammaticale du graphème « s » afin de favoriser l'établissement du lien entre les déterminants « les » et « des » et la terminaison des noms.

Nous avons présenté à Stéphanie une liste d'expressions, les unes au singulier, les autres au pluriel, comprenant un des déterminants « le », « la », « l' », « un », « une », « les », « des », et un nom commun :

le car
un poulet
des voitures
le plat
la feuille
un balai
la saison
les pâtes
une danse

des salades
le chemin
l'arbre
une plante
les pantalons
les chaises
l'armoire
des fleurs
la table

Nous lui avons fait remarquer que chaque nom de chose est précédé d'un déterminant, puis nous lui avons demandé de regrouper ensemble les expressions où le déterminant et le mot se terminent par une même lettre, et de nommer cette lettre :

le car
un poulet
le plat
la feuille
un balai
la saison
une danse
le chemin
l'arbre

une plante
l'armoire
la table
des voitures
les pâtes
des salades
les pantalons
les chaises
des fleurs

Ce travail effectué, nous avons surligné le graphème « es » des déterminants « les » et « des » en lui faisant remarquer que c'est ce graphème dans la composition duquel entre la lettre « s » que l'on utilise pour écrire le son (phonème) /e/ que nous entendons dans les mots « les » et « des ».

Ensuite, nous avons demandé à Stéphanie de donner des exemples sous la forme de deux listes, une avec des expressions au singulier construites avec un déterminant (« le », « la », « l' », « un » ou « une »), et l'autre avec des expressions au pluriel en utilisant les déterminants « les » et « des ». Enfin, nous lui avons proposé d'imaginer et de rédiger un texte court avec ces différentes expressions.

Mon Père a mie sa plus Belle chemise et
son pantalon pour satis le chien.

Mon en Ma Fille a desime sur toute Les
table avec et sur ses murs de La maison
en Feutre avec des Feutres qui etait dans
l'armoire pour pa panise je Pui est retires
toute ses ses Livres et je Per es mis
sur une chaise.

Stéphanie

RÉSULTATS

L'exercice proposé est délibérément simple au risque de paraître simpliste. En particulier, nous avons dans un premier temps volontairement restreint le champ de nos observations à l'usage des articles définis et indéfinis. Mais, au cours de la remédiation, nous avons généralisé notre observation en étendant nos remarques à d'autres déterminants tels que les possessifs. Nous retrouvons une trace de cette généralisation dans le texte de Stéphanie : « sa plus belle chemise et son pantalon », « ses livres ».

L'observation d'une régularité a permis à Stéphanie de s'appropriier un élément du système de la langue en établissant un lien entre la lettre « s » du graphème « es » qui sert à transcrire le phonème /e/ des déterminants « les » et « des » et la fonction grammaticale du graphème « s » lorsque celui-ci est ajouté au nom commun pour marquer le nombre. Finalement la remédiation a porté à la fois sur le rapport du graphème avec l'oral et le rapport du graphème avec la grammaire.

A travers cette double remédiation, c'est une représentation cohérente et globale, et non plus partielle, de la fonction de marqueur du nombre du graphème « s » que Stéphanie commence à élaborer. La fonction grammaticale du graphème prend sens et de ce fait l'acquisition d'un automatisme est favorisée.

SUITE ENVISAGÉE, LIENS AVEC D'AUTRES PROBLÈMES

Étendre l'observation de cette régularité à l'ensemble des déterminants et à d'autres catégories grammaticales. Aborder la notion de nombre pour la catégorie du verbe en prenant comme point de départ la troisième personne du pluriel dont l'usage est impliqué par le pluriel des noms communs lorsqu'ils forment un groupe nominal sujet.

En résumé :

Dans un premier temps grâce à l'évaluation diagnostic nous établissons un relevé systématique des écarts orthographiques qui sont analysés au regard du système de la langue. Les outils dédiés à cette analyse, en particulier le tableau dans lequel est reporté l'ensemble des écarts, nous permettent de faire différentes hypothèses sur les causes de ces écarts.

Dans un second temps, nous restituons à la personne, dans un langage simple, les résultats de notre analyse. Cette restitution se fait sous la forme d'un dialogue qui permet de vérifier, confirmer ou infirmer, les différentes hypothèses élaborées et d'affiner l'évaluation diagnostique. Cet échange permet également de recueillir les écarts orthographiques sur lesquels l'apprenant souhaite travailler prioritairement. Prenant en compte tous ces points, nous définissons un programme de remédiation.

C) Étude de cas N°3 : Loïc

Je vais donc maintenant vous proposer une expérience effectuée avec l'aide de Loïc que je remercie de s'être prêté au jeu avec moi.

Je vous ai établi une fiche apprenant qui vous permettra de situer Loïc et le cadre de l'expérience

Fiche de l'apprenant

Prénom : Loïc

Sexe : Masculin

Age : 18 ans

Situation sociale : célibataire sans enfant

Présentation : dernier né d'une famille nombreuse (6 enfants). Scolarisé jusqu'en 2005 en SEGPA, il a poursuivi une formation Cap mécanique de matériel espaces verts sans obtenir le diplôme. A néanmoins obtenu le CFG.

Cadre et lieu de l'expérience :

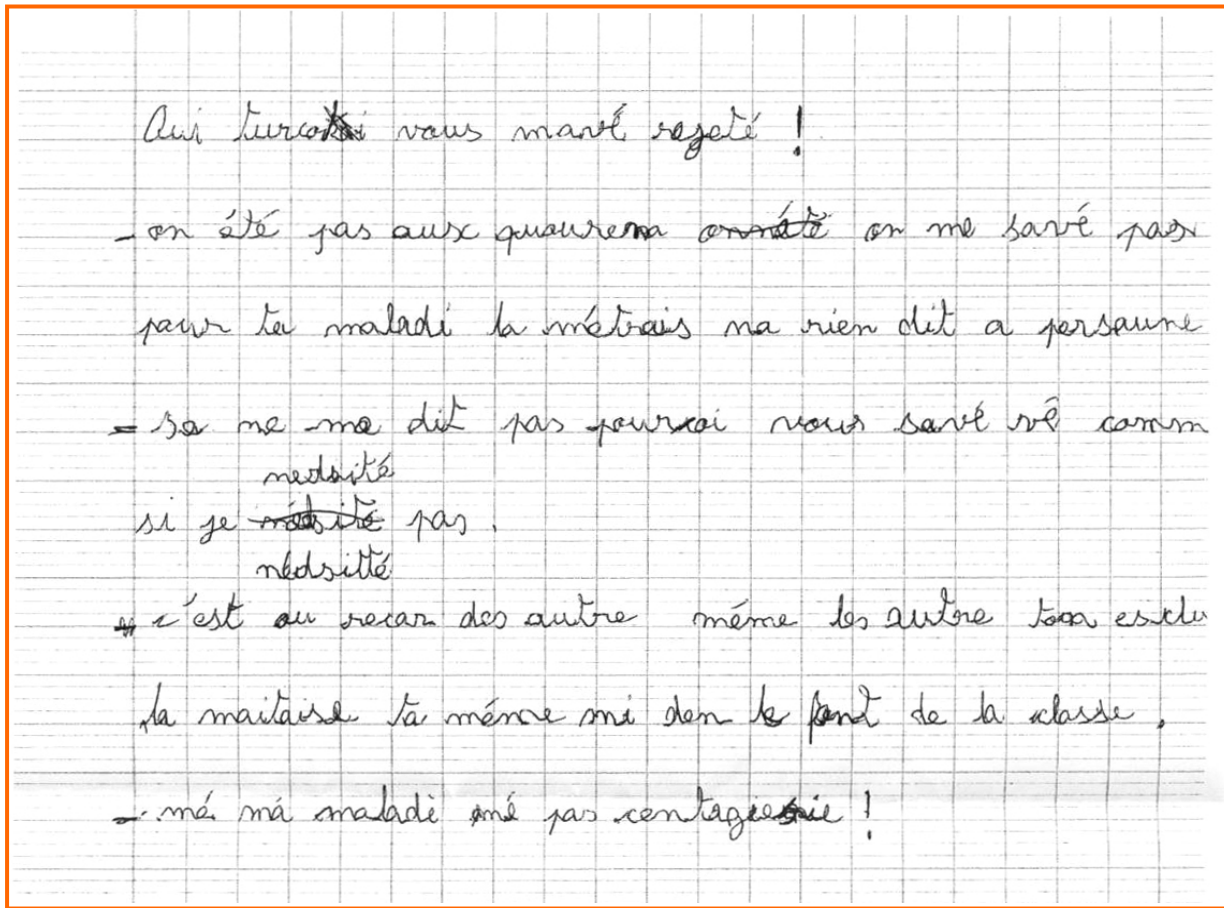
Réalisé début mars 2008

Cours de Français en APS au centre de formation

Ecrit produit à la suite de l'étude d'un texte d'examen du Brevet.

La question est : «Ecrire le dialogue de réconciliation, d'excuse entre amis.»

Production d'un écrit



Il est très important à ce stade de relire ensemble ce texte car cela permet d'éviter les contre sens, les mauvaises interprétations.

Dans un premier temps j'ai eu une analyse distanciée de cet écrit, une vue globale. Plusieurs remarques peuvent être émises :

- Il est court.
- Loïc saute une ligne entre chaque ligne (l'influence du scolaire).
- Les lettres sont formées correctement (rares confusions entre n et m, a et o, r et v).
- L'espace de la copie est utilisée dans son intégralité.
- Il n'y a pas de remords à rayer et faire des essais.

Le tableau diagnostique

Ensuite, j'ai reporté les erreurs dans le tableau diagnostique en classant les différents écarts suivant leur nature. (Dans cet exemple, j'ai effectué cette tâche, seule, mais ces écarts pourront être classés avec l'apprenant après quelques séances de remédiation.)

Ce travail peut paraître long et fastidieux mais, il s'avère, avec la pratique, être un outil facile à utiliser. Il m'a permis de montrer une logique dans les écarts de ce texte.

	Confusion	Omission	Ajout	Déplacement
Prononciation				
	été pr était (é pr ai) savé pr savait (é pr ai) vé pr fait esclu pr exclu (s pr x)			
Lettre				
<u>Dessin de la lettre</u>	quaurem pr courant (au pr ou)		me pr ne	
Lettre sans fonction	font pr fond	maladi pr maladie den pr dans (pas de s)	aux pour au	
Ecriture du son (prononciation correcte)	turcoi pr pourquoi (t pr p) quaurem pr courant (qu pr c) et (em pr ant) (au pr ou) nedsitté pr n'existais (ds pr x) et (é pr ai) recar pr regard (c pr g) me pr ne persaune pr personne (au pr o) pourcoi pr pourquoi (coi pr quoi) vé pr fait den pr dans mé pr mais centagiesie pr contagieuse (en pr on)	turcoi pr pourquoi (u pr ou) métrais pr maîtresse (é pr ai) et (ais pr esse) persaune pr personne (ne pr nne) maitaise pr maîtresse (ta pr tr) et (se pr sse) den pr dans nedsitté pr n'existais (it pr ist) centagiesie pr contagieuse (ies pr ieuse)	nedsitté pr n'existais (tt pr t) centagiesie pr contagieuse (sie pr se)	
Marque grammaticale (genre nombre conjugaison)	été pr était (é pr ait) aux pour au (marque du pluriel) a pr à sa pr ça	mavé pr m'avez (é pr ez) on été pr on n'était (n' de négation) savé pr savait (é pr ait) vous savé pr vous avez (é pr ez) vé pr fait (é pr ait) nedsitté pr n'existais (é pr ais) des autre pr des autres les autre pr les autres (manque la marque du pluriel) ton pr t'ont (on pr ont) ta pr t'a mi pr mis né pr n'est	aux pour au	
Marque de rappel grammatical à l'oral (féminin, conjugaison)		mi pr mis (mis/mise)		
Marque de rappel des mots	métrais pr maîtresse	quaurem pr courant		

dérivés, famille de mots	(maître/maîtresse) font pr fond	(courant/courante) recar pr regard (regard/regarder)		
Marque de liaison	on été pr on n'était (mauvaise liaison)		vous savé pr vous avez	
Lettre distinctive lexogramme	a pr à même pr même font pr fond			
Mot				
Saisie globale du mot	turcoi pr pourquoi (c pr qu) nedsitté pr n'existais esclu pr exclu (s pr x) centagiesie pr contagieuse	maladi pr maladie den pr dans mé pr mais		
Composant de mot	font pr fond (fond/fonder)	maladi pr maladie (mots fém en ie) turcoi pr pourquoi maitaise pr maîtresse (mots en esse)		
Segmentation et apostrophe		mavé pr m'avez (ma.. pr m'a..) on été pr on n'était na pr n'a (manque l'apostrophe) nedsitté pr n'existais (ne.. pr n'e..) ton pr t'ont ta pr t'a né pr n'est	vous savé pr vous avez	
Reconnaissance des catégories (verbes, nom, etc.)	sa pr ça	mavé pr m'avez été pr était savé pr savait na pr n'a (non connaissance du verbe avoir) a pr à vé pr fait nedsitté pr n'existais ton pr t'ont ta pr t'a né pr n'est	vous savé pr vous avez	
Phrase				
Signes de ponctuation		Aucune virgule Deux points manquants		
Majuscules		Toutes les majuscules en début de phrases sauf la première.		

Analyse des écarts

Par exemple : Les erreurs de terminaison des verbes pour les *mavé, été, savé, vé, nédsité, né* peuvent avoir plusieurs causes car on les retrouve dans le cadre confusion de prononciation, confusion dans l'écriture du son, dans les marques grammaticales et la reconnaissance des catégories de mots.

Mais plus important, il m'a permis de m'apercevoir que Loïc écrit les sons [ai] de la même façon c'est-à-dire avec la lettre « é » sauf dans un seul cas dans le mot maîtresse écrit *maitaise* ou *métrais*. Ce détail me montre que Loïc connaît qu'il y a différentes façons d'écrire le son [ai].

Ce tableau me montre aussi que Loïc a de grandes lacunes dans l'écriture des sons. Pourtant il s'exprime de façon correcte, la lecture de son texte elle aussi est correcte. Il ne sait tout simplement pas les différentes façons d'écrire les sons.

J'ai pu constater la présence de ponctuation. Les marques de dialogue sont mises, de même que la majuscule pour commencer et le point final. Cela est dû au cours qui a précédé la rédaction. C'est un point important car il signifie que Loïc peut comprendre les consignes et les adapter à la situation. Mais il me semble que l'absence de virgule et de certaines majuscules montre la fragilité de cet acquis.

Il y a aussi de nombreux problèmes de segmentations que l'on retrouve d'ailleurs dans les marques grammaticales et la reconnaissance de catégories de mots. Pourtant, si on revient au texte, Loïc connaît l'existence de l'apostrophe et de la segmentation. En effet *c'est* est parfaitement écrit. De plus mis à part les verbes avoir et être, les mots sont parfaitement segmentés malgré les liaisons *les autre*.

Ces faits vont donc me permettre de travailler en m'appuyant sur l'analogie.

Choix des priorités

A ce stade, nous avons travaillé ensemble Loïc et moi pour déterminer le choix des priorités. Ce choix est évidemment très influencé par mon analyse précédente mais il permet une discussion sur ces priorités, une argumentation. Je ne suis plus seule à dire ce qu'il faut faire, Loïc a donné son avis et son accord.

Ma première démarche a donc été, à l'aide du tableau de montrer à Loïc que son texte est tout à fait lisible, qu'il contient de nombreuses choses positives et que les écarts sont souvent dus à une même cause. Les erreurs, du coup, se sont trouvées beaucoup moins nombreuses et plus faciles à comprendre donc à corriger.

Exemple : *été pr était*

savé pr savait

vé pr fait

nedsitté pr n'existais

« Tu as écrit le bon son parce que tu as mis un accent sur le « e », on comprend ce que tu veux dire, ces erreurs sont donc les mêmes »

Loïc s'est trouvé dans la situation d'une écoute positive de la critique et tout à fait perméable aux changements et aux conseils.

Nous avons ensemble pensé que la priorité sera donnée à l'écriture du son [ai] de *vé, nédsité, né* ... puis à la segmentation, peut-être aux signes de ponctuation. En effet ce sont des écarts qui nuisent à la compréhension du texte.

La remédiation

La remédiation s'appuie sur l'analogie et sur le sens donné au mot dans la phrase.
Ce travail se déroule en individuel dans la salle de cours. Les autres stagiaires étant occupés individuellement ou en petit groupe sur d'autres tâches.

A chaque séance seulement 1 ou 2 points seront abordés car il s'agit de ne pas noyer le stagiaire qui ne saurait plus où donner de la tête. En effet « Trop d'informations nuit à l'information ».

Le son [ai]

été pr était
savé pr savait
vé pr fait
nedsitté pr n'existais
mé pr mais

Il y a plusieurs causes à ces écarts

A- la non connaissance de l'écriture du son [ai]

J'ai donc procédé par analogie en m'appuyant sur le fait que ce son qui existe dans le mot maîtresse est presque parfaitement écrit : « maitaise » (même si il est mal orthographié, le son est bien écrit au moins une fois).

Nous avons aussi cherché des mots de base courants qui contiennent ce son. Ces mots appris par cœur au début de scolarité sont souvent restés en mémoire et sont une bonne base de travail. Ici, Loïc a choisi le mot « maison ».

Il faut souligner que le son [ai] peut s'écrire de différentes façons : è, ai, ez. Je reporte ici le ez car il est prononcé ai du fait de l'accent peut-être ?

B- La non connaissance des terminaisons de verbes

Il est nécessaire de souligner qu'il y a une bonne connaissance de la concordance des temps dans la mesure où Loïc a utilisé l'imparfait et le passé composé à bon escient. Par contre il est nécessaire de préciser que quand on entend [ai] dans un verbe c'est qu'il se termine par ais, ait ..

Ce point soulève en général une série de questions : Et pourquoi ez ou parfois é, er. ? Comment on sait qu'il y a verbe ... ?

C'est ici, que le formateur doit donner des « trucs » au stagiaire pour qu'il puisse se raccrocher à quelque chose de stable pour pouvoir être autonome dans ces écrits.

On peut montrer que dans son texte après je, vous, ... il y a un verbe. Lui en montrer un et lui laisser trouver les autres. C'est un exemple parmi d'autres. En effet il faut essayer de coller à la réalité de notre vis-à-vis. Avec Loïc, ce fut ma façon de procéder.

La segmentation

En ce qui concerne la segmentation, J'ai fait remarquer à Loïc que ce problème ne concernait pratiquement que la négation. Voyez par vous-même :

mavé pr m'avez (ma.. pr m'a..)
on été pr on n'était
na pr n'a (manque l'apostrophe)
nedsitté pr n'existais (ne.. pr n'e..)
ton pr t'ont
ta pr t'a
né pr n'est

Pour remédier à cet état de fait j'ai procédé toujours par analogie en ayant pour support son texte où il existe un certain nombre de négations correctement écrites. (On peut souligner que le ne ... pas est complètement intégré).

Exemple : ça ne me dit pas, on ne savait pas

En faisant la relation entre les phrases correctes et incorrectes on lève un peu le voile sur l'illogisme du français.

La ponctuation

Pour ce texte, ce point n'a fait l'objet que d'une remarque dans la mesure où la plupart des points étaient placés et que les directives du cours de présentation ont été suivis. L'accent a été mis sur l'obligation des majuscules en début de chaque phrase et non seulement en début de texte et que quelques virgules nous permettraient de respirer lors de la lecture.

En conclusion, nous avons corrigé ensemble le texte sans entrer outre mesure dans les détails des corrections. Nous avons convenu que les problèmes soulevés par les autres écarts seraient expliqués plus tard avec pour base d'autres textes.

Après ce travail, Loïc a recopié correctement son texte, il faut de toute façon que le texte final soit complètement corrigé et propre.

Peu de temps après, Loïc m'a soumis un nouvel écrit que je vous sou mets à mon tour. Cette rédaction a, elle aussi, été soumise à une remédiation du même type.

Fiche de l'apprenant

Prénom : Loïc

Sexe : Masculin

Age : 18 ans

Situation sociale : célibataire sans enfant

Présentation : dernier né d'une famille nombreuse (6 enfants). Scolarisé jusqu'en 2005 en SEGPA, il a poursuivi une formation Cap mécanique de matériel espaces verts sans obtenir le diplôme. A néanmoins obtenu le CFG

Cadre et lieu de l'expérience :

Le 4 avril 2008

Ecriture suite à un travail sur l'analyse d'une bande dessinée de Tardi « 120, rue de la gare » d'après Léo Mallet. Sujet : Imaginer la suite de la BD : Nestor Burma interviewe un témoin

Cours de Français en APS au centre de formation

Loïc

Nestor Burma rien de santé du train il est blessé
il se est tardu, la gerie me se ne pas cravé,
il va vers le son de colamer à il demande a ~~de~~ une
personne si il sauve l'assidaur.

- Qui moi je fai vu dis la personne, c'ete une fille
elle a tiré et elle est parti en sauten je pense avec le
dequiere.

- merci pour la description je la conné dit Burma
c'est ma secrétaire Burma va à son deux par
des exploitation mais la secrétaire ne pas la

- l'ennie dit Burma je ve faire son livre et il
trouve le pistole

	Confusion	Omission	Ajout	Déplacement
Prononciation				
	dlésé pour blessé gevie pour cheville mé pour mais crave pour grave vaver pour va voir percone pour personne assidaur pour accident	gevie pour cheville vaver pour va voir		
Lettres				
Dessin de la lettre	Mestor pour Nestor dlésé pour blessé assidaur pour accident			
Lettre sans fonction	dlésé pour blessé crave pour grave			
Ecriture du son (prononciation correcte)				
Marque grammaticale (genre nombre conjugaison)	c'est pour s'est se pour ce	vien pour vient sauté pour sauter né pour n'est é pour et il sonvu pour ils ont vu		
Marque de rappel grammatical à l'oral (féminin, conjugaison)		a pour à		
Marque de rappel des mots dérivés, famille de mots	core pour corps			
Marque de liaison				il sonvu pour ils ont vu
Lettre distinctive lexogramme		mé pour mais		
Mot				
Saisie globale du mot				
Composant de mot	vaver pour va voir	percone pour personne		
Segmentation et apostrophe		né pour n'est vaver pour va voir il sonvu pour ils ont vu		
Reconnaissance des catégories (verbes, nom, etc.)	vaver pour va voir il sonvu pour ils ont vu	né pour n'est é pour et		
Phrase				
Signes de ponctuation				
Majuscules				

Analyse de ce deuxième texte suivant les nouveaux éléments

Remédiation

Dans un premier temps la priorité sera donnée pour ce texte à la confusion de lettres dessins et caractères. Une relecture est nécessaire pour confirmer qu'il n'y a aucune confusion dans la prononciation des mots (le mot écrit crave est bien prononcé grave).

dlésé pour blessé
gevie pour cheville
mé pour mais
crave pour grave
vaver pour va voir
percone pour personne
assidaur pour accident

pour les confusions de son et de dessin de lettres

procéder par analogie dans le texte ex : Burma, demande, ... et faire prononcer à l'oral les différents mots.

pour la confusion de la lettre g et ch *expliquer la formation du son ch, faire écrire les mots courants contenant ce son en essayant de garder les mêmes premières lettres ex : chemin, cheval ..*

Faire de même pour toutes les autres confusions ou non connaissance de la formation d'un son.

D) Étude de cas N°4 : Franck

Illustration d'une première enquête de terrain.

Age : 35 ans

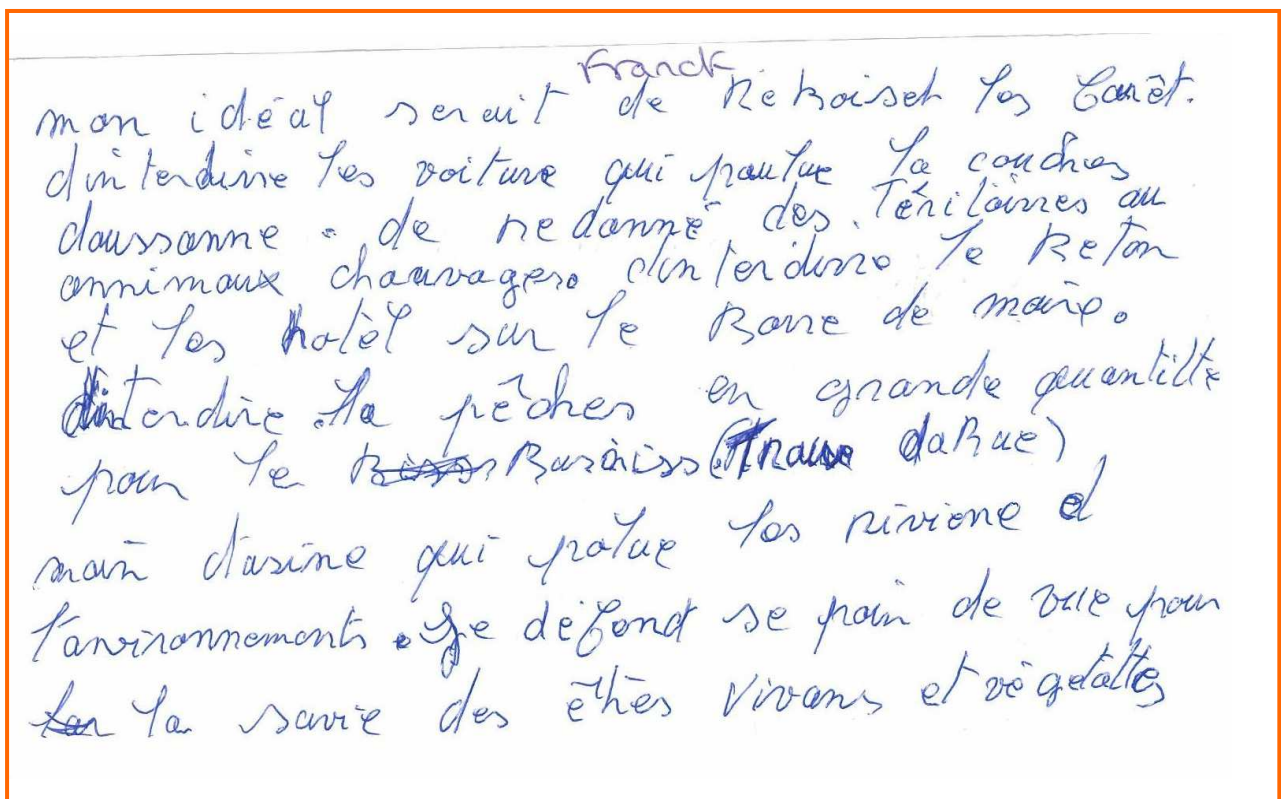
Situation sociale : vie maritale, 1 enfant

Présentation : Jeune homme de langue française maternelle, scolarisé 10 ans, désirant se former en maçonnerie en se qualifiant lors d'un CAP.

Cadre et lieu de la mise en situation : AFB de Blangy sur Bresle.

Demande de la formatrice : écrire un texte sur un « idéal »

Texte de Franck :



mon idéal serait de ^{Franck} retrouver les canots.
d'interdire les voitures qui passent la couche
d'assiette - de ne donner des terrains au
communaux charvages d'interdire le béton
et les hôtels sur le Banc de maïs.
d'interdire la pêche en grande quantité
pour le ~~bon~~ Bassin (Trava de Rue)
sans d'assiette qui protège les rivières et
l'environnement. Je défend le pain de ville pour
la la survie des êtres vivants et végétaux.

RELEVÉ DES ÉCARTS

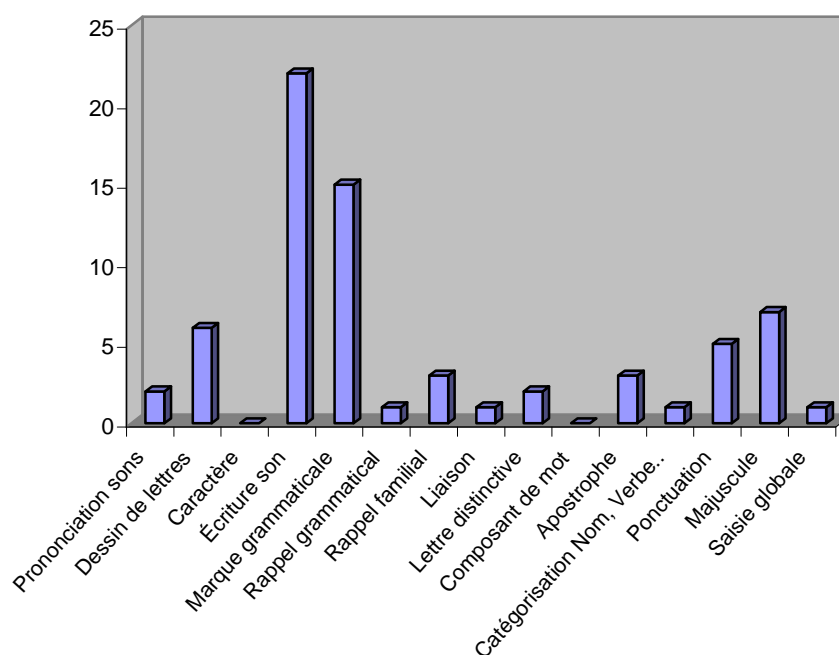
	<i>Confusion</i>	<i>Omission</i>	<i>Ajout</i>	<i>Déplacement</i>
Prononciation Sons				
Lettre Dessin	Dausanne/d'ozone Chauvager/sauvages Redanné/redonner Barre/bord daRue/d'abus savie/survie			
Lettre sans fonction				
Écriture du son (prononciation correcte)	<i>Reboiset/reboiser</i> <i>Paulue/polluent</i> <i>Daussonne/d'ozone</i> <i>Trau/trop</i> <i>L'environnements/</i> <i>l'environnement</i> <i>rivierre/rivières</i> <i>Daussonne/d'ozone</i> <i>Chauvages/sauvages</i> <i>Buzniss/business *</i>	<i>Paulue/polluent</i> <i>Teritoirres/territoires</i> <i>Polue/polluent</i> <i>Beton/béton</i> <i>Quantitte/quantité</i> <i>Végetalles/végétale</i> <i>Hotels/hôtels</i>	<i>Dinterdirre/</i> <i>D'interdire</i> <i>Daussonne/d'ozone</i> <i>Teritoirres/territoire</i> <i>s</i> <i>Annimaux/animaux</i> <i>Quantitte/quantité</i> <i>végetalles/végétale</i>	
Marque grammaticale Genre Nombre Conjugaison	<i>Reboiset/reboiser</i> <i>Redonné/redonner</i>	<i>Forêt/forêts</i> <i>Voiture/voitures</i> <i>Paulue/polluent</i> <i>Couche/couches</i> <i>Hotel/hôtels</i> <i>Usine/usines</i> <i>Polue/polluent</i> <i>Rivierre/rivières</i> <i>Défend/défends</i> <i>Au animaux/aux animaux</i>	<i>La pêches/la pêche</i> <i>L'environnements/</i> <i>l'environnement</i> <i>végetalles/végétale</i> <i>(la survie)</i>	
Marque de rappel grammatical		<i>Vivans/vivants</i>		
Marque de rappel de mots dérivés		<i>Dabue/d'abus</i> <i>Teritoirres/territoires</i> <i>Borre/bord</i>		
Marque de liaison		<i>Au animaux/aux animaux</i> <i>Moin/moins</i>		
Lettre distinctive Lexogramme	<i>Maire/mer</i> <i>Se/ce</i>			
Mot - Composant de mot				
Segmentation et apostrophe		<i>Dinterdirre/</i> <i>d'interdire</i> <i>daussonne/d'ozone</i> <i>dabue/d'abus</i>		
Reconnaissance des catégories (verbe, nom, etc.)		<i>Qui paulue/polluent</i>		
Phrase Signes de ponctuation	<i>Les forêt./les forêts,</i> <i>Daussonne./d'ozone,</i> <i>Chauvages.sauvages,</i> <i>Maire./mer,</i> <i>Végetalles/végétale.</i>			
Majuscules	<i>ReBoiset/reboiser</i> <i>Teritoirres/territoires</i> <i>Béton/béton</i> <i>Barre/bord</i> <i>daRue/d'abus</i> <i>Rivierre/rivières</i>	<i>mon/Mon</i>		
Saisie globale - Logogramme		<i>Moin/moins</i>		

* apprendre globalement

ANALYSE DES FRÉQUENCES

Prononciation sons	2
Dessin de lettres	6
Caractère	0
Écriture son	22
Marque grammaticale	15
Rappel grammatical	1
Rappel familial	3
Liaison	1
Lettre distinctive	2
Composant de mot	0
Apostrophe	3
Catégorisation Nom, Verbe..	1
Ponctuation	5
Majuscule	7
Saisie globale	1

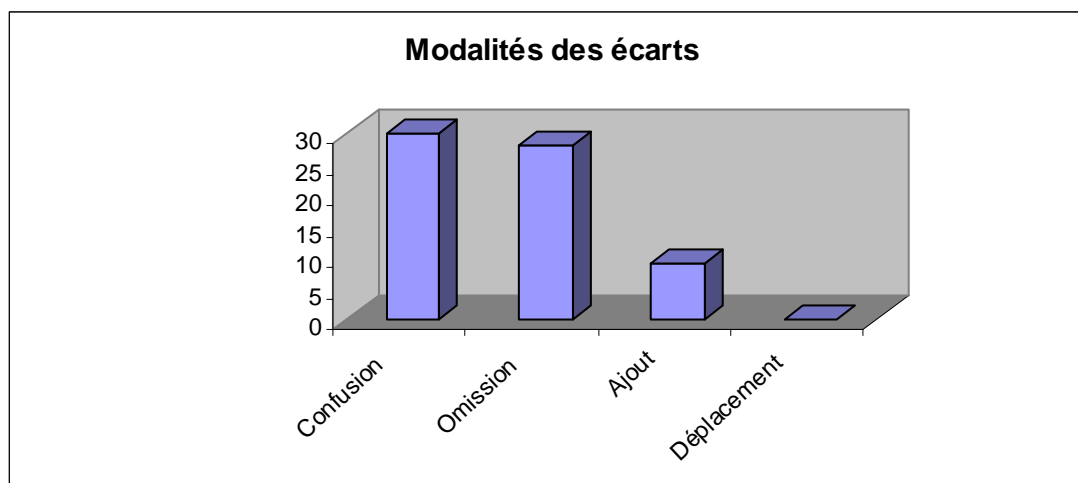
Nature des écarts



Conclusion : il est remarquable de constater que les grandes récurrences se situent dans l'écriture du son (**Niveaux graphémiques 1 et 2**) et les marques grammaticales.

ANALYSE VERTICALE

Confusion	30
Omission	28
Ajout	9
Déplacement	0



Conclusion : Comme il n'y a pas de déplacements, il n'y a sans doute pas de problèmes de dyslexie. Il y a peu d'ajouts. Les grandes récurrences se situent entre confusion et omission.

Pistes de remédiation pédagogique

1) Écriture des sons : aider à monter de niveau graphémique en stabilisant

Les O / AU / EAU
Les AN / EN

Faire des liens morphologiques pour qu'il repère que le AU a une raison d'être :

Ex : Cheval → Chevaux.
Brutal → Brutaux
Canal → canaux

Pour le AN : prendre le féminin, ex paysan/paysanne.

✓ Multiplier les exemples analogiques.

2) Morphogrammes grammaticaux :

Il connaît la marque du **pluriel des noms** mais ne fait pas le lien entre le déterminant et le nom. Sa connaissance n'est pas stabilisée, parfois il ajoute la marque du pluriel souvent il l'omet.

Remédiation : Utiliser en 1^{er} des formes que l'on entend puis amener vers ce que l'on n'entend pas.

Ex : Un animal → des animaux
 Une vache → des vaches

Spécifier les déterminants impliquant le pluriel.

Pour le verbe conjugué, Franck n'a jamais utilisé de pluriel.

Vérifier sa reconnaissance du verbe en partant du verbe d'action (à mimer par ex.). Ensuite changer un élément de sa phrase tel que le pronom ou le nom et observer le changement sur le verbe. Repérer tous les verbes du texte.

Ensuite travailler la marque du pluriel en décomposant le radical verbal et le suffixe de conjugaison, rechercher les grandes régularités.

Il effectue beaucoup de doublements, à garder pour la fin car c'est hors système. Mais on peut vérifier si les doublements ont lieu en début, en milieu ou en fin et lui dire de privilégier les consonnes simples sauf lorsque le doublement est nécessaire comme dans **emmener**.

Sur un texte, travailler un point ou deux seulement mais, au final, lui restituer son texte avec l'orthographe adéquat.

IV. POINTS DE VUE DES FORMATEURS APRÈS EXPÉRIMENTATION

Point de vue A

Pour l'apprenant :

C'est une approche différente de ce qu'ils ont connu, ils ne se disqualifient donc pas avant même de commencer. Ils peuvent mobiliser d'autres compétences cognitives (analogie, compréhension directe plutôt que de la pure mémorisation) que celles induites par l'apprentissage de règles suivi d'exercices d'application.

Les apprenants qui ont bénéficié de cette approche disent avoir le sentiment d'une plus grande maîtrise de l'écrit, d'une meilleure compréhension du fonctionnement de l'écrit français.

Pour le formateur :

Cette méthode permet d'ordonner son travail, de créer une remédiation cohérente et qui réponde aux besoins de la personne ce qui donne du sens et crée une adhésion plus grande de l'apprenant.

Point de vue B

Le Français comporte évidemment de nombreuses facettes (lecture, compréhension, vocabulaire, écriture, orthographe, grammaire, organisation de ses idées, communication ...). Pourtant je me suis aperçu que toutes ces facettes sont imbriquées les unes dans les autres dans la mesure où il y a interaction entre comprendre un texte et transmettre ses idées. Effet notre public a été mis en échec au cours de sa scolarité, il se trouve dans une situation de mésestime de lui-même et dans une spirale de non capacité à s'exprimer par écrit et de comprendre un texte si il est trop dense, trop administratif, trop technique ... ce qui est le cas de nombreux écrits de la vie courante. (Ne sommes-nous pas nous-mêmes, quelquefois, face à ce type de problème ?).

Le processus naturel d'apprentissage du français pour le formateur est de reproduire la méthode avec laquelle il a appris l'orthographe à l'école. C'est-à-dire au moyen de tous les outils de l'Education Nationale ou du matériel pour adulte mis à sa disposition : règles, exercices, dictées, recopiage de textes, textes à trous ...

Très rapidement nous sommes confrontés à cette évidence : les exercices sont plus ou moins corrects mais une production libre d'écrit ne tient pas compte de la règle « apprise » lors des exercices. Nous nous trouvons alors complètement démunis devant cet écrit « à priori » incompréhensible. Que corriger ? Que travailler ? Par quel bout prendre l'apprentissage ?

Nous sommes tellement imprégnés par notre éducation que même si nous n'utilisons pas la notation, le stylo rouge ou les annotations tel que « oh !! », notre comportement est de pointer les erreurs. L'apprenant et le formateur se retrouvent devant un texte tellement surligné, entouré, rayé, biffé qu'il n'en reste plus qu'un gribouillis inintelligible, un formateur submergé et surtout un écrivain démotivé, découragé qui aura beaucoup de mal à produire de nouveau ne serait-ce qu'une ligne.

Notre objectif premier qui était de rassurer, d'aplanir les difficultés, bref de montrer qu'écrire c'est possible, a échoué.

Notre premier réflexe sera, peut-être, de mettre en cause les capacités de l'apprenant « il ne comprend rien, il n'applique pas les règles, .. ».

Et pourtant si il y a écriture, c'est qu'il y a système de communication, volonté de dire, d'écrire sa pensée, de communiquer. Notre approche ne serait donc pas la bonne. Nous mettons en cause la façon peu académique de l'écriture en oubliant qu'il y a essentiellement des idées, un sens à prendre en compte. Psychologiquement, rayer un mot parce qu'il est mal écrit c'est nier ce que l'on a voulu dire. (N'avez-vous jamais vécu cela ?). Ecrire c'est toujours mettre en jeu sa personnalité car on sait que l'on sera jugé par le lecteur. Je crois qu'il faut toujours avoir cela en tête quand on est face à un écrivain en grande difficulté.

Avec mes stagiaires durant la session Février / Juin 2008, j'ai donc appliqué une nouvelle méthode de travail mise en place lors de la recherche action orthographe. Ce groupe de 12 personnes d'origine, d'âge, de niveau et d'objectifs différents étaient tous en difficulté face à l'écrit.

Dès le départ, je leur ai communiqué mes objectifs à savoir une nouvelle façon d'appréhender la formation en français. Nous allions appliquer une nouvelle méthode de travail où ils seraient dans l'obligation de produire systématiquement des écrits et d'être partie prenante dans la remédiation. La discussion qui en a découlé a abouti à une forte motivation des adultes comme de la plupart des jeunes sortant du cursus scolaire et aussi à beaucoup de curiosité.

Ma méthode de travail

Dans un premier temps je propose une étude de texte (tiré des annales du brevet) à tout le groupe. Ce texte sera lu, analysé en commun. Les mots posant une difficulté seront expliqués sur la base d'un travail collectif.

Je propose ensuite un choix de deux sujets de rédaction au groupe. Une aide collective est parfois nécessaire pour donner quelques pistes pour la narration demandée.

Ici, je demande la production individuelle d'un texte. La longueur du texte est libre, le temps imparti aussi.

Le texte produit sera la base d'un travail individuel sur les différents écarts orthographiques. Aucune analyse ne sera donnée, dans un premier temps, sur la syntaxe, la teneur des idées, le plan ou le vocabulaire choisi.

La démarche de remédiation se fera suivant un plan pré établi ayant pour objectif principal une participation active de l'apprenant afin qu'il s'approprie le sens de ses écarts. La remédiation se fera donc au plus près du texte produit, basée sur le dialogue plutôt que sur le dirigisme.

Le plan de remédiation sera donc celui-ci :

- 1) Production d'un écrit
- 2) Tableau diagnostique
- 3) Analyse des écarts
- 4) Choix des priorités
- 5) Remédiation

Mon comportement de formateur en français a changé pour aboutir à une nouvelle remédiation de l'orthographe. Cette méthode mise en place lors de la recherche action au sein du CREFOR donne, comme vous le verrez, des résultats extraordinaires tant au niveau de l'écriture en elle-même qu'au niveau psychologique de l'apprenant.

Point de vue C (C comme conclusif)

Les motivations qui nous ont conduit à participer à la recherche-action reposaient sur les constats ordinaires que nous pouvons faire lorsque nous comparons le travail effectué dans le cadre de l'alphabétisation et celui auprès des personnes en situation d'illettrisme. Dans le contexte de l'alphabétisation, nous ne rencontrons pas de difficulté particulière pour concevoir une progression méthodique des apprentissages. Certes la diversité des rythmes, les difficultés ou facilités des uns ou des autres, la variété des langues maternelles et des connaissances linguistiques, ou encore, l'appartenance des apprenants à des cultures différentes, sont autant de paramètres à prendre en compte dans l'acte pédagogique, mais ces multiples aspects ne contrarient pas la possibilité d'une progression cohérente et méthodique. Il en va tout autrement lorsque nous sommes confrontés à l'écrit d'une personne en situation d'illettrisme.

D'emblée, nous percevons le poids de l'échec quant à l'accès à la maîtrise de l'écrit, généralement ressenti par l'apprenant comme la conséquence culpabilisante d'avoir été un « mauvais élève ». Mais, c'est l'écrit de l'apprenant qui nous met face à des difficultés spécifiques. Nous sommes immédiatement confrontés à une rhapsodie d'écarts orthographiques qui relèvent aussi bien du code graphophonétique, de la grammaire et de la conjugaison, que de la syntaxe. Un mot est une fois bien écrit, et une autre fois ne l'est pas ; le code graphophonétique semble dans un premier temps globalement maîtrisé mais, quelques lignes plus bas, la transcription de certains sons et la segmentation sont défailtantes, etc.

Quel que soit le niveau de difficulté de maîtrise de l'écrit des personnes en situation d'illettrisme, les phrases ou les textes produits présentent toujours cette rhapsodie d'écarts orthographiques qui apparaît comme le produit d'une compétence où semblent mêlés de façon inextricable ce qui a été acquis, ou plus ou moins acquis, et ce qui ne l'a jamais été.

Que faire face à cet écheveau ? Proposer des exercices de remédiation correspondant à chacun des écarts relevés ? Faire l'impasse sur certains écarts considérés comme moins importants que ceux choisis pour faire l'objet d'un travail de remédiation ? Mais quel est le critère qui permet de juger que tels écarts doivent être retenus au détriment de tels autres ? Et les écarts jugés importants par le formateur sont-ils appréciés de la même façon par l'apprenant ?

Doit-on par exemple s'attacher prioritairement aux écarts qui relèvent de la correspondance phonème-graphème, « dèrole » pour « déroule », ou de l'omission de certains graphèmes, « comme » pour « commence », ou doit-on privilégier les difficultés de segmentation qui apparaissent dans l'écriture de certains mots, « qu'on » écrit « con », « même » écrit « m'aime » ou « c'est » écrit « ses » ? De même pour les écarts strictement orthographiques, doit-on établir une priorité concernant les pluriels et quels pluriels, celui des noms « les achat », celui des déterminants « de photocopie », celui des pronoms, « le » pour « les » ? Ou faut-il privilégier les écarts dans l'usage des verbes, des participes passés, de l'infinitif ou des formes conjuguées : « on se mes » ; « est diviser » ; « les préparations son » ; « on se mais » ; « con a salie » ; « con peux »⁸... ?

Bref, quelle est la porte d'entrée la plus pertinente et comment construire une progression des apprentissages qui ait du sens d'un triple point de vue, celui de la langue, celui de l'apprenant, et celui du formateur ?

Autant de questions face auxquelles, et pour se faciliter la tâche, la propension peut être forte de concevoir la remédiation sous la forme d'une progression linéaire de l'apprentissage : de la transcription des sons aux mots et à la phrase, puis de la phrase au texte en passant par les règles les plus élémentaires de la grammaire et les conjugaisons les plus utilisées. Progression copiée des apprentissages scolaires, allant du simple au complexe et qui vaudrait pour tout un chacun. Or l'enseignement scolaire a justement échoué à faire des personnes en situation d'illettrisme des écrivains ayant suffisamment assimilé les codes de l'écrit pour que ceux-ci soient devenus des automatismes.

⁸ Ces exemples sont extraits du texte de Stéphanie qui fait l'objet de l'étude de cas N°2.

De plus, l'idéal de l'enseignement du français à l'école auquel correspond la progression linéaire et méthodique du simple au complexe, à savoir l'idéal du « zéro faute » ou de l'assimilation sans faille de la norme orthographique, est un objectif décalé par rapport aux besoins réels de l'apprenant en situation d'illettrisme.

Quelle référence au système de la langue ?

Ne plus analyser les écarts orthographiques de l'apprenant dans le cadre d'une stricte relation à la norme mais les analyser à partir du système de la langue, c'est ne plus se situer dans le cadre de la « faute à corriger ». C'est se donner la possibilité d'analyser les écarts orthographiques de l'apprenant au regard des régularités constitutives du système de la langue. Ainsi, les écarts prennent un sens tant pour le formateur qu'aux yeux de l'apprenant. Ce dernier découvre que ses écarts orthographiques ne sont pas réductibles à une « faute » qui sanctionnerait la distance entre son usage de l'écrit et la norme orthographique. Il découvre que les écarts, dans son écrit, ne sont pas arbitraires, mais ont un sens et sont compréhensibles. L'accès à cette compréhension est un moment capital, clé, de la remédiation.

Travailler de cette façon, 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. Nous avons pu observer comment à travers ce travail d'appropriation réflexive de son propre écrit, l'apprenant instaure un rapport nouveau à l'écrit.

Les outils

Le principal outil (la grille d'évaluation diagnostique) permet de rassembler de façon exhaustive et de classer les écarts observés dans les textes des apprenants. A chaque fois que nous utilisons cet outil, bien qu'il soit perfectible, nous sommes surpris de tout ce qu'il donne à voir. Il est pour nous devenu un outil indispensable auquel nous nous référons régulièrement au cours du travail de remédiation. Renseigner cette grille peut paraître fastidieux dans un premier temps, mais après quelques utilisations nous nous apercevons que l'usage nous a formé et le report des écarts s'y fait aisément.

C'est un outil de réflexion. Il éclaire sous différents angles les écarts orthographiques à l'opposé de l'unique projecteur qui focalise sur la faute. Plutôt qu'un projecteur qui nous aveugle sur la seule faute, notre outil fonctionne comme un faisceau lumineux qui nous donnerait à voir l'intérieur de l'écrit.

Lorsque nous revenons auprès de l'apprenant après avoir *radiographié* son écrit, nous avons une première connaissance intime de son propre système d'écriture que l'on désigne également sous l'expression de *profil orthographique*.

En guise de conclusion

Comme nous l'avons précédemment évoqué, un retour à notre ancienne pratique n'est plus concevable pour nous. La participation à la recherche-action a été très formatrice et nous a permis - du moins nous le pensons - d'atteindre un niveau d'expertise qui - et cela nous le constatons - modifie positivement la relation pédagogique et la dynamique de l'apprentissage au bénéfice de l'apprenant.

En effet, la méthode, consistant à concevoir et structurer le travail de remédiation à partir de l'évaluation diagnostique dans la perspective de rapprocher le système de l'écrit de l'apprenant du système de la langue, met le formateur en situation de développer une pratique réflexive qui se nourrit d'une auto-formation et d'un apprentissage continu. Pour exprimer cette idée, nous pourrions utiliser l'expression de *pratique apprenante* en référence à la notion d'*organisation apprenante* où l'environnement et l'organisation du travail sont producteurs de situations formatrices.

ÉPILOGUE

Ce travail, consistant à questionner en profondeur des pratiques existantes, souvent insatisfaisantes mais par défaut sécurisantes, fut une réelle prise de risque pour tous, formateurs comme apprenants.

Les principes théoriques nous semblaient certes ouvrir de nouvelles voies mais peut être au prix d'une perturbation forte de l'activité d'apprentissage.

Pour finir ce pari est réussi car :

- les formateurs ont su adapter globalement et sans trop de dérives les principes théoriques généraux dans leurs pratiques au quotidien, validant de fait le cadre théorique ;
- leur professionnalisme s'en est trouvé par là même renforcé ;
- les apprenants, loin d'être perturbés, ont porté un autre regard sur l'orthographe, développant parallèlement une aptitude réflexive vis-à-vis de leurs écrits et même de celui des autres ;
- le ré-apprentissage de l'orthographe apparaît ainsi plus rigoureux et réaliste.

Nous remercions donc l'expert de cette « recherche-action » Claude GRUAZ pour son apport capital ainsi que la DRTEFP pour le financement des 6 journées de son intervention.

Bien entendu l'engagement de tous, expert et formateurs, se prolongea bien au-delà de ces 6 journées.

Pour autant, le travail n'est pas terminé. Les méthodes de réapprentissage des notions orthographiques définies à partir du diagnostic peuvent et doivent être encore optimisées.

Le premier mérite : celui d'oser ouvrir un tel chantier. Il reste en cours.

Nous pouvons donc raisonnablement espérer une suite nécessaire et utile à ce travail, en sachant humblement aussi qu'un tel sujet ne sera jamais clos.

« Car le mot, qu'on le sache, est un être vivant »
Victor HUGO

V. GLOSSAIRE

- Archigraphèmes :** les 33 « archigraphèmes » représentant tous les graphèmes qui transcrivent un même son et qui permettent de transcrire tout discours français, mais avec de grands écarts par rapport à la graphie reconnue. Ce sont : A, E, I, O, U, EU, OU, AN, IN, ON, UN, ILL, Y, OI, OIN, P.B, T.D, F.V, S.Z, X, CH.J, L.R, M.N, GN.
- Dyslexie :** trouble de la capacité de lire, ou difficulté à reconnaître et à reproduire le langage écrit.
- Graphème :** unité fonctionnelle constituée d'une ou de plusieurs lettres. (*Voir liste en annexe*)
- Homophone :** se dit de lettre, de mot qui ont la même prononciation – ex : « f » et « ph ».
- Orthographe :** c'est la « manière d'écrire un mot qui est considérée comme correcte ».
- Phonèmes :** la plus petite unité de langage parlé.

VI. RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

Ouvrages classés par ordre de parution du plus récent au plus ancien

📖 **Les consonnes doubles, féminins et dérivés, Études pour une rationalisation de l'orthographe française.**- GRUAZ C. (dir.), Limoges, Lambert-Lucas, 2009

📖 **Le X final, Études pour une rationalisation de l'orthographe française.**- GRUAZ C. (dir.), Limoges, Lambert-Lucas, 2009, 74 p.

📖 **Le français correct, guide pratique des difficultés.**- GREVISSE M. et LENOBLE-PINSON M., Bruxelles, De Boeck Ducleot, 2009, 351 p.

📖 **Zéro faute. L'orthographe, une passion française.**- DE CLOSETS François, Paris, Fayard/Mille et une nuits, 2009, 318 p.

📖 **Orthographier.**- FAYOL Michel et JAFFRE Jean-Pierre. PUF, 2008. 232 p.

📖 **L'orthographe en crise à l'école, et si l'histoire montrait le chemin.**- CHERVEL, Paris, Retz, Paris, 2008, 79 p.

📖 **Le bon usage.**- GREVISSE M., GOOSSE A., Bruxelles, De Boeck Ducleot, 14^e édition, 2008, 1760 p.

📖 **Orthographe, à qui la faute.**- MANESSE D., COGIS D., Paris, ESF, 2007, 250 p.

📖 **Les neurones de la lecture.**- DEHAENE Stanislas, Paris, Ed. Odile Jacob, 2007, 478 p.

📖 **Orthographe et illettrisme, dans *A la recherche du mot, de la langue au discours*.** - GRUAZ C, Lambert-Lucas, Limoges, 2006.

📖 **Libérons l'orthographe ! Pour en finir avec l'exception française.**- COURBERAND Maryz , Paris, Chiflet & Cie, 2006, 123 p.

📖 **Aspect du mot français,** GRUAZ Claude - L'Harmattan, 2005, 226 p

📖 **Connaître et maîtriser la nouvelle orthographe : Guide pratique et exercices.**- CONTANT Chantal et MULLER Romain., Montréal, De Champlain S. F., 2005, 131 p.

📖 **Toute l'orthographe.**- GAILLARD Bénédicte et COLIGNON Jean-Pierre., Paris, Albin Michel-Magnard, 2005, 220 p.

📖 **L'orthographe.**- CATACH Nina., 9e éd. corr., Paris, Presses universitaires de France, 2003, 126 p. (Que sais-je?; 685)

📖 **Dictionnaire historique de l'orthographe française.**- CATACH. Nina, Paris, Larousse, 1995, 1327 p. (Trésors du français)

📖 **L'orthographe en débat : dossiers pour un changement : avec la liste complète des mots rectifiés.**- CATACH Nina., Paris, Nathan, 1991, 303 p. (Fac Série Université; Nathan Université).

📖 **Les délires de l'orthographe : en forme de dictionnaire.**- CATACH Nina., Paris, Plon, 1989, 349 p.

📖 **L'orthographe française : traité théorique et pratique avec des travaux d'application et leurs corrigés.**- CATACH Nina, avec la collaboration de Claude GRUAZ et Daniel DUPREZ., Paris, Nathan, 1980, 334 p. (Nathan université, information, formation; Linguistique française).

📖 **La raison graphique.**- GOODY Jack, Paris, Ed. de Minuit, 1979, 274 p

📖 **L'Orthographe à l'époque de la Renaissance.**- CATACH Nina, Genève, Ed. Droz, 1968, 495 p

* *
*

Les usuels

📖 **Penser l'orthographe de demain.**- Conseil international de la langue française, Paris, 2009.

📖 **Vérifiez votre orthographe.**- Le Robert, Paris, 2008.

📖 **Guide de poche Orthographe.**- Larousse, Paris, 2005.

VII. ANNEXES

Liste des graphèmes

PHONOGRAMMES

Le maintien aisé du niveau 1 semble pouvoir être tenu pour objectif raisonnable exigible de l'enfant en fin de cycle lecture-écriture. Le niveau 2 se situerait en fin de scolarité primaire. Le niveau 3 comporte beaucoup de logogrammes (unés plus ou moins isolés, marqués d'un astérisque), dont seuls les éléments les plus fréquents méritent d'être introduits dans l'usage, d'abord globalement, puis de façon plus analytique.

1. Graphèmes de base - Niveau 1 (45 graphèmes)

Archigraphèmes	Phonèmes	Graphèmes de base	% approximatif d'utilisation	Exemples
Voyelles A	[A]	a	92 %	papa
	[e]	e + é	99 %	mes, pré
E	[ɛ]	(e) + è ai	67,9 % 30 %	bec, règle chair
	[i]	i	99 %	ii
O	[O]	o au eau	75 % 21 % 3 %	zéro, soi cheval(x) oiseau
	[y]	u	100 %	tu
EU	[œ]	eu	93 %	peu, peur
	[a]	(e)		ch(e)val
OU	[u]	ou	98 %	fou
	[ɑ]	an en	44 % 47 %	(un) an enlever
IN	[ɛ]	in (en)	45 % 23 %	fin chien
	[ɑ]	on	92,8 %	son
UN	[ɑ]	un	97 %	un

10

Archigraphèmes	Phonèmes	Graphèmes	%	Exemples
Semi-Voyelles Y, I, L(L)	[j]	(i) i y ll(l)	86 %	pied faïence payer rail, rallie
		oi	100 %	loi
OI	[wa]	oi	100 %	moins
OIN	[wɛ]	oin	100 %	

Consonnes

(N.B. : Les consonnes doubles et les lettres muettes ne sont pas décomptées ici)

	[p]	[b]	P	b	100 %	100 %	pon(t)	bon
P	[p]	[b]	P	b	100 %	100 %	pon(t)	bon
B	[p]	[b]	P	b	100 %	100 %	pon(t)	bon
T	[t]	[d]	t	d	99 %	100 %	ton	don
D	[t]	[d]	t	d	99 %	100 %	ton	don
C	[k]	[g]	c + qu g + gu		98 %	100 %	coque	goquette
G	[k]	[g]	c + qu g + gu		98 %	100 %	coque	goquette
F	[f]	[v]	f	v	95 %	100 %	fou	vou(s)
V	[f]	[v]	f	v	95 %	100 %	fou	vou(s)
S	[s]	[z]	s + ss (c) + ç		69 %	26 %	danse, rosse	ci, ça
Z	[z]	[s]	(s) intervocalique z		90 %	10 %	rosa	zéro
X	[ks] ou [gz]		x		84 %		axe	examen
CH	[ʃ]		ch		100 %		chou	
J	[ʒ]		j		49 %	51 %	feu	(nou) mangrons
L	[l]		l		100 %		la	ré
R	[r]		r		100 %		la	ré
M	[m]		m		100 %		mon	non
N	[n]		n		100 %		mon	non
GN	[n]		gn		100 %		régne	

11

II. Niveau 2 (70 graphèmes)

N.B. : Les graphèmes ignorés en gras sont les 45 graphèmes de base.

Archigraphèmes	Graphèmes	% approximatif d'utilisation	Exemples
Voyelles			
A	a â ä	92 % 7 % 1 %	papa à la ville pâte
E	e + é [e] [ɛ] [el] + ê ai ei è ê	99 % 67,9 % 30 % 2,1 %	mes, pri bac, régie chair bêlier pêlino Noël
I	i [y] i ï	99 % 2 %	il Type hérosme gîte
O	o au eau ô (u) (m)	75 % 21 % 3 %	soi cheveu(x) oiseau côte minimium
U	u ô ou	100 %	tu mûr
EU	[ø] [œ] [œ] [a]	93 %	feu, fleur œuf chô/hœl
OU	ou où ou ou	98 %	fou où (vs-tu ?) gout
AN	an am an em	44 % 47 %	(un) an lange enlever umbell-
IN	in im len sin ein	45 % 23 % 21 %	fin impossible chien sin plein
ON	on om	92,8 %	son ombra
UN	un	97 %	un

Archigraphèmes	Graphèmes	% approximatif d'utilisation	Exemples
Semi-Voyelles Y, I, L, I, I	(i) (y) y ll lll	86 % 3 % 10 %	piéd nueul poyer rall, ralles
OI	oi (ou + voy.)	100 %	loi loua
OIN	oin ouin	100 %	moins tiroquin

Les consonnes doubles et les lettres muettes ne sont pas décomptées.

Consonnes	Graphèmes	% approximatif d'utilisation	Exemples
P	p	100 %	port
B	b	100 %	bon
T	t	99 %	ton
D	d	100 %	don
C	c + qu k q g + gu	99 %	coque côte coq gougutte
G	g	100 %	gougutte
F	f ph	95 %	fou phare
V	v ph	100 %	avoir phare
S	s + ss (s) + ç (s) + ç [s] (intervoc.)	69 % 26 % 3,3 % 90 % 10 %	sec, russe ci, çà nation rose zéro
Z	z	100 %	zéro
X	x cc (+ e, i) xc (+ o, ll)	84 %	axe, examen accéder, occident exès
CH	ch	100 %	chier
J	j (g) + ge	49 % 51 %	jeu mangna
L	l	100 %	la
R	r	100 %	ré
M	m	100 %	mon
N	n	100 %	non
GN	gn	100 %	régne
NG	ng	100 %	par-king

N.B. : la lettre *y*, dont il faut aussi aborder l'usage, joue deux rôles distincts (en dehors de son emploi en tant qu'élément de graphème, lettre distinctive ou étymologique) : substitut du tréma (*trahy*) et, à l'initiale, *y* coconjointure à la voyelle, avec rupture de liaison : substitut du tréma. D'autre part, les pourcentages indiqués ici le sont d'après les résultats statistiques observés dans nos textes de référence (Bibl. 42 et 43), ce qui ne nous empêche pas de reconnaître par ailleurs l'existence attestée d'autres graphèmes, métriquement tel les... : ou + voy., ouin, etc.).

III. Niveau 3 (± 130 graphèmes)

N.B. : Les graphèmes en gras sont les 45 graphèmes de base. L'astérisque marque les graphèmes exceptionnels (moins de 5 à 6 unités lexicales et leurs dérivés), d'ailleurs non exhaustifs.

Archigraphèmes	Graphèmes	Sous-Graphèmes	Archigraphèmes	Graphèmes	Sous-Graphèmes
Voyelles			Voyelles (suite)		
A	a à â	(am) (prudemment) * (en) (solennel) * (on) (personnel)	OU	ou où ouï	* ouï (souï) * ouï (soût) * (ou) (football)
E	e + é [c] [s] è + ê	œ (fœtus) æ (et cœtera) œ (pœtre) * œ (rœtre) * œ (break)	AN	an am en am	* an (faan) * een (Caen)
I	i (y) ï î	hi (trahi) * ee (meeting)	IN	in im (en) in ein	* in (vinnes) * aim (faïm) yn (synthèse) ym (symphonie)
O	o ou œu ô (u) (m)	ho (cahot) * oo (alcool) * ô (Sôâne) * ô(m) (cœphernaüm)	ON	on om	* (un) (punch) * um (rumsteack)
U	u û	hu (cagute) * ü (Sœü) * eu (j'ai eu)	UN	un	* um (parfum)
EU	eu œu (e)	* ue (cœuillir) * (œ) (fœisons) * (u) (club) * (on) (monsieur) * eü (jœüne)	Semi-Voyelles		hi (hier) * hy (hyène)
			Y, IL(L)	i) i) y il i)	
			OI	oi (ou + voy.)	oi (croît) * w (water) * (u) (jaguer) * (œ) (mœlle) * oé (poéle)
			OIN	oin ouin	oain (shampooing)

Archigraphèmes	Graphèmes	Sous-Graphèmes	Archigraphèmes	Graphèmes	Sous-Graphèmes
Consonnes			Consonnes (suite)		
P	p	pp (nappe) * bb (abbé)	X	x cc (+e, i) xc (+e, i)	
B	b		CH	ch	* sch (schéma)
T	t	tt (botte) th (théâtre) dt (addition)	J	j (g) + ge	
D	d		L	l	ll (ville) rr (guerre)
C	c + qu k	(cc) (accorder) cqu (acquitter) ck (ticket) ch (technique) * cch (saccharine) * gg (aggraver) * (c) (second) * gh (ghetto)	M	m	mm (gomme) nn (bonne)
G	g + gu		N	n	
F	f	ff (affaire)	GN	gn	* ign (oignon)
V	ph v	* (wagon)	NG	ng	(parking)
S	s + ss (c) + ç (t) (+e) (s) (intervoc.)	sc (science) * sth (asthme) * (x) (soixante) * (x) (deuxième) * zz (mezzanine)	N.B. : Il faut y ajouter la lettre h, équivalent du tréma à l'intérieur des mots, mais aussi « couverture » de la voyelle initiale dans certains cas : les/héros.		
Z	z				

Grille vierge

Tableau d'évaluation diagnostique

LA LETTRE			A	B	C	D
			Confusion	Omission	Ajout	Déplacement
Le dessin		1				
LE GRAPHÈME			A	B	C	D
			Confusion	Omission	Ajout	Déplacement
Son rapport avec l'oral						
Mal prononcé, mal écrit		2				
Bien prononcé, mal écrit	écrit impossible	3				
	écrit possible	4				
Son rapport avec la grammaire						
Reconnaissance des catégories		5				
Noms et adjectifs	genre	6				
	nombre	7				
Verbes	personne	8				
	nombre	9				
	conjugaison	10				
Autres lettres						
Marques de rappel des dérivés		11				
Marques de liaison		12				
Lettres distinctives		13				
Lettres sans fonction		14				
LE MOT			A	B	C	D
			Confusion	Omission	Ajout	Déplacement
Composants de mots		15				
Homophones		16				
Segmentation et apostrophe		17				
LA PHRASE			A	B	C	D
			Confusion	Omission	Ajout	Déplacement
Signes de ponctuation		18				
Majuscules		19				



98, avenue de Bretagne – Immeuble Normandie 1
B.P. 1152
76176 ROUEN CEDEX 1

Tél. 02.35.73.77.82 - Fax. 02.35.73.07.60

crefor@crefor-hn.fr - www.crefor-hn.fr

