

LB
5.5
UL
1987
B895

FACULTÉ DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION

TYPOLOGIES DES ERREURS ORTHOGRAPHIQUES:
ÉVALUATION CRITIQUE DES MODÈLES EXISTANTS

SABINE BRUNET

Mémoire
présenté
pour l'obtention
du grade de maître ès arts (M.A.)

ÉCOLE DES GRADUÉS
UNIVERSITÉ LAVAL

MARS 1987

© droits réservés de Sabine Brunet 1987



RÉSUMÉ

Recherche visant à proposer une grille de classement des erreurs orthographiques utilisable pour la correction de tout texte de français écrit. Analyse de quatre typologies existantes et de leurs fondements théoriques. Critères d'évaluation: 1) vérifier l'adéquation linguistique; 2) voir l'applicabilité réelle du point de vue pédagogique.

Résultats de l'analyse.

Les typologies présentées par Jean Guion et Georges Farid ont été rejetées, car elles ne répondaient pas au premier critère. Dans les deux cas, la description préconisée du code orthographique s'est révélée inadéquate. Par conséquent, les classements proposés étaient inappropriés vu la confusion entre les diverses composantes linguistiques.

Les typologies présentées par l'équipe Bartout, Brunelle et Piacere d'une part, et par Nina Catach d'autre part, ont été retenues après quelques modifications dans la mesure où elles respectaient les deux critères d'évaluation.

Les deux grilles proposées visent uniquement le classement des erreurs orthographiques; sont donc exclus les problèmes de calligraphie, de ponctuation, de syntaxe et de cohérence sémantique.

Sabine Brunet

Claude Simard
Directeur de recherche

AVANT-PROPOS

Cette recherche qui répond à une préoccupation de l'heure concernant l'enseignement et l'apprentissage de l'orthographe n'aurait pas été possible sans les encouragements stimulants d'un directeur de recherche peu commun: Monsieur Claude Simard. Nous tenons à le remercier d'une façon bien particulière pour la patience dont il a su faire preuve et pour la confiance qu'il a bien voulu nous accorder. L'intérêt réel qu'il a manifesté nous a souvent servi de moteur pour mener à terme ce projet.

Nous tenons aussi à remercier Marie-Josée Trudel et Evelyne Tram, pour nous avoir fourni des textes d'élèves du primaire, et plus particulièrement encore Philippe Sicard, qui s'est chargé du travail de traitement de texte et à qui nous devons l'excellence de la présentation matérielle.

TABLE DES MATIÈRES

	page
RÉSUMÉ	i
AVANT-PROPOS	ii
TABLE DES MATIÈRES	iii
LISTE DES TABLEAUX	vi
INTRODUCTION	1
PERTINENCE DU PROJET	2
PROBLÉMATIQUE	4
BUTS VISÉS	4
LES QUATRE TYPOLOGIES SOUMISES À NOTRE ÉTUDE	5
CHAPITRE I DESCRIPTION VISANT À DÉPARTAGER ORTHOGRAPHE ET ÉCRITURE	8
PRÉSENTATION GÉNÉRALE	9
FONCTIONS DU GRAPHÈME	16
Fonction phonogrammique	16
Fonction morphogrammique	17
Fonction logogrammique	17
Graphies étymologiques et historiques	18
NOTES BIBLIOGRAPHIQUES	19
CHAPITRE II TYPOLOGIE DES ERREURS PROPOSÉE PAR JEAN GUION	20
PRÉSENTATION GÉNÉRALE	21
ANALYSE	23
Catégorie 1 Erreurs d'oreille	24
Catégorie 2 Erreurs d'accent ou de signe	25
Catégorie 3 Erreurs d'usage	28
Catégorie 4 Erreurs d'accord	30
Catégorie 5 Erreurs de sens	33
CONCLUSION	34
NOTES BIBLIOGRAPHIQUES	36

CHAPITRE III	TYPLOGIE DES ERREURS PROPOSÉE PAR GEORGES FARID . .	37
	PRÉSENTATION GÉNÉRALE	38
	ANALYSE DES FONDEMENTS THÉORIQUES	39
	Définition de l'orthographe grammaticale	42
	Définition de l'orthographe d'usage	51
	ANALYSE DU CLASSEMENT PROPOSÉ	55
	Catégorie 1 Erreur de phonétique ou d'acoustique	55
	Catégorie 2 Erreur de signes auxiliaires	58
	Catégorie 3 Erreur d'usage ou lexicale	58
	Catégorie 4 Erreur de grammaire	60
	Catégorie 5 Erreur de sémantique	63
	Catégorie 6 Erreur d'écriture	66
	Catégorie 7 Erreur d'interférence de la situation orale avec la situation d'écriture	66
	Catégorie 8 Erreur de confusion de la langue parlée avec la langue écrite	67
	Catégorie 9 Erreur sémantico-grammaticale	68
	CONCLUSION	70
	Problèmes de segmentation graphique	70
	NOTES BIBLIOGRAPHIQUES	74
CHAPITRE IV	TYPLOGIE DES ERREURS PROPOSÉE PAR DENISE BARTOUT, LUCIEN BRUNELLE ET JEAN PIACERE	76
	PRÉSENTATION GÉNÉRALE	77
	ANALYSE DES FONDEMENTS THÉORIQUES	78
	ANALYSE DU CLASSEMENT PROPOSÉ	82
	Erreurs au plan phonétique	83
	1. Erreurs phonétiques primaires	83
	1.1 Sur l'axe paradigmatique	84
	1.2 Sur l'axe syntagmatique	85
	2. Erreurs phonétiques secondaires	86
	2.1 Sur l'axe paradigmatique	87
	2.2 Sur l'axe syntagmatique	88
	Erreurs au plan idéographique	89
	3. Erreurs au plan lexical	89
	3.1 Sur l'axe paradigmatique	90
	3.2 Sur l'axe syntagmatique	91
	4. Erreurs au plan syntaxique et relationnel	92
	4.1 Erreurs relationnelles sémantiques	93
	4.2 Erreurs relationnelles syntaxiques	94

Problèmes particuliers	95
5. Erreurs d'accent	96
5.1 Erreurs à incidence phonétique	96
5.2 Erreurs sans incidence phonétique	98
6. Erreurs de segmentation	99
6.1 Au niveau intra-syllabique	99
6.2 Au niveau inter-syllabique	100
7. Erreurs concernant les majuscules	102
8. Erreurs de ponctuation	104
CONCLUSION	106
TYPLOGIE BARTOUT, BRUNELLE ET PIACERE REVISÉE	107
MÉTHODES DE CORRECTION	116
CHAPITRE V TYPLOGIE DES ERREURS PROPOSÉE PAR NINA CATACH	125
ANALYSE DES FONDEMENTS THÉORIQUES	126
1. Fonction phonogrammique	139
2. Fonction morphogrammique	146
3. Fonction logogrammique	148
4. Graphies étymologiques et historiques	151
5. Idéogrammes	152
ANALYSE DU CLASSEMENT PROPOSÉ	156
Présentation générale	156
1. Erreurs à dominante phonique ou phonogrammique	163
1.1 Erreurs à dominante phonique	164
1.2 Erreurs à dominante phonogrammique	166
2. Erreurs à dominante morphogrammique	168
2.1 Morphèmes grammaticaux	169
2.1.1 Relation mal établie	169
2.2.2 Confusion de marques	169
2.2 Morphèmes lexicaux	171
3. Erreurs à dominante logogrammique	176
4. Erreurs portant sur les lettres hors-système	178
5. Erreurs concernant les idéogrammes	180
CONCLUSION	182
TYPLOGIE CATACH REVISÉE	184
MÉTHODES DE CORRECTION	196
NOTES BIBLIOGRAPHIQUES	212

CONCLUSION	214
BILAN DE L'ANALYSE	215
Typologie de Jean Guion	215
Typologie de Georges Farid	216
Typologie de Denise Bartout, Lucien Brunelle et Jean Piacere	217
Typologie de Nina Catach	218
BUT D'UN RELEVÉ DES ERREURS	220
STRATÉGIES ORTHOGRAPHIQUES	221
1. Reproduction d'un moule graphique	223
2. Rétention de structures	224
1. Stratégie phonographique	225
2. Stratégie trop générale	225
3. Stratégie trop particulière	226
4. Stratégie trop complexe	226
5. Stratégie d'évitement	226
NOTES BIBLIOGRAPHIQUES	229
BIBLIOGRAPHIE	230

LISTE DES TABLEAUX

TABLEAU SYNTHÈSE de la typologie Bartout, Brunelle et Piacere révisée	114
GRILLE d'analyse des erreurs d'après la typologie Bartout, Brunelle et Piacere . . .	123
TABLEAU 1 Unités de première articulation: unités significatives	129
TABLEAU 2 Unités de deuxième articulation: unités distinctives	131
TABLEAU 3 Les deux articulations de la langue parlée	132
TABLEAU 4 Archigraphèmes	138
TABLEAU 5 Archigraphèmes, graphèmes et sous-graphèmes des VOYELLES ORALES .	141
TABLEAU 6 Archigraphèmes, graphèmes et sous-graphèmes des VOYELLES NASALES	142
TABLEAU 7 Archigraphèmes, graphèmes et sous-graphèmes des SEMI-VOYELLES . .	143
TABLEAU 8 Archigraphèmes, graphèmes et sous-graphèmes des CONSONNES	144
TABLEAU 9 Système orthographique du français	154
FIGURE représentant la structure complexe de l'orthographe	155
TABLEAU SYNTHÈSE de la typologie de Catach révisée	193
GRILLE d'analyse des erreurs d'après la typologie Catach	206

INTRODUCTION

PERTINENCE DU PROJET

Pour enseigner le français écrit, il existe sur le marché une panoplie de méthodes aux fondements pédagogiques divers, selon qu'est visé un public de jeunes apprenants, de scripteurs inexpérimentés ou d'usagers, plus ou moins habiles, confrontés à la nécessité quasi quotidienne de l'écrit. Dans la plupart de ces méthodes, on note chronologiquement un changement dans l'approche, reflet de l'une des transformations les plus marquantes des dernières années dans le domaine de l'enseignement. Il s'agit de l'élargissement considérable du champ du français dans son aspect communicatif d'une part et, d'autre part, du rétrécissement volontaire de son étude dans sa composante linguistique. Conformément au vœu du ministère de l'Éducation, l'enseignement du français oral ou écrit doit s'appuyer désormais sur des besoins réels de communication. Pour ce, il convient d'initier l'apprenant à divers types de discours signifiants à caractère expressif, informatif, incitatif, poétique et ludique. On veut ainsi que l'apprenant sache exprimer ses sentiments et ses opinions personnelles, qu'il soit en mesure de comprendre et d'utiliser les multiples informations véhiculées par toutes les formes de médias, qu'il sache se faire persuasif et convaincant, qu'il se donne le plaisir du mot pour s'évader ou s'amuser. Par ailleurs, l'étude de la langue dans sa dimension linguistique, soit la reconnaissance des parties du discours et la compréhension de leur mode d'agencement, est laissée au second plan. Face aux querelles entre linguistes, les pédagogues et les enseignants ont préféré s'abstenir plutôt que de trancher pour l'adoption de telle ou telle théorie, nomenclature ou analyse.

Quoi qu'il en soit, qu'il s'agisse d'un programme scolaire ou d'une méthode pour autodidacte, que le cadre parte des besoins ou des connaissances à acquérir, il n'en reste pas moins que le développement des habiletés du scripteur passe, à un moment donné ou à un autre, par l'apprentissage de l'orthographe. Or, étant donné les apparentes querelles linguistiques et malgré quelques innovations, comme l'introduction des termes *syntaxe*, *morphologie*, *phonétique*, etc., l'enseignement ou l'apprentissage de l'orthographe passent encore par la distinction entre orthographe d'usage et orthographe grammaticale.

Côté orthographe d'usage, on a de plus en plus recours pour l'enseignement aux listes de vocabulaire dans lesquelles les mots sont regroupés par fréquences d'utilisation et qui sont basées sur un indice de difficulté orthographique relatif au nombre d'erreurs possibles.

En ce qui concerne l'orthographe grammaticale, on a enfin opté pour une hiérarchie dans la présentation de la matière en fonction des difficultés d'apprentissage. On reconnaît de plus en plus que l'apprentissage de l'orthographe est une entreprise longue et difficile qui ne saurait être limitée au cycle primaire. Autre prise de conscience importante: on se rend compte que c'est entre autres par tâtonnements, par essais et erreurs, que l'individu, jeune ou adulte, arrive à s'approprier l'orthographe française. On constate que c'est souvent à force d'employer un terme, un syntagme ou une proposition et d'en vérifier à chaque fois ou presque l'orthographe, que l'individu finit par comprendre cette dernière et se la rappeler. On réalise ainsi que c'est le doute orthographique qui mène à l'auto-correction et conduit à l'automatisme. Ce qu'on est en voie de reconnaître par ces changements d'approche et d'attitude, c'est le droit à l'erreur.

Si les mentalités changent et qu'on parle maintenant plus d'erreur que de faute, il n'en demeure pas moins qu'en matière linguistique, les connaissances des enseignants comme celles des concepteurs de méthodes restent dans l'ensemble limitées à la

distinction réductrice mentionnée plus haut entre orthographe d'usage et orthographe grammaticale. L'absence de diagnostic ou les considérations basées sur le *un point par faute*, sans autre critère de pondération, peuvent amener la persistance de certaines erreurs jusqu'à la fin du secondaire, alors que plusieurs de ces erreurs auraient pu être éliminées au cours même du primaire. On corrige sans avoir en main un outil approprié, sans tenir compte du critère de gravité d'une erreur par rapport à une autre erreur ou par rapport à la cohérence interne du système. Si l'on s'entend sur le fait qu'il ne faut pas limiter l'apprentissage du français à l'apprentissage de l'orthographe, on n'est pas encore conscient du fait que l'inverse est aussi vrai: il ne faut pas limiter l'apprentissage de l'orthographe à la période consacrée au français. Il apparaît, en effet, que les erreurs sont généralement plus nombreuses dans les textes dont la finalité n'est pas orthographique. Pour arriver à développer des comportements linguistiques réflexes face à tout acte d'écriture, il faut disposer d'outils adéquats, soit **une description du code orthographique qui corresponde bien à la réalité linguistique et une typologie des erreurs conforme aux lignes générales du système.**

PROBLÉMATIQUE

Plusieurs linguistes se sont astreints à une étude exhaustive du code orthographique de la langue française qui leur a permis de déboucher sur une, ou plutôt, sur des descriptions formelles du système actuel. Parallèlement à ces recherches, ou conjointement avec elles, des chercheurs ont effectué de nombreux relevés d'erreurs à partir de productions écrites de diverses provenances, relevés qui ont abouti à l'élaboration de quelques typologies permettant un certain classement des erreurs présentes dans ces textes. Les outils existent donc, mais ils sont peu ou pas utilisés, soit parce qu'ils ne sont pas suffisamment diffusés, soit parce qu'ils présentent un degré de complexité telle qu'ils sont inabordables pour un public non averti. Maurice Grevisse fut sans doute l'un des premiers à promouvoir la distinction entre orthographe

d'usage et orthographe grammaticale. Plus tard, on en vint à ajouter aux catégories précédentes les fautes dites d'oreille, les fautes de signes et les fautes de sens. En 1947, J. Lambert instaurait de nouveaux critères typologiques, conçus selon un ordre linéaire ou typographique, soit: omissions | additions | transpositions | substitutions de lettres.

Quoi qu'il en soit, les différentes descriptions du code orthographique et les diverses typologies existantes demeurent très peu utilisées et doivent par conséquent être considérées comme des outils purement théoriques.

BUTS VISÉS

Dans le cadre de notre mémoire de maîtrise, nous avons analysé quatre typologies différentes, afin de juger de leur adéquation et de leur degré d'applicabilité réelle, de manière à être en mesure d'en recommander l'utilisation effective.

Pour juger de l'adéquation, nous avons tenté de voir en quoi les quatre typologies proposées permettent de bien rendre compte des diverses composantes orthographiques de la langue. Chaque typologie a donc été étudiée en fonction des fondements théoriques qui la gouvernaient. Pour être jugée valable, la description du code orthographique préconisée devait à tout le moins refléter les ordres phonique, lexical, grammatical et sémantique propres à toute analyse du langage.

Pour comprendre le fonctionnement du système graphique de la langue française, nous avons convenu au départ de définir et distinguer ce qui est écriture et ce qui est orthographe. Il existe à cet égard tant de quiproquos qu'un temps d'arrêt nous a paru nécessaire, dans la mesure où il permettait de clarifier certaines notions et de départager l'une de l'autre. L'objectif que nous nous sommes fixé d'un point de vue linguistique, c'est d'arriver à présenter une ou plusieurs typologies des erreurs orthographiques. C'est pourquoi il nous paraissait essentiel au départ de bien circonscrire la composante orthographique dans le système graphique de la langue française.

Pour juger du degré d'applicabilité réelle de chacune des typologies, nous sommes partie d'un corpus d'erreurs orthographiques relevées dans des textes libres d'élèves du primaire et nous avons effectué le classement des erreurs afin de voir si chacune trouvait sa place dans la grille proposée. Par ailleurs, un autre critère a ici retenu notre attention: la simplicité. Pour que la typologie soit applicable pédagogiquement parlant, c'est-à-dire susceptible d'être employée par les enseignants du primaire, du secondaire et même du collégial, elle ne devra pas comporter plus de quatre ou cinq catégories globales, à défaut de quoi elle risque d'être trop complexe et, par conséquent, difficilement utilisable dans la pratique quotidienne.

LES QUATRE TYPOLOGIES SOUMISES À NOTRE ÉTUDE

1. La typologie présentée par Jean Guion, qui comporte cinq catégories dans lesquelles on distingue les erreurs d'oreille, les erreurs d'accents et de signes, les erreurs d'usage, les erreurs d'accord et, finalement, les erreurs de sens.
2. La typologie de Georges Farid, assez semblable à la précédente, avec en plus quatre catégories supplémentaires, où l'on retrouve les erreurs d'écriture, les erreurs d'interférence de la situation orale avec la situation d'écriture, les erreurs de confusion de la langue parlée avec la langue écrite et, en dernier lieu, les erreurs sémantico-grammaticales.
3. La typologie proposée par Denise Bartout, Lucien Brunelle et Jean Piacere distingue, quant à elle, les erreurs, primaires ou secondaires, au plan phonétique sur l'axe paradigmatique ou sur l'axe syntagmatique, et les erreurs au plan idéographique, ces dernières comprenant les erreurs au plan lexical et les erreurs au plan relationnel ou syntaxique, tant sur l'axe paradigmatique que sur l'axe syntagmatique.
4. La dernière typologie est présentée par Nina Catach et est adoptée par différents auteurs comme Michel Gey, René Honvault, Jean-Pierre Jaffré et Marguerite Chaumont. On peut schématiser cette typologie comme suit:

1. Les erreurs hors-systèmes

- méconnaissance de la segmentation
- non-transcription de la phonie
- etc.

2. Les erreurs dans les systèmes

- la zone fonctionnelle
 - les phonogrammes
 - les morphogrammes
 - les logogrammes
 - les idéogrammes
- la zone non fonctionnelle
 - graphies étymologiques
 - graphies historiques

Il ne nous reste donc plus qu'à entrer dans le vif du sujet.

CHAPITRE I

DESCRIPTION VISANT À DÉPARTAGER ORTHOGRAPHE ET ÉCRITURE

PRÉSENTATION GÉNÉRALE

Chaque langue est une manière de décrire l'expérience d'une communauté linguistique donnée, à des fins de communication, à l'aide de signes particuliers. Ces signes forment un système conventionnel; on peut les combiner en respectant certaines règles tout aussi conventionnelles qu'on apprend par l'éducation. La langue n'est pas une simple somme d'éléments juxtaposés, c'est avant tout un système de relations; les propriétés de ses différentes parties dépendent uniquement de l'ensemble. Si on se place sur le plan de la langue écrite, on peut se demander quel est le rôle de l'orthographe dans ce système.

L'orthographe ne constitue qu'un des niveaux de la langue écrite dont l'intervention se situe essentiellement à deux moments: dans la communication d'un message pleinement élaboré pour le scripteur et dans l'appréhension et la compréhension de ce message pour le lecteur.

Il existe, en matière de langue écrite, des plans distincts qu'il importe de définir dès le départ pour éviter toute confusion. Aborder la question de l'écrit suppose, en partant, une distinction entre contenu et forme, entre ce que l'on cherche à transmettre et les moyens pris pour assurer la transmission même du message. On peut décider d'étudier l'écrit en ne considérant que le contenu du message; on peut par ailleurs ne s'en tenir qu'à la forme.

Quand on parle d'**orthographe**, on s'attache plus particulièrement à la forme et, à vrai dire, c'est même à un seul aspect de la forme du message qu'on s'arrête spécifiquement. Quels sont donc les divers aspects qui entrent en ligne de compte dans la transmission d'un contenu déterminé? La réalisation d'un énoncé suppose choix et contraintes:

1. Choix des monèmes lexicaux: unités significatives à l'intérieur d'un paradigme précis.

Choix régis par des contraintes sémantiques liées à l'idée à exprimer.

2. Choix syntagmatiques rattachés au respect des règles qui en découlent: combinaisons des monèmes lexicaux et grammaticaux.

3. Choix syntaxiques gouvernant la structure des phrases: simples ou complexes.

Choix tributaires de certaines contraintes: concordance des temps, conjonctions appropriées, etc.

4. Choix de la structure du texte: paragraphes, alinéas, titres, etc.

5. Choix du type de texte: informatif, narratif, incitatif, etc.

6. Respect des contraintes orthographiques en fonction:

- du code phonétique, qui assure une image aux divers phonèmes;
- du code morphologique, qui confère à l'unité une forme lexicale et une forme grammaticale spécifiques à l'écrit;
- du principe de différenciation des termes homophones.

7. Choix des signes de ponctuation liés à des critères de lisibilité.

8. Choix des caractères calligraphiques.

En vertu de ce qui précède et de l'objectif que nous nous sommes fixé au départ, bien que nous analyserons toutes les catégories d'erreurs contenues dans les

diverses typologies, nous ne retiendrons que les catégories qui s'attachent à décrire les erreurs véritablement orthographiques, soit celles qui relèvent du point 6. Seront donc exclues:

- les erreurs sémantiques: impropriété lexicale, niveau inapproprié, redite, etc.

ex.: *On se lançait des bruits.*

J'étais pour sortir quand le téléphone a sonné.

- les erreurs syntaxiques gouvernant la structure même de la phrase.

ex.: *C'est le cours que j'ai aimé dans tous les trois.*

Je sais que pour l'exercice que je viens de parler a été très agréable.

- les erreurs portant sur l'usage des signes de ponctuation.

ex.: *Dans les animaux mes préférés sont les chevaux les petits chiens. Et les petits chats.*

- les erreurs calligraphiques impliquant l'emploi de majuscules ou de minuscules.

ex.: *Je m'appelle mathieu.*

Il porte un petit chapeau Blanc.

- les erreurs impliquant la lisibilité des caractères calligraphiques.

ex.: *J'en ai deux.* (confusion entre *s* et *x*)

L'exclusion de ces diverses catégories d'erreurs sera expliquée davantage dans les chapitres ultérieurs. Contentons-nous pour l'instant de rappeler que ce ne sont pas des erreurs orthographiques en regard du point 6. Or, ce qui nous intéresse dans le cadre du présent mémoire, c'est l'établissement d'une typologie des erreurs orthographiques qui soit fondée sur des principes linguistiques sûrs et qui soit susceptible d'être utilisée comme outil pédagogique devant assurer un meilleur

apprentissage de l'orthographe française. Voilà la tâche que nous nous sommes donnée et que nous comptons mener à terme.

Voyons maintenant les principes linguistiques qui ont fortement influencé jusqu'à présent l'enseignement de l'orthographe et ceux qui nous ont guidée dans le cadre de la présente recherche.

Par habitude, on s'est longtemps contenté d'établir une distinction entre l'orthographe d'usage, qui représente les formes fixes connotant le mot non marqué, et l'orthographe grammaticale, qui s'identifie à bon nombre de désinences muettes et de faits d'accord. L'orthographe d'usage n'a guère fait l'objet d'un enseignement systématique et a plutôt été considérée comme devant être apprise par coeur, cas par cas ou presque, indépendamment de la langue parlée, l'idée répandue étant qu'en général *il n'existe aucune correspondance régulière entre les deux codes*¹. Quant à l'orthographe grammaticale, elle a été la matière essentielle de l'enseignement de l'orthographe, basée ainsi sur l'apprentissage de l'ensemble des règles qui concernent les changements de forme d'un mot écrit, en fonction de sa catégorie et de son rôle dans la phrase. Apprendre l'orthographe — ou la grammaire —, c'était donc connaître les catégories de mots, appelées encore *les parties du discours* (nom, adjectif, pronom, article, verbe, etc.) et étudier les différentes formes ou flexions qu'ils peuvent prendre (déclinaison, conjugaison, etc.). Jusqu'à tout récemment, on s'est toujours rallié à cette description du système orthographique et on a tout construit autour.

L'orthographe française ne peut, à vrai dire, se ramener à une distinction aussi simple que celle que l'on vient de voir. Elle doit être considérée comme un ensemble de principes d'organisation des lettres et autres signes de la langue écrite, grâce auxquels on peut reconnaître les mots et leur signification, les agencer de façon à constituer un message qui sera compris par tout lecteur éventuel.

De plus en plus de linguistes se sont penchés, au fil des années, sur l'étude du code orthographique. S'ils rejettent la définition vue précédemment, ils n'en concluent

pas pour autant à l'incohérence du système. Un mouvement se précise, influencé par les travaux de l'équipe HESO (Histoire et structure de l'orthographe), dirigée par Nina Catach, maître de recherches au Centre national de recherches scientifiques en France. Études et travaux ont permis d'aboutir à la conviction que l'orthographe française est un pluri-système transcrivant les réalités de chacun des plans désormais reconnus de la langue: phonétique, morphologie, syntaxe et sémantique.

On sait, depuis les travaux des linguistes structuralistes, que tout énoncé de langue parlée se décompose en deux articulations. La première articulation est formée d'unités significatives grâce auxquelles il est possible de saisir le message transmis. Ces unités ont à la fois une forme, ou une face visible, et un sens, ou une face invisible. Seule la face visible peut être analysée et décomposée en unités plus petites ayant une forme vocale mais pas de sens: les phonèmes. Ces derniers sont les unités distinctives d'un énoncé qui appartiennent à la deuxième articulation du langage. Chaque phonème correspond plus ou moins à ce qu'on appelle communément un son. La liste des phonèmes d'une langue est fermée. Le langage oral est donc constitué d'unités significatives de 1^{re} articulation, en nombre indéterminé, et de phonèmes, ou unités distinctives de 2^e articulation, en nombre fixe.

On retrouve, à l'écrit comme à l'oral, des unités significatives de 1^{re} articulation, les mots graphiques séparés par des blancs, et des unités distinctives de 2^e articulation, les lettres. Une question vient alors à l'esprit: les lettres correspondent-elles aux phonèmes et les mots graphiques aux unités significatives de 1^{re} articulation?

L'écrit est en réalité bien plus qu'une simple représentation de l'oral. Il n'y a pas, à vrai dire, de correspondance biunivoque entre les deux systèmes linguistiques. Si le point de départ est le même en langue parlée et en langue écrite, soit l'idée à transmettre, la démarche diffère cependant pour arriver à l'énoncé final.

La graphie d'une langue comme la nôtre, c'est la manière d'écrire les sons ou les mots de cette langue. La transcription graphique consiste à faire correspondre à chaque phonème (ou groupe de phonèmes) une lettre (ou un groupe de lettres). Cette transcription terme à terme est de l'écriture alphabétique. Ce type d'écriture suppose un asservissement du signe graphique au signe phonique, faisant qu'à chaque phonème correspond une lettre ou un groupe de lettres fixe et invariable. Cet idéal n'existe dans aucune langue.

Le français, on le sait, est plus qu'une transcription terme à terme. Dans bien des cas, la graphie du mot est loin de correspondre à sa phonie. Les lettres sont parfois plus ou moins rattachées à l'oral, plus ou moins autonomes, et transmettent plus ou moins autre chose que les phonèmes. La combinaison des lettres en français est régie par des procédés spécifiques de position, d'union et de désunion, de rotation, d'opposition, etc., dont il importe de connaître le fonctionnement pour savoir écrire: on ne parle plus ici d'écriture mais d'orthographe.

Étudier l'orthographe consiste donc à rechercher comment les unités de 2^e articulation, soit les signes écrits, s'organisent pour rendre signifiantes les unités de 1^{re} articulation. Commençons d'abord par définir de façon précise les unités de 1^{re} et de 2^e articulations en langue écrite.

De quel matériau dispose-t-on pour transcrire les 36 phonèmes du français? On compte 26 lettres réparties en:

6 voyelles : a e i o u y

20 consonnes : b c d f g h j k l m

n p q r s t v w x z

À cet inventaire, s'ajoutent 5 signes diacritiques qui se combinent avec certaines lettres de l'alphabet:

cédille avec	: c
accent aigu avec	: e
accent grave avec	: a e u
accent circonflexe avec	: a e i o u
tréma avec	: e i u

Notre alphabet traditionnel ne permet pas de bien rendre compte du système phonique. L'alphabet ne contient que 6 voyelles alors que notre système vocalique en compte 16; de plus, certaines consonnes ne sont absolument pas représentées: [ʃ], [ɲ], etc. Bref, les lettres de l'alphabet ne peuvent être considérées comme des unités pertinentes et fonctionnelles de 2^e articulation.

Afin de définir les unités de 2^e articulation du français écrit, il importe à ce point-ci de notre étude d'introduire une notion héritée des travaux de la linguistique moderne: le **graphème**. *Le graphème est la plus petite unité distinctive et/ou significative de la chaîne écrite, composée d'une lettre, d'un groupe de lettres (digramme, trigramme), d'une lettre accentuée ou pourvue d'un signe auxiliaire, ayant une référence phonique et/ou sémique dans la chaîne parlée.*² La transcription graphique du français se fait donc au moyen des graphèmes eux-mêmes composés de lettres.

Une analyse linguistique et statistique, effectuée par l'équipe HESO dirigée par Nina Catach, a permis d'élaborer la liste complète de tous les graphèmes de la langue française. Nous reviendrons beaucoup plus à fond sur l'analyse en question et la description du code qui en a résulté, lors de la présentation, au chapitre V, de la typologie des erreurs proposée par Nina Catach. Nous nous contenterons, pour le moment, de présenter sommairement la description du code orthographique qui découle de la découverte de l'unité fondamentale du code: le graphème.

Cette découverte ne présente pas qu'un intérêt purement linguistique, car il apparaît évident qu'à plus ou moins brève échéance elle aura des répercussions sur

la pédagogie même de l'enseignement de l'orthographe. La certitude d'une stabilité réelle dans la notation des phonèmes permet, d'une part, la hiérarchisation des difficultés et, d'autre part, la distinction entre le noyau fortement fonctionnel des graphèmes et certaines graphies rares. Les correspondances entre le système phonique et le système graphique s'avèrent beaucoup plus intéressantes et opérantes lorsqu'on s'appuie sur ce concept de graphème. On peut déjà prévoir les applications pratiques de cette théorie pour l'enseignement de l'orthographe: elle offre la possibilité d'effectuer un choix parmi les formes graphiques et d'accorder la priorité aux graphèmes les plus utilisés, pour ensuite passer à l'acquisition des graphèmes de moindre fréquence.

FONCTIONS DU GRAPHÈME

Le graphème est l'unité fondamentale du pluri-système orthographique du français, il peut remplir plusieurs fonctions qui délimitent en définitive son appartenance à la 1^{re} ou à la 2^e articulation de la langue écrite. Les trois principales sont les fonctions phonogrammique, morphogrammique et logogrammique.

1. Fonction phonogrammique

Le **phonogramme** est un graphème dont la fonction essentielle est de transcrire un phonème.

Ex.:	<i>in</i> transcrit [ɛ̃]	<i>p</i> transcrit [p]
	<i>ou</i> transcrit [u]	<i>gn</i> transcrit [ɲ]
Phonogrammes:	<i>un//l/a/p/in//s/au/v/a/ge</i>	
Phonèmes:	[œ]lapɛ̃sovaʒ]	

2. Fonction morphogrammique

Le morphogramme est un graphème, prononcé ou non, qui est une marque de genre, de nombre, de flexion verbale, de série lexicale, etc. Les morphogrammes sont des marques morphologiques surtout situées aux jointures des mots. Ils peuvent correspondre aux morphèmes de l'oral tout en véhiculant plus d'information que ces derniers, ce qui crée une redondance essentielle à la cohésion du message écrit.

Ex.: Distribution des marques du pluriel:

(0 = absence de marque 1 = présence de marque)

[il parl]	<i>ils parlent</i>
0 0	1 1
[le favo kur]	<i>les chevaux courent</i>
1 1 0	1 1 1

L'étude du nombre, on le voit par ces exemples, doit se dédoubler en règles relatives à la langue parlée et en règles relatives à la langue écrite. À l'écrit, la prise de conscience du pluriel concerne la phrase globale; la ou les marques sont distribuées, non pas en vertu d'un raisonnement, mais dans un souci de bonne communication. En distribuant dans la phrase plusieurs marques du pluriel, on s'assure ainsi, par une redondance maximale, contre une mauvaise transmission de l'information. Cela s'explique par le fait que, lorsque l'énoncé est écrit, les segments qui le constituent sont séparés les uns des autres par des blancs, ce qui enlève une partie de la cohésion. On restitue donc une partie de cette cohésion en multipliant les marques, chose inutile à l'oral, puisqu'on relie les divers éléments par l'intonation, les liaisons, etc.

3. Fonction logogrammique

Le logogramme est un graphème ou un groupe de graphèmes qui agit comme signe distinctif permettant de lever à l'écrit une ambiguïté de l'oral. On pourrait qualifier les logogrammes de figures de mots, dans la mesure où la graphie ne fait qu'un avec le mot.

Ex.: *maire, mer, mère*
c'est, s'est, ces, ses, sais, sait

4. Graphies étymologiques et historiques

Certaines graphies ne peuvent entrer dans cette analyse à trois niveaux; il s'agit des graphies étymologiques et historiques. Quelques-unes d'entre elles sont récupérées à titre de logogrammes pour permettre une distinction entre homophones. La plupart, cependant, ne présentent aucune information et doivent être reléguées dans la zone non-fonctionnelle du système orthographique.

Ex.: ● Héritage graphique du latin:

h: homme, adhérence, inhalation, heure, etc.

- *L'accent circonflexe marquant un ancien hiatus ou un s disparu n'a plus aucune justification lorsqu'il ne marque aucune différence de prononciation; il n'a rien d'étymologique, il est né de notre histoire, c'est un «signe historique» et historiquement dépassé: il mérite d'être supprimé.³*

Ainsi: maîtrise, hôpital, tête

Cette description du pluri-système orthographique de la langue française constitue, à notre avis, un fondement pour une connaissance scientifique et non empirique de la langue. Nous verrons plus loin jusqu'à quel point elle permet un classement des erreurs satisfaisant ou pas.

Passons maintenant à l'analyse des quatre typologies annoncées précédemment.

Notes bibliographiques

1. *Bordas-Encyclopédie. 12^b - Sciences sociales(2). Linguistique.* Belgique, Bordas, 1972, p. 68.
2. Nina CATACH. *L'orthographe française. Traité théorique et pratique avec des travaux d'application et leurs corrigés.* Coll. «Nathan-Université, Linguistique française». France, Nathan, 1980, p. 16.
3. *Ibid.*, p. 274.



CHAPITRE II

**TYPOLOGIE DES ERREURS PROPOSÉE
PAR JEAN GUION**

PRÉSENTATION GÉNÉRALE

La typologie des erreurs proposée par Jean Guion se situe à mi-chemin entre le classement traditionnel à deux branches et un classement à caractère linguistique; elle est fondée sur les diverses composantes du code graphique de la langue française. Être ainsi entre deux voies, c'est s'exposer à des avantages mais aussi à des désavantages.

Côté avantages, il faut mentionner que le classement suggéré est si simple qu'il ne demande à l'utilisateur aucune remise à jour de ses connaissances linguistiques. Observation et compétence de scripteur adulte expérimenté suffisent pour relever et classer les erreurs. De plus, la typologie ne comportant en tout et partout que cinq catégories, on s'y habitue rapidement et on la réemploie facilement.

Côté désavantages, le manque de spécifications linguistiques pose problème, dans la mesure où la catégorisation ne permet pas de bien rendre compte des composantes orthographiques du code, ce qui nuit à l'identification des moyens à mettre en oeuvre pour corriger les erreurs. Le classement est simple, mais pas assez défini, pas assez spécifique, presque... simpliste! Tout fonctionne comme si on avait réussi à repérer une maladie, sans toutefois pouvoir la diagnostiquer, l'identifier, la soigner ou y remédier. La typologie proposée en 1973 dans *Nos enfants et l'orthographe* n'est précédée ni suivie d'aucune définition linguistique du fonctionnement du code orthographique de la langue française. C'est peut-être parce que le volume s'adresse

autant aux parents qu'aux enseignants que Guion a volontairement omis de parler des fondements théoriques qui sous-tendent son classement.

Pourtant, les connaissances de l'auteur en la matière ne manquent pas; il suffit de se reporter à l'ouvrage *Enseigner l'orthographe au secondaire*, paru en 1979, pour s'en convaincre. Dans cet ouvrage, écrit en collaboration avec Jeanne Guion et Claude de la Sablonnière pour l'édition québécoise, l'auteur nous donne une définition du système orthographique conforme aux grands courants de la linguistique moderne et assez proche des résultats de l'équipe HESO (Histoire et structure de l'orthographe) dirigée par Nina Catach. Ainsi, il ne fait aucun doute dans l'esprit des auteurs que l'orthographe française forme bel et bien un ensemble cohérent qui a pour fonctions essentielles de représenter la langue que l'on parle et de différencier entre eux les mots écrits. La première fonction fait référence au son, alors que la deuxième s'attache au sens.

Pour remplir ces deux fonctions, quatre principes hiérarchisés sont mis en oeuvre:

- I. Le principe phonético-graphique
- II. Le principe des lois de position
- III. Le principe morpho-sémantique
- IV. Le principe morpho-syntaxique

Deux autres principes interviennent à un degré moindre: les principes historique et étymologique.¹

Les auteurs poursuivent leurs explications en nous apprenant que les deux premiers principes permettent de représenter la langue parlée, chaque unité sonore, ou phonème, étant représentée par un signe écrit, un graphème, dont le choix dépend de la position qu'il occupe dans le mot et des graphèmes qui l'entourent. Les autres principes permettent de différencier les mots entre eux: l'un permet de choisir, entre divers graphèmes possibles, celui qui établira la stabilité des morphèmes lexicaux; l'autre marque systématiquement, à l'aide de graphèmes spécifiques, les morphèmes grammaticaux.

Comme on peut le constater, l'auteur sait très bien de quoi il parle quand il traite du code orthographique de la langue française. Cependant, il ne nous présente pas ces fondements dans l'édition de 73, au moment où il propose une typologie des erreurs pour le primaire. Par ailleurs, la typologie élaborée pour le secondaire dans l'édition de 79 est presque sans rapport avec celle de 73 et sans rapport non plus avec les fondements linguistiques qui la précèdent, ce qui ne peut manquer d'étonner.

Afin de disposer d'un outil d'analyse adéquat, linguistiquement parlant, nous nous proposons donc de rapprocher la définition donnée en 79 de la typologie proposée en 73. Partant de cette base, nous serons mieux habilitée à juger les critères de catégorisation.

Dans *Nos enfants et l'orthographe*, Guion pose comme principe de départ que tout mot analysé du point de vue orthographique est juste ou faux, il ne peut en aucun cas être à moitié juste ou à moitié faux. Ce principe ne veut pas dire pour autant qu'on ne doit compter qu'une erreur par mot. L'auteur a pris soin de spécifier qu'il importe de relever toutes les erreurs contenues dans un mot erroné afin de les répartir dans les catégories dont elles relèvent. Il mentionne également dès le départ qu'il est tout à fait plausible qu'une même erreur soit signalée dans plusieurs catégories.

ANALYSE

Voyons maintenant quelles sont les diverses catégories proposées. Le classement comprend cinq catégories représentées au moyen d'un code permettant une identification rapide de la classe d'appartenance, soit:

<u>code</u>	<u>Identification</u>
O	Erreurs d'oreille
A/S	Erreurs d'accents et de signes
U	Erreurs d'usage
Acc	Erreurs d'accord
Sens	Erreurs de sens

Reprenons chacune des catégories pour voir quelle est sa définition d'appartenance.

Catégorie 1: erreurs d'oreille

C'est dans cette catégorie que doivent se retrouver tous les mots dont la graphie ne respecte pas la prononciation.

La définition donnée est à la fois trop vague et trop restrictive. Si l'on ne s'en tient qu'à cet énoncé, on fait face à deux problèmes: d'abord, on confond deux types d'erreurs aux causes différentes et on exclut ensuite tout un ensemble d'erreurs qui appartiennent pourtant à la catégorie mentionnée.

Dans le premier cas, on place sous la même étiquette des erreurs comme (1) **chaufache/chauffage*, **dikse/disque*, **graipons/grimpons* et **ils trovent/ils trouvent* et des erreurs comme (2) **père/père*, **icittel/ici*, **pôteau/poteau* et **a mange/elle mange*. Or, la première série présente des cas de non-respect des règles de correspondance phono-graphique qui signalent un problème de prononciation relevant d'une absence de discrimination auditive. Quant aux mots de la deuxième série, on ne peut pas parler d'une mauvaise correspondance entre phonie et graphie puisque, de toute évidence, le scripteur a voulu reproduire très exactement ce qu'il prononce ou entend prononcer dans son milieu.

En modifiant la définition de départ pour obtenir «**tous les mots dont la graphie ne respecte pas la prononciation normative**», on inclut ainsi les deux cas à effet semblable — non-respect des règles de correspondance phono-graphique signalant un problème de prononciation — tout en permettant une distinction entre les causes:

- (1) ce qui est dû à une absence de discrimination auditive;
- (2) ce qui est dû à une particularité régionale.

La distinction permet alors une identification rapide des moyens de correction à mettre en oeuvre. Dans le premier cas, on recourt à des exercices de discrimination auditive portant sur les phonèmes en cause. Dans le deuxième cas, on fait prendre conscience au scripteur que tout ce qui se dit ne s'écrit pas forcément et qu'il faut, en la matière, s'astreindre à représenter les mots dans leur forme standard ou normative.

Quant à l'aspect restrictif, il faut parler maintenant d'erreurs comme (3) **mangait/mangeait*, **reçoit/reçoit* et **bail/belle*, qui peuvent être incluses dans la catégorie en vertu de la définition donnée, alors que des erreurs comme (4) **nuaje/nuage*, **jilet/gilet* et *embarras/embarras* ne le seront pas, tout simplement parce qu'elles ne présentent pas de problème au niveau de la correspondance phonème-graphème. Pourtant, les cas (3) et (4) relèvent du même phénomène linguistique: le principe des lois de position. C'est dire que dans les deux cas, la correspondance phonème-graphème a été faite sans tenir compte des lettres ou graphèmes environnants, sans tenir compte, par conséquent, des lois de position des graphèmes. Faut-il supposer ici que les graphies (3) seront considérées comme erreurs d'oreille tandis que les graphies (4) se retrouveront probablement dans la catégorie **Erreurs d'usage**? C'est là un bel exemple de confusion ou d'ignorance des composantes orthographiques du code.

L'analyse qui précède permet de conclure que la catégorie **Erreurs d'oreille** est irrecevable telle que définie préalablement parce que, d'une part, elle confond des erreurs à effet analogue mais dont les causes sont différentes, et parce que, d'autre part, elle dissocie des erreurs qui relèvent d'un même phénomène linguistique en les plaçant dans des catégories différentes.

Catégorie 2: erreurs d'accent ou de signe

Toute erreur relevant du mauvais emploi ou de l'omission d'un signe diacritique quelconque doit être classée dans cette catégorie.

La définition est simple et ne porte pas à confusion en apparence. Notons toutefois qu'il ne suffit pas de constater la présence ou l'absence d'un signe particulier pour justifier la création d'une catégorie d'erreurs en apparence semblables. Posons-nous une question: toutes les erreurs causées par l'absence ou le mauvais emploi d'un accent, d'une cédille, d'une apostrophe, d'un tréma ou d'un trait d'union relèvent-elles de la même composante orthographique? Sont-elles toutes imputables au même principe orthographique?

(5) **père/père, *frère/frère, *bière/bière.*

On note le mauvais emploi de l'accent aigu dans les trois cas. Selon toute vraisemblance, c'est l'ordre phonique qui est ici en cause, puisqu'il y a eu non-application de la règle de correspondance phono-graphique:

/ɛ/ → ai (-s, -t, -ent, -e, -es)
ay
e (+ consonne)
è
ei
ey

Comme nous l'avons vu précédemment (exemple (2)), l'erreur est imputable à un problème de prononciation dû à une particularité régionale.

Principe en cause: I, phonético-graphique.

(6) **déserrer/desserrer*

On note encore une fois le mauvais emploi de l'accent aigu. Ici, la règle de correspondance phono-graphique (/e/ → é) a été appliquée sans tenir compte de la loi de position du graphème é: /e/ → e en syllabe fermée.

Principe en cause: II, lois de position.

(7) **désécher*/dessécher

Même constat de départ: on est en présence d'un mauvais emploi de l'accent aigu. Pourtant, les principes I et II se trouvent respectés: règle de correspondance phono-graphique (/e/ → ae, ai, e + consonne, é, oe), appliquée conformément à la loi de position du graphème (/e/ → é en syllabe ouverte).

La présence ou l'absence d'accent dans la première syllabe du mot dépend du choix de la marque morphologique destinée à noter de façon spécifique le préfixe français *de(s)* issu du préfixe savant *di(s)*.

Il s'agit donc d'une information d'ordre paradigmatique.²

Il faut reconnaître aux préfixes un fonctionnement spécifique, dû à leur motivation: maintien ... de la voyelle fermée (é-, dé-, pré-, ré-), ... maintien du s simple après voyelle (asocial, vraisemblable), ou redoublement du s (dessiner), etc.³

[Le préfixe *de(s)*] présente la particularité d'être toujours suivi de consonne simple (même devant f, défendre, déférer) sauf devant s (graphème *ss*, desservir, desserrer) et dans derrière (de retro). On trouve *des-* (devant voyelle ou h) dans désabonner, désherber, désorganiser, etc. Là où s n'a pas été doublé, l'évolution phonétique a joué: désigner, à côté de dessiner, etc.⁴

Principe en cause: III, morpo-sémantique.

(8) *où/ou, à/a, là/la*.

La présence ou l'absence d'accent permet de différencier un mot d'un autre. L'accent remplit alors une fonction logogrammique.

Principes en cause: III, morpo-sémantique;

IV, morpo-syntaxique.

Comme on peut le constater à l'aide des exemples qui précèdent, l'accent ne joue pas toujours le même rôle, il n'appartient pas toujours à la même composante orthographique, il ne relève pas d'un principe orthographique unique. Il en est de même, par ailleurs, des différentes sortes d'accents et de signes auxiliaires:

Il existe plusieurs sortes d'accents et de signes auxiliaires. Les uns, qui changent la valeur du phonème, sont dits phonétiques ou phonogrammiques (cédille, accents aigu, grave, circonflexe). Les autres, uniquement graphiques (ou idéographiques), ont différentes fonctions:

- ils signalent une élision (apostrophe);
- ils disjoignent les deux éléments d'un digramme ou d'une suite de lettres (tréma, dans maïs, ouïr, aiguë);
- ils différencient un mot d'un autre (ce sont des accents logogrammiques, ex.: à, où, dû;
- ils réunissent ou séparent deux éléments que l'on veut joindre ou disjoindre (signe de division en fin de ligne, trait d'union).⁵

En bout d'analyse, nous croyons devoir souligner qu'il ne suffit pas de constater la présence ou l'absence d'un signe pour justifier la création d'une catégorie qui ne reflète en rien une composante orthographique spécifique et qui confond en fait les diverses composantes du code. Il faut donc contester la pertinence linguistique de cette catégorie.

Catégorie 3: erreurs d'usage

Cette catégorie ne comporte aucune définition dans l'édition de 73; comme elle revient dans la typologie de 79, élaborée pour le secondaire, nous nous y reportons pour tenter une définition.

Guion note au départ que, sous cette rubrique, on peut retrouver un ensemble d'erreurs ayant des causes très différentes. Selon lui, on peut répartir les erreurs d'usage en:

- erreurs phonétiques:
 - entre phonèmes sourds et phonèmes sonores correspondants:
/p→b/, /t→d/, /k→g/, /f→v/, /s→z/, /ʃ→ʒ/.

Le plus souvent, on observe une désonorisation: grincer → crincer;

- dues à une mauvaise articulation (souvent séquelles d'un retard de parole):
l et r omis en position médiane (ex. journal → jounal) ou en fin de mot (ex. propre → prope);
- dues à des règles de lecture mal maîtrisées: Ex. écureuil → écureil; vaisselle → vaiselle.

- erreurs d'individualisation des mots:

- avec le nom: ex. l'armoire → larmoire; l'écrevisse → les crevisses;
(...)

- erreurs d'usage proprement dites:

- ignorance de graphies conventionnelles: Ex. agiter → ajiter (ji n'existe pas en français);
- ignorance de lois de position: Ex. penser → pensser; ceci → ceçi;
- ignorances morfo-sémantiques: Ex. atterrir → attèrir; inondation → innondation; instinct → instint; distraire → distrère.⁶

Plus loin, il reprend en écrivant: *sous la rubrique Usage, nous avons regroupé tout ce qui concerne l'orthographe lexicale*⁷.

Pour faire le point, on aurait, dans la catégorie Usage, des erreurs d'oreille, de segmentation graphique et d'usage proprement dites. Lorsque Guion parle d'un ensemble d'erreurs ayant des causes très distinctes, il ne semble pas avoir conscience du fait que, non seulement les causes sont dissemblables, mais les effets le sont aussi: il s'agit d'erreurs qui relèvent des différentes composantes orthographiques du code. Pour classer plusieurs erreurs dans une même catégorie, il faut au moins avoir observé un phénomène commun, un trait propre à toutes les erreurs. Ce n'est manifestement pas le cas ici.

Pour ajouter encore à la confusion entre cause et effet, appellation et définition, l'auteur, dans sa dernière spécification sur les erreurs d'usage proprement dites, en voulant définir une composante orthographique précise — celle de l'usage —, confond une fois de plus diverses composantes. Lorsqu'il parle d'«ignorance de graphies conventionnelles», il réfère ni plus ni moins à l'ignorance des règles de correspondance phono-graphique, soit à ce qui relève de la catégorie Erreurs d'oreille. Quand,

ensuite, il parle d'erreurs dues à l'«ignorance de lois de position», c'est encore au même ensemble **Erreurs d'oreille** qu'il fait référence. Comment s'y retrouver et comment tirer parti d'une telle classification? En voulant pousser le raisonnement jusqu'à sa limite, on pourrait presque dire que toute erreur appartenant aux ensembles 1, 2 et 5 appartient aussi à l'ensemble 3.

Le problème ici vient du fait qu'on a voulu maintenir une catégorie traditionnelle pour ne pas trop désorienter, bien qu'il soit très difficile de lui trouver une justification rationnelle. Il eût pourtant été possible, en s'appuyant sur la définition du code orthographique parue dans l'édition de 79, de constater que, si la catégorie Usage doit subsister, ce n'est que pour rendre compte des erreurs propres au principe orthographique III, morpho-sémantique, erreurs montrant que le choix entre divers graphèmes possibles devant établir la stabilité d'un morphème lexical a été mal fait.

La catégorie **Erreurs d'usage**, telle que définie, est par conséquent à rejeter.

Catégorie 4: erreurs d'accord

Ici, la catégorie n'est définie que par sa propre appellation. À nous donc de supposer que l'on y retrouve les erreurs traditionnellement classées «erreurs de grammaire». Quoique là encore, nous croyons qu'il aurait été préférable de maintenir l'appellation d'origine, dans la mesure où celle-ci permettait d'inclure, outre les problèmes d'accord à l'intérieur du groupe nominal et ceux de l'accord entre groupe nominal et groupe verbal, tous les problèmes de morphologie grammaticale proprement dits.

Voici la première raison qui nous pousse à rejeter l'appellation proposée. Quand on ne parle que d'accord, on fait alors référence à la variation en genre et en nombre commune au déterminant, au nom, à l'adjectif et au participe passé d'une part, et aux désinences verbales commandées par le sujet d'autre part. On fait référence en fait aux variations morphologiques en genre, nombre et personne. Or, bien des erreurs

ne signalent pas une absence d'accord, mais plutôt un mauvais choix de la marque morphologique devant en rendre compte. C'est-à-dire que, dans certains cas, le scripteur est conscient de la nécessité d'assurer la cohésion de l'ensemble syntagmatique, il sait marquer la solidarité des éléments au moyen de l'accord; cependant, il use d'une marque morphologique inappropriée. L'appellation Erreurs d'accord est inadéquate dans la mesure où elle ne tient pas compte de la réalité linguistique que nous venons de mentionner.

Exemples:

Marques morphologiques relatives à l'accord:

- Accord non respecté

(9) *Les enfants joue_ dehors / jouent*

(10) *Ils sont très très bon_ / bons*

(11) *J'ai des poisson_ rouge_ / poissons rouges*

- Accord respecté mais marque inappropriée

(12) *J'aime les animeaux / animaux*

(13) *Il a changé ses pneux / pneus*

(14) *L'équipe nationale / nationale*

(15) *Une histoire actuele / actuelle*

(16) *Je remerci_ mes amis / remercie*

(17) *Il continut_ son livre / continue*

Par ailleurs, une deuxième raison nous amène à rejeter la présente appellation comme étant trop restrictive. Elle ne permet pas de tenir compte des erreurs de marques de morphologie grammaticale qui ne relèvent pas d'une question d'accord comme tel. Quand on parle de morphologie grammaticale, il y a bien sûr les marques relatives à l'accord, mais il y a aussi les marques inhérentes à la catégorie grammaticale. Voyons, à l'aide d'exemples, la distinction que nous venons d'établir.

Marques morphologiques inhérentes à la catégorie grammaticale:

(18) *Il conduit prudamment / prudemment*

(19) *C'est un nouveau fabriquant / fabricant*

(20) *Ces livres coûtent chers / cher*

(21) *Elle est toute surprise, toute étonnée / tout (adverbe)*

On pourrait bien sûr arguer que les cas cités pourraient appartenir à la catégorie **Erreurs d'usage**. Toutefois, nous avons démontré précédemment que cette catégorie, telle que définie, est irrecevable, puisque c'est plus un fourre-tout qu'une catégorie conforme à une composante orthographique spécifique. De plus, même si on redéfinissait la catégorie pour la limiter aux problèmes de morphologie lexicale, nous croyons que les exemples (18) à (21) ne devraient pas s'y retrouver. À notre avis, les graphies erronées dont il est fait état relèvent à vrai dire de la morphologie grammaticale.

En (18), la graphie est un calque de la prononciation qui signale, non pas une ignorance des lois de position, mais bien l'ignorance de la règle de construction de l'adverbe à l'écrit selon laquelle, pour les adjectifs terminés par *-ent* ou *-ant* on supprime le *nt* — tout en conservant la voyelle qui précède — et on ajoute *ment*. À noter que la graphie *ement* est à la fois étymologique et historique puisqu'elle marque une ancienne nasale qui n'est plus du tout prononcée.

[Cette graphie,] on la trouve dans les anciens adjectifs en *-ens*, *-entis* du latin, identiques au masculin et au féminin à l'origine (d'où *pruden(t)-ment*, devenu *prudem-ment*) et toujours notés comme ils étaient prononcés avant que [ɛm] ne devienne [ɛ̃], puis [œ̃], puis [œ] en syllabe ouverte. La graphie a donc ici trois étapes de retard.⁸

En (19), il y a confusion entre la graphie propre au participe présent et celle du nom. On pourrait bien sûr avancer ici qu'il s'agit d'un cas d'homophonie possiblement classable dans la catégorie **Erreur de sens** que nous verrons plus tard. Nous pensons tout de même que cette erreur relève logiquement du plan de la morphologie grammaticale.

En (20), la présence du *s* est due à l'ignorance de la catégorie grammaticale du mot, confusion entre adjectif et adverbe.

En (21), *tout* est adverbe, donc en principe invariable. Cependant, il prend un *e* devant *surprise*, qui est un adjectif féminin commençant par une consonne, non pas pour des raisons d'accord mais par application d'un principe euphonique. Puisqu'on a *toute surprise*, par mimétisme on aura la forme erronée *toute étonnée*.

Le principal reproche à adresser à l'auteur dans le présent cas a trait à l'absence de spécification concernant les éléments susceptibles d'apparaître dans la catégorie **Erreurs d'accord** par ailleurs non définie.

Afin d'inclure dans l'analyse des erreurs tous les problèmes dont nous venons de parler, nous croyons qu'il eût été préférable, en tenant compte du principe IV, morpho-syntaxique, de créer une catégorie *Erreurs de grammaire* comprenant deux sous-catégorisations: *Erreurs d'accord* et *Erreurs de marques morphologiques*.

Catégorie 5: erreurs de sens

La dénomination tient lieu, ici aussi, de définition. Sont donc à classer sous cette rubrique toutes les erreurs qui changent le sens de la phrase. Pareil énoncé est à la fois trop vague et trop vaste.

S'il y a eu changement de sens, cela suppose un écart, une différence entre l'intention première à communiquer et le message d'arrivée pleinement élaboré. Pour juger de l'adéquation sémantique d'une proposition ou d'une phrase, le correcteur doit par conséquent connaître l'intention du scripteur, il doit être en mesure d'effectuer une comparaison entre ce que le scripteur voulait dire et ce qu'il dit véritablement. Faut-il évaluer l'intention ou l'énonciation? Faut-il évaluer la cohérence interne des éléments dans la phrase, des phrases dans le paragraphe, des paragraphes dans le texte? Faut-il, en plus, évaluer la cohérence externe, le dit par rapport au non-dit, les opinions par rapport aux faits, la logique même du scripteur? Rappelons que, dans

une typologie d'erreurs strictement orthographiques, les cas d'incohérence sémantique ne devraient pas apparaître. C'est un domaine trop vaste qui nécessiterait une typologie en soi.

Ce que l'auteur visait peut-être ici – et ceci à titre de simples suppositions de notre part –, ce sont les erreurs d'homonymie ou, pour être plus précis et englober tous les cas possibles, les erreurs entre homophones. L'auteur ne donnant malheureusement aucun exemple, nous ne pouvons par conséquent que présupposer ce qu'il voulait dire par *l'erreur change le sens de la phrase*.

L'appellation vague et l'absence de définition nous obligent à rejeter la catégorie proposée.

CONCLUSION DE L'ANALYSE DE LA TYPOLOGIE DE JEAN GUION

Voilà qui clot l'analyse de la typologie proposée pour le primaire. Quant à la typologie élaborée par Guion pour le secondaire, il ne nous est pas vraiment possible d'en faire l'analyse, faute de documentation comme telle. Mentionnons simplement, comme nous l'avons fait plus haut, que les catégories suggérées semblent sans rapport aucun avec l'analyse linguistique du code orthographique, pourtant fort pertinente, qui précède. Guion propose en effet cette fois de répartir les erreurs en quatre rubriques:

<u>code</u>	<u>Identification</u>
V	Usage
HG	Homophones grammaticaux
GN	Marques du genre et du nombre
FV	Formes verbales

Rien de nouveau ici: la première rubrique répond au classement traditionnel, de même que les trois autres qui ne sont, en fait, que des subdivisions incomplètes de la catégorie *erreurs de grammaire*.

Si notre critique de la typologie Guion est sévère, ce n'est que par souci de respecter nos objectifs de départ. Nous avons, en premier lieu, constaté une lacune dans l'enseignement de l'orthographe: l'absence de typologie des erreurs. Nous avons ensuite précisé la forme que devrait avoir toute grille d'analyse des erreurs: 1) être conforme à une analyse linguistique du code orthographique et 2) être applicable pédagogiquement. Comme la grille de Guion répond mal au premier critère, nous croyons qu'elle doit être remaniée ou écartée.

Notes bibliographiques

1. J. et J. GUION. *Enseigner l'orthographe au secondaire*. Édition québécoise présentée par Claude de la Sablonnière. Québec, Mondia, 1979, p. 8.
 2. Nina CATACH. *L'orthographe française. Traité théorique et pratique avec des travaux d'application et leurs corrigés*. Coll. «Nathan-Université, Linguistique française». France, Nathan, 1980, p. 247.
 3. *Ibid.*, p. 255.
 4. *Ibid.*, p. 257.
 5. *Ibid.*, p. 64.
 6. J. et J. GUION. *Op. cit.*, p. 17.
 7. *Ibid.*, p. 46.
 8. Nina CATACH. *Op. cit.*, p. 84.
-

CHAPITRE III

**TYPOLOGIE DES ERREURS PROPOSÉE
PAR GEORGES FARID**

PRÉSENTATION GÉNÉRALE

Georges Farid, professeur à l'Université du Québec à Hull, propose une typologie des incorrections suivie d'une analyse des erreurs présentées dans un article publié dans la revue *Liaison* en janvier 1983. La typologie semble relativement simple et facilement utilisable par tout enseignant. Le classement suggéré comprend neuf catégories d'erreurs. Il est par conséquent plus précis que le traditionnel classement entre erreurs d'usage et erreurs de grammaire, tout en ne présentant pas la lourdeur d'une grille à plus de vingt catégories par exemple. Le classement est ensuite suivi d'une analyse des erreurs qui débouche sur des propositions d'interventions pédagogiques.

L'article paru dans la revue *Liaison* constitue en fait un chapitre du document *Didactique de l'orthographe au primaire*, dans lequel l'auteur tente d'abord de définir ce qu'est l'orthographe, de voir ensuite quels sont les éléments qui permettent son acquisition, d'analyser les diverses méthodes d'enseignement qui lui sont propres pour enfin déboucher sur la typologie et l'analyse des erreurs orthographiques.

ANALYSE DES FONDEMENTS THÉORIQUES

Avant de passer à l'étude de la typologie proposée, nous nous pencherons sur l'analyse des données théoriques de base qui ont guidé les choix de l'auteur et motivé la création des catégories proposées. Nous chercherons à savoir sur quoi Farid s'appuie pour justifier telle ou telle catégorie. Ce que nous voulons ainsi mettre en lumière, ce sont les principes linguistiques adoptés par l'auteur, c'est la définition orthographique qu'il préconise du code graphique.

Les buts poursuivis par Farid dans son document *Dicactique de l'orthographe au primaire* sont, entre autres, de:

Familiariser l'enseignant(e) avec quelques caractéristiques importantes de l'orthographe française.

Faire prendre conscience à l'enseignant(e) du caractère structuré et ordonné de l'orthographe française.

Suggérer à l'enseignant(e) divers moyens de correction correspondant aux types d'erreurs commises.¹

On peut donc supposer au départ que l'auteur s'est préoccupé d'asseoir ses propositions sur une ou des définitions linguistiques précises du système orthographique de notre langue.

La prise de position soutenue par l'auteur est que l'orthographe française possède une organisation interne et comporte malgré certaines exceptions des régularités sûres. Il reconnaît par là le fait qu'elle forme bel et bien un système observable et définissable. Cependant, la définition qu'il en donne n'est ni très nouvelle ni très poussée. Il ne propose, au départ, qu'une distinction entre orthographe d'usage et orthographe grammaticale.

Farid est quand même au courant des caractéristiques complexes de notre orthographe, puisqu'il introduit graduellement certaines notions devant éclairer davantage les enseignants sur le fonctionnement interne de l'orthographe. Ainsi, dans une première activité de sensibilisation, il mentionne le fait que l'orthographe française

n'est pas strictement phonétique mais aussi morphologique. Il semble que l'auteur va toutefois un peu loin lorsqu'il mentionne que l'orthographe a un caractère *plus morphologique que phonétique qui s'affirme par la tendance du maintien graphique des radicaux et affixes et qui facilite la formation des séries analogiques*². C'est là ignorer le fait que, selon les résultats des recherches effectuées par l'équipe HESO, notre orthographe est avant tout phonogrammique, c'est-à-dire que sa fonction essentielle reste de transmettre des phonèmes:

Cette partie est plus importante en français qu'on ne le croit ordinairement: 80 à 85% des unités graphiques d'un texte en moyenne. Notre orthographe est dans l'ensemble «phonogrammique».³

Par ailleurs, dans un chapitre traitant des éléments influençant la maîtrise de l'orthographe, Farid souligne au premier plan l'importance de la lecture. Il mentionne le fait que l'apprenti-scripteur doit d'abord être capable d'identifier les lettres de l'alphabet, capable de produire la phonie d'une lettre et en mesure d'associer la phonie à la graphie. Par ces propos, l'auteur démontre bien qu'il faut être conscient que l'écriture est une forme de représentation du langage oral, que la graphie d'un mot se trouve être, entre autres, une transcription de sa valeur phonique. De là à dégager que l'orthographe a pour fonction première de transcrire la réalité phonique, il n'y a qu'un pas que l'auteur ne franchit pourtant pas de façon explicite, laissant sans doute à ses lecteurs le soin de tirer cette conclusion qu'il suppose implicite.

Plus loin, il affirme que l'élève doit, après avoir assimilé l'alphabet français, apprendre la valeur du graphème en toute position, prenant pour exemple la suite *an* qui n'a pas la même valeur phonique dans *tant* et *tanière*. S'il introduit ici la notion de graphème, fruit de plusieurs découvertes linguistiques en matière d'orthographe, il n'en explique aucunement le concept, ne dit rien de ce qu'il est ni des différentes fonctions qu'il peut remplir. Encore une fois, ce n'est que parce que nous possédons certaines informations linguistiques que nous sommes en mesure de déduire que l'auteur réfère ici à la valeur positionnelle du graphème, dont la fonction

est de transcrire une phonie dans un contexte particulier. De plus, il ajoute que le scripteur doit aussi être en mesure d'identifier et de ne pas prononcer les lettres quiescentes comme le *d* dans *pied*, le *p* dans *baptême*, le *α* et le *t* dans *août*, le *e* dans *amie*. Il réfère ainsi de manière indirecte et non explicite aux valeurs morphogrammiques, logogrammiques et, même, historiques ou étymologiques, que certains graphèmes peuvent prendre.

On peut donc en déduire que tout y est: l'orthographe se fait par le biais des lettres de l'alphabet; les lettres, combinées ou pas, nous donnent les graphèmes (unités distinctives et/ou significatives de la chaîne écrite). Certains graphèmes transcrivent les sons du langage, transcription qui peut changer, dépendant du contexte immédiat — référence à ce que Catach nomme les phonogrammes. D'autres graphèmes, prononcés ou non, peuvent avoir pour fonction de donner une couleur spécifique au mot; ce sont des marques finales ou internes fixes, marques sérielles ou désinences supplémentaires rendant compte des relations entre éléments. Il s'agit de ce que Catach appelle les morphogrammes. D'autres graphèmes agissent comme signes distinctifs, permettant de lever à l'écrit une ambiguïté de l'oral; il s'agit de figures de mots dans lesquelles la graphie ne fait qu'un avec le mot. Ce sont, selon Catach, des logogrammes. Enfin, il subsiste un certain nombre de graphies qui ne peuvent entrer dans cette analyse à trois niveaux, ce sont les graphies étymologiques et historiques.

Cette extrapolation que nous venons de faire n'est pas accessible au lecteur moyen, faute d'explications claires et précises de l'auteur. L'absence de données théoriques de base empêche le lecteur de se faire une idée juste du système orthographique de la langue française.

Définition de l'orthographe grammaticale

N'allant pas plus loin dans la définition des différents plans de l'orthographe française, l'auteur, dans son chapitre plus théorique, passe ensuite à la définition de ce qu'est l'orthographe grammaticale, sans par ailleurs préciser si cette dénomination traditionnelle doit être rapprochée de la notion qu'il vient de présenter, à savoir l'aspect morphologique de l'orthographe. Selon lui, l'orthographe grammaticale comporte deux catégories d'éléments:

les espèces invariables incluant l'adverbe, la préposition, la conjonction.

les espèces variables comprenant les variations du nom, de l'adjectif qualificatif, des adjectifs déterminatifs (démonstratif, possessif, interrogatif, exclamatif, indéfini, numéral), du pronom, de l'article, du verbe; les homonymes verbales; l'homonymie du nom et du verbe; les règles d'accord (accord du verbe, du participe passé); la ponctuation (grammaticale, expressive).⁴

Pour illustrer la systématisation de l'orthographe grammaticale, il est fait mention des variations du nom en genre et en nombre par le biais d'une série de règles issues du *Code orthographique et grammatical* de René Thimonnier. Nous ne pouvons ici que reformuler des critiques déjà adressées à Thimonnier, par Mounin (1975)⁴ entre autres, à savoir que dans ces énoncés c'est souvent par un recours au sens qu'on tente d'expliquer ce qui échappe à la systématisation.

La discussion sur le genre commence par une question: *Pourquoi écrit-on «une sultane» avec 1 n et une paysanne avec 2 n? ou encore «une rate» avec 1 t et une chatte avec 2 t?*⁶ La réponse donnée, c'est la règle du doublement de la consonne finale du masculin:

L'e final caractéristique du féminin (à part les exceptions) est précédé d'une consonne double dans deux cas:

- Dans le féminin de chat, poulet, colonel, paysan (qui devient chatte, poulette, colonelle, paysanne).
- Dans le féminin des noms en -on ou -en.⁷

Il faut noter au départ qu'aucune explication véritable n'est donnée, seule est présentée une règle tronquée de ses parties essentielles. Comment peut-on parler d'une

règle de doublement de la consonne finale du masculin sans mentionner le cas des noms en *-el* et en *eau* ni celui des noms en *-et*? Quant à l'affirmation selon laquelle l'*e* final caractérise le féminin, le moins que l'on puisse dire, c'est qu'elle est sans fondement et s'appuie plus sur une impression répandue que sur des recherches probantes. Ceux qui ont cherché à vérifier cette affirmation en sont arrivés à de tout autres conclusions. Ainsi, H. Séguin, dans *Structure de l'orthographe française*⁸, souligne que sur 13 595 mots en *-e* final qui sont d'un genre exclusif, 47% sont masculins (6 450), alors que 53% sont féminins (7 145). Comment Farid peut-il reléguer ces 47% de cas masculins au rang de simples exceptions? Il vaudrait mieux, comme le fait Nina Catach dans *L'orthographe française*, reviser pareils propos et reconnaître que la présence d'un *e* final n'est pas obligatoirement la marque du féminin, mais que par contre l'absence de *e* final peut passer comme le signe de reconnaissance du masculin dans les cas d'alternance.

Enfin, ajoutons que si Farid voulait répondre à la question qu'il soulève au départ, il aurait sans doute fallu que, comme Grevisse dans *Le bon usage*, il donne l'explication historique plutôt que sa règle imparfaite:

La voyelle de la forme féminine était autrefois nasalisée: paysanne, lionne se prononçaient [pe-i-z-ã.n(ə)] ou [pe-zã-n(ə)], [ljõ-n(ə)]. Quand, au XVI^e siècle, la prononciation eut cessé de nasaliser la voyelle au féminin, on garda cependant l'ancienne orthographe. Mais un mot comme sultane, dont l'emploi n'est pas antérieur au XVI^e siècle, ne s'est jamais prononcé avec nasalisation de a: de là l'orthographe rationnelle sultane.⁹

Pour clore ce qui devait être une démonstration permettant de prouver la systématisation de l'orthographe grammaticale en matière de genre, Farid présente une conclusion sur laquelle nous aurons beaucoup à redire:

Il n'y a pas en général de difficulté orthographique (pour le féminin) lorsque les deux formes diffèrent par leur radical (Ex.: père - mère); par leurs suffixes (Ex.: vengeur - vengeresse); par leurs consonnes finales (Ex.: juif - juive); ou lorsque le masculin et le féminin ont le même radical (Ex.: un ami - une amie; un candidat - une candidate). D'où la règle classique: pour former le féminin, ajoutez e à la forme écrite du masculin.¹⁰

Nous croyons que l'auteur aurait dû, premièrement, établir une distinction entre marques du genre oral et marques du genre écrit. Quand il parle d'une absence de difficulté orthographique lorsque les deux formes diffèrent, il aurait pu préciser que c'est dans les cas où les morphèmes de genre s'entendent à l'oral que l'orthographe ne pose pas de véritable problème. Or, toujours selon Séguin, si l'on prend les adjectifs, on constate qu'il n'y a pas d'alternance orale dans 67% des cas. L'alternance se limite à 33% des cas qui varient, soit par adjonction, soit par substitution. L'absence présumée de difficulté porte donc sur ces 33% d'adjectifs variables à l'oral. Quant aux 67% de cas où il n'y a pas d'alternance orale entre les deux genres, mentionnons qu'il y aurait lieu d'exclure de ce groupe le cas des adjectifs invariables à l'écrit comme à l'oral: il s'agit, pour la plupart, d'adjectifs qui se terminent par un *e* diacritique marquant la consonne précédente; il est vrai que ces cas ne devraient en principe poser aucun problème orthographique.

Pour ce qui est de la remarque selon laquelle il n'y aurait pas de difficulté orthographique lorsque le masculin et le féminin ont le même radical, nous ne saurions l'approuver entièrement. Nous croyons qu'il aurait été préférable de dire ici que la graphie du féminin ne risque pas de poser problème quand la finale est bien audible (ex.: candidate, grande); par contre, la graphie de l'adjectif au masculin peut, elle, être plus difficile lorsque la marque graphique finale est muette (ex.: lourd, inscrit, délicat, etc.), car le scripteur ne pense pas nécessairement à se référer à la forme féminine. Enfin, même si le radical est le même, dans le cas des adjectifs variables seulement à l'écrit, il existe plusieurs difficultés rapportées par Nina Catach, entre autres:

cas de l, r: adjectifs en -al, -ale (543 adjectifs), -el, -elle (178 adjectifs), -eur, -eure, etc. (on sait que l et r sont souvent prononcés à la finale au masculin sans adjonction du *e* diacritique), ex.: amical, amicale, cruel, cruelle, supérieur, supérieure, etc.

autre cas ([k], [t], [j], [s]) ex.: public, publique; net, nette; vermeil, vermeille; métis, métisse.

finales vocaliques: enfin et surtout, le quart des adjectifs invariables en genre oral (2 000 adjectifs) se terminent par une voyelle, et l'expérience montre que c'est ici que s'accroissent surtout les fautes.

Il s'agit des adjectifs terminés par é (80% des cas, type adoré, ée), i (joli, jolie), u (aigu, aiguë), ou (flou, floue), ai (gai, gaie), eu (bleu, bleue), etc. 11

Conformément aux recommandations faites par plusieurs chercheurs au cours des dernières années (A. Rigault, N. Catach, etc.), nous croyons qu'il aurait été préférable pour l'auteur et plus profitable pour ses lecteurs d'aborder la question du genre en soulignant d'abord l'importance de commencer, dans certains cas, l'apprentissage en misant avant tout sur les formes féminines plutôt que de partir du masculin pour faire trouver le féminin.

La deuxième preuve utilisée par Farid pour illustrer la systématisation de l'orthographe grammaticale s'appuie sur des variations en nombre du nom. L'exposé commence par un relevé des règles concernant les marques du pluriel propres à l'écrit. Aucune explication n'est fournie au préalable sur la distinction entre marques orales et marques écrites. S'il est fait mention du caractère redondant de l'orthographe, ce n'est que dans le cadre d'une activité suggérée aux enseignants pour sensibiliser leurs élèves à la question du nombre. Quant à la notion de redondance comme telle, elle n'est expliquée que par une remarque entre parenthèses, selon laquelle l'orthographe donne beaucoup plus d'informations que la langue parlée. Comme le document s'adresse à des enseignants et qu'il a de toute évidence une portée pédagogique, il aurait été important que l'auteur souligne dès le départ que, comme pour le genre, la question du nombre devrait être abordée par observation de l'oral et identification globale des marques qui s'y rattachent avant de passer à l'écrit.

Une généralisation précède l'énumération des règles, à savoir que le pluriel est marqué par un *s* ou un *x*. Il aurait été plus juste de dire que la marque la plus fréquente du nombre est bien plus le *s* que le *x*. Catach (1980) souligne que le *x* n'apparaît qu'après le digramme *-au* et les trigrammes *-eau*, *-oau* et dans certains cas après *-eu* et *-ou*; le *x* est aussi utilisé pour distinguer certains homonymes comme *croix/crois* par exemple. Dans ses remarques générales, Farid note d'ailleurs que les

noms qui ont leur pluriel en *x* remontent généralement à l'ancienne langue, les plus récents ayant leur pluriel en *s*. À titre d'exemple, il mentionne le cas de *chevaux*, *vitraux*, *cheveux*, *eaux*, par rapport à *éventails* (XIV^e siècle), *chacals* (XVII^e siècle), *landaus*, *pneus* (XIX^e siècle). Cette remarque pertinente permet ainsi d'éclairer davantage les lecteurs du document.

La règle générale de formation du pluriel, soit l'adjonction d'un *s* au substantif singulier, n'est pas mentionnée, sans doute parce qu'elle est considérée comme allant de soi. La première règle énoncée a trait aux pluriels marqués par un *x*. Il y est fait mention que le *x* est utilisé après la lettre *u*, 1) dans les noms terminés par *-eu* avec mention des exceptions *bleus* et *pneus*; 2) dans sept noms terminés par *-ou*; 3) dans les noms terminés par *-eau* ou *-au*. Sont omis ici les cas des noms en *-al* et les quelques mots en *-ail* qui font *-aux* au pluriel.

Farid passe ensuite dans le deuxième énoncé aux noms terminés par *s*, *x* et *z* pour nous rappeler que dans ces cas il n'y a pas de changement de forme au pluriel.

Nous ne comprenons pas très bien pourquoi, dans le troisième énoncé, l'auteur revient sur ce qui était compris dans la première règle.

Le pluriel *-eaux* correspond toujours à un singulier en *-eau* (Ex.: carreaux, rideaux...). Dans tous les autres cas (cheval, corail, étai, joyau, etc.) on utilise la finale *-aux*.¹²

Cet énoncé n'est, à notre avis, que redite partielle de la règle numéro un, sous forme de propositions inversées.

La quatrième règle rapportée regroupe le pluriel des mots accidentellement employés comme substantifs. Comme on peut s'y attendre, on y apprend que les mots par nature invariables ne changent pas au pluriel. Outre le cas des prépositions, des conjonctions, des adverbes et des interjections, l'auteur mentionne que les noms des lettres de l'alphabet et des notes de musique sont également invariables au pluriel. De plus, à titre de mots employés substantivement, il rapporte le cas des adjectifs

numéraux invariables sauf *zéro* et *cent*. Or, *zéro* et *cent* pouvant grammaticalement parler être aussi bien nom qu'adjectif numéral selon le contexte, il est bien normal qu'ils puissent prendre la marque du pluriel quand ils sont employés comme noms. En tant qu'exceptions, Farid retient le cas de certains adverbess pris dans un sens concret, comme *Cette équipe a de mauvais avants et arrières*. Il aurait pu également retenir le cas plus fréquent des infinitifs employés substantivement.

La cinquième règle touche le pluriel des noms propres. Encore une fois, nous déplorons que, par souci de simplification, l'auteur ait tronqué la règle de certaines parties pourtant essentielles. Farid rapporte ainsi que:

La règle de l'*s* terminal s'applique aux noms propres lorsqu'ils sont précédés d'un déterminatif pluriel.

Ex.: Les deux Amériques.

Pendant l'*s* terminal est omis lorsqu'il s'agit d'une famille non historique ou si l'on ne désigne qu'un seul individu.

Ex.: Les Tremblay, les Cloutier et les Bérubé nous ont rendu visite hier.

Aussi, l'*s* terminal est supprimé quand il s'agit d'un nom de ville, de marque commerciale (des Chevrolet, des Cadillac...).¹³

Comme sixième cas, Farid aborde la question du pluriel des noms compléments déterminatifs. Il donne pour règle qu'on utilise le singulier à moins que le complément n'impose l'idée de plusieurs êtres ou de plusieurs objets.

La septième règle se rapporte au pluriel des noms associés, entendre par là noms unis par une conjonction de coordination et précédés d'un déterminant pluriel. Pour toute règle, l'auteur suggère de se référer au sens afin de savoir s'il faut utiliser le singulier ou le pluriel.

Enfin, dernier point de la démonstration: le pluriel des noms composés. On y mentionne comme règle que seuls le nom et l'adjectif varient en nombre, mais qu'ils ne varient tout compte fait que si le nom le permet.

Qu'y a-t-il de systématique dans ces règles où l'explication est tantôt étymologique, tantôt historique, tantôt sémantique et tantôt formelle? Que conclure de la démonstration de l'auteur, sinon que nous ne croyons pas qu'il ait réellement atteint son objectif, soit celui de démontrer la systématisation de l'orthographe grammaticale. Cet échec, nous l'imputons à un manque de fondements linguistiques, manque qui l'empêche de dégager les lois générales de la communication écrite et de l'orthographe comme telle. Son coup d'oeil est trop ponctuel, sa vision trop éclectique, comme s'il ne comprenait pas le rôle de la partie dans le tout. Nous croyons que c'est le choix même de la distinction entre orthographe grammaticale et orthographe d'usage qui cause cette vue rétrécie sur l'ensemble orthographique.

Le système orthographique du français est sans conteste extrêmement complexe, car il touche étroitement à la phonologie et à la syntaxe, également à l'histoire et à l'étymologie. Des travaux de plusieurs linguistes, dont Saussure, Martinet, Gak, Dubois, Rigault et Catach, on peut dégager certaines constantes qui permettent de mieux comprendre l'ensemble orthographique et d'en saisir plus précisément les diverses composantes.

Ainsi, comme le mentionne Catach dans *L'orthographe française*, on sait désormais que chaque mot français contient une partie fixe — appelée base ou radical —, elle-même formée d'une racine plus ou moins développée. Les mots *agir*, *acteur* et *action*, par exemple, ont pour radical respectif *ag-*, *act-* et *act-*; pour racine commune, ils ont *a-*. En plus de la partie fixe, chaque mot comprend aussi deux sortes de parties mobiles supplémentaires: 1) Certaines parties (suffixes, préfixes) forment avec le radical de nouveaux mots qui entrent dans le lexique et peuvent servir de base à de nouveaux dérivés; c'est ce qu'on appelle des morphèmes lexicaux: (*faire*): *re(faire)*, *ré/fect/ion*, *fact/eur*, *fact/orisation*; 2) Certaines autres parties (désinences, flexions verbales) n'apparaissant pas dans le lexique marquent à l'oral les rapports des parties du discours; c'est ce qu'on appelle des morphèmes grammaticaux. La

intégrées au lexème, pour établir un lien visuel avec le féminin ou les dérivés et, éventuellement, des marques spécifiques des préfixes, des suffixes ou des éléments entrant en composition, etc.: ce sont ces marques que Catach appelle les morphogrammes lexicaux. Au lexème, composé d'un ou plusieurs morphèmes et d'un ou plusieurs morphogrammes lexicaux, s'ajoutent accessoirement des désinences supplémentaires selon les rencontres des parties du discours (marques de genre, de nombre, flexions verbales): ce que Catach nomme morphogrammes grammaticaux.

Orthographe d'un mot ou lexème =

- Un ou plusieurs morphèmes dont la transcription graphique est stable.
- +
- Des morphogrammes lexicaux:
 - marques finales ou internes fixes destinées à établir un lien visuel avec le féminin ou les dérivés;
 - marques spécifiques de préfixe, suffixe ou élément de composition.
- +
- Des morphogrammes grammaticaux:
 - désinences supplémentaires marquant les rapports entre les éléments du discours, sorte de liens visuels des éléments de même nature et de même fonction.

En matière de genre et de nombre, il importe donc de bien distinguer ce qui s'entend à l'oral (les morphèmes du genre et du nombre) et ce qui s'écrit (les morphogrammes du genre et du nombre). Si Farid voulait prouver la systématisation de l'orthographe grammaticale par le biais du genre, il aurait dû — plutôt que de se limiter à l'énumération d'une suite de règles plus ou moins complètes — parler de la complémentarité des marques graphiques, par exemple:

- lorsque le féminin se fait sentir à l'oral, c'est le masculin qui reçoit une marque graphique de rappel, ex.: petite, petit.
- lorsque le féminin ne se fait pas sentir à l'oral, c'est le féminin qui reçoit la dite marque, ex.: joli, jolie. Pour présenter les choses autrement, la présence ou l'absence d'une consonne finale muette, indice du masculin, permet de rattacher le mot à l'une ou à l'autre des formations du féminin (donne donc des informations sur l'oral):
 - présence d'une consonne finale muette, féminin consonantique, ex.: petit, petite; aimant, aimante.
 - absence d'une consonne finale muette, féminin vocalique, ex.: joli, jolie, aimé, ée, ému, ue.¹⁵

Pour faire suite à la démonstration de la systématisation de l'orthographe grammaticale par le biais des variations du nom en genre et en nombre, on trouve une série d'activités proposées pour les élèves auxquels s'adressent les enseignants-lecteurs du document. C'est sans doute dans cette partie que l'auteur fait plus état de ses compétences réelles. Plusieurs des activités suggérées sont intéressantes à plus d'un égard. Comme la critique de ces activités risquerait de nous entraîner loin de notre propos — soit: faire voir les données théoriques de base sur lesquelles Farid s'est appuyé pour élaborer sa typologie des erreurs —, nous ne nous y attarderons point. Passons plutôt à la démonstration de l'auteur sur ce qu'est l'orthographe d'usage.

Définition de l'orthographe d'usage

Les objectifs annoncés par l'auteur en matière d'orthographe d'usage sont de:

- Prouver que l'orthographe d'usage obéit à des règles et que son enseignement peut être systématisé.
- Suggérer à l'enseignant(e) quelques exercices à faire faire par ses élèves.
- Amener l'enseignant(e) à réfléchir sur quelques affirmations ou opinions.¹⁶

Selon Farid, comme on possède aujourd'hui l'assurance, grâce aux travaux de René Thimonnier, que l'orthographe d'usage forme bel et bien un système qui obéit à des règles précises, il ne saurait être question de continuer à l'enseigner par le biais de la lecture, la copie, la dictée, pas plus que par simple recours à des trucs mnémotechniques. Se référant au *Code orthographique et grammatical* de Thimonnier,

Farid décrit l'orthographe d'usage à l'aide de ses diverses composantes. Il serait vain de chercher dans toute sa description une définition claire et précise de ce qu'est l'orthographe d'usage: elle n'existe tout simplement pas. L'orthographe d'usage serait composée, d'après l'auteur:

- des séries analogiques

c'est-à-dire des mots constitués d'un élément morphologique ou de composition (radical, préfixe, suffixe) ayant à la fois le même sens, le même son et la même graphie.¹⁷

- des séries homonymes

c'est-à-dire des éléments morphologiques de prononciation identique mais de sens différent.¹⁷

Sont à ranger dans cette catégorie également les homonymies préfixales et les homonymies suffixales.

- des familles de mots irrégulières.

Selon Farid, la régularité des séries analogiques et homonymes ne fait aucun doute puisqu'elle a été prouvée par les règles mises en évidence par Thimonnier.

Quant aux 3 800 familles de mots relevées par Thimonnier toujours, 100 seulement sont à considérer comme véritablement irrégulières et la moitié de celles-ci à vrai dire exigeraient une étude systématique. Tout est par conséquent affaire de règles et, dans ce domaine, l'auteur reconnaît qu'apprentissage et pratique effective dépendent étroitement de la maturité d'âge du scripteur, le problème étant plus une question de jugement et d'esprit d'analyse qu'une question de mémoire. Quoique nous ne saurions contredire l'auteur sur cette dernière affirmation, il n'en demeure pas moins que nous avons beaucoup à redire sur ce qu'il croit être orthographe d'usage, sur sa démonstration de systématisation et enfin sur sa confiance dans les règles qui s'en dégagent.

Une fois de plus, il nous faut souligner l'absence de définitions strictes de ce qu'est l'orthographe et de ce qu'est chacune de ses composantes, soit l'orthographe

grammaticale et l'orthographe d'usage. En disant, par exemple que l'orthographe joue un rôle syntagmatique en marquant les relations entre éléments d'un énoncé et un rôle paradigmatique en permettant d'établir un lien visuel entre un mot et sa série, l'auteur aurait permis une première distinction entre le plan grammatical et le plan de l'usage ou lexical. Qu'est-ce qui est graphie grammaticale et qu'est-ce qui est graphie lexicale, quelles sont les marques propres à chacun des deux systèmes? Voilà le genre de questions auxquelles nous aurions aimé trouver des réponses claires.

Prenons le cas des séries analogiques, elles sont loin de présenter une régularité suffisamment satisfaisante pour que l'on puisse parler de système comme le voudrait l'auteur. Pour reprendre les diverses critiques formulées sur cette question, nous ne pouvons que rappeler que pour, ériger son «système», Thimonnier a eu recours à des procédés relevés et critiqués par Nina Catach, entre autres auteurs. Il recourt ainsi:

[...] tantôt à la prononciation (pour coteau s'opposant à côte, tantôt à l'histoire (juxtaposition des mots populaires et des mots savants, invaincu/ invincible), tantôt à la catégorie grammaticale (l'opposition complètement/ complètement), tantôt à l'analogie (bijoutier d'après laitier), tantôt à la «sémantique» (persifler serait sémantiquement différent de siffler, et boursoufler de souffler), tantôt à l'opposition préfixés/suffixés (attraper/ trappeur), tantôt à des règles de position (monnaie/monétaire, chatière/ chatterie), tantôt enfin, et le plus souvent, à la mémoire («retenir les formes en -otte qui correspondent à un verbe en -otter», page 247) ce qui aboutit bien peut-être à des «règles pratiques», mais aucunement à un ensemble structuré digne de ce nom.¹⁹

Quant aux séries homonymiques, nous ne pouvons que souligner que la définition donnée — *éléments morphologiques de prononciation identique mais de sens différents*²⁰ — n'est pas aussi claire qu'elle en a l'air. Il est en effet difficile, dans certains cas, de déterminer le degré d'écart sémantique à partir duquel on peut parler d'homonymes.

Pour ce qui est de la régularité des familles de mots, il faut constater là aussi que les règles sont tantôt d'ordre étymologique, tantôt d'ordre phonétique et tantôt d'ordre morphologique.

Notre intention n'est pas de nier l'existence même d'une orthographe dite d'usage, mais plutôt de dénoncer le fait qu'on l'a érigée en un système qui est loin d'être aussi étanche ou autonome qu'on le prétend. En réalité, nous croyons que ce que l'on range habituellement dans cette catégorie peut relever de différents plans du langage, lesquels plans se retrouvent tout naturellement dans l'orthographe sous les ordres phonique, morphologique (lexique et grammaire) et sémantique (distinctions homonymiques).

Si Farid tenait absolument à traiter de l'orthographe d'usage plutôt que de l'aspect lexical de l'orthographe, il aurait dû tenter de définir ce que sont les morphèmes lexicaux, voir où se situent les marques graphiques qui en rendent compte: marques internes, marques finales, voir quelle est l'information d'ordre paradigmatique qui nous est ainsi donnée.

Quant à l'aspect grammatical de l'orthographe dont nous avons parlé préalablement, nous croyons qu'il aurait été préférable que l'auteur établisse une distinction claire entre les marques orales et les marques écrites; autrement dit, entre morphèmes grammaticaux, qui se retrouvent à l'oral et sont marqués à l'écrit, et morphogrammes grammaticaux, qui ne sont marqués qu'à l'écrit.

À titre de conclusion sur l'analyse des données théoriques de base utilisées par Farid et qui auraient dû nous permettre une meilleure compréhension du système orthographique de la langue française, nous dirons qu'il est quelque peu déplorable que l'auteur se soit cantonné à une définition du code orthographique de type traditionnel. À notre avis, il eût été préférable que l'auteur cherche à voir en quoi l'orthographe reflète justement les divers plans du langage et quels sont les éléments graphiques qui en découlent.

ANALYSE DU CLASSEMENT PROPOSÉ

Passons maintenant à l'étude de la typologie présentée par Farid. La typologie proposée contient les neuf catégories suivantes:

1. Erreur de phonétique ou d'acoustique
2. Erreur de signes auxiliaires
3. Erreur d'usage ou lexicale
4. Erreur de grammaire
5. Erreur de sémantique
6. Erreur d'écriture
7. Erreur d'interférence de la situation orale avec la situation d'écriture
8. Erreur de confusion de la langue parlée avec la langue écrite
9. Erreur sémantico-grammaticale

Les cinq premières catégories ressemblent assez aux catégories proposées par Guion, dans leur appellation du moins. Reste à voir si les étiquettes recouvrent les mêmes réalités. Pour ce qui est des quatre catégories supplémentaires, elle semblent devoir rendre compte d'un certain nombre d'erreurs apparemment ignorées ou négligées par Guion.

1. Erreur de phonétique ou d'acoustique

Farid propose de placer dans cette catégorie toutes les erreurs où *la graphie de l'élève va à l'encontre du son entendu*²¹. En définissant ainsi l'appartenance à cette catégorie, on en restreint beaucoup le domaine puisqu'on se trouve alors uniquement en situation d'écriture dirigée dans laquelle un locuteur dicte un texte ou fait un exposé et un scripteur doit transcrire ce qu'il a entendu. D'ailleurs, l'emploi même du terme «acoustique» laisse entendre qu'il s'agit uniquement d'erreurs provenant d'un déficit au niveau de la réception. Pourtant, en situation d'écriture libre, on rencontre à l'occasion des erreurs dues à un manque de correspondance entre phonie

et graphie quand la graphie diffère de la phonie normative.

Pour éliminer le caractère trop restrictif de cette catégorie, il vaudrait mieux changer son appellation et la redéfinir en disant qu'elle regroupe tous les cas où la graphie n'est pas conforme à la phonie normalisée. Pour bien rendre compte de la composante phonique du code orthographique et pour respecter les commentaires formulés lors de l'analyse de la typologie Guion, deux types d'erreurs relevant de l'ordre phonique seraient à classer ici.

On aurait, d'une part, les erreurs graphiques dues à une mauvaise correspondance phonème-graphème. Il s'agit là d'erreur comme **chaufache/chauffage*, **dikse/disque*, **trovent/trouvent*, **pére/père* et **pôteau/poteau*, qui signalent un problème de prononciation relevant d'une absence de discrimination auditive ou d'une particularité régionale ou individuelle.

On aurait, d'autre part, des erreurs comme *il *mangait/il mangeait*, *on *reçoit/on reçoit* et **bail/belle*, qui montrent que la correspondance phonème-graphème a été faite sans tenir compte des lettres ou graphèmes environnants, sans tenir compte par conséquent des lois de position des graphèmes.

Pour passer ensuite à l'interprétation sur les causes et aux moyens à mettre en oeuvre pour éliminer le genre d'erreurs mentionnées, Farid souligne que:

[...] si un des élèves commet d'innombrables erreurs de phonétique ou d'acoustique, il pourrait s'agir d'une déficience au niveau de l'apprentissage de la lecture. Dès lors, la consultation d'un spécialiste de la rééducation est à conseiller.

Cependant, ce ne serait pas nécessaire de recourir à un orthophoniste, si l'élève confond des phonèmes proches tels que (p/b, k/g, t/d,...) où la différence consiste en l'opposition sourd/sonore. Dans un tel cas il serait à suggérer, entre autres, de faire entendre des mots où les deux sons confondus par l'élève sont mis en évidence, soit par l'opposition des paires minimales:

Exemple: pour les sons (p/b)

pas/bas
pelle/belle
peau/beau ²²

Plus loin, l'auteur propose de remédier à ces erreurs en concevant des exercices où l'emploi (sic) d'un phonème au lieu d'un autre entraîne un changement de sens:

tu/du
te/de
ton/don
mon/non
main/rain 23

À notre avis, la nécessité de concevoir des exercices où sont mis en évidence les phonèmes mal assimilés est indéniable. Néanmoins, la façon préconisée par Farid pour y arriver nous paraît contestable. Il vaudrait mieux élaborer des exercices où les unités visées seraient introduites dans de courtes phrases plutôt que de présenter des unités, significatives ou non, dans de simples colonnes à répéter oralement. L'élaboration d'exercices où l'emploi d'un phonème plutôt qu'un autre entraîne un changement de sens est acceptable dans la mesure où il n'y a pas d'incohérence sémantique due au passage d'une catégorie grammaticale à une autre. Ne pas s'en tenir à des mots de même catégorie grammaticale, c'est créer une confusion supplémentaire dans la tête de l'élève. Si, de plus, la substitution amène un changement de catégorie sans qu'il y ait eu modification de contexte d'apparition, il y a alors production de phrases aberrantes du point de vue syntaxique, ce qui n'est aucunement souhaitable.

Pour faire le point sur la catégorie **Erreur de phonétique ou d'acoustique**, rappelons que l'appellation doit être remise en question et que la définition d'appartenance est, d'une part, trop restrictive et, d'autre part, peu précise, peu descriptive par rapport à la composante orthographique dont elle relève. Nous aurions aimé que l'auteur établisse une distinction entre les erreurs provenant d'un déficit au niveau de la réception et les erreurs provenant d'un déficit au niveau de la production. Quant à l'interprétation des causes, elle est pour ainsi dire escamotée. Enfin, les mesures de correction proposées sont plus ou moins satisfaisantes.

2. Erreur de signes auxiliaires

L'auteur range dans cette catégorie toutes les erreurs qui signalent un cas de confusion, d'omission ou d'ajout des signes orthographiques suivants:

accent aigu, accent grave, accent circonflexe;

cédille;

apostrophe;

tréma;

trait d'union.

L'étiquette est à peu de chose près la même que celle de Guion et elle recouvre exactement les mêmes réalités. Les critiques formulées à l'endroit de Jean Guion concernant cette catégorie d'erreurs pourraient fort bien être répétées ici (voir pp. 25 à 27). Rappelons simplement que ladite catégorie ne reflète aucune composante orthographique spécifique, mais confond en fait plusieurs composantes du code. La catégorie 2 devrait par conséquent être abolie, et les erreurs relevées, réparties en fonction des diverses composantes orthographiques dont elles dépendent: composantes phonique, phonogrammique, morphogrammique, logogrammique, idéogrammique.

3. Erreur d'usage ou lexicale

Aucune définition théorique ne vient régler le problème d'appartenance à cette catégorie. Seuls quelques exemples sont mentionnés à titre de points de repère:

L'élève au lieu d'écrire par exemple un mot avec deux «n», l'écrit avec un seul «n». ²⁴

[...] des erreurs d'usage [...] telles «maizon, mersi, correccion...» au lieu de «maison, merci, correction...». ²⁵

Il est permis de supposer que c'est en s'appuyant sur la pratique pédagogique que l'auteur a décidé d'inclure dans son analyse cette catégorie même si elle est sans fondement linguistique, ou plutôt même si ses fondements linguistiques véritables sont méconnus des utilisateurs. Reste que, de par les exemples donnés, il faut

reconnaître qu'il y a confusion dans l'esprit de l'auteur entre ce qui relève du domaine phonogrammique, ce qui appartient au domaine morphogrammique ou ce qui s'explique uniquement par l'étymologie ou l'histoire.

Maizon, merci et *correcssion* sont des erreurs qui prouvent que l'élève connaît les sons sans connaître leur transcription. Il s'agit là d'erreurs qui n'altèrent pas la prononciation et qui relèvent de diverses composantes. *Maizon* signale une ignorance des lois de position du graphème *s* et devrait donc se retrouver dans la composante phonogrammique. *Merci* s'explique en tant que graphie étymologique: du latin *merces* par comparaison à *persil*, apparu au XIII^e siècle *perresil* du latin classique *petroselinum*. Le cas de *correcssion* relève de la composante morphogrammique en tant que maintien graphique du suffixe dont l'étymon latin est *-tio*: [sjō] est transcrit par *-tion* après la plupart des voyelles sauf *e*, après *c*, *p* et la plupart du temps après *n*.

Ne devraient apparaître dans la catégorie *usage* (dont le nom devrait par ailleurs être changé) que les erreurs portant sur des morphèmes lexicaux. En fait, nous nous reportons à Nina Catach pour la définition théorique de la catégorie **Erreur lexicale**, laquelle ne devrait concerner que les morphogrammes lexicaux; les morphogrammes lexicaux étant définis par l'auteure comme:

Marques finales ou internes fixes, intégrées au lexème, pour établir un lien visuel avec le féminin et les dérivés; marques spécifiques des préfixes, des suffixes, des éléments entrant en composition, etc. ²⁶

Voici, à titre d'exemples, quelques cas relevés dans des textes d'élèves de 3^e et de 6^e années et qui pourraient être regroupés dans la catégorie nouvellement définie:

3^e année:

- *il est genti* /il est gentil
- *j'aime le bruis* /j'aime le bruit
- *pour nous ratrapé* /pour nous rattraper

6^e année:

- *voici le réci_ d'une petite ronde*/voici le récit d'une petite ronde
- *il téléphona au plombié*/il téléphona au plombier

La catégorie **Erreur d'usage ou lexicale**, telle que présentée par Farid, doit donc être exclue de l'analyse des erreurs ou revisée de fond en comble afin de mieux la circonscrire et de mieux la définir.

4. Erreur de grammaire

Farid propose de ranger dans cette catégorie toutes les erreurs qui présentent les problèmes suivants:

Accord incorrect entre le sujet et le verbe, le nom et l'adjectif (attribut, épithète); omission ou addition de la marque du pluriel; erreur de marque, par exemple: «gateaus»; omission ou erreur de désinence verbale, etc. ²⁷

À la différence de Guion, Farid recourt ici à l'appellation traditionnelle, préférant le terme *grammaire* à celui, trop restrictif nous l'avons vu, d'*accord*. L'étiquette a alors le mérite d'être plus globale et de permettre l'inclusion des cas qui seraient autrement négligés si on se limitait au concept de l'accord. D'ailleurs, Farid précise bien dans la définition qu'il donne que tous les cas d'erreurs de marque morphologique doivent entrer dans cette catégorie.

On se retrouve ainsi face à une catégorie traditionnelle, émondée en principe de tout ce qui ne la concerne pas vraiment, de tout ce qui relève des autres plans du langage. Sont donc exclues les erreurs propres aux plans phonique, lexical et sémantique. C'est indéniablement un pas en avant par rapport au classement à deux branches: usage/grammaire. On parle ici de tout ce qui est morphologie grammaticale et touche aux différentes formes possibles du mot mis en relation, ou non, avec d'autres mots dans un syntagme, une proposition, une phrase.

Il n'est point fait mention, dans la présente catégorie, des erreurs de syntaxe. Pas plus que Guion, Farid ne veut inclure dans cette catégorie l'ensemble des phénomènes syntaxiques liés à la structure phrastique comme telle et qui relèvent moins d'une question d'accord que de dépendance entre éléments. Sont donc exclus tous les problèmes relatifs à des choix paradigmatiques imposés par des contraintes syntagmatiques, soit les problèmes touchant l'adéquation du pronom personnel sujet ou complément, du pronom démonstratif, possessif ou relatif, de la conjonction de coordination ou de subordination et de la préposition; de même que tous les problèmes relatifs à l'ordre des mots dans la phrase, les problèmes de concordance des temps, les problèmes syntaxiques liés à un phénomène sémantique.

Comme on peut le constater, la liste des problèmes ignorés est assez longue. Ce n'est pas un reproche que nous voulons formuler à l'endroit de Farid pas plus qu'à celui de Guion. En réalité, nous voulons simplement mentionner le fait que, lorsqu'on parle de grammaire, on traite, d'une part, de tout ce qui est morphologie grammaticale — ce à quoi se sont arrêtés les deux auteurs — mais aussi, d'autre part, de tout ce qui est construction syntaxique et qui déborde largement le cadre morphologique.

Nous ne croyons pas que les problèmes relatifs aux constructions syntaxiques devraient faire partie d'une typologie d'erreurs orthographiques, puisque ce n'est pas l'orthographe comme telle qui est en cause mais bien la structure phrastique — le mot posant problème pris isolément étant correctement écrit. Les problèmes de construction de phrase, constituant une matière en soi, devraient plutôt faire l'objet d'une typologie d'erreurs syntaxiques. Ce que nous voulons souligner, c'est que l'appellation **Erreur de grammaire** est inappropriée dans la mesure où, justement, elle comprend morphologie et syntaxe.

Pour ce qui est de l'interprétation de l'auteur sur les causes expliquant les erreurs grammaticales, il nous semble que le jugement est un peu rapide et trop facile, comme lorsqu'il impute l'erreur au fait que *l'élève n'a pas bien assimilé ou intériorisé*

la règle²⁸. En matière d'apprentissage de règles, de rétention des connaissances et de capacité d'application pratique spontanée, il est un facteur capital qu'il ne faut surtout pas négliger: la maturité logique. Rappelons à cet effet les résultats de l'enquête effectuée en 1971 par Robert Préfontaine et que François Ters rapporte dans *Orthographe et vérités*, à savoir qu'en matière d'orthographe grammaticale:

De la III^e année à la V^e année incluse, on observe cumulativement 45% d'acquisitions. À la fin de la VII^e année (classe de 5^e chez nous), le rendement atteint 90%; il sera de 98,5% à la fin de la VIII^e année (classe de 4^e).

Il saute aux yeux que le bond spectaculaire de 62,5% à 90% se fait très précisément à l'âge où se manifeste la maturité logique.²⁹

De par les moyens préconisés par l'auteur pour remédier aux déficiences grammaticales, nous pouvons supposer qu'il est lui aussi conscient du fait qu'il ne sert à rien de faire apprendre par coeur une litanie de règles plus ou moins bien formulées qui, de toute façon, ne sont guère comprises par les scripteurs. En matière de remèdes, Farid, quoique vague, reste très prudent. Ainsi, il préconise que des exercices de substitution pourraient, entre autres, aider l'élève à corriger ses erreurs. Il insiste aussi sur l'attitude positive à adopter au moment des corrections, attitude qui devrait amener l'enseignant à:

Considérer les erreurs d'orthographe de ses élèves comme un stade normal d'un processus d'apprentissage durant lequel ils utilisent leurs stratégies propres, qui peuvent se solder par un échec ou un succès. Cette attitude est considérée comme positive et efficace parce qu'au lieu de considérer les erreurs comme le résultat de la paresse, de l'étourderie ou de l'inattention des élèves, l'enseignant les analyse minutieusement pour découvrir la ou les causes de leur production, pour connaître l'activité mentale qui a induit les élèves en erreur et pour leur donner individuellement les explications appropriées et si nécessaire les exercices qui s'en suivent pour la maîtrise du contenu enseigné.³⁰

Pour clore la discussion sur la présente catégorie, nous croyons donc que, si la catégorie doit être maintenue, elle doit possiblement être rebaptisée, à coup sûr définie et, enfin, plus explicitée.

Quant à l'interprétation sur les causes, tout reste à faire et à dire: elle gagnerait à être approfondie à partir d'exemples concrets, nombreux et variés. Il serait

alors plus facile de faire l'inventaire des solutions de rechange devant permettre un apprentissage réel et une acquisition certaine. Une typologie des erreurs poursuivant des fins pédagogiques doit formuler de nombreuses hypothèses sur l'origine des erreurs et doit chercher ensuite à les confirmer ou à les infirmer.

5. Erreur de sémantique

Farid a créé cette catégorie pour rendre compte des erreurs dues au fait que *Le sens de la phrase a changé parce que l'élève a remplacé l'expression sonore entendue par une autre qui s'y rapproche*³¹. Il s'agit surtout par conséquent d'erreurs rencontrées en situation d'écriture dirigée, pendant une dictée ou une prise de notes. L'auteur inclut aussi dans cette catégorie les erreurs dues à la substitution d'un homonyme par un autre, erreurs que l'on peut retrouver aussi bien en situation d'écriture dirigée qu'en situation d'écriture libre.

Exemples:

3^e année

- *Je lui donne des *raisin *pace qu'il *à *fin/Je lui donne des raisins parce qu'il a faim*
- **voilà *isabelle dans le sable *mouvent *s'en doute morte/voilà Isabelle dans le sable mouvant sans doute morte*
- **sallait ta *dernier *chas est *paser/ça y est ta dernière chance est passée*

6^e année

- *Quand il *fallait nous *mètre en position de *serf-volant/Quand il fallait nous mettre en position de cerf-volant*

- **Mes aussi j'en ai bien *d'autre/Mais aussi j'en ai bien d'autres*
- *Il *ni avait pas de *telephone dans la maison/Il n'y avait pas de téléphone dans la maison*
- **maitre de la tapisserie/mettre de la tapisserie*
- **il ont un ami un *signe tout blanc/ils ont un ami un cygne tout blanc*

Autres exemples, mentionnés par Farid cette fois-ci:

- *il entendait par les mamelles/il entendait parler sa mère*
- *il est énormément bête/il est énorme et m'embête*

Farid souligne par ailleurs que les cas d'homonymies grammaticales préalablement classés en 3 ou en 4 auraient pu tout aussi bien être placés ici.

Comme nous l'avons mentionné dans le cas de l'analyse de la typologie de Guion, quand on parle d'erreurs de sémantique, il faut compter, outre les erreurs homonymiques, les erreurs attribuables à une incohérence sémantique. Nous entendons par là les propositions ou phrases qui n'ont pas de sens, comme: *j'ai couru, j'ai relevé pis j'ai rencontré dehors qui faisait beau.*

La question des incohérences n'est pas des plus simples à régler, car elle pose inévitablement le problème de la délimitation d'une frontière entre ce qui est linguistique et ce qui est purement logique. Normalement, on entend par incohérence le manque de lien logique, d'unité dans les propos, l'absence de suite dans les idées. Or, le lien logique est d'abord marqué par des choix d'ordre paradigmatique, puis par des rapports d'ordre syntagmatique. Au niveau du langage, on touche donc forcément au plan lexical – au choix d'un signifiant devant exprimer un signifié quelconque –, mais on touche également au plan syntaxique – à la structure même de la signification, unité comprenant au moins deux signifiés.

Une typologie des erreurs doit-elle se cantonner à l'analyse des contenants et laisser de côté l'analyse du contenu? Faut-il tenir compte du rapport entre les deux?

La description des rapports entre syntaxe et sémantique présuppose l'existence de critères bien définis permettant une distinction nette entre ces deux aspects traditionnels de la linguistique. Or, une connaissance sommaire de l'actualité linguistique permet de voir que nous sommes bien loin de pouvoir fournir ces critères et qu'il existe la plus grande diversité quant à la délimitation exacte des frontières de ces domaines.³²

La réponse aux questions posées risquerait pour l'instant de nous entraîner un peu trop loin de l'examen de la typologie de Farid. C'est pourquoi nous nous bornerons pour l'instant à constater que, pour Farid, la catégorie **Erreur de sémantique** est limitée aux erreurs entre homonymes et paronymes. Par conséquent, les impropriétés lexicales et les constructions syntaxiques déficientes ne sont absolument pas retenues dans la présente catégorie. L'appellation devrait donc être revue afin de viser plus spécifiquement les problèmes concernés.

Dans la brève analyse que fait l'auteur sur les erreurs retenues, il mentionne que le problème de substitution est dû, soit à une ignorance de la graphie correcte d'où résulte un choix erroné, fruit du hasard, soit à une confusion sur le sens des différentes graphies connues. Le moins que l'on puisse dire, c'est que la constatation allait de soi.

Pour remédier au problème, il propose d'insérer les couples de mots homonymes ou paronymes dans des phrases où le contexte est sans ambiguïté et de faire pratiquer les différences sous forme d'exercices ou de jeux de mots. Il suggère aussi de prévoir des stratégies de substitution à la portée des élèves pour les aider en cours de rédaction à trouver par eux-mêmes l'orthographe du mot qui pose problème.

6. Erreur d'écriture

Sont à ranger dans cette catégorie toutes les erreurs dues à des problèmes de calligraphie reliés à des lettres illisibles ou mal formées.

Nous n'avons guère de commentaires à faire à propos de cette catégorie, sinon qu'elle dépasse le simple plan orthographique comme tel. Par conséquent, elle n'a pas sa raison d'être dans une typologie des erreurs orthographiques. Il s'agit de problèmes de calligraphie auxquels il faut ajouter les problèmes d'emploi des majuscules et des minuscules.

7. Erreur d'interférence de la situation orale avec la situation d'écriture

Il s'agit, selon l'auteur, d'erreurs produites surtout en situation d'écriture dirigée, au moment d'une dictée ou d'une prise de notes. Ce genre d'erreurs apparaîtrait, soit parce que le scripteur anticipe mal ce que le locuteur va lui dire, soit parce qu'il interprète à son compte les propos du locuteur.

Exemple: *Daniel m'énerves*

Farid semble confondre ici certains niveaux d'analyse linguistique en prenant la cause pour l'effet, c'est-à-dire en préconisant que la justification donnée d'une erreur permette de la catégoriser, de la classer comme appartenant à tel ou tel aspect de la langue. Ainsi, selon lui, le *s* ajouté au verbe dans l'énoncé *Daniel m'énerves* est un exemple d'erreur d'interférence de la situation orale avec la situation d'écriture, explication utilisée pour titrer la catégorie. Il tire sa conclusion du fait que l'élève qui écrit correctement *il m'énervé* mais fautivement *Daniel m'éverves* le ferait parce que, dans sa tête, il est porté à penser *Daniel, tu m'énerves*. Si l'erreur est due à une interférence de ce genre, il est possible, en interrogeant l'élève, de vérifier cette spéculation. Il n'en demeure pas moins que l'auteur est alors dans le domaine de l'interprétation sur la cause d'une erreur et non plus dans l'analyse linguistique

comme telle, où l'on cherche à savoir si une erreur appartient au plan lexical, syntaxique ou sémantique. L'erreur doit être analysée du point de vue du système, dans une perspective purement linguistique, on ne doit pas la voir sous l'angle du sujet, car on tombe alors dans une perspective psycholinguistique. *Daniel m'énerves* est une erreur qui relève de la morphologie grammaticale; on ne doit donc pas, dans un premier temps de l'analyse, faire intervenir les causes relevant de stratégies propres au scripteur quand seul le système est considéré. La recherche des causes est bien sûr nécessaire du point de vue pédagogique, mais elle doit faire suite à l'analyse linguistique et non pas être confondue avec elle.

Nous croyons qu'il ne faut pas tenir compte de la présente catégorie dans le cadre d'une typologie que l'on souhaite linguistiquement adéquate.

8. Erreur de confusion de la langue parlée avec la langue écrite

Il s'agit d'erreurs du type *mon père* et *icitte*, causées par une influence de la prononciation du milieu qui s'écarte de la prononciation standard et de la forme écrite. Cette catégorie, comme la précédente, n'a pas de véritable raison d'être, car, tout en rendant compte des causes de l'erreur, elle ne définit pourtant ni le plan du langage ni le système du code orthographique dont l'erreur dépend.

Les deux exemples donnés devraient se retrouver dans une catégorie d'erreurs au plan phonique, là où sont classés tous les cas où la graphie de l'élève s'éloigne de la phonie normalisée du mot. En usant d'une pareille étiquette, on saura tout de suite que les deux erreurs nécessitent le même type d'intervention par un recours à l'oral. Il faudra faire comprendre à l'élève que la forme qu'il emploie en parlant diffère de la forme parlée normalisée et de la forme écrite.

9. Erreur sémantico-grammaticale

Farid a créé cette catégorie pour rendre compte de toutes les erreurs d'accord causées par une interférence sémantique. À titre d'exemple, l'auteur cite le cas où *l'élève fait suivre «on» d'un verbe au pluriel parce qu'il évoque le quantitatif contrairement à «un peu» qu'il fait suivre d'un adjectif au singulier parce qu'il évoque le diminutif*³³. Pour remédier à ces problèmes, pas de solutions miracles nous dit l'auteur: il faudra passer par l'assimilation, l'intériorisation et la maîtrise des règles d'accord formel. De plus, il faudra s'assurer de la compréhension des élèves face à toute phrase ou expression posant ou ayant posé problème.

Le problème mentionné par Farid est dû au fait que, dans notre langue, les marques écrites (ou orales) de genre, de nombre et de personne ont un caractère purement extérieur, formel et de surface, elles ne transcrivent pas premièrement et avant tout une réalité sémantique. Si l'accord était basé sur le sens, que de problèmes seraient réglés! Il suffirait d'un peu de réflexion pour savoir accorder adéquatement. Mais, comme l'accord est surtout formel, il requiert l'apprentissage et l'assimilation de règles définies, basées souvent sur des indicateurs ou des marques.

Nous empruntons à une autre auteure, Monique Lebrun, du PPMF de l'Université de Montréal, un exemple qui permettra de mieux illustrer ce qui précède. Lorsqu'on écrit *la jolie souris*, il est clair qu'on ne sous-entend pas nécessairement que la souris est femelle, bien que le mot soit précédé de deux indicateurs de féminin. L'élève qui écrirait dans ce cas-ci *la jolie souris* ferait une interférence de type formel basée sur la redondance des marques du féminin. Prenons maintenant l'expression *ma famille est nombreuse*; dans ce dernier cas, le mot famille, féminin singulier, réfère à plusieurs individus autant mâles que femelles. L'élève qui écrirait *ma famille est nombreuses* ferait une interférence de type sémantique basée sur la réflexion.

Monique Lebrun a effectué deux enquêtes en 1978 impliquant 237 élèves du primaire, de la deuxième à la sixième année. Par ces enquêtes, elle voulait vérifier

l'hypothèse selon laquelle les enfants, aux prises avec l'arbitraire du phénomène de l'accord, rejettent les règles formelles et font des interférences sémantiques, considérant alors l'accord comme un phénomène basé sur le sens. Selon les résultats qu'elle a obtenus, il semble indéniable que l'hypothèse se vérifie. Par ailleurs, l'auteure rapporte que la scolarité semble jouer un rôle dans le nombre de cas d'interférence: plus la scolarité augmente, moins il y a d'interférences sémantiques. Cependant, certaines nuances restent à faire:

La scolarité joue particulièrement là où le maître a proposé des règles explicites et simples: Accord de l'adjectif
Accord du verbe avec le sujet.

Par contre, là où les grammaires scolaires restent vagues, les interférences s'accumulent au mépris de la scolarité:

Ne ... pas de + nom
Termes collectifs. ³⁴

L'existence du problème exposé par Farid est bel et bien réelle, personne ne saurait en douter. Cependant, là où nous nous interrogeons, c'est sur la pertinence de la catégorie créée. Cette fois, la désignation de l'erreur est juste du point de vue linguistique: il s'agit bien d'une erreur grammaticale, d'une erreur d'accord. Néanmoins, la spécification qui entre en ligne de compte pour mieux caractériser l'erreur est, quant à elle, de nature causale. On constate un fait linguistique: il y a erreur d'accord; on en donne ensuite la cause: erreur due à une interférence sémantique. Or, on tombe là dans le domaine de l'interprétation. Comment être sûr à tout coup que l'erreur relevée dans cette catégorie est effectivement attribuable à une interférence d'ordre sémantique?

Les critiques que nous avons formulées à l'endroit des catégories 7 et 8 s'appliquent aussi à la présente catégorie, à savoir qu'il faut établir des distinctions claires entre la nature de l'erreur, du point de vue du système graphique, et la cause de l'erreur qui, elle, n'est pas toujours graphique. Il ne s'agit pas pour nous de remettre en cause l'existence même des interférences d'ordre sémantique. Ces phénomènes existent indéniablement et ils nécessitent un type d'intervention particulier.

Ce que nous prônons, c'est la dissociation entre la nature et la cause de l'erreur.

CONCLUSION

La typologie de Georges Farid ne peut être adoptée telle que proposée comme outil de référence valable d'un point de vue linguistique, puisque ses fondements théoriques laissent à désirer. Dans certains cas (catégories 1, 3, 4 et 5), la définition d'appartenance donnée cadre mal avec la composante orthographique dont il est question, car elle est ou trop vague (catégorie 1), ou trop vaste (catégorie 3), englobant en fait plusieurs composantes orthographiques, ou trop restrictive (catégories 4 et 5), ne considérant que certains aspects de la composante, alors que l'intitulé en recouvre plus. Par ailleurs, la catégorie 2, **Erreur de signes auxiliaires**, ne correspond à aucune composante réelle et devrait de ce fait être abolie. Quant aux catégories 7, 8 et 9, elles n'ont pas de véritable raison d'être, car elles constituent plus une interprétation sur les causes d'erreurs produites qu'une description des effets rencontrés. Les erreurs qui s'y retrouvent relèvent de composantes orthographiques dont rendent compte les diverses catégories préalablement rencontrées.

La typologie est par ailleurs incomplète puisqu'elle ne tient pas compte de certains cas reconnus comme erreurs plus ou moins fréquentes chez les élèves, que ces derniers soient apprentis-scripteurs, scripteurs expérimentés ou scripteurs accomplis: les problèmes de segmentation graphique.

Problèmes de segmentation graphique

Exemples:

3^e année

- *mon petit *écureille me fait un *clindeuille*

- *défoi il est malin
- J'aime le *bruis des *montre *paseque *c' a *fais tic tac

6^e année

- *On se couchait *parterre*
- C'est le *cour que j'ai aimé le plus dans tous les 3 *sur tout quand il fallait...

Ni Guion ni Farid n'ont tenu compte des erreurs portant sur des mots soudés ou scindés, erreurs qui signalent un problème d'ordre lexical lié à la reconnaissance et au décodage des mots en tant qu'unités.

Comme il y a erreur et matière à apprentissage, nous croyons que, pour que la typologie soit complète, il importe qu'elle inclue ce genre d'erreurs dans son classement.

Un autre type d'erreur se présente alors par analogie: faut-il inclure dans cette catégorie les cas de mauvaises coupures en bout de ligne lorsque l'usage du trait d'union est alors nécessaire pour compléter la graphie du mot sur la ligne suivante? Ce type de problèmes se rencontre autant sur les copies d'enfants que dans les textes de scripteurs adultes. Les problèmes de coupure en bout de ligne sont probablement causés par l'ignorance, d'une part, de la distinction entre syllabe phonique et syllabe graphique et, d'autre part, par l'ignorance des principes de division des mots en syllabes. Mais comme les mauvaises coupures ne présentent pas de graphie erronée du point de vue orthographique, elles ne doivent pas être retenues dans une typologie d'erreurs orthographiques.

Voilà les conclusions auxquelles nous sommes parvenue, après étude de la typologie des erreurs proposée. Voyons maintenant les conclusions qui ressortent de l'analyse sur les causes de même que les moyens préconisés pour remédier aux erreurs.

Côté analyse, si plusieurs interprétations sur les causes d'erreurs sont justes et pertinentes, d'autres nous ont semblé non fondées. Farid aurait eu grand intérêt à adopter la démarche de l'équipe Denise Bartout, Lucien Brunelle et Jean Piacere (1977), laquelle démarche préconise que l'analyse des causes devrait normalement se dérouler en deux temps. Le premier consisterait à remonter des réalisations orthographiques du scripteur aux structures de la langue écrite qu'elles concrétisent. En deuxième lieu, il faudrait, à partir des structures acquises ou non, remonter jusqu'aux processus mentaux efficaces ou défailants qui sont sous-jacents à leur acquisition. Il semble bien là que Farid a carrément passé par-dessus la première étape et ne s'est pas arrêté plus longtemps qu'il ne le fallait sur la deuxième. S'est-il appuyé plus sur son intuition que sur une vérification expérimentale? Avant d'endosser les propos de l'auteur, il y aurait lieu d'en vérifier la teneur par une recherche basée sur de véritables expériences.

Enfin, pour ce qui est des modalités de correction proposées, il faut mentionner que l'auteur s'est souvent contenté de généralités du genre:

Lorsque des erreurs grammaticales apparaissent, c'est que l'élève n'a pas bien assimilé ou intériorisé la règle [...]

L'assimilation, l'intériorisation, la maîtrise des règles d'accord formel et une bonne compréhension globale du sens d'une expression ou d'une phrase pourraient à la rigueur diminuer la production des erreurs en termes d'accord sémantique.³⁵

C'est là accorder beaucoup d'importance à la prise de conscience du scripteur, présupposant ainsi une fois de plus que la connaissance mène nécessairement à une pratique réussie. L'auteur reconnaît néanmoins que la maturité d'âge joue un grand rôle dans l'apprentissage des règles et dans leurs applications effectives. On peut donc en déduire que l'auteur est conscient du fait qu'une notion a beau avoir été vue, bien expliquée et bien comprise — théoriquement —, si elle n'est pas devenue un savoir-faire, elle n'est pas encore *passée* dans la pratique.

Nous croyons — conformément aux courants soulevés par Freinet, Eveline Charmeux, Denise Bartout, Vincent Lucci, Yves Naze et Bernard Toresse en France, par Jean-Guy Milot, Gilles Primeau, Louise Turp, Yve Laviolette et plusieurs autres au Québec — que les performances orthographiques d'un scripteur sont tributaires de sa grammaire interne. Il s'agit d'une grammaire essentiellement dynamique, mise en place progressivement, modifiée constamment à travers les multiples expériences langagières. L'enseignement de l'orthographe ou les modalités de correction préconisées pour enrayer les erreurs devraient donc partir de cette grammaire et non d'une grammaire toute faite, imposée comme étant *la* grammaire. L'objectif serait alors de modifier une règle propre au scripteur plutôt que de lui en inculquer une autre à apprendre par coeur. L'acquisition des connaissances ne peut être solide et durable que si elle est le résultat d'un acte d'appropriation, c'est-à-dire si l'acquisition est à la fois active et voulue. Faut-il en conclure que seule une situation de non-directivité absolue permet cette appropriation? Selon Eveline Charmeux, la solution ne réside pas *dans un choix entre liberté absolue et discipline d'écoute mais dans une synthèse dialectique entre des moments de non-directivité nécessaire et des moments de structuration directifs et rigoureusement conduits*³⁶. Les activités de structuration ne doivent pas être pensées en termes de connaissances mais bien en termes de techniques ou de savoir-faire à faire acquérir. Conséquemment, nous déplorons le fait ici que Farid s'en soit tenu à des remarques générales sans grand impact sur la pratique linguistique et pédagogique à mettre en oeuvre pour l'enseignement de l'orthographe. Cette élaboration de propositions pédagogiques issues d'une pratique linguistique solide et permettant un apprentissage susceptible de mener à une appropriation réelle dépasse le cadre de la présente recherche. Rappelons que, par ce mémoire, nous ne visons que l'élaboration d'une typologie des erreurs linguistiquement valable et applicable pédagogiquement. L'étape qui devrait logiquement suivre concernerait la recherche des causes d'erreurs et l'élaboration d'interventions pédagogiques permettant d'y remédier.

Notes bibliographiques

1. Georges FARID. *Didactique de l'orthographe au primaire*. PMF 3630 – PPMF – Université du Québec. Centre d'études universitaires dans l'Ouest québécois. Coll. «Documents pédagogiques PMF-H» dirigée par Toussaint Fortin. Hull, 1980, p. 3.
2. *Ibid.*, p. 9.
3. Nina CATACH. *L'orthographe française. Traité théorique et pratique avec des travaux d'application et leurs corrigés*. Coll. «Nathan-Université, Linguistique française». France, Nathan, 1980, p. 23.
4. Georges FARID. *Op. cit.*, p. 14.
5. G. MOUNIN. *Linguistique et orthographe* dans *Cahiers de lexicologie*. Vol. 27, no 2, 1975, p. 72 sqq.
6. Georges FARID. *Op. cit.*, p. 14.
7. *Ibid.*
8. H. SÉGUIN. *Morphologie grammaticale du français écrit* dans *Structure de l'orthographe française*. Actes du colloque international CNRS de janvier 1973, Paris, Klincksieck, 1974, p. 46 sqq.
9. Maurice GREVISSE. *Le bon usage: Grammaire française avec des remarques sur la langue française d'aujourd'hui*. Onzième édition revue. 2^e tirage. Paris, Duculot, 1980, p. 230 no 404.
10. Georges FARID. *Op. cit.*, p. 15.
11. Nina CATACH. *Op. cit.*, p. 216.
12. Georges FARID. *Op. cit.*, p. 16.
13. Georges FARID. *Op. cit.*, p. 17.
14. Nina CATACH. *Op. cit.*, p. 210.
15. Nina CATACH. *Op. cit.*, p. 217.
16. Georges FARID. *Op. cit.*, p. 27.
17. *Ibid.*, p. 29.
18. *Ibid.*
19. Nina CATACH. *Op. cit.*, p. 248.
20. Georges FARID. *Op. cit.*, p. 29.
21. Georges FARID. *Typologie des incorrections et analyse des erreurs d'orthographe* dans *Liaisons*. Vol. 7, no 2, janvier 1983, p. 32.
22. Georges FARID. *Op. cit.*, p. 32-33.
23. *Ibid.*, p. 34.

-
24. *Ibid.*, p. 32.
 25. *Ibid.*, p. 33.
 26. Nina CATACH. *Op. cit.*, p. 211.
 27. Georges FARID. *Op. cit.*, p. 32.
 28. *Ibid.*, p. 33.
 29. François TERS. *Orthographe et vérités*. Coll. «Sciences de l'éducation». Paris, ESF, 1973, p. 45.
 30. Georges FARID. *Op. cit.*, p. 34.
 31. Georges FARID. *Op. cit.*, p. 32.
 32. Allan J. Ford. *Quelques rapports entre syntaxe et sémantique dans un modèle de description linguistique* dans *Problèmes de sémantique*. Cahier de linguistique no 2. Les Presses de l'Université du Québec, 1973, p. 157.
 33. Georges FARID. *Op. cit.*, p. 32.
 34. Monique LEBRUN. *Le phénomène d'accord et les interférences sémantiques dans Recherche sur l'acquisition de l'orthographe*. Série Études et Documents. Coll. «Hors Série». Québec, Éditeur officiel du Québec, 1980, p. 100.
 35. Georges FARID (1983). *Op. cit.*, p. 33.
 36. Evelyne CHARMEUX. *L'orthographe à l'école*. Coll. «Langue française, théorie et pratique». Paris, CEDIX, 1979, p. 36.
-

CHAPITRE IV

**TYPOLOGIE DES ERREURS PROPOSÉE
PAR DENISE BARTOUT, LUCIEN
BRUNELLE ET JEAN PIACERE**

PRÉSENTATION GÉNÉRALE

Denise Bartout, institutrice spécialisée, Lucien Brunelle, professeur d'École normale, et Jean Piacere, psychologue, ont mis leurs efforts en commun afin de réaliser une synthèse des données psychologiques et pédagogiques les plus récentes sur les difficultés liées à l'apprentissage de la lecture et de l'orthographe qu'ils présentent dans *Lecture et orthographe: problèmes d'apprentissage, d'évaluation et de rééducation*. Les recherches qu'ils ont effectuées ensemble leur ont permis d'aboutir à l'élaboration de deux instruments particulièrement précis:

- 1) un protocole individuel d'observation lexicale qui permet de suivre et de provoquer les progrès de l'enfant dès le début de son apprentissage de la langue écrite;
- 2) une grille d'analyse clinique des erreurs de lecture et d'orthographe que peuvent commettre les enfants et les adolescents tout au long de leur scolarité.¹

Nous présenterons maintenant la grille d'analyse des erreurs en nous attardant en tout premier lieu, comme nous l'avons fait pour les auteurs précédents, à la description du code orthographique ayant servi de fondements à l'élaboration de la grille préconisée.

ANALYSE DES FONDEMENTS THÉORIQUES

Selon les auteurs, si l'on veut décrire le code orthographique de la langue française, il importe de bien faire la distinction entre les trois déterminants linguistiques de l'orthographe:

le code phono-graphique qui code par des signes graphiques les phonèmes de la langue parlée;

le matériau graphique (lettres et signes diacritiques);

l'idéographie ou transcription des signifiés (ou monèmes) en signifiants.²

Le code phono-graphique, comme son nom l'indique, comprend en fait deux codes: le code phonétique, qui réfère à tous les sons de la langue parlée, et le code graphique, qui réfère à toutes les lettres et les signes de la langue écrite. Dans l'un et l'autre cas, il n'y a aucune référence directe ni indirecte au sens, aux signifiés si l'on veut. On se place uniquement au niveau de la forme, au niveau des signifiants, soit l'enveloppe sonore ou graphique du mot.

C'est grâce à l'application des règles de correspondances existant entre le système du code phonologique de la langue parlée et le système du code graphique de la langue écrite qu'on arrive à écrire comme on prononce; ce qui, selon Nina Catach, recouvre 80% de notre orthographe. Ces correspondances sont établies par des règles précises qui permettent de transcrire les 36 phonèmes de la chaîne parlée au moyen d'à peu près 144 graphèmes. S'il existe plus de graphèmes que de phonèmes, c'est, rappelons-le, parce qu'il a fallu suppléer au manque de matériau de base — soit les 26 lettres de l'alphabet et les 5 signes diacritiques — en combinant les lettres entre elles pour rendre compte de tous les phonèmes; c'est aussi parce qu'un phonème peut être codé par plusieurs graphèmes, le choix du graphème dépendant de son contexte d'apparition, c'est-à-dire des lois de position.

Le matériau graphique dont nous disposons pour écrire notre langue se compose de 26 lettres, 5 signes diacritiques et 11 signes de ponctuation. Voilà pour le deuxième déterminant linguistique de l'orthographe.

Quant au codage idéographique, cette dénomination renvoie au sens, aux significations, aux relations sémantiques entre éléments d'un énoncé: on se place alors au niveau des signifiés.

Le codage idéographique est ainsi le fils et le père de la grammaire, qu'il s'agisse des rapports sémantiques préconisés par certaines «racines», des marques du genre et du nombre, des personnes ou des groupes de conjugaison.³

Le plan idéographique établit au niveau du signifié *une relation directe entre la morphologie du terme écrit et la signification dont il est porteur*⁴. Morphologiquement parlant, le plan idéographique se réalise donc à deux niveaux: lexical et syntaxique. Au niveau lexical, s'effectuent les différenciations et les assimilations graphiques qui permettent l'établissement de l'image graphique, la distinction entre homophones et la découverte de parentés étymologiques ou historiques. Au niveau syntaxique ou relationnel, se trouvent indiqués, au moyen de marques graphiques spécifiques, tant la nature des mots que leur rôle dans la phrase et les relations qui les unissent.

Bien que la présentation diffère, la description du système orthographique de notre langue sur laquelle s'appuie la présente équipe ressemble assez à celle de l'équipe Catach comme à celle préconisée, mais non appliquée, par Jean Guion. Le français écrit possède en somme un caractère phonétique et un caractère idéographique, avec conséquence que l'on peut effectivement affirmer que l'orthographe ne forme pas un système mais bien un pluri-système. On peut donc parler d'une orthographe phonétique opérant au niveau des correspondances phono-graphématiques assez complexes dans le détail. On peut également parler d'une orthographe lexicale, communément appelée d'usage, concernant les aspects idéographiques, c'est-à-dire les graphies n'entraînant pas — en principe — de modifications phonétiques (exemples: lettres muettes: *théâtre*; lettres doubles: *apparaître, arrêter*; etc.). On peut enfin parler aussi d'une orthographe dite de règles et concernant les aspects idéographiques au niveau syntaxique, relationnel.

Selon l'équipe Bartout, Brunelle et Piacere, l'orthographe phonétique est acquise pour l'essentiel après deux à trois ans de scolarité, alors que l'orthographe lexicale, qui constitue le domaine le plus ouvert, le moins formalisable et qui fait appel à bien des capacités encore mal définies, connaît une acquisition très progressive et extrêmement variable selon les sujets et n'est, en fait, jamais tout à fait achevée. Quant à l'orthographe relationnelle, là aussi, l'acquisition en est très progressive et on ne peut guère parler d'assimilation avant la fin de la scolarité obligatoire. Les auteurs n'hésitent pas à déclarer qu'en ce domaine la maîtrise est le privilège d'une minorité de spécialistes.

La grille d'analyse proposée est, selon toute vraisemblance, plus rigoureuse que les précédentes, car elle s'appuie sur des données linguistiques précises qui permettent de bien rendre compte des caractéristiques spécifiques de la langue écrite. Les principes de classification sont en fait empruntés à la linguistique structurale, ce qui produit une grille plus fonctionnelle étant donné qu'elle renvoie aux différents plans communs à la langue écrite et à la langue parlée:

- au niveau du *signifiant*, soit la forme du mot; on se place alors au niveau des correspondances phonographiques;
- au niveau du *signifié*, soit le contenu du mot, le concept auquel il renvoie; on se place dans ce cas au plan lexical ou au plan syntaxique, relationnel.

Les objectifs annoncés au départ par les auteurs permettent de mieux se rendre compte de la portée de la grille proposée. Il s'agit en fait de:

permettre au maître ou au rééducateur de dégager les processus d'apprentissage défectueux de façon à mettre en oeuvre la pédagogie la mieux appropriée pour y remédier;

permettre au psychologue, dans le cas d'erreurs systématiques, de formuler des hypothèses étiologiques concernant la défaillance de processus mentaux plus profonds impliqués dans ces apprentissages, de façon à orienter l'examen psychologique, indispensable avant toute indication de pédagogie curative pour les sujets dont les performances en lecture ou en orthographe sont anormalement basses, eu égard à leurs conditions de scolarisation. ⁵

Cela veut dire, par conséquent, que les erreurs retenues dans la grille, bien que susceptibles d'être rencontrées dans toutes les productions écrites d'enfants ou d'adolescents dits normaux, peuvent aussi servir d'indices de cas pathologiques ou de dysorthographe. Il faut cependant bien comprendre au départ qu'il ne s'agit pas d'erreurs typiques d'élèves présentant des troubles sérieux d'apprentissage. Au contraire. Nous insistons encore sur le fait que les auteurs ont clairement précisé dès l'introduction qu'il s'agit d'une grille d'analyse des erreurs commises par les enfants et les adolescents *en général* tout au long de leur scolarité. Si ces erreurs peuvent servir d'indices pour détecter des cas pathologiques, tout compte fait infimes nous disent les auteurs, ce n'est pas en fonction des erreurs elles-mêmes, mais bien plutôt en fonction de quelques traits généraux caractéristiques.

Allons même plus loin pour éviter toute forme possible de mésinterprétation et pour bien clarifier la situation: d'après les recherches effectuées jusqu'à présent, il est impossible d'affirmer, d'un point de vue statistique, qu'il existe des types d'erreurs véritablement spécifiques à la dyslexie ou à la dysorthographe. Toutefois, certains traits généraux peuvent effectivement permettre d'identifier des sujets problèmes, à savoir:

- la *densité* élevée d'erreurs par rapport aux élèves du même groupe-classe;
- la *variabilité* de ces erreurs, un même mot pouvant être orthographié différemment à plusieurs reprises;
- enfin, la *persistance* de nombreuses erreurs à un moment où la majorité des élèves maîtrisent le ou les points orthographiques en question.

Cette clarification étant faite, nous pouvons maintenant passer aux principes de classification.

ANALYSE DU CLASSEMENT PROPOSÉ

Quelles que soient les erreurs rencontrées, elles appartiendront ou bien au plan phonétique ou bien au plan idéographique et ce, conformément à la description du code orthographique adoptée au départ.

Au plan phonétique, on retrouvera toutes les erreurs de transcription phonographique qui modifient la forme phonétique du mot écrit.

Au plan idéographique, on aura toutes les erreurs de transcription qui, sans nécessairement affecter la forme phonétique du mot, traduisent un changement de sens dans le texte, soit au niveau lexical, soit au niveau syntaxique.

Les erreurs du premier comme du deuxième plan s'organisent selon deux axes:

- l'*axe paradigmatique* qui concerne les séries d'unités fonctionnellement équivalentes et par conséquent substituables en un même point de la chaîne linguistique.

Exemples: [ʃapo] → chap o

au
eau
ô

Je vais à la mer
mairie
mère
etc.

- l'*axe syntagmatique* qui envisage l'unité linguistique considérée comme déterminée par ses rapports de succession spatiale avec les autres unités de la chaîne.

Exemples: Au plan phonétique: s entre deux voyelles → [z]

Au plan idéographique: l'accord du verbe avec le sujet.

*Il leur *parlent.*

Avant de passer à l'analyse de la grille, nous aimerions souligner que les exemples fournis par les auteurs étant peu nombreux nous avons ajouté des cas relevés

dans des textes libres dont nous disposions. Nous tenons à faire remarquer également que, dans les exemples donnés, nous nous sommes permis d'inclure certaines erreurs impliquant des accents, bien que toutes ces erreurs apparaissent dans une catégorie à part dans la typologie des auteurs. Nous nous sommes permis cet écart parce que, de l'avis même des auteurs, les erreurs d'accent posent un problème particulier de catégorisation. Or, si l'on se place du point de vue des erreurs à incidence phonétique et des erreurs sans incidence phonétique, il n'y a pas à vrai dire de problème de classement. Comme nous l'avons déjà exprimé, cette réticence vient de l'habitude de considérer toutes les erreurs de signes auxiliaires comme constituant une catégorie à part. Nous nous sommes permis également de réviser la numérotation complexe des auteurs pour en adopter une plus simple.

Erreurs au plan phonétique

Il s'agit d'erreurs qui affectent les correspondances entre code graphique et code phonétique, la forme graphique du mot ne reproduisant pas exactement sa structure phonétique.

Les auteurs établissent ici une distinction entre erreurs phonétiques primaires sur les axes paradigmatique et syntagmatique et erreurs phonétiques secondaires toujours sur les mêmes axes. Voyons maintenant chacune de ces distinctions de même que les sous-catégories qu'elles comprennent.

1. Erreurs phonétiques primaires

D'après les auteurs, on devrait regrouper ici toutes les erreurs qui apparaissent dans la langue écrite seulement, erreurs qui ne se retrouvent pas dans la langue parlée des sujets. En cas de doute sur un cas particulier, si l'observation fait défaut sur ce point et qu'aucune information sur la prononciation par l'élève du mot en question n'est disponible, les auteurs suggèrent de vérifier les présomptions émises par un exercice de lecture, par exemple, ou par un jeu de devinettes dans lequel la réponse devra être le mot voulu.

Les problèmes rencontrés se situent au niveau du code graphématique et non phonétique. L'élève n'arrive pas à écrire un mot qu'il est tout à fait en mesure de prononcer, soit parce qu'il ne connaît pas le graphème de base permettant de transcrire un son particulier, soit parce qu'il ignore la graphie d'un phonème donné dans un contexte spécifique, soit parce qu'il confond certains graphèmes entre eux.

Si les auteurs tiennent à la distinction apportée entre erreurs graphiques à incidence phonétique ne se retrouvant pas dans la langue parlée du sujet et erreurs graphiques à incidence phonétique apparaissant dans la langue parlée du sujet (voir catégorie 2), c'est que les moyens de correction à mettre en oeuvre différeront selon le classement adopté. À notre avis, cependant, le danger d'une telle analyse est la part de subjectivité qui risque d'entrer en ligne de compte si les données observables font défaut.

1.1 Sur l'axe paradigmatique

Erreurs dues à l'addition, l'omission ou la substitution d'un graphème n'ayant rien à voir avec le contexte d'apparition, avec les graphèmes environnants.

- Addition (Adjonction d'un graphème parasite)

herbre/herbe

le song/le son

- Omission ou élision (Élimination d'un graphème)

quate/quatre

maitenant/maintenant

drole/drôle

le perroque /le perroquet

- Substitution (Remplacement d'un graphème par un autre)

corbe/corde

un horlogisque/un horlogiste

cheninée/cheminée

Il faut se rappeler que les exemples classés ici signalent des erreurs graphiques à incidence phonétique qui ne doivent pas se retrouver dans la langue parlée des sujets.

Processus

Selon les auteurs, ces erreurs sont commises, entre autres, parce que l'élève ne connaît pas la transcription graphique d'un phonème particulier ou, inversement, il ignore la valeur phonétique de base du graphème en question.

Pour corriger l'erreur, il faudra assurer l'identification du ou des graphèmes posant problème en faisant connaître leur valeur phonétique. Dans les cas d'addition, on fera simplement prononcer le mot tel qu'il est écrit en faisant voir que l'adjonction d'un graphème change effectivement la prononciation du mot en question. Dans les cas d'omission, le processus de correction est le même: on fait prononcer le mot écrit en faisant voir qu'il ne correspond pas au son attendu. Dans les cas de substitution due à la confusion entre lettres de formes symétriques, semblables ou voisines, il faut faire ressortir les traits pertinents différenciant les graphèmes entre eux: *b/d, p/q, m/n, g/j*, etc.

1.2 Sur l'axe syntagmatique

Il s'agira de cas d'addition, d'omission, de substitution ou d'interversion de graphèmes dont la valeur phonétique dépend du contexte: lois de position, voisinage graphique.

- Addition

avece/avec

le gele/le gel

- Omission

nous mangons/nous mangeons *il faut vit_ partire/il faut vite partir*

garcon/garçon

il jete/il jette

- Substitution

modide voiture/maudite voiture

- Interversion

prote/porte

des pientres/des peintres

chenimée/cheminée

imanigasion/imagination

Processus

C'est à cause d'une connaissance insuffisante de la combinatoire grapho-phonétique que la plupart de ces erreurs sont commises. Elles relèvent soit d'un apprentissage insuffisant des valeurs phonétiques secondaires des graphèmes (valeurs de position: *manqons*; valeurs auxiliaires; *garqon*; valeur zéro: *vit_*), soit d'une ignorance de certaines conventions idéographiques (*avece/avec*, *gele/ gel*). Dans les cas d'interversion de graphèmes, le processus en cause est une mauvaise reproduction de la succession spatiale des unités linguistiques. Pour y remédier, il faudra assurer un entraînement suffisant de l'apprentissage des combinatoires syllabes directes ou inverses: *ro/or*, *pro/pro*, etc.

2. Erreurs phonétiques secondaires

On retrouvera ici toutes les erreurs

pouvant être mises en relation systématique avec des erreurs analogues dans le langage parlé spontané du sujet, en dehors de toute référence à l'écrit, et qui mettent en cause la pertinence phonologique ou l'organisation séquentielle des phonèmes.⁶

Ces erreurs peuvent être dues à un trouble d'articulation ou de parole ou encore être simplement le reflet d'une prononciation particulière ou régionale.

2.1 Sur l'axe paradigmatique

Sont à ranger dans cette catégorie toutes les erreurs impliquant une substitution de graphèmes, semblables aux erreurs primaires de même type (1.1), *mais portant sur des paires appartenant à une même série phonétique*. Autre différence, elle se retrouvent, ne l'oublions pas, autant en langue écrite qu'en langue parlée.

- Occlusives

- [k] ~ [g]

garage/garage

- [b] ~ [p]

surprise/surprise

- Fricatives

- [f] ~ [v]

mal au fentre/mal au ventre

- Voyelles

- [e] ~ [ɛ]

pére/père

- [ê] ~ [è]

brin/brun

Processus

Ces erreurs peuvent relever d'une difficulté à associer de façon stable son et graphie. Elles peuvent, dans des cas extrêmes, signaler un trouble d'articulation ou un déficit auditif. Ne pas oublier que ces erreurs peuvent être le simple reflet d'une prononciation locale ou régionale.

Quelles que soient les causes de l'erreur, c'est par un retour à l'oral, par le biais d'une prononciation normative, qu'on éliminera la source du problème.

2.2 Sur l'axe syntagmatique

Seront rangées dans cette catégorie toutes les erreurs de permutation, d'addition ou de suppression de graphèmes analogues aux erreurs primaires de même type (1.2), c'est-à-dire influencées par le contexte d'apparition, à la différence qu'elles apparaissent également dans la langue parlée du sujet.

- Addition

crocrocodile/crocodile

- Omission

pace que/parce que

- Substitution

cheninée/cheminée

- Intersion

cocrocodile/crocodile

dikse/disque

aréoport/aéroport

Processus

L'interférence des formes phonétiques erronées évoquées mentalement par le sujet provoque une perturbation au moment du transcodage entraînant ainsi l'erreur.

Dans certains cas, il faudra mettre l'accent sur des exercices portant sur la décomposition syllabique, sur l'analyse phonétique, sur la perception des séquences rythmiques sonores, faire voir leur représentation symbolique spatialisée sous forme de graphèmes, visant toujours un apprentissage qui passe de l'archigraphème aux graphèmes de base, puis aux graphèmes secondaires, fonction des lois de position. Il faudra soigner plus particulièrement, tout dépendant de la cause de l'erreur, l'apprentissage des graphies concernant les paires phonologiques en les dissociant,

puis en les opposant pour éviter de les confondre. S'il s'agit de problèmes dus à une prononciation régionale, souligner les différences en se gardant bien de tout jugement de valeur.

Au plan phonétique donc, rappelons que la distinction majeure faite par les auteurs a lieu entre erreurs non présentes dans la langue des sujets et erreurs présentes; en d'autres mots, il s'agit, dans le premier cas, d'erreurs au niveau du code graphique uniquement bien qu'impliquant les règles de correspondances phonogrammiques, et dans le deuxième cas, d'erreurs du même ordre mais qu'on retrouve tant à l'écrit qu'à l'oral.

Erreurs au plan idéographique

Il s'agit d'erreurs non phonétiques de transcodage, aboutissant à une absence d'indication ou à une traduction inexacte des rapports de sens ou de syntaxe qui unissent les unités linguistiques appartenant à un même contexte. Ce sont des erreurs au niveau du signifiant (forme du mot) qui doivent être mises en rapport avec le signifié du message (sens du mot pris pour lui-même ou dans son contexte d'apparition en relation avec d'autres mots). Ces erreurs concernent uniquement le codage orthographique.

3. Erreurs au plan lexical

Le mot écrit est homophone mais non homographe du mot attendu; c'est-à-dire qu'il a la même structure phonétique que le mot voulu tout en ayant une orthographe différente. Dans la plupart des cas, l'orthographe ne correspond à aucun mot attesté dans la langue. Il ne s'agit donc pas ici de cas d'homophonie comme tels (ces cas seront traités plus loin). Cette catégorie correspond en fait à ce qu'on appelle traditionnellement l'*orthographe d'usage*. Voyons comment les auteurs traitent cette catégorie et quelles sont les nuances qu'ils y apportent.

3.1 Sur l'axe paradigmatique

Sont à classer ici toutes les erreurs impliquant une substitution entre représentation graphiques diverses correspondant à un même phonème.

- chapeau → chapau
→ chapo
→ chapô
- *les indiains/les indiens*
- *can il est triste/quand il est triste*
- *une trantaine de lapin/une trentaine de lapins*

Processus

Ces erreurs peuvent être attribuables au fait que l'élève ne connaît pas toutes les diverses représentations graphiques d'un phonème donné (valeurs de base et valeurs secondaires); ou bien les connaissant, il confond leur répartition lexicale dans les différentes familles sémantiques; ou bien il ne connaît tout simplement pas la représentation graphique qui convient au contexte donné.

Pour y remédier, il faudra assurer un apprentissage suffisant du code morphogrammique, recourir le plus souvent possible au vocabulaire orthographique et enfin assurer une certaine forme de repérage étymologique, toujours en tenant compte de l'âge des enfants et de leur maturité linguistique. On peut songer aussi à exercer la mémoire visuelle en organisant, par exemple, les structures graphiques en séries morphologiques, en présentant des familles de mots simples de plus en plus étendues.

3.2 Sur l'axe syntagmatique

Se retrouvent dans cette catégorie les erreurs impliquant l'adjonction ou la suppression de lettres de même que les erreurs de découpage ne modifiant pas le transcodage phonétique des mots.

Il est intéressant de noter que, contrairement à d'autres auteurs, la présente équipe ne considère pas les problèmes de segmentation graphique comme devant constituer une classe à part. Nous croyons que leur analyse est juste, dans la mesure où le découpage de la chaîne sonore est une question qui se pose effectivement sur l'axe syntagmatique. Néanmoins, nous verrons un peu plus loin, dans les problèmes particuliers, qu'il y a eu dédoublement dans l'esprit des auteurs, puisqu'ils ont quand même créé une catégorie *erreurs de segmentation*.

<i>appéti_ , apétit/appétit</i>	<i>brui_ /bruit</i>
<i>ad_dresse/adresse</i>	<i>allord_/alors</i>
<i>téâtre/théâtre</i>	<i>parceque/parce que</i>
<i>l_orizon/l'horizon</i>	<i>clindeuille/clin d'oeil</i>

Il nous faut dire ici que nous ne voyons pas en quoi l'ajout ou l'omission de lettres joue plus sur l'axe syntagmatique que sur l'axe paradigmatique. Faut-il supposer que l'ajout d'un *d* dans le mot *adresse* est dû à la présence immédiate d'un autre *d*? Il nous paraîtrait plus juste de voir ici un anglicisme orthographique. Quant aux autres exemples cités par les auteurs – *appéti, apétit, théâtre* –, rien ne nous convainc là non plus que l'absence du *t*, l'absence du *p* et l'absence du *h* sont dues au voisinage graphique immédiat. Ces erreurs devraient par conséquent se retrouver dans l'ensemble 3.1, et la catégorie 3.2 ne devrait être maintenue que pour les erreurs de découpage.

Processus

Ces erreurs sont attribuables soit à l'ignorance ou à la négligence des conventions orthographiques de l'étymologie et de la morphologie sémantique qui peut parfois être liée à une mauvaise compréhension du contexte lorsque l'élève se trouve en situation d'écriture dirigée.

On peut éliminer ces erreurs par l'apprentissage des règles de correspondance phonographique, fonction des valeurs de base et des valeurs secondaires, sous forme d'exercices variés et fréquents. On peut aussi comme dans le cas 3.1 se servir des listes de vocabulaire orthographique de base regroupé par fréquence d'utilisation et de difficulté orthographique. On peut enfin concevoir diverses activités axées sur les regroupements des mots par familles. Quant au problème de segmentation graphique, c'est par la consultation du dictionnaire et par des jeux ou des exercices de substitution qu'on pourra progressivement faire prendre conscience aux enfants de la réalité des unités graphiques.

4. Erreurs au plan syntaxique ou relationnel

Il s'agit d'erreurs affectant l'expression morphologique des rapports existant entre les mots d'un même énoncé du fait de leur dépendance syntaxique ou de la cohérence du discours (référence à la signification du message).⁷

Ce qui est en cause dans ce cas-ci, ce sont les marques morphologiques de genre, de nombre, de personne ou de conjugaison, régissant les différents rapports entre éléments d'un énoncé; ou encore, du point de vue sémantique, c'est le choix erroné, entre divers homophones, d'un signifiant qui ne correspond pas au signifié voulu. Par nature, ces erreurs se retrouvent à la fois sur l'axe paradigmatique et sur l'axe syntagmatique.

4.1 Erreurs relationnelles sémantiques

Sont à classer ici tous les problèmes de confusion homophonique.

J'ai écrit à ma tente/J'ai écrit à ma tante

L'élève répond à son mètre/L'élève répond à son maître

Serf-volant/cerf-volant

...maître de la tapisserie/mettre de la tapisserie

Il fallait nous mètre en position/Il fallait nous mettre en position

Je lui donne des raisins parce qu'il à fin/Je lui donne des raisins parce qu'il a faim

Ces erreurs peuvent entraîner bien sûr des modifications de sens si on ne s'arrête qu'à l'orthographe du mot homophone. Cependant, il y a fort à parier que l'enfant ne confond pas en réalité la signification des mots homophones s'il les connaît déjà: il y a confusion de graphies mais non de sens.

Nous ne voyons pas très bien pourquoi les auteurs ont tenu à ranger ces erreurs dans la catégorie *Erreurs au plan syntaxique ou relationnel*, alors qu'elles relèvent en fait, à notre avis, du simple plan lexical, à moins qu'on ne les retrouve, comme dans les deux typologies précédentes, dans une catégorie à proprement parler sémantique. Une distinction s'impose, qui n'a toutefois pas été faite par les auteurs: certaines confusions homophoniques n'impliquent aucun changement de catégorie syntaxique (*mer, maire, mère*), alors que d'autres entraînent inévitablement un changement à ce niveau (*mettre, mètre, maître; fer, faire*). Pour plus de précision et de justesse du point de vue linguistique, il aurait donc fallu établir la distinction que nous venons de présenter, de manière à répartir les confusions homophoniques, soit dans l'ensemble 3. *Erreurs au plan lexical*, soit dans le présent ensemble 4.1 *Erreurs relationnelles sémantiques*.

Processus

Ces erreurs sont dues soit à l'ignorance ou à l'oubli des variantes homophoniques, soit à l'ignorance du sens des mots en question, soit à l'incompréhension du contexte lorsque l'élève se trouve en situation d'écriture dirigée.

Pour éliminer ces erreurs, il faudra recourir à l'étude systématique de l'orthographe lexicale en liaison avec un contexte suffisamment large pour être significatif.

4.2 Erreurs relationnelles syntaxiques

Se trouvent ici tous les cas traditionnellement classés dans l'orthographe grammaticale ou l'orthographe d'accord: erreurs affectant les marques de genre, de nombre et les désinences de conjugaison (personnes, temps, modes).

- Addition de marques

une amies/une amie

j'aimes les animaux/j'aime les animaux

- Omission de marques

une joli_ chanson/une jolie chanson

des chat_ noir_ /des chats noirs

il mi_ un seau d'eau.../il mit un seau d'eau...

tu chante_ /tu chantes

le chat et le chien joue_ /le chat et le chien jouent

si tu va_ pas à l'école/si tu vas pas à l'école

- Substitution de marques
-

- Nombre

des chous/des choux

- Personne

nous chanteront/nous chanterons

on as aller diner/on est allé dîner

Processus

Dans les cas de non-respect des règles morphologiques qui régissent par convention les relations entre les parties du discours, il n'y a pas de remèdes miracles. Il faut, selon les auteurs, s'armer de patience et assurer un apprentissage continu et sans relâche des règles d'accord, des principes de conjugaison et des contraintes syntaxiques en fonction du programme scolaire et de la maturité linguistique des sujets.

Au plan idéographique, disons à titre de synthèse qu'on retrouve des erreurs lexicales impliquant l'orthographe d'usage, des erreurs syntaxiques ou relationnelles, subdivisées entre confusions homophoniques et erreurs de marques morphologiques.

Problèmes particuliers

Outre les erreurs au plan phonétique et les erreurs au plan idéographique, il existe un bon résidu de problèmes orthographiques particuliers que les auteurs ne sont pas arrivés à classer dans les catégories proposées. C'est pourquoi ils les ont rangés dans des classes à part dont il faut absolument tenir compte pour une typologie complète.

5. Erreurs d'accent

On retrouvera ici toutes les erreurs impliquant l'omission, l'ajout ou la substitution des accents aigu, grave ou circonflexe.

Les auteurs établissent une distinction entre erreurs ayant une incidence phonétique et erreurs sans incidence phonétique. Ayant fait cette distinction majeure, nous ne voyons pas très bien pourquoi ils ont tenu à créer une classe à part, à moins que ce ne soit, comme nous l'avons déjà dit, pour maintenir une catégorie facilement identifiable et qui ne pose aucun problème d'analyse linguistique. La critique formulée à l'endroit de Jean Guion et de Georges Farid pourrait donc être reprise ici quoique de façon moins véhémente, puisqu'il y a, dans le classement proposé, quand même une volonté de distinguer les deux plans distincts du langage écrit: le plan phonographique et le plan idéographique.

5.1 Erreurs à incidence phonétique

Elles concernent le groupe *é/è/ê* et les groupes *a/â* et *o/ô* dans les contextes où la distinction entre voyelle antérieure et voyelle postérieure est pertinente. Il peut s'agir d'erreurs d'omission, de confusion ou d'ajout concernant les accents. Sont à classer dans cette catégorie également les erreurs signalant l'absence du tréma, ce dernier ayant bien souvent un rôle particulier à jouer dans le découpage syllabique.

une reunion/une réunion

dépechons-nous/dépêchons-nous

Paul est lache/Paul est lâche

cote/côte

je l'haïs/je le hais

ça ne coïncide pas/ça ne coïncide pas

Processus

L'absence ou la confusion d'accent peut dans certains cas être due à des *différences de prononciation relativement fines ne gênant que rarement la reconnaissance globale du mot tant phonétiquement que visuellement ou sémantiquement, d'autant que les signes diacritiques utilisés sont relativement peu visibles*⁸. Il s'agit malgré tout d'erreurs dont le critère de gravité peut être considéré comme faible, mais qui n'en demeurent pas moins des erreurs orthographiques. Quant au degré de gravité, nous ne sommes pas nécessairement du même avis que les auteurs. Si l'on compare les deux énoncés suivants, on verra que l'absence de la marque morphologique du pluriel, dans le premier cas, ne nuit en rien à la compréhension du message, alors que l'absence d'accent, dans le second cas, rend le message ambigu, deux interprétations étant alors possibles.

À la maison, j'ai deux petit_ chat_ et un gros chien./petits chats

L'enfant, élève parmi tant d'autres, ne souriait jamais./élevé? élève?

Le respect des signes diacritiques dépend largement de l'importance qui leur est accordée au moment de l'apprentissage et tout au long de la scolarité. Il faut donc y voir. On doit également, au moment de la correction, tenir compte de l'influence de l'origine régionale de l'élève sur sa prononciation et sur sa perception des variantes phonétiques fines. Encore une fois, il importe de corriger en faisant entendre les différences sans porter de jugement de valeur du type *correct/incorrect*.

Pour notre part, nous aurions préféré voir ces erreurs classées en 2.1, s'il s'agit d'erreurs phonétiques secondaires sur l'axe paradigmatique, ou en 2.2 s'il s'agit d'erreurs phonétiques secondaires sur l'axe syntagmatique.

5.2 Erreurs sans incidence phonétique

Comme son nom l'indique, il s'agit d'erreurs d'accent qui ne changent en rien la prononciation du mot lu. Ces cas sont régis soit par le contexte graphématique (règles de position), soit par le contexte sémantique (*a/à, ou/où, fut/û*, etc.). Il s'agit des cas de *a/â, a/â/à, u/û/ù* et *i/î*. Les auteurs laissent dans l'ombre le cas très fréquent *é/er* dont il aurait, à notre avis, absolument fallu tenir compte ici.

c'est bien sur/c'est bien sûr

voilà/voilà

a part ça/à part ça

je veux pas y allé/je veux pas y aller

c'était très intéressant/c'était très intéressant

je vais ou je veux/je vais où je veux

sur mon île/sur mon île

je lui ai souvent parler/je lui ai souvent parlé

Processus

Ces erreurs sont dues à l'ignorance ou à la confusion très souvent de distinctions homophoniques liées à l'étymologie ou à la syntaxe.

Pour y remédier, on demande aux enfants de formuler leurs propres règles d'accentuation en fonction de nombreux exemples, on précise les règles trouvées, on fournit les autres. On fournit au besoin des trucs mnémotechniques de substitution. Enfin, on fait pratiquer les cas problèmes le plus souvent possible sous forme d'exercices variés.

Si les erreurs relevées en 5.1 devraient, à notre avis, se retrouver dans la catégorie 2.1 et 2.2, il en est de même pour celles de 5.2, lesquelles pourraient fort bien être intégrées:

- à la catégorie 3.1 *Erreurs au plan lexical sur l'axe paradigmatique*, s'il s'agit d'un cas de substitution d'un accent pour un autre (*voilà, tu viens d'où?*), ou s'il s'agit d'un cas d'ajout ou d'omission d'accent (*voilà, ile, pupitre*). Avant de placer l'erreur en 3.1, il faut s'assurer qu'elle n'entraîne pas de changement de catégorie syntaxique, auquel cas elle devrait se retrouver dans l'ensemble suivant.
- à la catégorie 4.1 *Erreurs relationnelles sémantiques*, sous-catégorie de l'ensemble 4. *Erreurs au plan syntaxique*, s'il s'agit d'erreurs dues à la substitution, l'ajout ou l'omission d'un accent qui entraîne inévitablement un changement de catégorie syntaxique (*a/à, ou/où, la/là, notre/nôtre, verbes du premier groupe à l'infinitif/au participe passé, etc.*).

6. Erreurs de segmentation

Ce sont des erreurs portant sur le découpage des unités linguistiques, facilitées par l'absence à peu près totale en français d'accent ou de signes ayant valeur démarcative (si ce n'est la prononciation).

Elles peuvent apparaître sur l'axe syntagmatique, avec ou sans incidence phonétique.⁹

Comme nous l'avons signalé précédemment en 3.2, nous sommes étonnée de constater que les auteurs ont dédoublé les problèmes de segmentation graphique en plaçant ces erreurs, d'abord en 3.2, puis maintenant ici, en 6, dans ce qu'ils considèrent comme des problèmes particuliers d'analyse linguistique. Est-ce à cause de la distinction faite entre 6.1 et 6.2? C'est ce que nous allons essayer de tirer au clair.

6.1 Au niveau intra-syllabique

On retrouverait dans cet ensemble les erreurs de segmentation graphique entraînant un mauvais découpage à l'intérieur même de l'unité graphique du mot. Ces erreurs, soulignent les auteurs, sont plus fréquentes en lecture qu'en écriture. À titre d'exemples, ils mentionnent le cas de *banane* lu *ban/nane* ou celui d'*immense* lu *in/*

mense. Mentionnons pour notre part les exemples orthographiques suivants:

J'aime le bruis des monte paseque c'a fais tic tac./J'aime le bruit des montres parce que ça fait tic tac.

L'e chat marche dans la rue./Le chat marche dans la rue.

L'orsque il vit un ogre./Lorsqu'il vit un ogre.

6.2 Au niveau inter-syllabique

Il s'agit d'erreurs de découpage, soit à l'intérieur du mot entre deux syllabes ou soit à la jonction de deux mots; dans ce dernier cas, le problème est souvent provoqué par le phénomène de la liaison.

La liaison constitue effectivement un problème délicat de segmentation des unités linguistiques, au sujet de laquelle les auteurs ont bien fait de noter que *les contraintes de la segmentation des unités de la langue parlée (rhèmes) et les unités de la langue écrite (mots)... ne coïncident pas toujours*¹⁰.

La difficulté du découpage syllabique du mot parlé et du mot écrit est également liée au problème du *e* dit *muet*, phonétiquement noté /ə/. Ainsi, *petite* peut être prononcé [patit] ou [ptit], comportant deux syllabes ou bien une seule, bien que le mot doive s'écrire avec trois syllabes: *pe-ti-te*.

Voyons quelques erreurs tirées encore de textes libres d'élèves du primaire.

• Erreurs de découpage à l'intérieur du mot

3^e année

Il avait une fois un perroque qui est est très carnivor/Il était une fois un perroquet qui était très carnivore.

6^e année

C'est le cours que j'ai aimé le plus dans tous les 3 sur tout quand il fallait.../C'est le cours que j'ai le plus aimé dans tous les 3 surtout quand il fallait...

Quelque fois elle oublie de se la vé/Quelquefois elle oublie de se laver.

- Erreurs de découpage à la jonction de deux mots ou plus

3^e année

mon petit écureille me fait un clindeuille/mon petit écureuil me fait un clin d'oeil.

défoi il est malin/des fois il est malin.

J'aime le bruit des montres paseque c'a fais tic tac/J'aime le bruit des montres parce que ça fait tic tac.

on na voler la coupe/on a volé la coupe.

comme tout les sotre/comme tous les autres.

6^e année

On se couchait parterre/On se couchait par terre.

il ni avait pas de telephone/il n'y avait pas de téléphone

Processus

Les erreurs placées en 6.1 sont provoquées, soit par une interférence entre graphèmes comportant une partie commune (cas en lecture du mot *banane*: *b(a)/nane* ou *b(an)ane* et à l'écrit du mot *caniche*: *can niche*), soit par l'ignorance de certaines conventions de découpage au plan idéographique (*l'orsque*).

Les erreurs de 6.2 dénotent une mauvaise individualisation du mot due soit à l'absence de dissociation entre le déterminant et le mot (*les sotre, un noiseau*),

soit à l'ignorance encore une fois des conventions de découpage au plan idéographique.

Il faut noter que si ces erreurs sont fréquentes en début d'apprentissage elles s'éliminent assez facilement avec l'assimilation progressive du vocabulaire et l'augmentation des lectures.

Pour remédier à ces erreurs, la consultation du dictionnaire, les exercices de substitution et l'imprégnation de l'image graphique s'avèrent indispensables.

Rappelons qu'à notre avis rien ne justifie la présence des erreurs de segmentation dans la catégorie *Problèmes particuliers*. Il serait préférable de les maintenir dans l'ensemble *3.2 Erreurs au plan lexical sur l'axe syntagmatique* en y apportant toutefois la distinction faite ici entre erreurs de segmentation au niveau intra-syllabique et erreurs de segmentation au niveau inter-syllabique. C'est d'ailleurs dans ce même ensemble que devraient se ranger les erreurs impliquant la présence ou l'absence d'un trait d'union dans l'orthographe du mot et non pas dans le découpage en bout de ligne qui, lui, est para-orthographique.

7. Erreurs concernant les majuscules

Le mauvais emploi des majuscules entraîne des erreurs uniquement au plan du codage calligraphique. Les majuscules ont un rôle, soit *démarcatif* (pour signaler le début d'une phrase), soit *distinctif* et *idéographique* (pour distinguer un emploi particulier d'un substantif – nom propre).

le chien fidèle/le chien Fidèle

Exemples relevés dans des textes libres:

3^e année

bonjour je mappelle moustic Bonjour, je m'appelle Moustic.

et conaiser vous mon amis patrick/et connaissez-vous mon ami Patrick?

et après Je man vais me coucher/et après je m'en vais me coucher.

6^e année

Le Serf-volant était très intéressant Surtout quand il fallait.../Le cert-volant était très intéressant surtout quand il fallait...

et une vingtaine de petit poisson Rouge/et une vingtaine de petits poissons rouges.

le vieux Monsieur avait téléphoné/le vieux monsieur avait téléphoné.

Faut-il considérer ces erreurs comme orthographiques ou para-orthographiques? Les auteurs, quant à eux, considèrent qu'elles ne peuvent être traitées comme orthographiques, car l'utilisation des majuscules en français est selon eux matière de mode et d'opportunité. Si cela est vrai dans certains exemples (*Il ne faut pas confondre amour et Amour; il est l'Unique.*), tel n'est pas toujours le cas (*Le chien *fidèle est arrivé.*).

Nous croyons pour notre part que l'utilisation anarchique des majuscules est révélatrice, dans la mesure où elle signale chez certains scripteurs des problèmes de distinction entre catégories syntaxiques (nom – propre et commun –, adjectif, adverbe, etc.). De plus, l'omission systématique ou non des majuscules entraîne des problèmes au niveau du décodage pour le lecteur. Cependant, ces erreurs sont bel et bien para-orthographiques, le choix du caractère majuscule ou minuscule ne modifiant en rien l'orthographe du mot. Il s'agit d'éléments non pertinents sans aucune valeur significative du point de vue orthographique, la majuscule ou la minuscule étant considérées comme une même unité graphique.

Pour régler ce problème para-orthographique, il faut planifier un apprentissage progressif de l'emploi de la majuscule en début de phrase, ce qui est assez bien défini dans le nouveau programme. Il faut aussi développer la pensée catégorielle au

fur et à mesure de la maturité linguistique des sujets et enseigner les diverses règles d'emploi de la majuscule en faisant d'abord pratiquer des cas simples et de plus en plus complexes: prénom, nom de famille, nom de l'école, de la rue, du quartier, de la ville, etc.

8. Erreurs de ponctuation

Les erreurs de ponctuation sont sans conteste para-orthographiques, la ponctuation ayant une fonction bien plus expressive et démarcative que distinctive, tout comme les majuscules et les minuscules dont nous venons de traiter. L'usage de la ponctuation est soumis à des fluctuations assez larges, tout dépendant du souci de lisibilité du scripteur. Néanmoins, dans certains cas exceptionnels, la ponctuation joue un rôle essentiel dans la signification du discours, dans la mesure où, *modifiant le découpage des unités ou des groupes linguistiques, elle modifie les syntagmes ou les relations qu'ils entretiennent entre eux*¹¹.

1. Les élèves, qui sont arrivés en retard, n'ont rien compris.
2. Les élèves qui sont arrivés en retard n'ont rien compris.

Ces exemples illustrent bien que la place des virgules peut avoir un rôle prépondérant à jouer dans l'interprétation d'une phrase sur le plan sémantique. Dans la première phrase, on apprend que tous les élèves sont arrivés en retard et qu'ils ont tous eu par conséquent des problèmes de compréhension. On découvre par contre dans la deuxième phrase que seul un certain groupe d'élèves était en retard et qu'il n'y a que ces retardataires qui aient eu des problèmes de compréhension.

Afin de respecter le cadre fixé par notre recherche – soit l'établissement d'une typologie des erreurs à caractère orthographique –, nous n'entrerons pas dans le détail des erreurs de ponctuation puisque celles-ci doivent être considérées comme para-orthographiques. Elles pourraient, en fait, constituer l'objet d'une typologie particulière ou être intégrées à une typologie des erreurs sémantiques.

La typologie présentée dans le document *Lecture et orthographe: problèmes d'apprentissage, d'évaluation et de rééducation* contient, en plus des catégories dont nous venons de faire état, une autre classe d'erreurs: *Erreurs par omission/addition/permutation ou substitution de mots dans la phrase*. Nous n'en tiendrons pas compte ici, d'une part parce que ces erreurs concernent plus particulièrement la lecture et, d'autre part parce que, même si elles apparaissaient à l'écrit, elle devraient alors être incorporées à l'ensemble 4. *Erreurs au plan syntaxique ou relationnel*.

À l'écrit, le type d'erreurs semblables qui pourrait être retenu dans la typologie a trait à la structure syntaxique de l'énoncé, à son caractère complet et correct. Ce à quoi nous faisons référence n'a rien à voir avec les règles d'accord en genre, nombre et personne. On peut même dire à la limite que ces questions ne touchent pas l'orthographe en soi, qu'elles débordent en fait du code orthographique. Les erreurs auxquelles nous pensons concernent un ensemble de phénomènes syntaxiques qui relèvent de la dépendance des éléments entre eux à l'intérieur d'un énoncé.

La question de savoir si ces erreurs doivent être incorporées dans une typologie d'erreurs *orthographiques* ne se pose pas, puisque le mot ou le syntagme problème, considéré isolément, est à vrai dire correctement orthographié.

Exemples:

*La fille *que je t'ai parlé/dont*

*J'y vais *pourquoi ça me tente/parce que*

*J'ai vu le chien de ma cousine *qui s'est fait tailler les oreilles/lequel*

Dans tous les exemples cités, le problème est plus d'ordre syntaxique ou sémantique que d'ordre orthographique, dans la mesure où il fait intervenir la question des niveaux de langue. C'est pourquoi nous ne retiendrons pas ces erreurs dans la typologie que nous cherchons à définir.

CONCLUSION

Ainsi s'achève la présentation et l'analyse de la typologie des erreurs présentée par Denise Bartout, Lucien Brunelle et Jean Piacere. Nous avons souligné au passage certaines faiblesses de l'analyse linguistique des auteurs et nous avons, par ailleurs, fait ressortir son à-propos et sa justesse. En tenant compte des remarques formulées et en apportant les modifications suggérées à la grille proposée, nous croyons que la typologie remaniée répondra aux critères que nous nous étions fixés au départ. Grâce à cette grille, les enseignants disposeront d'un outil tout à fait adéquat, linguistiquement parlant, et facilement applicable du point de vue pédagogique par le biais de la pratique et de l'expérience.

Nous présenterons maintenant, sous forme de tableau-résumé, la grille remaniée en tenant compte des remarques soulevées lors de l'analyse.

Voici quelques précisions concernant la lecture de ce qui suit:

- L'astérisque * signale une forme erronée.
- Le soulignement signale l'erreur propre à la catégorie.
- Le code de notation suggéré est de deux formes:
 - emploi d'un chiffre simple qui réfère à la catégorie d'erreurs d'une manière globale;
 - emploi d'une notation décimale où le premier chiffre renvoie à la catégorie du même ensemble.

Pour plus de rapidité, on emploie le chiffre seul, alors que pour une analyse plus détaillée, on recourt à la notation décimale.

TYPOLOGIE BARTOUT, BRUNELLE ET PIACERE REVISÉE

Erreurs au plan phonétique

Erreurs qui affectent les correspondances entre code graphique et code phonétique, la forme graphique du mot ne reproduisant pas exactement sa structure phonématique.

1. Erreurs phonétiques primaires

Erreurs apparaissant dans la langue écrite seulement, n'apparaissant pas dans la langue parlée des sujets.

1.1 Sur l'axe paradigmatique

Erreurs dues à l'addition, l'omission ou la substitution d'un graphème sans rapport avec le contexte d'apparition, avec les graphèmes environnants.

- *Addition*

**herbère*/herbe

le **sonq*/le son

- *Omission*

**quate*/quatre

**drole*/drôle

le **perroque* /le perroquet

- *Substitution*

**corbe*/corde

**cheninée*/cheminée

un **horlogisque*/un horlogiste

1.2 Sur l'axe syntagmatique

Cas d'addition, d'omission, de substitution ou d'interversion de graphèmes dont la valeur phonétique dépend du contexte: lois de position, voisinage graphique.

- *Addition*

avece/avec

le gele/le gel

- *Omission*

*nous *mangons/nous mangeons *garçon/garçon*

*il *jete/il jette*

- *Substitution*

**modide voiture/maudite voiture*

- *Interversion*

**prote/porte*

**chenimée/cheminée*

**imanigasion/imagination*

Pour une correction rapide, on pourrait se contenter d'employer le code de notation 1 pour toutes les erreurs relevées en 1.1 et 1.2. La seule distinction qui serait alors établie étant que ces erreurs qui affectent les correspondances grapho-phonétiques n'apparaissent pas dans la langue parlée des sujets.

Par ailleurs, pour une correction plus détaillée, on emploiera le code de notation 1.1 ou 1.2, affinant même l'analyse au besoin afin de tenir compte des distinctions entre addition, omission, substitution et interversion.

2. Erreurs phonétiques secondaires

Erreurs ne respectant pas les règles de correspondances phonographiques, apparaissant dans la langue parlée des sujets.

2.1 Sur l'axe paradigmatique

Erreurs impliquant une substitution de graphèmes portant sur des paires appartenant à une même série phonétique, sans rapport avec le contexte graphique environnant.

*carage/garage*surprise/surprise*père/pèreun beau cheval *brin/brunmal au *ventre/mal au ventre

2.2 Sur l'axe syntagmatique

Erreurs de permutation, d'addition ou de suppression de graphèmes dues à l'influence du contexte graphique.

- *Addition*

*crocodile/crocodile*grarage/garage

- *Omission*

*pace que/parce que

- *Substitution*

*cheninée/cheminée

- *Interversion*

*cocodile/crocodile*dikse/disque*aréroport/aéroport

Pour une correction rapide, on pourrait se contenter d'employer le code de notation 2 pour toutes les erreurs relevées en 2.1 et 2.2. La seule distinction qui serait alors établie étant que ces erreurs qui affectent les règles de correspondances phonographiques apparaissent aussi bien dans la langue écrite que dans la langue parlée des sujets.

Par ailleurs, pour une correction plus détaillée, on emploiera le code de notation 2.1 ou 2.2 en affinant l'analyse au besoin afin de tenir compte des distinctions entre addition, omission, substitution et interversion.

Erreurs au plan idéographique

Erreurs non phonétiques de transcodage, aboutissant à une absence d'indication ou à une traduction inexacte des rapports de sens (aspect lexical) ou de syntaxe (aspect syntaxique, relationnel) qui unissent les unités linguistiques appartenant à un même contexte.

3. Erreurs au plan lexical

Erreurs ayant la même structure phonétique que le mot voulu tout en ayant une orthographe:

- ne correspondant à aucun mot attesté de la langue;
- correspondant à une mauvaise segmentation graphique;
- correspondant à un homophone du mot attendu.

3.1 Sur l'axe paradigmatique

Erreurs au niveau des représentations graphiques nullement dues à une influence du contexte graphique.

3.1.1 Représentation graphique non attestée

Erreur impliquant une addition, une omission ou une substitution entre représentations graphiques diverses correspondant à un même phonème. Erreur due à l'ignorance des règles d'usage produisant un mot non attesté dans la langue.

- *Addition*

- | | |
|----------------------------|--------------------------------|
| • <i>*addresse/adresse</i> | <i>*appercevoir/apercevoir</i> |
| • <i>*allerte/alerte</i> | <i>*dèssin/dessin</i> |
| • <i>*voilà/voilà</i> | |

- *Omission*

**apétit*/appétit

**appéti_* /appétit

**téâtre*/théâtre

**ocuper*/occuper

**île*/île

- *Substitution*

**chapo*/chapeau

**can*/quand

**trantaine*/trentaine

**brêve*/brève

3.1.2 Représentation graphique attestée: confusion homophonique

Erreurs signalant un problème de confusion homophonique n'impliquant aucun changement de catégorie syntaxique

*J'ai été à la *mère*/mer

*Le *mètre* a dit oui/maître

*J'ai écrit à ma *tente*/tante

3.2 Sur l'axe syntagmatique

Erreurs de découpage, problèmes de segmentation graphique.

- *Au niveau intra-syllabique*

**c_a fait*/ça fait

**L_e chat*/le chat

**L_orsque*/lorsque

- *Au niveau inter-syllabique*

**clindeuille*/clin d'oeil

**d'éfoi*/des fois

paseque/parce que

on na voler/on a volé

Pour une correction rapide, on pourrait se contenter d'employer le code de notation 3 pour toutes les erreurs relevées en 3.1 et 3.2. La seule distinction qui serait alors établie étant que ces erreurs appartiennent au plan lexical et présentent un problème dans la mesure où, bien que la structure phonétique se trouve respectée, l'orthographe est déficiente en ne respectant pas la graphie d'usage attendue.

Par ailleurs, pour une correction plus détaillée, on emploiera le code de notation 3.1 et 3.2 en affinant l'analyse au besoin afin de tenir compte des distinctions établies entre 3.1.1 et 3.1.2. On pourra même, dans le cas de 3.2, établir la distinction entre le niveau intra-syllabique et le niveau inter-syllabique.

4. Erreurs au plan syntaxique ou relationnel

Erreurs portant sur les marques morphologiques régies par les règles d'accord grammatical; erreurs de confusion homophonique entraînant un changement de catégorie syntaxique.

4.1 Erreurs morphologiques

Erreurs signalant des cas de non-respect des règles morphologiques qui régissent par convention les relations entre les parties du discours: marques de genre et de nombre et désinences de conjugaison (personnes, temps, modes).

- *Addition*

*un *amie_/un ami*

*j'*aimes_ les *animeaux_/j'aime les animaux*

- *Omission*

*une *joli_ chanson/une jolie chanson*

*des *chat_ *noir_ /des chats noirs*

- *Substitution*

*des *chous*/des choux

*nous *chanteront*/nous chanterons

4.2 Erreurs relationnelles sémantiques

Erreurs de confusion homophonique entraînant un changement de catégorie syntaxique.

*il *à soif*/il a soif

*Il fallait nous *mètre en position*/Il fallait nous mettre en position

*...*maître de la tapisserie*/mettre de la tapisserie

*Je lui ai souvent *parler*/Je lui ai souvent parlé

*Il ne faut pas l'*écouté*/Il ne faut pas l'écouter

*Je vais *ou je veux*/Je vais où je veux

Pour une correction rapide, on pourrait se contenter d'employer le code de notation 4 pour toutes les erreurs relevées en 4.1 et 4.2. La seule distinction qui serait alors établie étant que ces erreurs appartiennent au plan syntaxique.

Par ailleurs, pour une correction plus détaillée, on emploiera le code de notation 4.1 et 4.2 en affinant l'analyse au besoin afin de tenir compte des distinctions, en 4.1, entre addition, omission ou substitution de marques morphologiques; ou encore, entre genre, nombre et désinences de conjugaison.

TABLEAU SYNTHÈSE
de la typologie Bartout, Brunelle et Piacere révisée

ERREURS AU PLAN PHONÉTIQUE
1. Erreurs phonétiques primaires: faute graphique
1.1 Sur l'axe paradigmatique: sans rapport avec le contexte graphique <ul style="list-style-type: none"> ● Addition ● Omission ● Substitution 1.2 Sur l'axe syntagmatique: en rapport avec le contexte graphique <ul style="list-style-type: none"> ● Addition ● Omission ● Substitution ● Intersion
2. Erreurs phonétiques secondaires: faute graphique <u>et</u> phonétique
2.1 Sur l'axe paradigmatique: sans rapport avec le contexte graphique <ul style="list-style-type: none"> ● Substitution entre paires normalement assorties 2.2 Sur l'axe syntagmatique: en rapport avec le contexte graphique <ul style="list-style-type: none"> ● Addition ● Omission ● Substitution ● Intersion

TABLEAU SYNTHÈSE
de la typologie Bartout, Brunelle et Piacere révisée

(suite)

ERREURS AU PLAN IDÉOGRAPHIQUE
3. Erreurs au plan lexical
<p>3.1 Sur l'axe paradigmatique: sans rapport avec le contexte graphique</p> <p>3.1.1 Représentations graphiques non attestées</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Addition ● Omission ● Substitution <p>3.1.2 Représentations graphiques attestées</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Confusion homophonique sans changement de catégorie syntaxique <p>3.2 Sur l'axe syntagmatique: en rapport avec le contexte graphique et sémantique</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Problèmes de segmentation graphique <ul style="list-style-type: none"> ● Au niveau intra-syllabique ● Au niveau inter-syllabique
4. Erreurs au plan syntaxique ou relationnel
<p>4.1 Erreur de marques morphologiques</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Addition ● Omission ● Substitution <p>4.2 Erreurs relationnelles sémantiques</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Confusion homophonique avec changement de catégorie syntaxique

MÉTHODES DE CORRECTION

Nous présentons maintenant, à partir de la grille suggérée, trois types de correction possible pouvant être appliquées à n'importe quel texte. Dans les trois méthodes, toutes les erreurs sont soulignées; si un mot comporte deux erreurs, chacune d'elles est relevée. Dans la première méthode, nous avons eu recours au code de notation simplifiée. Pour la deuxième méthode, nous avons utilisé le code de notation détaillée. Enfin, dans la troisième méthode, chaque erreur est numérotée de 1 à x, dans un ordre croissant, chaque numéro correspondant à une erreur est ensuite reporté sur une grille d'erreurs. L'avantage de ce dernier type de correction est de permettre une comptabilisation rapide du nombre total d'erreurs par catégorie.

À la suite des modèles de correction se trouve une grille d'analyse des erreurs non remplie pouvant être utilisée pour toute correction à effectuer.

Correction à l'aide du code de notation simplifiée

(Élève de 6^e année)

1. La corde

La corde était très amusante car il fail déveloper notre imagination pour quel soit de plus en plus grande ou de plus en plus petite.

2. Le Serf-volant

Le Serf-volant était très intéressant Surtout quand il fail nous mètre en position de serf-volant ét aussi quans nous désinions le dessin de Notre serf volant imaginère.

3. Le song

Le song était également très drole Surtout quand nous antandions les difé-rent bruit dans la classe.

Interprétation du code de correction:

1. Erreur phonétique primaire: faute graphique.
2. Erreur phonétique secondaire: faute graphique et phonétique.
3. Erreur au plan lexical.
4. Erreur au plan syntaxique.

Correction à l'aide du code de notation détaillée(Élève de 6^e année)

5. La corde

La corde était très amusante car il fallait développer notre imagination pour
 quel soit de plus en plus grande ou de plus en plus petite.
 4.1/4.2

6. Le Serf-volant

3.1.2

Le Serf-volant était très intéressant surtout quand il fallait nous mettre en
 position de serf-volant et aussi quand nous dessinions le dessin de Notre serf
 volant imaginaire.
 3.1.1

7. Le song

1.1

Le song était également très drôle surtout quand nous entendions les différents
 ren bruit dans la classe.
 4.1 4.1

Pour retrouver la signification de chacun des codes de notation, se reporter
 aux tableaux des pages 113 et 114.

Texte corrigé

1. La corde

La corde était très amusante, car il fallait développer notre imagination pour qu'elle soit de plus en plus grande ou de plus en plus petite.

2. Le cerf-volant

Le cerf-volant était très intéressant surtout quand il fallait nous mettre en position de cerf-volant et aussi quand nous dessinions le dessin de notre cerf-volant imaginaire.

3. Le son

Le son était également très drôle surtout quand nous entendions les différents bruits dans la classe.

Correction numérotée avec renvoi à la grille d'analyse(Élève de 6^e année)

1.

J'ai aimé sa pour l'exercisse avec les cordes (prendre moins de place possible) ou (le plus possible). Je ne m'en ra_pelle pas tellement₄ mais je sais que pour l'exercisse que je vien₅ de parlé (les cordes) on₇ été très agréable.

2. le serf-volant

Sa c'était le cour que j'ai le moins aimé sauf pour déchire₁₁ le cerf-volant que j'ai eu mais a part ça je n'ais pas tellement aimé ça.

3. Le son

c'est le cour que j'ai aimé le plus dans tous les 3 sur tout quand il fallait faire des bruit₁₆ de la ville de la campagne de la mer et l'autre je ne m'en ra_pelle pas. et aussi de ce parlé avec des geste₁₉ ou de dire un son et l'autre t'en renvoyer un en faite j'ai tout aimé le cour

Remarque:

Quand une erreur revient plusieurs fois, elle reçoit alors le même numéro à chaque fois.

GRILLE D'ANALYSE DES ERREURS

<p>1. Erreurs phonétiques primaires (faute graphique) <i>Total: 2 erreurs</i></p>	<p><u>1.1 Axe paradigmatique</u> 11 <i>Total: 1 erreur</i></p>	<p><u>1.2 Axe syntagmatique</u> 13 <i>Total: 1 erreur</i></p>														
<p>2. Erreurs phonétiques secondaires (faute graphique) (faute phonétique) <i>Total: 1 erreur</i></p>	<p><u>2.1 Axe paradigmatique</u> <i>Total: 0 erreur</i></p>	<p><u>2.2 Axe syntagmatique</u> 20 <i>Total: 1 erreur</i></p>														
<p>3. Erreurs au plan lexical <i>Total: 6 erreurs</i></p>	<table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <thead> <tr> <th colspan="2" style="text-align: center;"><u>3.1 Axe paradigmatique</u></th> </tr> <tr> <th style="text-align: center;"><u>3.1.1</u></th> <th style="text-align: center;"><u>3.1.2</u></th> </tr> <tr> <th style="text-align: center;"><u>non attestées</u></th> <th style="text-align: center;"><u>attestées</u></th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td style="text-align: center;">2</td> <td style="text-align: center;">8</td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;">3</td> <td style="text-align: center;">10</td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;"><i>Total:</i></td> <td style="text-align: center;"><i>Total:</i></td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;"><i>2 erreurs</i></td> <td style="text-align: center;"><i>2 erreurs</i></td> </tr> </tbody> </table>	<u>3.1 Axe paradigmatique</u>		<u>3.1.1</u>	<u>3.1.2</u>	<u>non attestées</u>	<u>attestées</u>	2	8	3	10	<i>Total:</i>	<i>Total:</i>	<i>2 erreurs</i>	<i>2 erreurs</i>	<p><u>3.2 Axe syntagmatique</u> 9 15 <i>Total: 2 erreurs</i></p>
<u>3.1 Axe paradigmatique</u>																
<u>3.1.1</u>	<u>3.1.2</u>															
<u>non attestées</u>	<u>attestées</u>															
2	8															
3	10															
<i>Total:</i>	<i>Total:</i>															
<i>2 erreurs</i>	<i>2 erreurs</i>															
<p>4. Erreurs au plan syntaxique ou relationnel <i>Total: 11 erreurs</i></p>	<p><u>4.1 Morphologie</u> 4 5 7 14 16 19 <i>Total: 6 erreurs</i></p>	<p><u>4.2 Sémantique</u> 1 6 12 17 18 <i>Total: 5 erreurs</i></p>														

Texte corrigé

1.

J'ai aimé ça pour l'exercice avec les cordes (prendre le moins de place possible ou le plus possible). Je ne m'en rappelle pas tellement, mais je sais que l'exercice dont je viens de parler (les cordes) a été très agréable.

2. Le cerf-volant

Ça c'était le cours que j'ai le moins aimé sauf pour déchirer le cerf-volant que j'ai eu. Mais à part ça je n'ai pas tellement aimé ça.

3. Le son

C'est le cours que j'ai aimé le plus dans les 3, surtout quand il fallait faire des bruits de la ville, de la campagne, de la mer, et l'autre je ne m'en rappelle pas. Et aussi se parler avec des gestes ou de dire un son et l'autre de t'en envoyer un. En fait, j'ai aimé tout le cours.

GRILLE D'ANALYSE DES ERREURS

1. Erreurs phonétiques primaires (faute graphique)	<u>1.1 Axe paradigmaticque</u>	<u>1.2 Axe syntagmaticque</u>		
2. Erreurs phonétiques secondaires (faute graphique) (faute phonétique)	<u>2.1 Axe paradigmaticque</u>	<u>2.2 Axe syntagmaticque</u>		
3. Erreurs au plan lexical	<table border="1" style="width: 100%;"> <tr> <td data-bbox="523 954 780 1295"><u>3.1 Axe paradigmaticque</u> <u>3.1.1 non attestées</u></td> <td data-bbox="780 954 975 1295"><u>3.1.2 attestées</u></td> </tr> </table>	<u>3.1 Axe paradigmaticque</u> <u>3.1.1 non attestées</u>	<u>3.1.2 attestées</u>	<u>3.2 Axe syntagmaticque</u>
<u>3.1 Axe paradigmaticque</u> <u>3.1.1 non attestées</u>	<u>3.1.2 attestées</u>			
4. Erreurs au plan syntaxique ou relationnel	<u>4.1 Morphologie</u>	<u>4.2 Sémantique</u>		

Notes bibliographiques

4. Denise BARTOUT, Lucien BRUNELLE et Jean PIACERE. *Lecture et orthographe: problèmes d'apprentissage, d'évaluation et de rééducation*. Cahiers de pédagogie moderne no 62. Coll. «Bourrelier». Paris, Armand Colin, 1977, p. 5.
 5. *Ibid.*, p. 50.
 6. *Ibid.*, p. 53.
 7. *Ibid.*, p. 63.
 8. *Ibid.*, p. 72-73.
 9. *Ibid.*, p. 76.
 10. *Ibid.*, p. 79-80.
 11. *Ibid.*, p. 81.
 12. *Ibid.*, p. 82.
 13. *Ibid.*, p. 83.
 14. *Ibid.*, p. 84.
-

CHAPITRE V

**TYPOLOGIE DES ERREURS PROPOSÉE
PAR NINA CATACH**

ANALYSE DES FONDEMENTS THÉORIQUES

La typologie des erreurs proposée par Nina Catach s'appuie essentiellement sur la définition linguistique préconisée par l'auteure du système orthographique de la langue française.

Selon Nina Catach, lorsqu'on aborde la question de l'orthographe, on a souvent tendance à confondre plusieurs réalités en réduisant la langue écrite à son simple aspect orthographique ou en évitant de distinguer ce qui est graphie et ce qui est orthographe. La graphie n'est que la manière d'écrire les sons ou les mots d'une langue, sans référence aucune à la norme; ainsi *wazo*, *wazeau*, *oizo*, *oizau* sont différentes graphies du mot *oiseau*, toutes susceptibles d'exister. L'orthographe correspond pour sa part à la manière d'écrire les sons ou les mots d'une langue, conformément avec le système de transcription graphique adopté à une époque donnée et suivant certains rapports avec les autres sous-systèmes de la langue. Ce qu'on appelle orthographe, en tant que système de règles, fait partie intégrante de toute écriture, en tant que système de signes graphiques. D'après l'auteure, l'orthographe ne peut se comprendre que si elle est intégrée à une conception sémiologique d'ensemble, à une théorie de la langue (orale et écrite), à une théorie de l'écriture.

Pour arriver à décrire la langue écrite et plus spécifiquement l'un de ses aspects particuliers, soit l'orthographe, il faut être en mesure de voir de quoi se compose l'écriture, en mesure d'identifier ses unités. Tout comme la langue orale ne peut être

limitée à la notion de phonème, la langue écrite ne peut se ramener à l'orthographe seule. Il y a tout d'abord l'aspect graphique. Il y a ensuite ce qu'on peut appeler la langue écrite élaborée. Comme à l'oral, cette langue élaborée a un aspect linguistique et un aspect littéraire; comme à l'oral, elle a ses répercussions sur tous les plans: morphologie, syntaxe, lexique, style, etc.:

L'orthographe constitue un des niveaux de cette langue écrite élaborée dont l'intervention se situe essentiellement à deux moments: dans l'appréhension pleinement élaborée du message (pour un lecteur), dans la communication pleinement élaborée du message (pour le scripteur).¹

Comme l'orthographe ne peut être dissociée de l'écriture qui ne peut elle-même être dissociée de la langue, voyons brièvement ce que d'autres recherches antérieures à celles de Catach nous ont permis d'apprendre sur la langue, afin de mieux comprendre les fondements même sur lesquels s'appuient l'auteur. *Langue et écriture sont deux systèmes de signes distincts: l'unique raison d'être du second est de représenter le premier.*²

La structure de la langue est à la fois son et sens: les deux sont impliqués dans le signe linguistique. Depuis Saussure, on présente le signe linguistique comme ayant deux faces: signifiant (st) et signifié (sé). Depuis Martinet, on s'appuie sur un modèle théorique du langage voulant que tout énoncé de langue parlée se décompose en deux articulations. La première articulation est formée d'unités significatives grâce auxquelles il est possible de saisir le message transmis. Ces unités, appelées *monèmes*, ont à la fois une forme ou une face visible et un sens ou une face invisible. Mot et monème sont à ne pas confondre. Ainsi, le mot *retournez* résulte de la combinaison de trois monèmes: *re-*, *-tourn-*, et *-ez*; chacune de ces unités est significative, c'est-à-dire porteuse de sens:

- *re-* Préfixe indiquant un mouvement en arrière; le fait de ramener en arrière.
- *tourn-* Radical du verbe *tourner*.

Faire mouvoir autour d'un axe, d'un centre; imprimer un mouvement de rotation.

Ex.: Tourner la poignée.

Se mouvoir circulairement. Décrire une ligne courbe autour de quelque chose.

Ex.: La terre tourne autour du soleil.

Changer de direction, aller en sens inverse ou dans un autre sens. Ex.: Tourner à droite, à gauche.

- **-ez** Terminaison verbale marquant la deuxième personne du pluriel. Idée de *vous*.³

Traditionnellement, on distinguait *re-*, *-tourn-* et *-ez* en disant que l'un est un *préfixe*, l'autre un *sémantème* et le dernier un *morphème*. Cette terminologie laisse croire que seul le *sémantème* serait doué de sens, alors que le *morphème* en serait privé. Comme on peut le constater, ce n'est pourtant pas le cas. Dans la mesure où la distinction est utile, on nommera *lexèmes* les monèmes qui trouvent leur place dans le lexique et non dans la grammaire, puis on utilisera le terme *morphème* pour désigner les monèmes qui, comme *-ez*, apparaissent dans les grammaires. Le **Tableau 1**, à la page suivante, représente bien cette distinction.

Les morphèmes, en nombre fini, renvoient à une liste fermée, car il est possible d'en déterminer la quantité avec précision. Les lexèmes, quant à eux, sont en nombre infini et renvoient à une liste ouverte constamment enrichie par des néologismes et des emprunts de toutes sortes.

Le monème peut donc être un morphème ou un lexème; quel qu'il soit, il a toujours une face cachée, le signifié, et une face visible, le signifiant. Seule la face visible du monème peut être analysée et décomposée en unités plus petites ayant une forme vocale mais sans aucun sens: les *phonèmes*. Ces derniers sont les unités distinctives d'un énoncé qui appartiennent à la deuxième articulation du langage. Chaque phonème correspond plus ou moins à ce qu'on appelle communément un son. La liste

TABLEAU 1

Unités de première articulation: unités significatives	
	Mots: noms, adjectifs, adverbes
Lexèmes =	Radicaux verbaux
Monèmes =	Désinences nominales
	Flexions verbales
	Affixes
Morphèmes =	Prépositions
	Conjonctions
	Déterminants
	Etc.

des phonèmes d'une langue est une liste fermée. Le français comporte 36 phonèmes: 16 voyelles, 3 semi-voyelles et 17 consonnes. Le **Tableau 2** à la page suivante montre bien cette distribution.

Le langage oral est donc constitué de *monèmes* – ou unités significatives de première articulation – en nombre indéterminé et de *phonèmes* – ou unités distinctives de deuxième articulation – en nombre fixe (voir le **Tableau 3** à la page 132).

À la lumière de ce que nous venons de voir au sujet de la langue parlée, nous pouvons nous demander s'il est possible de procéder à une analyse similaire de la langue écrite. L'énoncé écrit possède-t-il lui aussi deux types d'articulation? Est-il possible de découper un énoncé comme *Je ne me sens pas bien* en unités de 1^{re} et de 2^e articulations? Les mots transcrits présentent-ils une face cachée et une face visible?

Disons tout d'abord que la graphie d'une langue est la manière d'écrire les sons ou les mots de cette langue. La transcription graphique consiste à faire correspondre à chaque phonème ou groupe de phonèmes une lettre ou un groupe de lettres. Une lettre prise isolément ne fait que renvoyer à un phonème: ainsi *d* et *p* renvoient aux phonèmes [d] et [p], unités distinctives écrites correspondant à des unités distinctives orales. Cette transcription terme à terme est de l'écriture alphabétique. Ce type d'écriture suppose un asservissement du signe graphique au signe phonique, faisant qu'à chaque phonème correspond une lettre ou groupe de lettres fixe et invariable. Ainsi, le phonème [o] serait toujours transcrit par *o* et par rien d'autre. Il est bien évident que cet idéal n'existe dans aucune langue.

Le français, on le sait, est plus qu'une transcription terme à terme. Bien sûr, on trouve pour plusieurs mots une correspondance parfaite entre sons et lettres:

réalité [realite]

silos [silo]

défi [defi]

ami [ami]

Cependant, dans bien des cas, la graphie du mot est loin de correspondre à sa phonie; le cas le plus fréquemment cité illustre bien ce propos: rien dans l'image

TABLEAU 2**Unités de deuxième articulation: unités distinctives =
les phonèmes**

16 voyelles	
[i] bible, cible, lit	[y] bu, jus, plus
[e] bébé, céder, régler	[œ] beurre, fleur, soeur
[ɛ] bête, bague, faible	[ø] bleu, pneu, monsieur
[a] balle, patte latte	[ə] je, lever, semer
[ɑ] pâte, las, mât	[ɛ̃] brin, fin, écrivain
[o] fol, bol, fort	[ɛ̃] brun, lundi, quelqu'un
[ɔ] beau, haut, impôt	[ɑ̃] blanc, lent, rang
[u] cou, fou, doux	[ɔ̃] blond, rond, ballon
3 semi-voyelles	
[j] aïe, fille, paille	
[w] ouate, boîte, soir	
[ɥ] lui, duel, huit	
17 consonnes	
[p] papa, par	[s] ceci, poisson, semis
[b] bébé, bal	[z] hasard, poison, vision
[t] tendre, étendre	[ʃ] chat, schéma, tricher
[d] aide, dent	[ʒ] gilet, jet, mangeons
[k] coq, qui, képi	[m] malle, mitaine
[g] gare, bague	[n] normal, neveu
[f] feu, refuge, photo	[ɲ] oignon, lorgner, gagner
[v] vent, vélo	[l] livre, aliter
	[ʀ] barre, mariage, par

TABLEAU 3**Les deux articulations de la langue parlée**

Énoncés	1 ^{re} articulation	2 ^e articulation
«Mot»: Émission vocale séparée par deux silences	Monème: unité significative	Phonème: unité distinctive
[nupartõ saswar] 1 2	Nous part ons ce soir 1 2 3 4 5	[nupartõsaswar] 13 phonèmes
[vurpasre dãmẽ] 1 2	Vous re pass er ez demain 1 2 3 4 5 6	[vurpasredãmẽ] 12 phonèmes

graphique du mot *oiseau* ne renvoie à son image sonore [wazo]. Les lettres dans ce cas sont plus ou moins rattachées à l'oral, plus ou moins autonomes et transmettent plus ou moins autre chose que les phonèmes. La combinaison des lettres en français est régie par des procédés spécifiques de position, d'union et de désunion, de rotation, d'opposition, etc., procédés dont il importe de bien connaître le fonctionnement pour savoir écrire correctement: on ne parle plus ici d'écriture mais d'**orthographe**.

La réponse aux questions posées précédemment nous parvient indirectement par les travaux de l'un des premiers linguistes modernes à s'être intéressé à appliquer à l'écrit les méthodes et les acquis actuels de l'étude du langage oral; il s'agit des recherches effectuées sur le français écrit par V. G. Gak, un Soviétique. Par ses études, Gak en est arrivé à dégager cinq critères principaux d'ordonnement des faits graphiques: d'une part, le principe phonétique et, d'autre part, les quatre principes morphologique, traditionnel, étymologique et différentiel. L'auteur est ainsi parvenu à expliquer ce qui auparavant avait toujours gardé l'apparence d'un ensemble de faits incohérents et contradictoires.

Par la suite, d'autres linguistes ont aussi effectué des études théoriques sur l'orthographe, démontrant sans l'ombre d'un doute que le système graphique est complexe et que l'orthographe est, au-delà du code, un ensemble de signes linguistiques.

L'équipe travaillant sur l'Histoire et la structure de l'orthographe française (HESO), dirigée par Nina Catach du Centre national de recherches scientifiques en France, a été amenée par ses recherches à affirmer que:

L'orthographe, c'est la manière d'écrire les sons ou les mots d'une langue en conformité d'une part avec le système de transcription graphique propre à cette langue, d'autre part suivant certains rapports établis avec les autres sous-systèmes de langues (morphologie, syntaxe, lexique). Plus ces rapports secondaires sont complexes, plus le rôle de l'orthographe grandit. ⁴

En réponse aux questions évoquées plus haut, on peut dire que pour l'équipe HESO trois facteurs sont à mettre en rapport avec les trois parties du système linguistique: le phonème, le morphème et le lexème, lesquels entrent en combinaison syntaxique pour nous donner la phrase. La syllabe, pour sa part, est considérée comme une étape intermédiaire importante entre le morphème (ou monème), unité de première articulation, et le phonème, unité de deuxième articulation. Au lexème correspond le mot graphique; au morphème correspond soit une marque écrite transcrivant la marque orale, soit une marque apportant un supplément d'information propre à l'écrit; au phonème correspond une unité non seulement distinctive mais aussi significative: le *graphème*.

C'est à la suite des travaux de plusieurs linguistes [STETSON (1937), V.G. GAK (1962), R. THIMONNIER (1967), etc.] qu'on s'accorde aujourd'hui pour appeler l'unité de base du système graphique de la langue le *graphème*. La lettre ne peut se mériter ce titre pour plusieurs raisons. De fait, notre alphabet traditionnel avec ses 26 lettres, réparties en 6 voyelles et 20 consonnes et auxquelles s'ajoutent, par combinaison, 5 signes diacritiques, ne permet pas de bien rendre compte du système phonique de notre langue. L'alphabet ne contient que 5 voyelles alors que notre système vocalique en compte 16; de plus, certaines consonnes ne sont absolument pas représentées, telles [ʃ] et [ɲ] par exemple. Les lettres de l'alphabet ne peuvent absolument pas être considérées comme des unités pertinentes et fonctionnelles de deuxième articulation.

Notons que, si plusieurs auteurs ont adopté la notion de graphème, tous ne s'entendent pas sur sa définition. Ainsi, comme le rapporte Nina Catach dans un article intitulé *Le graphème*, publié en décembre 1975 dans la revue *Pratiques*, no 25, certains confondent lettre et graphème:

Thimonnier p. 31: «Ceux-ci [les 97 graphèmes] se répartissent en 26 graphèmes simples (les 26 lettres de l'alphabet) et en 71 graphèmes composés [...]
[Pour une pédagogie renouvelée, 1974, p. 88]

Benveniste-Chervel: «On est donc fondé de réserver le terme de graphème aux vingt-six lettres de l'alphabet...» Pourtant, les auteurs donnent bien par ailleurs la différence entre graphème et lettre, comme entre graphème et son. Mais il semble que pour eux la lettre constitue l'aspect matériel du graphème, sa «réalisation particulière», italique, majuscule, etc., et non, comme pour nous, quelque chose de fondamentalement différent.

[Dans Benveniste-Chervel, 1969, p.119]

Genouvrier: «On doit donc s'en tenir, sauf choix totalement arbitraire, à considérer que les graphèmes du français sont les 26 lettres de l'alphabet auxquels sont adjoints cinq signes graphiques non autonomes: les diacritiques.»

[Dans Bref, janv. 1973, no 8, p. 18]⁵

En quoi consiste exactement le graphème? Représente-t-il toujours le phonème? Est-il le signifiant du phonème? N'est-il que le signifiant? Même si on considère le graphème comme un substitut du langage, ce n'est pas pour autant qu'un substitut de phonème. Ce n'est pas uniquement un signifiant de ce dernier.

Selon la distinction héritée de Hjelmslev entre *cénème* (vide) et *plérème* (plein), Catach affirme qu'il est impossible de parler du graphème comme étant uniquement et toujours un signe vide, un *cénème*. En réalité, les graphèmes permettent à la fois le renvoi au signifiant phonique en cas de lecture à haute voix et le renvoi direct au signifié en cas de lecture visuelle.

Tout comme la langue orale présente une double articulation, la langue écrite par le biais du graphème possède donc à sa manière une double articulation. Le rôle du graphème est effectivement double:

Il est un signifiant (forme écrite) renvoyant à un signifiant forme orale, (c'est un signifiant de signifiant, un *cénème*), ce qui est son rôle de base dans une écriture alphabétique. Il peut être en même temps ou séparément un signifiant de signifié, un *plérème*.

Ex.:

Plan cénémique	Plan plérémique
[so] ← sot ← saut ← seau ← sceau	→ sottise, sottise... → sauter, saltimbanque... → ? → ?, sceller, scellement...

Le réseau d'oppositions paradigmatiques entre ces quatre mots est triple:

- s initial/sc
- o/au/eau

- t final/marque zéro

Seul le s est ici entièrement «cénémique», tous les autres éléments sont «marqués», les marques des deux derniers mots (leurs «informations») n'étant apparemment pas motivés, sinon par opposition aux deux premiers, et, pour le dernier, par le lien secondaire établi avec sceller, scellement, etc.⁶

L'orthographe est donc une écriture dont l'unité de base est le graphème. Compte tenu du double caractère de cénème et de plérème que peut prendre le graphème, Catach propose de considérer le graphème comme

la plus petite unité distinctive et/ou significative de la chaîne écrite, composée d'une lettre, d'un groupe de lettres (digramme, trigramme), d'une lettre accentuée ou pourvue d'un signe auxiliaire, ayant une référence phonique et/ou sémique dans la chaîne parlée.⁷

Le graphème a une référence phonique quand il transcrit un phonème (ex.: eau/[o]). Il a une référence sémique, soit quand il transcrit plus ou moins la même chose que le morphème oral (ex.: s et x de pluriel; s, x, t, d verbaux), soit quand il réfère à un lexème en lui conférant une physionomie globale (ex.: *mère*, *maire*). La transcription graphique du français se fait donc au moyen des graphèmes eux-mêmes composés de lettres.

- *Pourchasser* comprend 7 phonèmes: [p u ʁ ʃ a s e]
7 graphèmes: p o u r c h a s s e r
11 lettres: p o u r c h a s s e r
- *Photographie* comprend 9 phonèmes: [f o t o ɡ ʁ a f i]
10 graphèmes: p h o t o ɡ r a p h i e
12 lettres: p h o t o ɡ r a p h i e

Quels sont les graphèmes de la langue française? Quels sont les différents rôles qu'ils jouent?

L'inventaire complet de la liste des graphèmes a été effectué par l'équipe HESO, non pas à partir des 35 000 ou 40 000 mots d'un dictionnaire quelconque — simple représentation de la langue non réalisée —, mais plutôt à partir de l'analyse

de la langue en situation de communication. Un dépouillement de textes écrits comprenant en tout 3 346 mots a permis d'identifier toutes les unités que compte notre écriture. L'analyse linguistique et statistique portait sur cinq textes nettement différenciés quant au niveau de langue et au type de discours utilisé: un poème, deux articles de journaux, un texte scientifique, le début d'un roman. Par la suite, voulant vérifier les données obtenues, l'équipe a effectué un deuxième inventaire statistique sur les 3 724 mots de l'Échelle Dubois-Buyse, liste de fréquence particulièrement importante puisée à même le vocabulaire connu des enfants. Les résultats corroboraient ceux qui avaient déjà été obtenus: 133 graphèmes apparaissaient et réapparaissaient pour former un total de 36 000 graphèmes.

En plus de permettre l'identification certaine des unités constituantes de notre système graphique, l'analyse a permis de relever la prédominance quasi absolue d'un certain nombre d'unités. Pour vérifier cette constatation, cinq critères d'identification ont été retenus dont, bien sûr, le degré de fréquence de l'unité en lexique et dans les textes. Les autres critères sont le degré de cohésion et de stabilité du graphème, son degré de *signifiante* ou de pertinence phonologique, son degré de rentabilité linguistique (rapports morphologiques, de type sériel, de type analogique), et enfin son degré de créativité linguistique (phonèmes, morphèmes, lexèmes, néologismes, dérivés, composés). C'est ainsi qu'on a pu établir une hiérarchie à l'intérieur de la liste des 133 graphèmes, de manière à isoler 70 graphèmes assez courants parmi lesquels 45 graphèmes de base, présentant à leur tour un plus haut degré de fréquence, de stabilité et de pertinence. Un dernier filtrage, plus sévère encore, a permis de distinguer 33 unités théoriques, très proches de la réalité des faits et constituant notre alphabet de signes fonctionnels, on les appelle *archigraphèmes* (voir le **Tableau 4** à la page suivante).

Avant d'aborder les différentes fonctions des graphèmes, reportons-nous à une définition de l'orthographe française préconisée par Marguerite Chaumont à titre

TABLEAU 4**Archigraphèmes**

Voyelles:	A, E, I, O, U, EU, OU, AN, IN, ON, UN;
Semi-voyelles:	ILL, Y, OI, OIN;
Consonnes:	P-B, T-D, C-G, F-V, S-Z, X, CH, J, L-R, M-N, GN.

d'introduction à ce qui va suivre. Selon Chaumont, on peut considérer l'orthographe française comme un pluri-système dans lequel on distingue :

- ce qui s'écrit comme on le dit ;
- ce qui s'ordonne en grandes séries par la forme, le sens et le fonctionnement dans la phrase ;
- ce qui est purement arbitraire et qui s'apprend et se retient globalement. ⁸

Reprenons maintenant les définitions données dans notre premier chapitre pour en faire une présentation beaucoup plus exhaustive. Nous avons vu précédemment que le graphème est l'unité fondamentale du pluri-système orthographique du français qui peut remplir plusieurs fonctions, délimitant en définitive son appartenance à la 1^{re} ou à la 2^e articulation de la langue écrite. Les trois principales fonctions sont : phonogrammique, morphogrammique et logogrammique.

1. Fonction phonogrammique

Tout graphème susceptible d'avoir un correspondant phonique est appelé *phonogramme*, même s'il présente par ailleurs d'autres caractéristiques.

Exemples :

<i>ain</i> transcrit [ɛ̃]	<i>un</i> transcrit [œ̃]	<i>b</i> transcrit [b]
<i>au</i> transcrit [o]	<i>an</i> transcrit [ɑ̃]	<i>ch</i> transcrit [ʃ]

La caractéristique du phonogramme est de présenter à sa manière deux articulations :

La face signifiante est très forte, mais non totale, pour les graphèmes représentés par les archigraphèmes : or, c'est la première acquise par les enfants (cf. à ce sujet l'article de M. Chaumont, dans *Repères* 54). Ainsi, ils n'ont aucune difficulté à mémoriser la plupart des consonnes, p = [p], b = [b], f = [f], v = [v], etc. ⁹

La face signifié — ou plérémique — pose, quant à elle, des problèmes non pas au plan du décodage, mais plutôt au plan de l'encodage. Avant que la performance soit satisfaisante, il faut avoir aiguisé sa compétence linguistique par un entraînement

global et très progressif, étant donné l'extrême concentration des règles syntagmatiques et paradigmatisques. À titre d'exemple, donnons les principales valeurs plérémiques (morphogrammiques) des phonogrammes vocaliques internes:

ai: 30% d'occurrences dans les textes, concentration dans les finales, information grammaticale et lexicale (alternance avec a, nasale ain), ex.: finales verbales, adj. en ain, aine, alternance sain/saine/santé/sanitaire, etc.;

au: 21% d'occurrences dans les textes, information phonogrammique (noté [o] en syllabe fermée, saule, épaule, aube, etc.), grammaticale (pl. en aux) et lexicale (alternance avec al, autrui/altruisme, autre, alterner).

eau; 3% d'occurrences seulement, concentration quasi-exclusive dans les finales, information suffixale (diminutif) et lexicale (alternance avec el), ex.: agneau/agnelle/agneuler, etc.¹⁰

Nous vous présentons maintenant sous forme de tableaux la liste complète des archigraphèmes, graphèmes de base et sous-graphèmes pour les voyelles, semi-voyelles et consonnes de la langue française.

TABLEAU 5

Archigraphèmes, graphèmes et sous-graphèmes des
VOYELLES ORALES

Phonèmes	Archigraphèmes	Graphèmes	Fréquences	Exemples	Sous-graphèmes	Exemples
[A]	A	a à â	92% 7% 1%	papa à (la maison) pâte	em en a(on)	prudemment solennel paonne
[e]	E	e+cons. é	99%	clef blé	oe	foetus
[ɛ]		(e) è ai ê ei ë	67,9% 30% 2,1%	sec chèvre chaise tête baleine Noël	aî eî ea	paraître reître break
[i]	I	i (y) î ï	98% 2%	vive Yves héroïne gîte	hi ee	trahi meeting
[O]	O	o au eau ô (u)(m)	75% 21% 3%	dos chaud chapeau côte minimum	ho oo aô ûm	cahot alcool Saône capharnaûm
[Y]	U	u û	100%	tu mûr	hu û eu	bahut Saûl j'ai eu
[ø] [œ]	EU	eu oeu	93%	peu, peur oeuf		
[a]		(e)	non décompté	f(e)nêtre	ue (ai) (on)	cueillir faisons monsieur
[u]	OU	ou où oû	98%	chou où vas-tu? goût	aou aoû (oo)	saoul août football

TABLEAU 6**Archigraphèmes, graphèmes et sous-graphèmes des VOYELLES NASALES**

Phonèmes	Archigraphèmes	Graphèmes	Fréquences	Exemples	Sous-graphèmes	Exemples
[ɑ̃]	AN	an am en em	44% 47%	blanc lampe enfant emmener	aon	faon
[ɛ̃]	IN	in im (en) ain ein	45% 23% 21%	vin important chien pain plein	în aim yn ym	vînmes faim syntaxe symbiose
[ɔ̃]	ON	on om	92,8%	bon sombre		
[œ̃]	UN	un	97%	lundi	um	parfum

TABLEAU 7

**Archigraphèmes, graphèmes et sous-graphèmes des
SEMI-VOYELLES**

Phonèmes	Archigraphèmes	Graphèmes	Fréquences	Exemples	Sous-graphèmes	Exemples
[j]	I Y,IL(L)	(i) (ï) y il(l)	86% 3% 10%	pied faïence balayer rail, paille	hi hy	hier hyène
[wA]	OI	oi ou + voyelle	100%	foi loua	oï w (u) (oe) oê	croît watt jaguar moelle poêle
[wẽ]	OIN	oin ouin	100%	loin pingouin	ooing	shampooing

TABLEAU 8**Archigraphèmes, graphèmes et sous-graphèmes des CONSONNES**

Phonèmes	Archigraphèmes	Graphèmes	Fréquences	Exemples	Sous-graphèmes	Exemples
[p]	P	p	100%	pelle	pp	appareil
[b]	B	b	100%	balle	bb	abbé
[t]	T	t	99%	tarte	tt th	botte thé
[d]	D	d	100%	date, endroit	dd	addition
[k]	C	c, qu	98%	café quelque	cc cqu ck ch cch	accorder acquérir ticket technique saccharine
[g]	G	g, gu	100%	coq gave, guerre	gg (c) gh	aggraver second ghetto
[f]	F	f ph	95%	fer phrase	ff	affaire
[v]	V	v	100%	vol	w	wagon
[s]	S	s, ss (c), ç (t)+i	69% 26% 3,3%	sol, bosse ci, ça ration	sc sth x+(a)	science asthme soixante
[z]	Z	(s) in- tervoc. z	90% 10%	rose zéro	(x) zz	deuxième mezzanine

TABLEAU 8**Archigraphèmes, graphèmes et sous-graphèmes des CONSONNES**
(SUITE)

Phonèmes	Archigraphèmes	Graphèmes	Fréquences	Exemples	Sous-graphèmes	Exemples
[gz] [ks]	X	x cc+(e,i) xc+(e,i)	84%	exact taxi accès accident excès		
[ʃ] [ʒ]	CH J	ch j (g) ge	100% 49% 51%	chaise joue gîte mangeons	sch	schéma
[l] [ʀ]	L R	l r	100% 100%	lac revenir	ll rr rh	ville guerre rhume
[m] [n]	M N	m n	100% 100%	mère nature	mm nn	pomme bonne
[ɲ]	GN	gn	100%	gagner	ign	oignon
[ŋ]	NG	ng	100%	parking		

S'ajoute à cette liste la lettre *h* élément de graphème, qui joue deux rôles: substitut de tréma (*trahir*) et couverture de la voyelle (*les héros*).

2. Fonction morphogrammique

Tout graphème, prononcé ou non, qui est une marque écrite de genre, de nombre, de flexion verbale, de série lexicale, etc., est appelé *morphogramme*.

Exemples:

- *s* de *je viens*
- *ent* de *Lucie et Julie jouent*
- *t* de *petit/petite*
- *ô* de *côte/côtier*

Constituant un sous-système, tout comme les phonogrammes, les morphogrammes doivent être étudiés par référence au système morphologique et syntaxique de la langue. Ils ne peuvent être expliqués sans une étude préalable des marques des morphèmes de l'oral. Cette étude mettra d'abord en évidence la symétrie des deux systèmes, puis la dissymétrie et leur fonctionnement relativement autonome. Les morphogrammes sont les pendants des morphèmes, mais ils marquent plus que ces derniers. Selon les cas, ces marques graphiques permettent d'opposer des différences de nature, de fonction (genre, nombre, mode, temps, personne, etc.) ou de familles lexicales. Les morphogrammes appartiennent à la 1^{re} articulation de la langue, tout comme les morphèmes, car ils sont chargés d'une valeur sémique plus ou moins autonome. En fait, ils ont une double fonction, puisqu'en plus d'assurer une référence sémique, ils assurent aussi la transmission des phonèmes dans certains cas.

Comme le faisait remarquer Jean Dubois dans la *Grammaire structurale du français*, on peut constater que le nombre de marques de la langue écrite est plus grand ou tout au moins égal au nombre de marques de la forme parlée. La probabilité de trouver une marque redondante après la marque initiale n'est donc pas la même dans le code écrit et dans le code parlé. Cela s'explique du fait que:

Les conditions de la transcription graphique d'un message ont pour conséquence une perte sensible d'information; en effet, la situation, qui dans la langue parlée supplée ou complète l'énoncé, est absente [...] La transcription suppose donc que les éléments d'information perdus devront être compensés par d'autres moyens linguistiques; le message «hors situation» comporte ainsi, relativement au message parlé, une redondance de marques dans le codage.¹¹

Outre le fait de pallier à un manque d'information, la redondance des marques à l'écrit a pour fonction secondaire d'assurer la cohésion de l'ensemble de l'énoncé, soit la solidarité des divers éléments. Dans la langue parlée, ce rôle est assuré par le schéma d'intonation, par ce qu'on a convenu d'appeler les traits supra-segmentaux ou prosodiques. Par ailleurs, dans la communication orale, l'interaction immédiate permet de dissiper les éventuelles ambiguïtés du message.

Selon Catach, la présence à l'écrit des morphogrammes se justifie par les raisons suivantes:

1. Maintien graphique d'une morphologie «clignotante» (lien avec l'oral; on écrit dans tous les cas ce que l'on entend dans certains cas seulement).
2. Information morphosyntaxique supplémentaire, en général redondante (utile en cas de défaillance du système).
3. Souplesse et cohésion syntagmatique: liens visuels des éléments de même nature et de même fonction qui peuvent être ainsi être dispersés sans inconvénients.
4. Information paradigmatique: liens visuels des mots de même fonction ou de même sens, unis par des rapports «étroits» (comme les alternances de masculin et de féminin) ou «larges» (comme les alternances de radicaux et de dérivés).¹²

Il existe deux types de morphogrammes: les morphogrammes grammaticaux et les morphogrammes lexicaux. Les premiers sont des désinences supplémentaires qui s'ajoutent *accessoirement* aux mots selon les relations établies entre les différentes parties du discours. Les seconds sont plutôt des marques finales ou internes *fixes*, intégrées au lexème pour lui conférer une physionomie qui permet d'établir un lien visuel avec le féminin ou les dérivés; ce peut être aussi des marques spécifiques des préfixes, des suffixes, des éléments entrant en composition, etc.

Quand on parle de morphogrammes grammaticaux, on pense essentiellement aux marques du genre, du nombre et des flexions verbales. Quand on parle de morphogrammes

lexicaux, on traite des rapports graphiques entre radicaux et dérivés, rapports directs ou indirects, à contrôle étroit ou large, situés à la finale ou à l'intérieur du mot. L'information apportée par les morphogrammes grammaticaux est d'ordre syntagmatique, alors que celle qui est véhiculée par les morphogrammes lexicaux est d'ordre paradigmatique. Dans le dernier cas, l'élément marqué est avant tout le radical, porteur des marques de sa série. En général, on peut dire que les marques finales des morphogrammes lexicaux sont muettes, alors que les marques internes sont prononcées. Enfin, parmi les marques lexicales, on oppose les marques à contrôle étroit (lien masculin/féminin, singulier/pluriel) aux marques à contrôle large (liens entre radicaux et dérivés).

3. Fonction logogrammique

Tout graphème ou groupe de graphèmes qui agit comme signe distinctif permettant de lever à l'écrit une ambiguïté de l'oral est appelé *logogramme*.

Exemples:

où/ou

sain/saint/sein/etc.

champ/chant

Les logogrammes sont en fait des figures de mots dans lesquelles la graphie ne fait qu'un avec le mot, ce sont des graphies globales de lexèmes. Leur fonction est de donner une image visuelle spécifique à certains mots homophones, surtout pour aider à la reconnaissance rapide de leur sens. La différenciation est assurée par le recours aux lettres étymologiques ou historiques, par l'emploi des variantes graphiques des phonogrammes ou des lettres morphologiques.

La fonction logogrammique a donc pour rôle principal de lever les ambiguïtés causées par les diverses homonymies de notre langue. En matière d'homonymie, Catach ne s'est pas contentée d'identifier un problème et de le souligner; elle est allée

plus loin, contrairement aux auteurs des typologies présentées précédemment, elle a cherché à préciser cette notion tout compte fait assez flottante.

Si, en grec, le mot *homonyme* veut dire *qui a le même nom*, dans la pratique le sens en est cependant plus large et réfère à tous les mots qui se prononcent de la même façon tout en ayant un sens différent. Selon Catach, l'importance des homonymes en français est étroitement liée à un ensemble de faits diachroniques qui caractérisent notre langue:

Notre système lexical a été profondément atteint par l'érosion consonantique et vocalique des mots, la perte des déclinaisons et d'une partie des désinences verbales, enfin l'apparition compensatoire d'une multitude de mots-outils. Une des raisons de l'évolution de l'orthographe française, d'orthographe phonétique en orthographe «étymologique», d'orthographe «étymologique» en orthographe morphologique, est précisément que le code écrit a maintenu séparés par des blancs les petits mots-outils qui ont remplacé les désinences.¹³

La plupart des procédés pour distinguer les homonymes ont porté principalement sur les mots-outils, logogrammes grammaticaux particulièrement porteurs de signification. Les procédés utilisés vont de l'utilisation de diacritiques au recours à l'étymologie en passant aussi par le découpage graphique.

Exemples:

a/à, ou/où, la/là,

mes/mais/m'es/m'est, peu/peut,

plus tôt/plutôt, si tôt/sitôt, quoi que/quoique.

D'après l'auteure, il est très important, lorsqu'on touche à la question d'homonymie, d'établir une distinction entre homonymes et polysèmes. Cette distinction, que nous n'avons pas retrouvée chez Guion, Farid ou Bartout, nous semble susceptible effectivement de clarifier la question des ambiguïtés sémantiques, catégorie d'erreurs créée par les auteurs précités et qui ne repose sur aucune définition linguistique claire. Ce qui doit distinguer les homonymes des polysèmes est le fait que les premiers se rattachent à des étymologies différentes alors que les seconds possèdent une

étymologie commune. Cette distinction n'est cependant pas satisfaisante, dans la mesure où le filtre sémique peut, dans certains cas, fausser les étymologies. Catach mentionne à titre d'exemple le cas de *cour* (*cortis*), confondu avec *cour* (*curia*), de même que celui de *errer* (*errare*) et *errer* (*itinerari: voyager*), qui relève désormais du même article dans les dictionnaires, tout en ayant deux sens différents. Ces mots sont à considérer comme des polysèmes.

C'est vers J. Dubois et L. Guilbert que Catach se tourne pour obtenir plus de précisions sur la limite entre homonymie et polysémie. Ces auteurs définissent d'abord ce qui est homonymie grammaticale puis homonymie lexicale pour ensuite discuter de la question des champs sémantiques.

L'homonymie grammaticale ne requiert pas vraiment de distinction graphique, puisque l'ambiguïté est levée par une différence synchronique de nature ou de catégorie grammaticale (*le courant/courant, courante; un abat/il abat; a/à*).

L'homonymie lexicale est, quant à elle, source de problème, car il n'est pas facile dans bien des cas de déterminer le degré d'écart sémantique à partir duquel on peut parler d'homonymie. Ainsi, si *grève* (*d'un fleuve*) et *grève* (*ouvrière*) ne posent pas de problème, il n'en est pas de même pour *point* qui, peu importe qu'il réfère à *endroit, instant, état, degré* ou *marque ou signe*, est toujours considéré comme un seul et même mot.

Le critère de différenciation retenu par Dubois et Guilbert serait celui des champs sémantiques, soit les rapports associatifs et dissociatifs entre termes. Ainsi, selon que les rapports de forme et de sens seront associatifs ou dissociatifs, les mots seront à ranger dans des ensembles semblables ou différents.

Les cinq critères de tri des logogrammes retenus par Catach seront donc les suivants:

- l'**étymologie** et l'**histoire** du mot, avec répercussion possible dans la graphie (ex: air, aire, ère, hère, haire, erre)
- la **nature** et la **catégorie grammaticale** du mot (le ou la voile)
- la **polysémie** et l'**homonymie**
- le **champ paradigmatique et sémantique** du mot
- la **fréquence** ¹⁴

Comme il n'y a pas de véritable distinction graphique entre les milliers de mots polysémiques du français et tous les homophones-homographes, on peut considérer que la fonction logogrammique est une fonction annexe qui a son rôle à jouer surtout pour les mots grammaticaux et certaines séries lexicales de haute fréquence.

L'utilité des logogrammes est très contestée, d'autant plus qu'il arrive souvent que les lettres logogrammiques ne véhiculent une information que d'ordre étymologique ou historique. L'information apportée par les logogrammes est avant tout pratique en lecture.

4. Graphies étymologiques et historiques

Aura-t-on défini tout le système graphique du français en parlant de phonogrammes, de morphogrammes et de logogrammes? Non, car il subsiste un certain nombre de graphies qui ne peuvent entrer dans cette analyse à trois niveaux. Ce sont les *graphies étymologiques et historiques*. Ces graphies sont essentiellement de trois sortes: latines, grecques, empruntées aux langues étrangères. Beaucoup sont utilisées dans un but distinctif pour les homonymes, mais la plupart ne présentent à peu près pas d'information et constituent une zone non fonctionnelle qui doit occuper une place secondaire dans une étude des faits graphiques.

Exemples:

h dans *adhérence, inhalation*

rh dans *rhétorique, rhinocéros*

Les lettres étymologiques et historiques ne répondent pas, à vrai dire, aux critères de définition du graphème. En fait, Catach va même jusqu'à dire que la plupart de ces lettres constituent une sorte de surinformation optique, beaucoup d'entre elles ne servant strictement à rien sur le plan du système.

Pour ce qui a trait aux lettres latines, on retrouve dans l'ensemble de notre vocabulaire une multitude de lettres non prononcées qui ne s'expliquent que par l'héritage graphique du latin. C'est le cas de plusieurs consonnes doubles à la limite du préfixe et du radical (*appeler, commettre, innocent*). C'est le cas aussi de bien des graphies plus ou moins logogrammiques (*doigt, paix, vingt*).

En ce qui concerne les lettres grecques (*rh, th, ph, ch, y*), il faut noter qu'elles sont moins répandues et plutôt limitées aux termes savants de notre vocabulaire. Il est possible d'établir une distinction entre 1) les lettres qui tendent à se confondre avec des graphèmes français (*ch, y*), 2) les groupes formés d'une lettre prononcée et d'une lettre muette (*rh, th*) et 3) le groupe *ph*, variante de *f*.

Quant aux lettres d'autres origines, Catach fait remarquer qu'en général le français préfère modifier profondément la prononciation des mots d'emprunt plutôt que de toucher à leur graphie (ex.: *clown* prononcé [klun]). Reste qu'une francisation progressive apparaît ces derniers temps (*container/conteneur*).

5. Idéogrammes

Un dernier résidu, appelé *idéogrammes*, permettra de compléter cette description orthographique du français. Il ne s'agit pas à proprement parler de graphèmes mais plutôt de signes. Les idéogrammes sont les différents emplois de la majuscule, des signes de ponctuation, de l'apostrophe et du trait d'union.

En résumé, on peut dire que si on parle de l'orthographe française comme d'un pluri-système, c'est que cette orthographe comporte effectivement plusieurs systèmes et sous-systèmes. Nous venons de voir que les graphèmes peuvent appartenir à quatre classes distinctes, selon les fonctions qu'ils remplissent dans le mot ou le syntagme. Les *phonogrammes* sont des graphèmes ayant pour rôle principal d'assurer la transcription des phonèmes. Les graphèmes appelés *morphogrammes* sont des marques écrites de genre, de nombre, de flexion verbale, de lettres dérivatives, etc. Les *logogrammes* sont des graphèmes qui confèrent au mot une figure spécifique permettant ainsi une distinction avec un autre mot de prononciation identique. S'ajoutent à cette liste les *graphies étymologiques et historiques*, utilisées parfois pour distinguer des homonymes, mais n'ayant pas en général de véritable rôle à jouer dans le système. Les 133 graphèmes du français ne se répartissent pas dans les quatre sous-systèmes de façon fixe et immuable. Un graphème quelconque appartiendra à l'un ou l'autre des sous-systèmes, selon le rôle qu'il joue, selon la fonction qu'il occupe dans le mot ou le syntagme. On consultera le **Tableau 9**, à la page suivante, pour une vue d'ensemble de tout le système.

Exemples:

- *s* = phonogramme *s* [s]
série, signe, solitude
bonsoir, castor, chanson
bassin, caisse, lisse (Règle: s → ss à l'intervocalique)
- *s* = morphogramme
je pars, sors, tu viens
des livres, des rues
bras/brassière, bois/boiserie
- *s* = morphogramme et phonogramme
de grands amis

TABLEAU 9**Système orthographique du français**

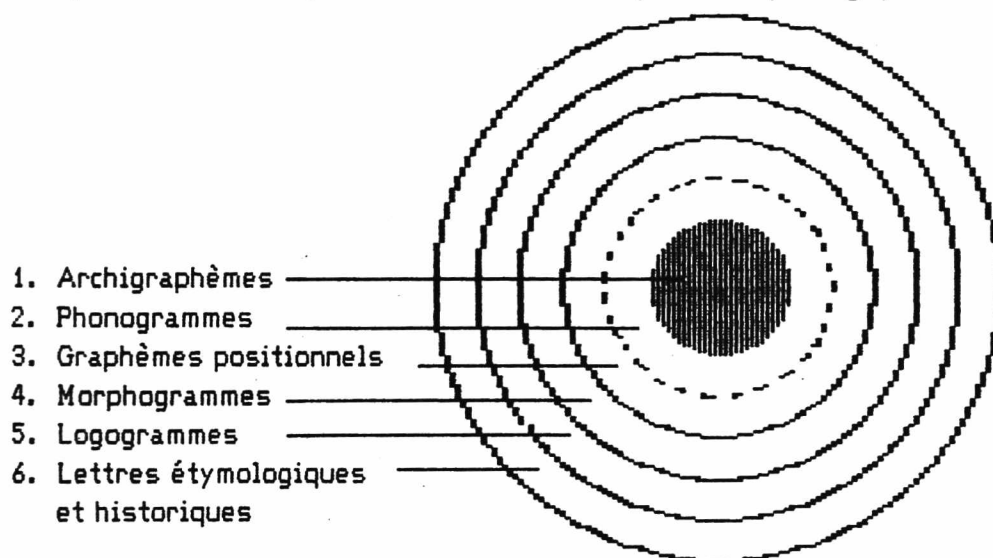
Unité fondamentale: le graphème.
Le graphème est lui-même composé d'une ou plusieurs lettres dont certaines peuvent être accompagnées d'un signe diacritique.
Parmi les graphèmes, on distingue: <ul style="list-style-type: none">- les phonogrammes, transcriptions de phonèmes;- les morphogrammes, suppléments graphiques des morphèmes;- les logogrammes, figures de mots;- les lettres étymologiques et historiques.
S'ajoutent à ces catégories, les idéogrammes, qui sans être des graphèmes comme tels contribuent grandement à la clarté d'un texte: majuscule, ponctuation, apostrophe et trait d'union.

s, marque du pluriel + phonème [z], liaison devant voyelle

- s = logogramme

fois/foi, mois/moi, ses/ces, sous/sou

Selon Catach, la structure complexe de l'orthographe pourrait être concrétisée par une série de cercles concentriques dont le cercle intérieur comprendrait notre code graphique proprement dit, c'est-à-dire le stock des graphèmes correspondant directement à nos phonèmes appelés les phonogrammes. Cette zone de phonogrammes inclurait le noyau essentiel des archigraphèmes. L'assemblage des phonogrammes étant fonction de leurs valeurs positionnelles, la zone suivante serait constituée par les graphèmes positionnels. Viendrait ensuite le cercle des morphogrammes, ou graphèmes de morphèmes, représentant les désinences, les flexions verbales, les préfixes, les suffixes, les lettres dérivatives, etc. La quatrième zone, considérée comme annexe, contiendrait un complément d'information de type idéographique utilisée dans les cas d'ambiguïté; elle serait constituée par les logogrammes, ou figures de mots. La cinquième et dernière zone comprendrait le reliquat des lettres historiques et étymologiques.



(Figure apparaissant dans CATACH, Nina, *L'orthographe*. Coll. «Que sais-je?», no 685. Vendôme, PUF, 2^e édition mise à jour. 1982. P. 55.)

Quel est l'intérêt de ces catégories pour l'enseignement de l'orthographe? Énorme! D'une part, pour l'établissement du programme et d'autre part pour une typologie des erreurs moins empirique et plus systématique. L'enseignement devrait porter par conséquent sur les phonogrammes, les morphogrammes, les logogrammes et les lettres étymologiques et historiques. Cette position se justifie d'autant plus que selon une analyse effectuée par Nina Catach sur le système graphique du français:

- 80 à 85% des signes d'un texte quelconque sont chargés en français de transcrire les sons. [...]
- 3 à 6% des signes supplémentaires apportent un complément d'ordre syntagmatique (positionnel) ou paradigmatique (flexionnel ou dérivatif) [...]
- 12 à 13% de lettres étymologiques, historiques ou diacritiques donnent à notre orthographe cet aspect caractéristique que l'on juge (souvent à juste titre) inutilement compliqué [...]
- 3 à 6% des mots ont [...] une graphie globale spécifique. ¹⁵

Dans l'enseignement de l'orthographe basé sur la notion de graphème, il n'y a plus de distinction comme telle entre orthographe d'usage et orthographe grammaticale. L'apprentissage se fait plutôt en mettant en évidence la fonction de chaque graphème. Le principe sous-jacent à l'ordre de présentation suggérée va du simple au complexe. C'est pourquoi, en entamant l'étude des différents groupes de graphèmes, on doit garder ce principe en tête pour une étude progressive des règles propres à chaque sous-système: règles phonogrammiques et valeurs positionnelles, règles morphogrammiques, logogrammes, lettres étymologiques et historiques.

ANALYSE DU CLASSEMENT PROPOSÉ

Présentation générale

Voyons maintenant la typologie des erreurs qui découle de la description orthographique que nous venons de présenter. Le classement général des erreurs d'orthographe proposé par Nina Catach et entériné par les différents membres de l'équipe HESO ne comporte aucun jugement de valeur. Le fait de *commettre* certaines

erreurs est considéré comme tout à fait naturel, voire nécessaire, en tant que reflet de la grammaire interne de l'élève, reflet du système de règles graphiques qu'il s'est donné. Le classement se veut le plus rationnel possible et conforme à la description linguistique préconisée du système orthographique de notre langue. Il vise à permettre une meilleure connaissance des écarts orthographiques afin de conduire à un enseignement plus spécifique et à une meilleure docimologie.

Claude Gruaz, membre de l'équipe HESO, joint sa voix à celle de François Ters, Evelyne Charmeux, Nina Catach et bien d'autres, pour déclarer que, dans toute démarche qui vise l'appropriation de l'orthographe par la découverte et le réinvestissement, il est indispensable de reconnaître à l'enfant le droit à l'erreur. Poussant le raisonnement un peu plus, il soutient qu'il faut au départ établir une distinction entre deux types d'erreurs:

Le premier porte sur les transcriptions qui n'ont pas encore été examinées, mais que l'enfant peut avoir rencontrées dans des textes lus ou copiés [...]
Le second type d'erreur concerne les formes ou les régularités traitées antérieurement [...] ¹⁶

Dans le premier cas, Gruaz recommande la tolérance alors que dans le second cas, il suggère d'aider l'enfant à retrouver la démarche effectuée lors de l'analyse du phénomène. Outre cette distinction entre graphies vues et étudiées et graphies n'ayant fait l'objet d'aucun apprentissage, il est une autre notion primordiale à introduire en matière d'erreurs et de typologie: c'est celle qui concerne le **critère de gravité des erreurs**. Il ne fait aucun doute que toutes les erreurs orthographiques n'ont pas les mêmes répercussions sur le système graphique de notre langue; toutes les erreurs n'entraînent pas nécessairement des problèmes au niveau du décodage, soit au moment de la lecture; toutes n'ont pas forcément une incidence sur notre système phonique. Certaines erreurs modifient la représentation phonique du mot. D'autres ont aussi des conséquences fâcheuses, car, même si l'aspect phonique est conservé, l'image graphique est tellement modifiée que la reconnaissance du mot est impossible. Enfin, on peut en rencontrer qui n'altèrent en rien la prononciation ou

la représentation mentale, mais qui impliquent le système de relations entre termes d'un syntagme, d'une proposition ou d'une phrase.

Si toutes les erreurs ne se placent pas au même plan et n'ont pas les mêmes répercussions, il faudrait pouvoir les juger différemment selon des critères de gravité bien établis. Or, il faut reconnaître à l'heure actuelle que, malgré toutes nos lectures et quelles que soient nos connaissances sur les recherches effectuées en matière de typologie des erreurs, il nous est impossible de présenter pareils critères de correction. Même chez Catach, pourtant consciente du phénomène, nous n'avons pu trouver réponses à nos questions. Force nous est donc de constater l'absence de critères de gravité des erreurs. Nous apporterons néanmoins quelques éclaircissements en ce domaine en nous tournant vers un autre auteur, Jean-François Halté, qui s'est penché sur cette question sans pour autant y apporter une solution claire et satisfaisante.

En France, on le sait, la dictée a joué jusqu'à ces toutes dernières années un rôle capital comme moyen d'apprentissage de l'orthographe et comme test d'évaluation des connaissances orthographiques — ce qui trop souvent revenait à classer l'élève comme bon ou mauvais en français. C'est après avoir donné une dictée contenant 136 mots dont 13 en moyenne étaient mal orthographiés que Jean-François Halté a pris plus nettement conscience de l'arbitraire de la notation. Les critères prévalant alors faisaient qu'au-delà de 10 fautes l'élève se voyait attribuer la note zéro en dictée. Pour Halté, la contradiction était énorme: bien que le pourcentage réel d'erreurs n'ait été que de 10%, la moyenne de la classe était de 4/20. C'est à la suite de cette constatation qu'il s'interrogea sur le barème et sur la notion de gravité dans les corrections.

Effectuant des comparaisons entre erreurs, il se demanda, par exemple, ce qui, entre **severe/sévère* et *ils *défende/ils défendent*, était à considérer comme l'erreur la plus grave.

*Ils *défende* est une erreur d'accord signalant la transgression de la règle selon laquelle le verbe s'accorde avec le sujet. Reste à savoir, souligne l'auteur, ce que signifie *s'accorde*:

Au plan linguistique, qu'entre un verbe et son sujet une certaine relation de sens s'établit et que cette relation est traduite au niveau du signifiant linguistique: ainsi lorsque l'on entend la suite [ildefɑ̃d], on apprend qu'«ils» sont plusieurs à «défendre» et ce renseignement nous est donné parce que nous savons que l'alternance [ildefɑ̃d/ildefɑ̃] est significative. Lorsqu'on lit, maintenant, **ils défende* nous retirons exactement le même renseignement. Au plan strictement linguistique donc, il n'y a pas de manque d'information: la communication «passe» dans les deux cas. ¹⁷

En comparant ici l'oral et l'écrit, on constate que les mêmes renseignements ne passent pas de la même façon. Le pluriel n'est marqué à l'oral que par l'ajout du phonème [d]; à l'écrit, il est marqué par un *s* à *il* et par *ent* à *défend*.

L'erreur dans *severe* n'est pas du même ordre. L'auteur la juge plus grave que dans le cas précédent. Nous abondonons dans son sens lorsqu'il déclare que l'omission des accents peut avoir des conséquences importantes: *On ne peut pas, à partir de cette graphie, restituer convenablement la chaîne sonore* [sever]. L'erreur porte sur une règle interne du code phonogrammique. ¹⁸

L'auteur appuie sa prise de position sur l'analyse des rapports graphie/phonie. Prenant pour point de départ la syllabe graphique, il fait ressortir les diverses valeurs phoniques que peuvent prendre respectivement le *é*, le *e* et le *è*:

1. - *é* se rencontre:

- en position de syllabe complète, il transcrit [e]: *é.lève, é.patant...*
- en frontière de syllabe, il transcrit [e]: *élé.vation, caté.gorie, sévé.rité...*
- *é* ne se rencontre jamais à l'intérieur d'une syllabe.

2. - *e* se rencontre:

- en frontière de syllabe, il transcrit [ə]: *de.ve.nir, éle.ver, boule.vard...*
- à l'intérieur d'une syllabe, il transcrit [ɛ]: *der.nier, inse.c.te, per.te...*

3. -è se rencontre:

- en frontière de syllabe, il transcrit [ɛ]: enlèvement, élève, règlement.¹⁹

Pour plus de clarté, voici ces résultats sous forme de tableau:

	Syllabe	Frontière	Intérieur
[e]	é	é	---
[ə]		e	---
[ɛ]		è	e

Il ressort que la transcription du phonème [e] ne pose jamais de problème d'accent. Parmi l'inventaire des graphies de [e], on dénombre: *é, ai, er, ez...*, mais jamais le *e* seul ou le *è*.

La transcription du [ɛ] est, quant à elle, plus problématique, puisque outre les graphies *ai, aie, aies, aient, ais, aix, ait, âi, ay, ei, ē, ê*, on a également à choisir entre *e* et *è*. Quand la syllabe est graphiquement et phoniquement fermée, [ɛ] se transcrit *è*; quand elle est graphiquement ouverte et phoniquement fermée, [ɛ] se transcrit *e*.

Exemples:

Plan graphique:

dernière *der* / *niè* / *re*
 3 syllabes fermée ouverte ouverte

Plan phonique:

[dœrnjœr]	[dœr / njœr]
2 syllabes	fermée fermée

À la suite de cette analyse, l'auteur soutient donc que, l'opposition *e, é, è* étant pertinente sur la plan de l'articulation phonie/graphie, l'omission d'accent est plus grave que le mauvais accord du verbe dans *ils *défende*. Il n'y a qu'à penser aux exemples présentés lors de l'analyse de la typologie Bartout et al. (pages 96-97), pour voir ces affirmations renforcées. Nous les reprenons ici simplement pour faire remarquer que, dans le premier cas, *absence de marques du pluriel*, l'information *pluriel* passe quand même, alors que dans le deuxième cas, *absence d'accent*, l'information sémantique est plus menacée, car le contexte ne permet même pas de pallier la carence d'accent au niveau du signifiant.

Exemples:

- *À la maison, j'ai deux *petit *chat et un gros chien./petits chats.*
- *L'enfant *eleve parmi tant d'autres, ne souriait jamais./élevé? /élève?*

Craignant que sa démonstration n'ait pas été suffisamment convaincante pour prouver que toutes les erreurs ne devraient pas se voir imputées le même critère de gravité, Halté traite d'un autre cas, soit celui du mot *inquandècence* pour *incandescence*. Si la graphie incorrecte permet néanmoins une bonne restitution de la chaîne sonore [ɛ̃kɑ̃desɑ̃s], il n'en demeure pas moins qu'elle ne correspond pas à l'image graphique attendue du mot. L'erreur ici est par conséquent assez grave.

Pour le lecteur, l'orthographe n'est pas un pur système de trace confondu avec la transcription des sons; c'est aussi un catalogue de l'allure des mots. Ce qui menace ici *incandescence*, c'est la perte de l'identité: le signifiant graphique, déformé, perd sa faculté d'évoquer le signifié.²⁰

L'analyse des trois erreurs — *ils *défende, *severe, *inquandècence* — ne peut que nous amener à conclure qu'effectivement toutes les erreurs ne sont pas d'égale importance sur le plan linguistique. La nécessité d'instaurer des critères de gravité d'erreur s'impose et devrait faire l'objet de recherches ultérieures.

Revenons maintenant au projet Catach sur l'analyse des erreurs. La typologie se présente comme un classement linguistique conforme aux lignes générales du système. On peut s'attendre par conséquent à retrouver 5 catégories majeures d'erreurs:

- (a) Les erreurs phonogrammiques;
- (b) Les erreurs morphogrammiques;
- (c) Les erreurs logogrammiques;
- (d) Les erreurs portant sur les lettres hors système: graphies étymologiques et historiques;
- (e) Les erreurs idéogrammiques.

Avant d'entrer dans le détail de chacune des catégories suggérées, nous présenterons une vue d'ensemble pouvant constituer une sorte de synthèse de la typologie Catach.

1. Erreurs phonogrammiques

Il s'agira d'erreurs signalant une mauvaise connaissance des graphèmes de base et des lois simples qui les régissent. Ces écarts orthographiques sont susceptibles d'entraîner une modification phonique ou peuvent constituer de simples variantes graphiques sans incidence au niveau phonique.

2. Erreurs morphogrammiques

Les erreurs classées ici concerneront autant les accords grammaticaux que les liens lexicaux entre simples et composés, radicaux et dérivés, etc.

3. Erreurs logogrammiques

Seront regroupés dans cette catégorie tous les écarts orthographiques impliquant une distinction de graphie entre homophones, le sens étant dans la plupart des cas bien compris.

4. Erreurs portant sur les lettres hors système

Seront classées ici toutes les erreurs impliquant le reliquat des lettres étymologiques et historiques n'ayant aucun rôle phonique, distinctif ou logographique à jouer.

5. Erreurs idéogrammiques

Se retrouvent ici toutes les erreurs concernant l'apostrophe, le trait d'union, les majuscules, les signes de ponctuation, etc.

Voyons maintenant chacune de ces catégories en détail.

1. Erreurs à dominante phonique ou phonogrammique

Se retrouvent dans cette catégorie deux ensembles d'erreurs qu'il importe de distinguer. D'une part, il y aura les erreurs impliquant une phonie erronée, faute d'ordre oral, dépendant par conséquent plus d'une correction phonétique que d'une correction orthographique. D'autre part, il y aura les erreurs portant sur le maniement des phonogrammes, erreurs dues au fait que l'élève ne connaît pas la transcription graphique d'un phonème ou d'un groupe de phonèmes.

1.1 Erreurs à dominante phonique

Graphies erronées renvoyant à phonies erronées.

Exemples donnés par l'auteure:

**maintenant/maintenant*

**cal/car*

**arbruste/arbuste*

**nimer/mimer*

**bienteur/bienfaiteur*

**quiller/cuillère*

**puplier/publier*

**défint/défunt*

**tortoir/dortoir*

**valfe/valve*

Après avoir classé une erreur dans cet ensemble, il y a lieu, à notre avis, de se poser un certain nombre de questions afin de privilégier le moyen de correction approprié à l'erreur:

1. **L'enfant fait-il cette confusion à l'oral? L'accent local lui a-t-il servi de modèle? Pour quels sons fait-il cette confusion? Y a-t-il une régularité de l'erreur?**

Ex.: **père, *mère, *frère*

2. **L'enfant a-t-il un problème d'audition? L'erreur est-elle due au fait qu'il entend mal?**

Ex.: **carage/garage*

3. **L'enfant a-t-il un problème de vision? L'erreur est-elle due au fait qu'il distingue mal certains jambages de lettres?**

Ex.: **chenimée/cheminée*

4. **L'enfant a-t-il commis cette erreur parce qu'il n'arrive pas à retenir cette suite sonore assez longtemps dans sa mémoire à court terme?**

Ex.: *la *pormenade*/la promenade

*je *veindrai*/je viendrai

Dans le premier cas, l'erreur peut être imputable au fait que l'enfant ne perçoit pas du tout la différence phonique entre sa prononciation et la prononciation normative attendue ou n'en est absolument pas conscient. Pour lui, la différence de son n'a pas d'importance pour l'identification du mot, c'est une opposition non distinctive, donc non pertinente:

Les diverses prononciations régionales ou individuelles n'empêchent pas la compréhension car au-delà des réalisations phoniques chacun d'entre nous analyse implicitement le système phonologique de la langue.²¹

Exemples:

- **l'otre* pour *l'autre*

Graphie calquée sur *notre* signalant la prononciation du *o* ouvert [ɔ] là où on attendait un *o* fermé [o].

- **camillon* pour *camion*

Traduit fidèlement la prononciation en 6 phonèmes [kamiʝɔ̃].

Dans le deuxième cas, il est possible que seule une mauvaise articulation soit en cause et non l'analyse du son. Il faut par conséquent s'assurer que l'enfant discrimine bien les deux phonèmes à l'audition.

Dans le troisième cas, la confusion peut être simplement entre graphèmes – m/n, b/d – et non entre les phonèmes respectifs. Le problème relève alors d'un manque d'acuité visuelle. C'est au niveau de la perception visuelle fine que doit alors se situer l'apprentissage.

Dans le quatrième cas, si en faisant relire les mots en question à l'enfant, on constate qu'il les lit bien mais les écrit mal, c'est peut-être parce qu'il est mal structuré dans le temps et dans l'espace. C'est au niveau de l'éducation rythmique qu'il faudra par conséquent travailler.

L'avantage de la recherche des causes d'erreurs est l'identification de divers moyens de correction adaptés et justifiés. L'analyse linguistique des erreurs doit, dans une certaine mesure, dépasser le constat des effets pour remonter jusqu'aux causes sinon l'élaboration des moyens d'apprentissage risque de demeurer à un niveau très théorique sans débouchés sûrs du côté pratique.

1.2 Erreurs à dominante phonogrammique

Graphies erronées impliquant l'emploi de mauvais phonogrammes.

L'élève qui commet une erreur phonogrammique connaît les sons de la langue parlée, il sait les identifier, n'éprouve aucune difficulté à les différencier et est en mesure de les produire et de les reproduire; il ne connaît toutefois pas leur transcription graphique. Ces erreurs sont dues à une mémorisation insuffisante des graphies fondamentales et non à des difficultés d'ordre phonique. Ainsi, un élève pourrait avoir écrit **asis*, **merite* et **suca*, mais être néanmoins capable en se relisant de lire *assis*, *mérite* et *suça*.

Une distinction supplémentaire est faite à l'intérieur de cet ensemble entre erreurs altérant la valeur phonique, telles que celles présentées dans le précédent paragraphe, et celles qui ne mettent en cause que des variations d'ordre graphique, comme **bin/bain*, *lèt/lait*, etc.

Nous déplorons ici le fait que la catégorie proposée ne colle pas assez à l'analyse linguistique préconisée antérieurement. Nous aurions aimé retrouver à l'intérieur de cette catégorie la distinction établie entre les phonogrammes — qui assurent la transcription des phonèmes sans qu'entrent en ligne de compte les valeurs positionnelles — et les graphèmes positionnels — qui doivent, pour assurer la transcription des phonèmes, tenir compte des règles de transcription dictées par le contexte d'apparition de l'unité graphématique. Cette distinction nous aurait paru plus profitable que celle qui est présentement avancée entre *erreurs altérant la valeur phonique* et *erreurs*

n'altérant pas la valeur phonique. Enfin, soulignons par ailleurs que nous craignons un recouplement entre la dernière subdivision, *erreurs n'altérant pas la valeur phonique*, et la subdivision *morphèmes lexicaux*, relevant de la catégorie des erreurs à dominante morphogrammique. Par conséquent, nous nous proposons de remanier la présente catégorie pour tenir compte des subdivisions évoquées.

Classement de la typologie Catach:

- Erreurs altérant la valeur phonique

<i>*merite/mérite</i>	<i>*recu/reçu</i>
<i>*cheveu/cheveu</i>	<i>*asis/assis</i>
<i>*briler/briller</i>	<i>*élève/élève</i>
<i>*gérir/guérir</i>	<i>*vielle/veille</i>

- Erreurs n'altérant pas la valeur phonique

<i>*sin/sein</i>	<i>*criller/crier</i>
<i>*blème/blème</i>	<i>*lèt/lait</i>
<i>*guorille/gorille</i>	<i>*invanter/inventer</i>
<i>*fûmer/fumer</i>	<i>*récit/récit</i>
<i>*noiller/noyer</i>	<i>*lunète/lunette</i>
<i>*pensser/penser</i>	<i>*pharmatie/pharmacie</i>

Classement révisé:

1. Erreurs à dominante phonique

<i>*arbruste/arbuste</i>	<i>*aréoport/aéroport</i>
<i>*tortoir/dortoir</i>	<i>*neute/neutre</i>

2. Erreurs à dominante phonogrammique

- 2.1 Erreurs portant sur les phonogrammes

criller/crier*fûmer/fumer***boef/boeuf***lunète/lunette*

- 2.2 Erreurs portant sur les graphèmes positionnels

prèsser/presser*cadèt/cadet***guorille/gorille***récit/récit*

Pour éliminer ces erreurs, il faudra passer par l'apprentissage des graphèmes de base, puis des graphèmes en fonction des lois de position. Tout apprentissage devrait être suivi de réemplois, il est donc important de prévoir également la réutilisation des mots ayant été relevés et corrigés dans de courtes compositions à sujet libre ou imposé.

2. Erreurs à dominante morphogrammique

Cas signalant le non-respect des éléments non phonétiques.

La distinction établie lors de la description du système orthographique de notre langue entre morphèmes grammaticaux et morphèmes lexicaux se retrouve évidemment dans la typologie qui en découle.

Dans l'ensemble des morphogrammes grammaticaux, ne se placent pas uniquement les erreurs portant sur les marques du genre, du nombre et des flexions verbales. L'analyse est beaucoup plus précise et détaillée. Catach tient compte d'une part des erreurs causées par une relation mal établie entre les éléments d'un même syntagme ou entre syntagmes différents. D'autre part, elle regroupe dans un autre sous-ensemble les erreurs dues à une confusion de marques.

2.1 Morphèmes grammaticaux

2.1.1 Relation mal établie

- Déterminant et nom: *la *routes/la route, les *rue/les rues*
- Nom et pronom: *les gens, *il.../les gens, ils...*
- Nom et complément du nom: *sac de *bille/sac de billes*
- Adjectif et complément de l'adjectif: *pleine de *truite/pleine de truites*
- Sujet et verbe juxtaposés: *je *fait/je fais, tu *écrit/tu écris*
- Sujet et verbe non juxtaposés: *Le chat sale et malade *couraient/courait*
- Sujet et verbe inversés: **Tombe les gouttes de pluie/Tombent...*
- Participe passé
 - sans auxiliaire: *les jeux *acheté ici.../achetés*
 - avec être: *elle est *sorti/sortie*
 - avec avoir sans COD: *elle a *dansée/dansé*
 - avec avoir et COD placé après le verbe: *j'ai *vus tous les films/vu*
 - avec avoir et COD placé avant le verbe: *Tu les as *mangé/mangés*
 - avec verbe pronominal: *elles se sont *écrits/écrit*

2.1.2 Confusion de marques

- Forme du pluriel: **journaus/journaux, *bleux/bleus*
- Catégorie: *Des gros *nuagent *passes/Des gros nuages passent*
- Mode

- infinitif/participe: *ils vont *travaillé/ils vont travailler*
 - infinitif/indicatif: *elles vont *sortirent/elles vont sortir*
 - indicatif/conditionnel: **viendrai/viendrais*
 - autre: *tu *mangé/mangeais*
- Groupe verbal/désinence: *il *étudit/il étudie, il *peind/il peint*
 - Temps: *criai/criais*

Les deux sous-ensembles présentés permettent une analyse linguistique nettement plus fine, précise et détaillée que ne le fait une simple catégorie *Erreurs d'accord* ou *Erreurs grammaticales*. Bien sûr, on peut – pour des questions de rapidité – limiter l'analyse à la distinction globale: *relation mal établie/confusion de marques*. Reste que, ce faisant, on identifie tout de même deux moyens de correction divergents: dans le premier cas, en plus du recours à la règle, on doit s'assurer de la compréhension de la structure analysée par l'enfant s'il y a inversion ou éloignement des termes normalement juxtaposés; dans le deuxième cas, la découverte ou la redécouverte de la règle par l'enfant devrait suffire à lui faire prendre conscience de son erreur. Ne pas oublier que la prise de conscience n'implique pas nécessairement une non-résurgence de l'erreur: l'apprentissage est lié à la pratique fréquente par exercices variés et aux réemplois structurés ou spontanés.

Si on entre dans une analyse détaillée, on perçoit alors les phénomènes linguistiques d'une façon plus subtile. Prenons comme exemple le cas de la juxtaposition de termes en étroite relation. On a souvent constaté que des éléments normalement liés deviennent, lorsqu'ils sont éloignés les uns des autres, mal orthographiés, la relation étant plus difficile à voir. On est cependant moins conscient du phénomène inverse:

La juxtaposition de certains termes entraîne parfois des erreurs. Exemples: «Entre les gorges, résistent des pans de falaises où apparaissent nettement la

superposition des différentes strates.» L'oeil, habitué à localiser le sujet à gauche du verbe, ne cherche pas le sujet inversé et si, dans cette phrase, il le trouve, il risque d'être induit en erreur par le pluriel de son complément déterminatif. Ainsi, la juxtaposition se manifeste-t-elle comme une arme à double tranchant: tantôt, elle facilite les accords qui s'imposent; tantôt, elle les entraîne à tort. ²²

Ce simple exemple de la juxtaposition, ou à vrai dire de l'inversion, nous fait mieux voir la complexité que peut atteindre un système linguistique; il nous fait réaliser à quel point le scripteur doit être attentif au sens et à la structure de ses énoncés; enfin, il nous permet de comprendre que l'enfant ne peut pas tout assimiler par le biais de la grammaire et des règles.

Les subdivisions présentées ici peuvent sembler inutiles pour certains, alors qu'elles seront jugées insuffisantes pour d'autres. Catach, pour sa part, a surtout voulu noter celles qui apparaissent le plus fréquemment dans les productions écrites des élèves. Rien n'empêche que chacun peut ajouter ou retrancher des subdivisions dans chacune des catégories. L'outil est lui-même à façonner afin d'en préciser et d'en affiner l'usage.

Passons maintenant à la présentation de l'ensemble comprenant les morphèmes lexicaux. C'est dans cette catégorie que Catach a choisi de ranger les problèmes de non-reconnaissance des mots, de même que les cas d'ignorance de la famille lexicale, ignorance des préfixes et des suffixes, ignorance du maintien ou du non-maintien du radical et, enfin, ignorance des lettres finales justifiables d'un enseignement. Voyons quelques exemples.

2.2 Morphèmes lexicaux

- Non-reconnaissance des mots: **bien heureux/bienheureux, de *leau/de l'eau, un *névier/un évier, on *n'a des amis/on a des amis*
- Ignorance de la famille lexicale: **inabité/inhabité*

- Ignorance des préfixes: **anterrer*/enterrer
- Ignorance des suffixes: **enterremant*/enterrement
- Ignorance du maintien ou du non maintien du radical: *nous* **vogons*/nous voguons
- Ignorance des lettres finales justifiables d'un enseignement: **heureus*/heureux

Selon Catach, les problèmes de segmentation graphique n'ont pas de raison linguistique valable d'apparaître dans une catégorie d'erreurs à part. Elle considère que le phénomène relève bel et bien de la morphologie lexicale. L'erreur peut être due au contexte d'apparition de l'unité lexicale, elle se situe alors sur l'axe syntagmatique: cas de mots soudés. L'erreur peut par ailleurs s'expliquer par le fait que l'enfant ne connaît pas l'unité lexicale en question parce qu'il ne l'a jamais rencontrée auparavant. Ainsi, il ignore la signification du mot, ne connaît pas son image phonique et ne sait rien de sa représentation graphique; ayant eu à transcrire le mot, il s'est débrouillé comme il l'a pu. Enfin, une troisième possibilité serait que l'enfant connaisse l'unité lexicale en question: il l'a déjà entendue, sait ce qu'elle veut dire, mais il ne l'a toutefois jamais rencontrée à l'écrit ou si peu souvent que l'image graphique n'a pas eu le temps de s'imprimer dans sa mémoire. En résumé, trois causes peuvent expliquer les problèmes de segmentation graphique:

1. Erreur due au contexte d'apparition – axe syntagmatique.
2. Erreur due à l'ignorance de la signification, de l'image phonique et de l'image graphique du mot – axe paradigmatique.
3. Erreur due à l'ignorance de l'image graphique – axe paradigmatique.

Dans les cas de non-reconnaissance des mots, il suffit parfois de procéder à quelques exercices de substitution paradigmatique d'un des éléments du syntagme pour faire retrouver à l'enfant l'unité lexicale qu'il avait scindée ou encore les unités qu'il avait soudées. Catach fait judicieusement remarquer qu'en matière de segmentation graphique, les problèmes relèvent souvent du phénomène de la liaison. Prenons donc

quelques instants pour nous attarder un peu à ce phénomène.

La liaison, souligne Catach, est intermédiaire en quelque sorte entre le code phonique et le code graphique, de sorte qu'il est difficile de faire abstraction de l'écrit, de la forme graphique du mot, pour en traiter clairement. La liaison fait partie intégrante des phénomènes divers touchant aux jonctions des mots: élision, enchaînement, coupures syllabiques et intersyllabiques, etc. Selon Catach, *c'est précisément là, à la jonction entre les mots, sous tous ses aspects, que se situe sans doute la clé des rapports les plus secrets entre le système de langue et l'orthographe du français*²³. C'est pourquoi il importe, pour régler les problèmes de segmentation graphique, de ne pas s'en tenir à une étude du mot isolé, mais bien de l'étudier dans son contexte, puis dans divers contextes pour permettre à l'enfant de se faire une idée de son image graphique et de ses diverses représentations phoniques selon qu'il est en situation de liaison ou non.

Nous aimerions maintenant signaler un problème de segmentation graphique qui n'a pas été retenu par Catach dans la présente subdivision et qui n'apparaît nulle part ailleurs dans sa typologie. Il s'agit des problèmes de coupures de mot en fin de ligne. Il est vrai que cette omission est peut-être délibérée, le mot mal coupé n'en étant pas moins correctement orthographié. Nous croyons que ce type d'erreur devrait faire partie d'une typologie des erreurs para-orthographiques, comme nous l'avons suggéré lors de l'analyse de la typologie de Georges Farid. Le problème mérite cependant d'être souligné, car ce type d'erreur relève des règles de la syllabation graphique, règles qui sont, à notre avis, importantes à connaître.

L'étude de ce qu'on avait convenu d'appeler autrefois l'orthographe d'usage et que Catach a redéfini — en épurant le concept — comme l'étude des morphogrammes lexicaux consiste, rappelons-le, en l'étude *des marques finales ou internes fixes, intégrées au lexème, destinées à établir un lien visuel avec le féminin ou les dérivés; et aussi [l'étude] des marques spécifiques de préfixes, de suffixes, des éléments*

*entrant en composition*²⁴.

Pour assurer l'apprentissage de ces marques, il convient d'élaborer un programme tenant compte, comme nous l'avons déjà mentionné, des listes de vocabulaire rangé par fréquence d'utilisation et basé sur des critères de complexité graphique. Une fois établie la liste des mots sur lesquels portera l'étude, il faut, à partir de ces mots, étudier d'abord les marques lexicales finales: marques directes en premier lieu, c'est-à-dire les marques établissant un lien graphique fort entre le masculin et le féminin, le singulier et le pluriel pour les noms et les adjectifs; marques indirectes en second lieu, soit les marques finales du masculin ou du singulier qui ne correspondent qu'indirectement à celles que l'on entend au féminin ou au pluriel.

Par la suite, en dehors des liens paradigmatiques masculin/féminin, singulier/pluriel, il est nécessaire de prévoir aussi une hiérarchie dans l'apprentissage qui ne peut manquer d'avoir ses conséquences sur la pédagogie:

Liens entre substantifs et verbes:

- radical à consonne muette: t (teint/teinter, compartiment/ter, rabot/raboter; c'est la série la plus importante qui couvre les adjectifs et noms en -ant, -ent, -ment, etc.); d (cafard/cafarder); s/ss (damas/damasser), ais, ois/s (niais/niaiser, bois/boiser, etc.

- radical sans consonne muette (c'est l'absence de marque qui sert ici de lien): ai/ayer (balai/balayer), on/onner (amidon/amidonner), an/aner (trépan/trépaner), ain/aigner (bain/baigner), eau/eler (créneau/créneler), ou/ouer (trou/trouer), etc.²⁵

Après avoir vu les liens entre substantifs et verbes, on passe à l'étude des liens directs et indirects entre radicaux et dérivés:

- Marques directes:

t, enfant/enfantin

d, grand/grandeur

s, bois/boiserie

etc.

- Absence de marque finale du radical:

nu/nudité

bijou/bijoutier

bleu/bleuté

- Liens lâches ou contradictoires:

jus/juteux

sirop/siroter

- Absence de l'accent circonflexe «familial»:

côte/coteau

râteau/ratissage

sûr/assurer

- Opposition consonne double/consonne simple:

folle/affoler

colle/accoler

chatte/chaton

Outre l'étude des marques dérivatives que nous venons de mentionner, il faut voir aussi à l'approche des marques dérivatives entre préfixes et suffixes. Inutile de cacher qu'en ce domaine la principale difficulté vient de la présence de la consonne double.

La plupart des consonnes doubles ne sont maintenues en situation préfixale qu'en raison de l'étymologie latine (f en particulier). Au contraire, les consonnes doubles en situation suffixale sont d'origine française et tendaient à marquer la voyelle ouverte précédente, surtout après e et o (-elle, -ette, -olle, -otte, -onne, -omme).²⁶

En dehors de la difficulté des consonnes doubles, il semble que la composition par préfixes ne pose guère de problèmes spécifiques sur le plan graphique actuel.

À titre de synthèse, rappelons que l'étude des morphogrammes lexicaux portera sur:

1. les marques lexicales finales directes et indirectes entre le masculin et le féminin et entre le singulier et le pluriel;
2. les liens entre substantifs (noms) et verbes;
3. les liens directs ou indirects entre radicaux et dérivés;
les marques dérivatives entre préfixes et suffixes.

3. Erreurs à dominante logogrammique

On regroupe ici toutes les erreurs concernant les homophones, soit les erreurs portant sur des mots qui se prononcent de la même façon mais qui s'écrivent différemment. Selon l'auteure, on peut affirmer grosso modo que ces erreurs sont liées, soit à l'incompréhension du discours, soit à l'ignorance où à la confusion des graphies distinctives.

L'auteure établit une différence à l'intérieur de cette catégorie entre les homophones de discours, les homophones lexicaux et les homophones grammaticaux.

Exemples:

- Homophones du discours:

l'arme ≠ larme

encore sage ≠ en corsage

- Homophones lexicaux:

chant – champ

voie – voix

vain – vin

- Homophones grammaticaux:

<i>a/à</i>	<i>ou/où</i>
<i>et/est</i>	<i>on/ont</i>
<i>ce/se</i>	<i>son/sont</i>
<i>ces/ses</i>	<i>ni/n'y</i>

Ce qui permet de rendre compte de ces divers homophones, ce sont les *logogrammes*, soit les graphies globales dont la fonction est de donner une image visuelle spécifique au mot afin d'aider à la reconnaissance rapide du sens.

Les homophonies du discours sont dues, soit à des successions fortuites de deux ou plusieurs mots qui créent une ambiguïté, soit à la non-reconnaissance de ces mots. Il nous est difficile d'expliquer le recoupement entre le sous-ensemble *Non-reconnaissance des mots*, classé dans les morphèmes lexicaux de la catégorie *Erreurs à dominante morphogrammique* et l'actuel sous-ensemble. Nous sommes par conséquent incapable de justifier le point de vue de l'auteure sur cette question. Nous croyons que ce double classement s'explique par une confusion entre observation des faits linguistiques (erreurs impliquant des morphogrammes lexicaux) et interprétation sur les causes (erreurs dues à des homophonies du discours). Nous suggérons donc de classer ces cas dans le sous-ensemble *Non-reconnaissance des mots* de l'ensemble 2.2 *Morphèmes lexicaux*. Quoi qu'il en soit, disons qu'il faut traiter ces erreurs par divers exercices de manipulation de la chaîne orale et de la chaîne écrite.

Les homophones lexicaux portent sur des mots de même nature. Souvent, le contexte et l'analyse suffiront à distinguer une unité d'une autre, divers réemplois devraient ensuite permettre l'assimilation.

Les homophones grammaticaux portent sur des mots de nature ou de fonction différentes, mots qui ont une valeur hautement informative à l'écrit, c'est pourquoi ils méritent un apprentissage précoce et approfondi sur lequel il importe de revenir

incessamment.

4. Erreurs portant sur les lettres hors systèmes

Catach place ici toutes les erreurs concernant les lettres qu'elle considère comme non justifiables d'un enseignement. Ces erreurs font référence au reliquat des lettres étymologiques et historiques qui n'ont aucun rôle phonique, distinctif ou logogrammique à jouer. Le *h*, l'*y*, le *x* final et le *z*, comme bien des consonnes doubles, ont eu à une certaine époque un rôle diacritique qui ne se justifie plus aujourd'hui.

Exemples:

**douçâtre/douceâtre*

**domter/dompter*

**téâtre/théâtre*

**boursouffler/boursoufler*

**sculter/sculpter*

**rume/rhume*

Si ces erreurs doivent être corrigées, il est difficile, pour éviter leur résurgence, de concevoir un apprentissage bien systématisé. Il vaut mieux faire pratiquer ces graphies globalement et y revenir au besoin s'il s'agit de mots fréquents.

Nous ne saurions contredire l'auteure lorsqu'elle déclare que plusieurs lettres étymologiques ou historiques ne servent strictement à rien sur le plan du système et qu'à ce titre elles constituent une inutile surinformation optique dont il ne faut à peu près pas tenir compte dans l'enseignement systématique de l'orthographe. Ces graphies sont signalées au passage, mais elles ne font l'objet d'aucun apprentissage structuré. Pas question de se lancer dans de grandes démonstrations pour justifier la présence historique d'une lettre ou pour remonter jusqu'à l'étymon d'un mot à graphie rare. Nous sommes tout à fait d'accord avec l'auteure.

Toutefois, si la raison d'être de cette catégorie se justifie d'un point de vue linguistique, on peut néanmoins s'interroger, à savoir s'il en est de même d'un point de vue pédagogique. Catach présume beaucoup des connaissances de l'enseignant en

général. Faudra-t-il, au moindre *h*, *x* ou *y*, qu'il se lance dans une analyse linguistique pour vérifier sa valeur et qu'il plonge dans un dictionnaire étymologique pour confirmer ses soupçons? Toutes les consonnes doubles devront-elles être scrutées à la loupe?

À vrai dire, le problème n'est pas aussi insurmontable qu'il en a l'air au premier abord. Une fois que ces graphies sont passées à travers les filtres phonique, phonogrammique, morphogrammique et logogrammique, elles se retrouvent en nombre relativement réduit. Il faut donc, au départ, s'efforcer de les étudier en fonction de leur valeur **actuelle** dans le système de la langue.

Quand une consonne double peut se distinguer à l'oral, alors il faut se dire qu'on a affaire à deux graphèmes qui relèvent de l'ordre phonique: *allocation*, *illégal*, *grammaire*, *suggestion*. Au contraire, si la prononciation est simple, il faut plutôt se demander si elle ne joue pas un autre rôle, logogrammique par exemple: *cane/canne*, *cote/cotte*, *date/datte*. Et si la consonne double reste au fond du tamis après analyse, c'est sans doute qu'elle ne joue aucun rôle et qu'elle devra de ce fait, dans le cas d'une erreur, se retrouver dans l'ensemble 4: **abé/abbé*, **honneur/honneur*.

En réalité, les *h*, *x* et *y* sont peu répandus et surtout concentrés dans les secteurs savants du vocabulaire. Quant aux consonnes doubles, la plupart occupent une fonction dans l'une ou l'autre des composantes orthographiques décrites précédemment. Selon les recherches effectuées par l'équipe HESO, les consonnes doubles qui ne jouent aucun rôle phonique, phonogrammique, morphogrammique ou logogrammique sont tout compte fait en nombre assez réduit. Quel est le pourcentage occupé par ces lettres dans notre orthographe?

Les lettres étymologiques et historiques, non justifiables d'un enseignement dans le cadre de la structure actuelle de la langue, se monteraient environ à 10%. Sont incluses dans cette catégorie les consonnes doubles non fonctionnelles, les lettres latines et grecques qui ne servent pas, par exemple, à distinguer des homophones, le *h* muet dans la plupart des cas, le *e* muet (ex. *asseoir*) qui ne sert pas, par exemple, à noter les consonnes finales prononcées (*faite*, opposé à *fait*) ou à noter le morphème du féminin après voyelle (*amie*, opposé à *ami*), etc. ²⁷

Nous croyons par conséquent que la présente catégorie doit être maintenue en vertu du principe linguistique même et parce que nous sommes persuadée qu'elle reste applicable pédagogiquement parlant.

5. Erreurs concernant les idéogrammes

Il s'agit des erreurs portant sur l'emploi des majuscules, les signes de ponctuation, le trait d'union, l'apostrophe, etc. Tout ce qui en fait n'est pas orthographique comme tel mais relève d'une approche plutôt stylistique ou syntaxique.

L'information apportée par les idéogrammes – signes extérieurs à l'alphabet proprement dit – est très importante dans bien des cas; c'est pourquoi elle ne doit pas être négligée et doit faire partie d'un apprentissage.

Exemples:

- Majuscule: **l'état/l'État*
- Ponctuation: *et*, lui/et lui*
- Apostrophe: **l'état/l'état*
- Trait d'union: **mot-composé/mot composé*

À notre avis, les erreurs portant sur l'emploi des majuscules ou sur l'usage des divers signes de ponctuation ne devraient pas faire partie d'une typologie des erreurs orthographiques, puisqu'elles sont à proprement parler para-orthographiques. L'usage des majuscules comme celui des signes de ponctuation relève souvent de questions purement stylistiques trop aléatoires. Comme nous avons déjà traité de cette question dans la typologie analysée précédemment (voir page 102 et suivantes), nous ne reprendrons pas la discussion ici.

En ce qui concerne l'apostrophe et le trait d'union, nous croyons qu'ils doivent être considérés comme des signes orthographiques et non comme simples marques

syntactiques ou stylistiques.

L'apostrophe est le signe de l'*élision* de la dernière voyelle d'un mot lorsque le mot suivant commence également par une voyelle. L'apostrophe marque en général l'*élision* du:

- e pour *de, le, que, je, ce, ne*, etc. (articles, pronoms, adverbes, conjonctions) *quoique, lorsque, jusque* et *quelque*;
- a pour *la* (article et pronom);
- i pour *si* devant *il, ils*;
- u pour *tu (t'as vu?)*;
- oi pour *toi (va-t'en)*.

L'apostrophe est également utilisée dans certains mots par tradition: *aujourd'hui, prud'homme, presque-île*, etc. On l'utilise aussi pour marquer l'union ou la désunion de quelques mots de composition: *s'entr'aimer, entr'apercevoir, s'entr'appeler, s'entr'égorger*²⁸.

Selon nous, les erreurs impliquant l'emploi de l'apostrophe devraient se retrouver dans l'ensemble 2.2 *Morphèmes lexicaux* de la catégorie 2. *Erreurs à dominante morphogrammique*, à classer en fait dans les problèmes de segmentation graphique, ou d'ignorance des préfixes dans le cas de *entr'*.

Le trait d'union, pour sa part, sert à lier plusieurs mots entre eux:

- Il s'emploie entre les différents éléments de certains mots composés. Son absence ou son emploi abusif devrait dans ce cas être signalé dans la subdivision 2.2 *Morphèmes lexicaux* de l'ensemble 2. *Erreurs à dominante morphogrammique*, à classer pour plus de précision dans les problèmes de segmentation graphique.
- Il s'emploie aussi:

- entre le verbe et le pronom personnel à sujet postposé: *Que dis-tu?*
Croyez-vous?
- entre le verbe à l'impératif et le pronom personnel complément: *Prends-le, vas-y.*
- entre le pronom personnel et l'adjectif *même*: *moi-même, lui-même.*
- devant les particules *ci* et *là* jointes aux diverses formes du pronom démonstratif *celui* ou à un nom précédé d'un adjectif démonstratif: *celui-ci, cet homme-là, ces choses-là.*
- devant ou après les particules *ci* et *là* dans certaines expressions: *ci-dessus, là-dedans, par-ci, par-là.*
- dans les noms de nombres composés: quatre-vingts, cent vingt-cinq.
- avant et après le *t* intercalé à la troisième personne du singulier entre le verbe et le sujet postposé *il, elle, on*: *Où va-t-on? Que dit-elle?*²⁹

L'absence ou l'abus du trait d'union dans les cas que nous venons de signaler devrait faire partie de la catégorie 2. *Erreurs à dominante morphogrammique* dans l'ensemble 2.1 *Morphèmes grammaticaux*. Pour une analyse détaillée, on rangera ce type d'erreurs dans le sous-ensemble 2.1.2 *Confusion de marques*. La catégorie 5. *Erreurs concernant les idéogrammes* doit donc être complètement abolie.

CONCLUSION

Voilà qui termine la présentation et l'analyse de la typologie des erreurs présentée par Nina Catach et entérinée par les membres de l'équipe HESO dont font partie, entre autres, Daniel Duprez et Michel Legris.

À titre de conclusion, nous insistons sur le fait que l'analyse linguistique proposée — telle que révisée — nous semble juste, précise et suffisamment détaillée

pour répondre aux besoins d'un enseignement de l'orthographe qui se veut solide et profitable. Il est clair que la description du système orthographique et la typologie qui en découle sont plus complexes que ce à quoi nous avait habitués l'analyse traditionnelle fondée sur la distinction entre orthographe d'usage et orthographe d'accord. Nous demeurons cependant convaincue que, l'enjeu étant la réussite de l'enseignement de l'orthographe, les efforts à investir pour s'appropriier les nouvelles notions présentées méritent d'être fournis.

Comme nous l'avons fait pour la typologie précédente, nous allons maintenant présenter un tableau synthèse de la typologie Catach remaniée afin de tenir compte des remarques soulevées lors de l'analyse.

Il est à remarquer:

- que l'astérisque (*) signale une forme erronée;
 - que le soulignement signale l'erreur propre à la catégorie;
 - que le code de notation suggéré est de deux formes:
 - l'emploi d'un chiffre simple qui réfère à la catégorie d'erreurs d'une manière globale;
 - l'emploi d'une notation décimale où le premier chiffre renvoie à la catégorie et le deuxième à une sous-catégorie du même ensemble.
 - qu'on emploie le chiffre seul pour plus de rapidité et de simplicité, mais qu'on recourt à la notation décimale pour une analyse plus détaillée.
-

TYPOLOGIE CATACH REVISÉE

1. Erreurs à dominante phonique

Erreurs qui affectent les correspondances entre code graphique et code phonétique. Graphies erronées renvoyant à phonies erronées. Cas d'addition, d'omission, de substitution ou d'inversion de graphèmes.

- Addition

arbruste/arbuste

aréroport/aéroport

- Omission

pace que/parce que

direc /direct

neute/neutre

- Substitution

puplier/publier

tuoir/dortoir

- Inversion

nimer/miner

genouille/grenouille

2. Erreurs à dominante phonogrammique

Graphies erronées impliquant l'emploi de mauvais phonogrammes ou graphèmes positionnels; erreurs ne se retrouvant pas dans la langue parlée du scripteur.

2.1 Erreurs portant sur les phonogrammes

Erreurs dues à l'addition, l'omission ou la substitution de graphèmes, sans rapport avec le contexte d'apparition, avec les graphèmes environnants.

- Addition

*criller/crier**fûmer/fumer*

- Omission

*boef/boeuf**une feve verte/une fève verte**cafre/coffre**male/mâle*

- Substitution

*noiller/noyer**acsion/action**lunète/lunette*

2.2 Erreurs portant sur les graphèmes positionnels

Transcription de phonèmes faites au moyen de phonogrammes sans tenir compte des variantes positionnelles, c'est-à-dire sans tenir compte des formes et des valeurs diverses que peuvent prendre les graphèmes en telle et telle position.

- Addition

*prèsser/presser**cadèt/cadet**oeuil/oeil**pensser/penser**guorille/gorille**réçit/récit*

- Omission

*feille/feuille**asis/assis**français/français**gérir/guérir*

- Inversion

*ciclyste/cycliste**èlève/élève*

- Substitution/confusion

*mais/mais**enbellir/embellir**poure/pauvre*

Au moment de la correction, il importe de bien distinguer les erreurs à dominante phonique – qui se retrouvent dans la langue parlée des sujets – des erreurs à dominante phonogrammique – limitées à la langue écrite des sujets. C'est pourquoi nous suggérons d'employer les codes 1 et 2. On pourrait toutefois, pour accélérer le processus de correction, éliminer les subdivisions 2.1 et 2.2, écartant ainsi la distinction entre erreurs phonogrammiques et erreurs portant sur les graphèmes positionnels.

Par ailleurs, pour une correction plus détaillée, on recourra au code de notation à deux chiffres, affinant même l'analyse au besoin pour tenir compte des distinctions entre addition, omission, substitution et inversion.

Une autre possibilité est l'utilisation d'un code basé sur des lettres pour un renvoi mnémotechnique plus significatif:

- P = phonique

Pg = phonogrammique

Pg1 = phonogrammique sans rapport avec le contexte d'apparition

Pg2 = phonogrammique en rapport avec le contexte d'apparition.

3. Erreurs à dominante morphogrammique

Cas signalant le non-respect des éléments non phonétiques. Erreurs portant sur les morphèmes grammaticaux ou sur les morphèmes lexicaux.

3.1 Morphèmes grammaticaux

Erreurs causées par une relation mal établie entre éléments d'un syntagme ou entre syntagmes, erreurs dues à une confusion de marques et erreurs concernant le trait d'union.

3.1.1 Relation mal établie

- Déterminant et nom:

*la *routes_/la route*

*les *rue_ /les rues*

- Nom et pronom:

*les gens, *il.../les gens, ils...*

- Nom et complément du nom:

*sac de *bille/sac de billes*

- Adjectif et complément de l'adjectif:

*pleine de *truite/pleine de truites*

- Sujet et verbe juxtaposés:

*je *fait/je fais*

*tu *écrit/tu écris*

- Sujet et verbe non juxtaposés:

*Le chat sale et malade *couraient/courait*

- Sujet et verbe inversés:

**Tombe les gouttes de pluie/Tombent...*

- Participe passé:

- sans auxiliaire:

*les jeux *acheté ici.../achetés*

- avec être:

*elle est *sorti/sortie*

- avec avoir sans COD:

*elle a *dansée/dansé*

- avec avoir et COD placé après le verbe:

*j'ai *vus tous les films/vu*

- avec *avoir* et COD placé avant le verbe:

*Tu les as *mangé/mangés*

- avec verbe pronominal:

*elles se sont *écrits/écrit*

3.1.2 Confusion de marques

- Forme du pluriel:

**journaux/journaux*

**bleux/bleus*

- Catégorie:

*Des gros *nuagent *passes/Des gros nuages passent*

- Mode:

- infinitif/participe:

*ils vont *travaillé/ils vont travailler*

- infinitif/indicatif:

*elles vont *sortirent/elles vont sortir*

- indicatif/conditionnel:

**viendrai/viendrais*

- autre:

*tu *mangé/mangeais*

- Groupe verbal/désinence:

*il *étudit/il étudie*

*il *peind/il peint*

- Temps:

criai/criais

- Trait d'union:

- Omission:

**dit_ill/dit-il*

**moi_même/moi-même*

**celui_là/celui-là*

- Addition

*je *le-prends/je le prends*

**vingt-et-un/vingt et un*

3.2 Morphèmes lexicaux

Erreurs portant sur les morphogrammes lexicaux: marques finales ou internes fixes intégrées au lexème pour établir un lien visuel avec le féminin ou les dérivés; marques spécifiques de préfixes, de suffixes, des éléments entrant en composition, etc.

3.2.1 Non-reconnaissance des mots

Problèmes de segmentation graphique entraînant une erreur orthographique.

**bien_heureux/bienheureux*

**nu_tête/nu-tête*

*un *névier/un évier*

*de *leau/de l'eau*

l'arme/larme

*on *na des amis/on a des amis*

**demi_heure/demi-heure*

**presqu_île/presqu'île*

3.2.2 Ignorance de la famille lexicale

**inabité/inhabité*

**music/musique*

**enfant_/enfant, enfantin*

3.2.3 Ignorance des préfixes:**anterrer/enterrer***s' entrégorger/s'entr'égorger***ammener/amener***asagir/assagir*3.2.4 Ignorance des suffixes**enterremant/enterrement***cruèle/cruelle***cadète/cadette***patrone/patronne*3.2.5 Ignorance du maintien ou non du radical*nous *vogons/nous voguons*3.2.6 Ignorance des lettres finales justifiables d'un enseignement**heureus/heureux***douç/doux***grant dans le contexte *un grand arbre*/grand**un *marchant/marchand***blan_/blanc***des* *oeus/des oeufs*

Pour une correction rapide, on peut se contenter de classer les erreurs en *3. Erreurs à dominante morphogrammique*, alors que, pour plus de précision, il est préférable d'utiliser le code de notation à 2 chiffres: *3.1 Morphèmes grammaticaux* et *3.2 Morphèmes lexicaux*.

Par ailleurs, pour une correction plus détaillée, on emploiera le code de notation à trois chiffres, ce qui permet une analyse plus précise des erreurs rencontrées.

On pourrait également recourir à un code basé sur des lettres, permettant un renvoi mnémotechnique plus significatif:

- MG = morphèmes grammaticaux
- MG1 = relation mal établie

MG2 = confusion de marques

- ML = morphèmes lexicaux

ML1 = non-reconnaissance des mots

ML2 = ignorance de la famille lexicale

ML3 = ignorance des préfixes

ML4 = ignorance des suffixes

ML5 = ignorance du maintien ou non du radical

ML6 = ignorance des lettres finales justifiables d'un enseignement

4. Erreurs à dominante logogrammique

Erreurs concernant les homophones: mots à graphies distinctives mais à prononciation unique.

4.1 Homophones lexicaux

Erreurs portant sur des mots de même nature.

chant/champ

voie/voix

ancre/encre

4.2 Homophones grammaticaux

Erreurs portant sur des mots de nature ou de fonction différentes.

a/à

ou/où

et/est

on/ont

ce/se

son/sont

ces/ses

ni/n'y

Pour une correction rapide, on peut se contenter de classer les erreurs comme étant à dominante logogrammique en utilisant le code 3. Pour plus de précision, on retiendra la distinction établie entre 3.1 et 3.2.

La notation basée sur des lettres est encore possible ici:

- L = erreurs à dominante logogrammique
- LL = homophones lexicaux
LG = homophones grammaticaux

5. Erreurs portant sur les lettres hors système

Erreurs concernant les lettres non justifiables d'un enseignement: lettres étymologiques et historiques n'ayant aucun rôle phonique, distinctif ou logogrammique à jouer.

**douçâtre/douceâtre*

**domter/dompter*

**téâtre/théâtre*

**boursouffler/boursoufler*

**rume/rhume*

Le code de correction basé sur une numérotation à un chiffre correspondra tout simplement à 5, alors que le code utilisant les lettres donnera:

- HS = erreurs portant sur les lettres hors système

On pourra mieux visualiser la typologie Catach révisée en consultant le tableau des pages suivantes.

TABLEAU SYNTHÈSE DE LA TYPOLOGIE CATACH REVISÉE

1. ERREURS À DOMINANTE PHONIQUE
<p>Mauvaises correspondances entre code graphique et code phonique. Graphies erronées renvoyant à phonies erronées.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li style="display: inline-block; width: 45%;">● Addition <li style="display: inline-block; width: 45%;">● Substitution <li style="display: inline-block; width: 45%;">● Omission <li style="display: inline-block; width: 45%;">● Inversion
2. ERREURS À DOMINANTE PHONOGRAMMIQUE
<p>Graphies erronées impliquant l'emploi de mauvais phonogrammes ou graphèmes positionnels. Erreurs ne se retrouvant pas dans la langue parlée du scripteur.</p>
<p><u>2.1 Erreurs portant sur les phonogrammes</u></p> <p>Erreurs dues à l'addition, l'omission ou la substitution de graphèmes sans rapport avec le contexte d'apparition, avec les graphèmes environnants.</p>
<p><u>2.2 Erreurs portant sur les graphèmes positionnels</u></p> <p>Transcription de phonèmes faite au moyen de phonogrammes sans tenir compte des variantes positionnelles. Addition, omission, substitution ou inversion.</p>
3. ERREURS À DOMINANTE MORPHOGRAMMIQUE
<p>Cas signalant le non-respect des éléments non phonétiques. Erreurs portant sur les morphèmes grammaticaux ou sur les morphèmes lexicaux.</p>
<p><u>3.1 Morphèmes grammaticaux</u></p> <p>Erreurs causées par une relation mal établie entre éléments d'un syntagme ou entre syntagmes. Erreurs dues à une confusion de marques.</p> <p style="margin-left: 20px;"><u>3.1.1 Relation mal établie</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li style="display: inline-block; width: 45%;">● Déterminant et nom <li style="display: inline-block; width: 45%;">● Participe passé <li style="display: inline-block; width: 45%;">● Nom et pronom <li style="display: inline-block; width: 45%;">- sans auxiliaire <li style="display: inline-block; width: 45%;">● Nom et complément du nom <li style="display: inline-block; width: 45%;">- avec <i>être</i> <li style="display: inline-block; width: 45%;">● Adjectif et complément de l'adjectif <li style="display: inline-block; width: 45%;">- avec <i>avoir</i> sans COD <li style="display: inline-block; width: 45%;">● Nom et adjectif <li style="display: inline-block; width: 45%;">- avec <i>avoir</i> + COD après <li style="display: inline-block; width: 45%;">● Sujet et verbe <li style="display: inline-block; width: 45%;">- avec <i>avoir</i> + COD avant <li style="display: inline-block; width: 45%;">- juxtaposés <li style="display: inline-block; width: 45%;">- non juxtaposés <li style="display: inline-block; width: 45%;">- inversés

3.1.2 Confusion de marques

- Forme du pluriel
- Catégorie
- Mode
 - infinitif/participe
 - infinitif/indicatif
 - indicatif/conditionnel
 - autre
- Groupe verbal – désinence
- Temps
- Trait d'union

3.2 Morphèmes lexicaux

Erreurs portant sur les morphogrammes lexicaux: marques finales ou internes fixes intégrées au lexème pour établir un lien visuel avec le féminin ou les dérivés; marques spécifiques de préfixes, de suffixes, des éléments entrant en composition, etc.

3.2.1 Non-reconnaissance des mots

Problèmes de segmentation graphique entraînant une erreur orthographique.

3.2.2 Ignorance de la famille lexicale**3.2.3 Ignorance des préfixes****3.2.4 Ignorance des suffixes****3.2.5 Ignorance du maintien ou non du radical****3.2.6 Ignorance des lettres finales justifiables d'un enseignement****4. ERREURS À DOMINANTE LOGOGRAMMIQUE**

Erreurs concernant les homophones: mots à graphies distinctives mais à prononciation unique.

4.1 Homophones lexicaux

Erreurs portant sur des mots de même nature.

4.2 Homophones grammaticaux

Erreurs portant sur des mots de nature ou de fonction différentes.

5. ERREURS PORTANT SUR LES LETTRES HORS SYSTÈME

Erreurs concernant les lettres non justifiables d'un enseignement: lettres étymologiques et historiques n'ayant aucun rôle phonique, distinctif ou logogrammique à jouer.

ERRATUM:

Il n'y a pas de page 195.

MÉTHODES DE CORRECTION

Comme nous l'avons fait pour la typologie Bartout, Brunelle et Piacere, nous allons maintenant présenter divers types de correction applicables à tout genre de texte. Quatre méthodes ont ainsi été utilisées. Pour chacune des méthodes, toutes les erreurs sont soulignées. Si un mot comprend deux erreurs ou plus, chacune d'elles se trouve relevée.

Dans la première méthode, nous avons eu recours à un code de notation simplifiée à un seul chiffre. Dans la deuxième méthode, nous avons utilisé un code de notation un peu plus précis à deux chiffres. Dans la troisième, nous avons usé du code de notation détaillée à trois chiffres. Finalement, pour la quatrième méthode, chaque erreur est numérotée de 1 à x, dans un ordre croissant; chaque numéro correspondant à une erreur est ensuite reporté sur une grille d'erreurs. L'avantage de ce dernier type de correction est de permettre une comptabilisation rapide du nombre total d'erreurs par catégorie.

À la suite des modèles de correction, se trouve une grille d'analyse non remplie pouvant être utilisée pour toute correction à effectuer.

Correction à l'aide du code de notation à un chiffreÉlève de 6^e année

Les animaux

Dans les animaux mes préférés sont les chevaux les petits chiens et les petits chats.

Mes aussi j'en ai Bien d'autre₃ comme les lapins les oiseaux et aussi les poissons.
4

Dans ma vie j'ai eu trois quatre chat₃ aucun Chien un amis₃ cheval et une vingtaine

de petit₃ poisson₃ Rouge₃. L'ami de mon père avais₃ une ferme et il nous avais₃

invité₃ quand nous voulions y aller. Et dans la ferme il avais₃ une trantaine de₂

lapin₃ une vingtaine de pigeon₃ une quinzaine de poules deux canard₃ une dizaines₃

de cannetons aussi il-y-avais_{3 3 3} environ 80 faisans. tous₃ ce que je vous ai marquer₃

la₄ veux dire que j'aimes₃ les animeaux.₃

Interprétation:

1. Erreurs à dominante phonique	0
2. Erreurs à dominante phonogrammique	1
3. Erreurs à dominante morphogrammique	22
4. Erreurs à dominante logogrammique	2
5. Erreurs portant sur les lettres hors système	0
TOTAL	<u>25</u>

Correction à l'aide du code de notation à deux chiffresÉlève de 6^e année

Les animaux

Dans les animaux mes préférés sont les chevaux les petits chiens et les petits chats.

Mes aussi j'en ai Bien d'autre 3.1 comme les lapins les oiseaux et aussi les poissons.
4.2 3.1

Dans ma vie j'ai eu trois quatre chat 3.1 aucun Chien un amis 3.1 cheval et une vingtaine

de petit 3.1 poisson 3.1 Rouge 3.1 . L'ami de mon père avait une ferme et il nous avait 3.1
3.1

invité 3.1 quand nous voulions y aller. Et dans la ferme il avait une trantaine de 3.1 2.1

lapin 3.1 une vingtaine de pigeon 3.1 une quinzaine de poules deux canard 3.1 une dizaines 3.1

de cannetons aussi il-y-avait environ 80 faisans. tous ce que je vous ai marquer 3.1 3.1
3.1 3.1 3.1 3.1

la veux dire que j'aimes les animeaux.
4.2 3.1 3.1 3.1 3.1

Interprétation:

1. Erreurs à dominante phonique	0
2. Erreurs à dominante phonogrammique	
2.1 Erreurs portant sur les phonogrammes	1
2.2 Erreurs portant sur les graphèmes positionnels	0
3. Erreurs à dominante morphogrammique	
3.1 Morphèmes grammaticaux	22
3.2 Morphèmes lexicaux	0
4. Erreurs à dominante logogrammique	
4.1 Homophones lexicaux	0
4.2 Homophones grammaticaux	2
5. Erreurs portant sur les lettres hors système	0
TOTAL	<u>25</u>

Analyse des résultats

Du côté phonique et phonogrammique, il n'y a rien de particulier à signaler, ce qui confirme les dires de Nina Catach, à savoir que cet aspect du code orthographique est en grande partie maîtrisé dès la fin du premier cycle du primaire.

Côté morphogrammique, on constate, d'après les résultats obtenus, de nombreux problèmes limités aux morphogrammes grammaticaux. La morphologie lexicale, quant à elle, n'a pas posé de problèmes particuliers à l'élève, sans doute parce qu'en situation d'écriture libre il a choisi de parler d'un sujet qu'il aime et connaît en recourant à un vocabulaire déjà maîtrisé. Est-ce à dire que les erreurs relevées en morphologie grammaticale concernent des règles non apprises ou non vues? Certes non. Mais on peut affirmer qu'il n'y a pas encore dans ce domaine de maîtrise véritable chez cet élève de 6^e année.

En entrant dans le détail de l'analyse, on note que la plupart des erreurs en question dépendent d'une relation mal établie à l'intérieur du groupe nominal — accord au pluriel — ou entre le groupe nominal sujet et le verbe. Il faudra par conséquent, non seulement voir et revoir avec l'élève les règles grammaticales concernées, mais de plus susciter chez lui le **doute orthographique**, de telle sorte qu'à chaque fois qu'il aura à faire une énumération ou une description, par exemple, il devra se demander s'il s'agit de plusieurs entités ou d'une seule.

Si l'on pousse l'analyse plus loin, on remarque que l'accord au pluriel ne soulève aucune difficulté lorsque le groupe nominal est précédé d'un déterminant clair, non équivoque, tel que *les*. La situation n'est toutefois pas la même si le groupe nominal est précédé d'un nombre ou d'un adjectif numéral. Tout se passe alors comme si l'élève, ayant écrit *une vingtaine de *petit *poisson *Rouge*, ne voit pas la pluralité dans *vingtaine* parce qu'il s'arrête au déterminant *une* — toujours perçu comme marque du singulier. C'est cet aspect particulier de l'accord au pluriel qui demandera à être travaillé de mille et une manières différentes jusqu'à l'obtention de résultats satisfaisants.

Quant à l'accord entre le sujet et le verbe, on constate que le problème se pose surtout à la troisième personne du singulier quand il y a écran entre le noyau du sujet (entre crochets [] dans les exemples) et le verbe (souligné):

- [*L'ami*] de mon père *avais une ferme
- [*il*] nous *avais invité
- **[il]-y-*avais environ 80 faisans
- **[Tous]* ce que je vous ai *marquer veux dire

Encore une fois, nous croyons qu'en suscitant le doute orthographique chez l'enfant, en l'invitant à se poser systématiquement et automatiquement la question à savoir si le verbe est bien accordé avec son sujet véritable, on arrivera — pour reprendre une expression de Krashen — à réveiller son *moniteur orthographique* susceptible de l'aider à écrire plus attentivement. Pour l'aider à régler les problèmes d'écran entre le sujet et le verbe, il faudra concevoir des exercices dans lesquels il y aura substitution de l'écran tout en conservant le même sujet.

Côté logogrammique, deux cas à surveiller portent sur des mots-outils fréquemment rencontrés dans les textes: *mes/mais*, *là/là*. Le recours à une substitution paradigmaticque peut ici aider l'élève à contourner ces pièges de l'écriture. D'abord, on lui signale que quand il écrit ces mots il doit s'arrêter quelques instants pour s'assurer qu'il effectue le bon choix entre les différentes orthographes possibles. Ensuite, on lui suggère des moyens de vérification par substitution de termes: *mes* → *les*, *mais* → *et/pendant*; *là* → *ici*, *la* → *une*.

Aucune erreur ne porte sur les lettres hors système, lettres étymologiques ou historiques n'ayant pas de rôle précis à jouer dans le mot. Cela découle sans doute du fait que les mots utilisés dans les textes sont des termes courants, connus de l'enfant et ne contenant pas de graphie étymologique ou historique, exception faite du *g* de *vingtaine*.

Si l'on élimine les erreurs para-orthographiques, on constate que, sur 116 mots en tout, seulement 25 ont été mal orthographiés. Si l'on ne retient maintenant que les mots de contenu en éliminant ainsi du décompte les mots-outils comme *de, les, des, etc.*, on dénombre 25 erreurs sur 80 mots pleins. Par ailleurs, du nombre total d'erreurs orthographiques, on relève 18 erreurs portant sur des mots de contenu ou mots pleins et 7 erreurs sur des mots-outils ou mots vides. Ces résultats confirment les propos de Nina Catach et de François Ters qui déclaraient que ce n'est pas parce qu'un mot est fréquent qu'il est correctement orthographié, au contraire. Il faut donc insister dans l'enseignement sur l'orthographe des mots-outils comme *mais, tout, il y a/avait, là, etc.*, y revenir fréquemment et concevoir de nombreux exercices visant leur assimilation et leur maîtrise.

Texte corrigé

Les animaux

Dans les animaux, mes préférés sont les chevaux, les petits chiens et les petits chats. Mais aussi j'en ai bien d'autres comme les lapins, les oiseaux et aussi les poissons. Dans ma vie, j'ai eu trois, quatre chats, aucun chien, un ami cheval et une vingtaine de petits poissons rouges. L'ami de mon père avait une ferme et il nous avait invités quand nous voulions y aller. Et dans la ferme il y avait une trentaine de lapins, une vingtaine de pigeons, une quinzaine de poules, deux canards, une dizaine de cannetons aussi, il y avait environ 80 faisans. Tout ce que je vous ai marqué là veut dire que j'aime les animaux.

Correction numérotée avec renvoi à la grille d'analyseÉlève de 3^e année

bonjour je mapelle moustic j'aime boucoup les moustic et
 1 2 3 4 5
 j'aime le bruis des montre paseque c 'a fais tic tac.
 6 7 8 9 10 11 12 13
 et conaiser vous mon amis patrik Nous patrik et moustic
 14 15 16 17 18
 nous allon jeuer dans la maré c'est bien sur que l'on
 19 20 21 22
peux pas ce noyer.
 23 24

Texte corrigé

Bonjour, je m'appelle Moustic. J'aime beaucoup les
 moustiques et j'aime le bruit des montres parce que ça
 fait tic tac. Et connaissez-vous mon ami Patrik? Nous,
 Patrik et Moustic, nous allons jouer dans la mer et c'est
 bien sûr que l'on ne peut pas se noyer.

Grille d'analyse des erreurs

<p>1. Erreurs à dominante phonique</p> <p>TOTAL: 3 erreurs</p>	<p>3 8 20</p> <p>Total: 3 erreurs</p>															
<p>2. Erreurs à dominante phonogrammique</p> <p>TOTAL: 4 erreurs</p>	<p>2.1 Phonogrammes</p> <hr style="border-top: 1px dashed black;"/> <p>4 9</p> <p>Total: 2 erreurs</p>	<p>2.2 Graphèmes positionnels</p> <hr style="border-top: 1px dashed black;"/> <p>11 15</p> <p>Total: 2 erreurs</p>														
<p>3. Erreurs à dominante morphogrammique</p> <p>TOTAL: 13 erreurs</p>	<p>3.1 Morphèmes grammaticaux</p> <hr style="border-top: 1px dashed black;"/> <table border="0" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="width: 50%; border-right: 1px solid black; padding: 2px;"> <p>3.1.1 Relation</p> <p>5 7 13 18 19 23</p> <p>Total: 6 erreurs</p> </td> <td style="width: 50%; padding: 2px;"> <p>3.1.2 Confusion</p> <p>16 17</p> <p>Total: 2 erreurs</p> </td> </tr> </table>	<p>3.1.1 Relation</p> <p>5 7 13 18 19 23</p> <p>Total: 6 erreurs</p>	<p>3.1.2 Confusion</p> <p>16 17</p> <p>Total: 2 erreurs</p>	<p>3.2 Morphèmes lexicaux</p> <hr style="border-top: 1px dashed black;"/> <table border="0" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="width: 16.6%; border-right: 1px solid black; padding: 2px;"> <p>3.2.1</p> <p>1 10 12 21</p> <p>4 err</p> </td> <td style="width: 16.6%; border-right: 1px solid black; padding: 2px;"> <p>3.2.2</p> <p>6</p> <p>1 err</p> </td> <td style="width: 16.6%; border-right: 1px solid black; padding: 2px;"> <p>3.2.3</p> </td> <td style="width: 16.6%; border-right: 1px solid black; padding: 2px;"> <p>3.2.4</p> </td> <td style="width: 16.6%; border-right: 1px solid black; padding: 2px;"> <p>3.2.5</p> </td> <td style="width: 16.6%; padding: 2px;"> <p>3.2.6</p> </td> </tr> <tr> <td colspan="6" style="text-align: center; padding: 2px;"> <p>T o t a u x :</p> </td> </tr> </table>	<p>3.2.1</p> <p>1 10 12 21</p> <p>4 err</p>	<p>3.2.2</p> <p>6</p> <p>1 err</p>	<p>3.2.3</p>	<p>3.2.4</p>	<p>3.2.5</p>	<p>3.2.6</p>	<p>T o t a u x :</p>					
<p>3.1.1 Relation</p> <p>5 7 13 18 19 23</p> <p>Total: 6 erreurs</p>	<p>3.1.2 Confusion</p> <p>16 17</p> <p>Total: 2 erreurs</p>															
<p>3.2.1</p> <p>1 10 12 21</p> <p>4 err</p>	<p>3.2.2</p> <p>6</p> <p>1 err</p>	<p>3.2.3</p>	<p>3.2.4</p>	<p>3.2.5</p>	<p>3.2.6</p>											
<p>T o t a u x :</p>																
<p>4. Erreurs à dominante logogrammique</p> <p>TOTAL: 2 erreurs</p>	<p>4.1 Homophones lexicaux</p> <hr style="border-top: 1px dashed black;"/>	<p>4.2 Homophones grammaticaux</p> <hr style="border-top: 1px dashed black;"/> <p>22 24</p> <p>Total: 2 erreurs</p>														
<p>5. Erreurs portant sur les lettres hors système</p> <p>TOTAL: 2 erreurs</p>	<p>2 14</p> <p>Total: 2 erreurs</p>															
<p>GRAND TOTAL:</p>	<p>24 erreurs</p>															

Analyse des résultats

Commençons par voir le résultat global des performances de l'élève de 3^e année par rapport au texte produit. Le texte rédigé en situation libre d'écriture comprend 48 mots répartis comme suit:

Mots pleins : mots de contenu, porteurs de sens

*bonjour je m*apelle moustic j'aime boucoup les *moustic et j'aime le *bruis des *montre paseque c'a fais tic tac, et *conaiser vous mon *amis patrik Nous patrik et moustic nous allon jouer dans la *maré c'est bien sur que l'on peut pas ce noyer.*

- Total: 17 mots dont 14 différents et 3 répétitions.
- Nombre total de mots mal orthographiés: 7.
- Pourcentage d'erreurs orthographiques par rapport aux mots différents: 50%.

Mots-outils grammaticaux

Il s'agit de mots de structure qui servent à introduire des mots pleins. Une liste de 32 mots occupe 44% des occurrences de toute page écrite.³⁰

*bonjour je *mapelle moustic j'aime boucoup les moustic et j'aime le bruis des montre paseque *c'a fais tic tac, et conaiser vous mon amis patrik Nous patrik et moustic nous allon jouer dans la mar*é c'est bien sur que l'on peut pas *ce noyer.*

- Total: 23 mots dont 17 mots différents et 6 répétitions.
- Nombre total de mots mal orthographiés: 4.
- Pourcentage d'erreurs orthographiques par rapport aux mots différents: 23,5%.

Mots-outils

Mots porteurs d'une certaine signification. Une liste comprenant 35 mots occupe 10% des occurrences de toute page écrite.³¹

*bonjour je mapelle moustic j'aime *boucoup les moustic et j'aime le bruis des montre *paseque c'a *fais tic tac. et conaiser vous mon amis patrik Nous patrik et moustic nous *allon jouer dans la maré c'est bien sur que l'on *peux pas se noyer.*

- Total: 8 mots.
- Nombre total de mots mal orthographiés: 5.
- Pourcentage d'erreurs orthographiques: 62,5%.

Le nombre total d'erreurs orthographiques dans le texte se chiffre à 24. Ces 24 erreurs comprennent 3 erreurs phoniques (soit 13% du total), 4 erreurs phonogrammiques (16%), 13 erreurs morphogrammiques (54%), 2 erreurs logogrammiques (8%) et 2 erreurs portant sur les lettres hors système (8%).

Passons maintenant à une analyse plus détaillée des résultats.

On constate que près du tiers des erreurs rencontrées concerne les erreurs à dominante phonique (3 sur 7) et phonogrammique (4 sur 7). Cela n'a rien d'étonnant, la maîtrise des phonogrammes se manifestant surtout durant le deuxième cycle du primaire. Durant tout le premier cycle, l'élève est vraiment en plein apprentissage des lois de transcription des phonèmes.

On peut dire que les trois cas – (3) *boucoup*/beaucoup, (8) *paseque*/parce que et (20) *mar*/mer – s'expliquent par l'influence de la prononciation: la correction doit par conséquent être assurée en passant par l'oral. Les deux autres cas – (4) *moustic*/moustiques et (9) *paseque*/parce que – permettent de constater que, pour représenter les phonèmes /k/ et /s/, l'élève n'effectue pas un choix complètement

incohérent. Il utilise au contraire des graphèmes tout à fait susceptibles de représenter les phonèmes en question: *c* pour /k/ et *s* pour /s/. Les cas (11) *c'a/ça* et (15) *conaiser/connaissez* signalent un problème d'ignorance des lois de position des graphèmes *c* et *s*. On peut présumer que l'élève ne sait pas encore choisir le graphème approprié au contexte d'apparition, il ne connaît pas effectivement toutes les contraintes positionnelles. Il faudra les lui faire apprendre progressivement en se basant sur les tableaux d'apprentissage des graphèmes et sur les listes de vocabulaire réparti par fréquence et difficulté orthographique.

C'est du côté morphogrammique qu'on relève le plus grand nombre d'erreurs commises, soit la moitié du total. Cette fois, on retrouve presque autant d'erreurs impliquant des morphèmes lexicaux que d'erreurs impliquant des morphèmes grammaticaux. L'apprentissage de règles grammaticales vient à peine de commencer; on ne doit donc pas s'attendre à ce que l'enfant maîtrise déjà les relations d'accord au pluriel ou l'accord entre le sujet et le verbe. Cette maîtrise viendra beaucoup plus tard et ne sera probablement même pas totalement manifeste à la fin du primaire, comme on a pu le constater lors de l'analyse d'un texte d'un élève de 6^e année. Quant à la morphologie lexicale, si elle est nettement plus déficiente en 3^e année qu'en 6^e année, c'est sans doute parce que le vocabulaire écrit et maîtrisé orthographiquement parlant est à cet âge beaucoup plus réduit qu'en 6^e année.

Quand au détail de l'analyse, les erreurs numérotées (5), (7) et (18) — *les moustic, des montre, mon amis* — demandent à être corrigées par apprentissage des règles de base de l'accord au singulier et au pluriel. Par règles de base, nous entendons la pratique par exercices où le groupe nominal est composé d'un simple article défini ou indéfini suivi d'un nom seul. Il vaut mieux éliminer complètement les exercices où le groupe nominal est composé d'un nombre, d'un adjectif numéral ou d'une expression de quantité.

Les erreurs (13), (19) et (23) – *c'a fais, nous allon, on peux* – supposent un apprentissage des terminaisons des verbes au présent de l'indicatif. Cet apprentissage ne peut être que graduel. C'est pourquoi, s'il faut certes corriger ces erreurs, il n'est peut-être pas nécessaire ni même recommandé d'y remédier par des exercices traditionnels de déclinaisons et de conjugaisons. Le *ça* et le *on* sont difficiles à percevoir comme sujet de la troisième personne du singulier même pour un élève de 6^e année, alors il ne faut pas trop attendre des élèves de 3^e année. Il vaut mieux faire apprendre et pratiquer ces verbes selon les personnes employées de manière globale.

Les erreurs (16) et (17) – *conaiser vous* – doivent être corrigées par l'enseignant sans explications outrancières qui, de toutes façons, ne seraient pas comprises à cet âge-là. Le *connaissez-vous* pourrait à la rigueur faire l'objet d'un exercice de substitution *connais-tu/connaissez-vous, fais-tu/faites-vous*, etc., ou encore être pratiqué avec et sans inversion: *vous connaissez/connaissez-vous*. Il est toutefois parfaitement inutile, à notre avis, d'essayer de faire comprendre à l'enfant qu'il n'est pas en présence d'un infinitif du premier groupe ici, mais qu'il s'agit bien d'un présent de l'indicatif, si on ne lui fait pas d'abord voir le phénomène de l'inversion. Il vaudrait mieux replacer le verbe dans un paradigme de substitution temporelle: *connaissez-vous/connais-tu, connaissiez-vous/connaisais-tu*.

Quant aux problèmes de non-reconnaissance de mots qui relèvent de la morphologie lexicale, ils ne peuvent tous être traités de la même façon. Les erreurs (1) et (21) – *je mapelle* et *maré* – pourraient être corrigées par l'élève si on lui suggère des substitutions possibles: *je l'appelle, je t'appelle; jouer dans la mer mais c'est bien sûr...* Les erreurs (10) et (12) – *paseque* et *c'a* – demandent à être corrigées par l'enseignant et pratiquées globalement sans explications systématiques.

L'erreur (6) – *bruis* –, qui relève de l'ignorance de la famille lexicale, doit être corrigée par l'enseignant. Point n'est besoin de signaler à l'élève les mots

bruitage, bruiter, bruiteur qu'il est peu susceptible de rencontrer fréquemment. On peut à la rigueur parler du *bruiteur* et décrire sa profession.

Enfin, côté logogrammique, on constate une fois de plus que le pourcentage d'erreurs (8%) est bien plus faible que ne le laisse supposer le préjugé voulant que les cas d'homonymie constituent l'essentiel des pièges de l'orthographe française. Les deux erreurs relevées ne portent pas sur des homophones lexicaux mais bien sur des homophones grammaticaux: (22) *sur/sûr* et (24) *ce/se*. Ces cas, il faudra les voir et les revoir d'année en année pendant tout le primaire et même durant le cycle secondaire.

Quant à l'erreur (2) *apelle/appelle*, qui marque l'absence de la consonne double à la limite du préfixe et du radical, elle ne peut être expliquée rationnellement. Il faudra se contenter ici de dire que toute la famille lexicale du mot *appel* prend deux *p*. Il en est de même pour l'erreur (14) *conaiser/connaissiez*; la consonne double n'ayant aucun rôle à jouer, l'image graphique doit par conséquent être retenue globalement.

CONCLUSION

Ainsi s'achève la présentation de la typologie des erreurs élaborée par Nina Catach et les différents membres de l'équipe travaillant sous sa direction. Nous espérons que les exemples fournis ont permis d'apprécier la valeur d'un relevé d'erreurs fondé sur une analyse linguistique poussée, permettant de déboucher sur un enseignement qui répond à des besoins réels. Il est clair que le travail effectué pour arriver aux résultats énoncés suppose un certain investissement d'efforts par rapport à une correction aveugle où chaque faute est considérée sur un même pied. Cependant, quand on a en tête le bien-être de ses élèves, quand on vise une appropriation réelle de l'orthographe, alors le prix à payer ne paraît pas, tout compte fait, si exorbitant: surtout s'il permet d'économiser des heures et des heures de rattrapage durant tout le reste de la scolarité des élèves.

Notes bibliographiques

1. Nina CATACH. *Présentation*. Dans *Pratiques*, no 25, déc. 1979, p. 7.
2. F. de SAUSSURE. *Cours de linguistique générale*. Paris, Payot, 1966, p. VI, 2.
3. Jacqueline PICOCHÉ. *Dictionnaire étymologique du français*. Les usuels du Robert. Paris, Le Robert, 1979.
4. Nina CATACH. *L'orthographe française. Traité théorique et pratique avec des travaux d'application et leurs corrigés*. Coll. «Nathan-Université, Linguistique française». France, Nathan, 1980, p. 26.
5. Nina CATACH. *Le graphème*. Dans *Pratiques*, no 25, déc. 1979, p. 21.
6. *Ibid.*, p. 26.
7. Nina CATACH. *L'orthographe française. Traité théorique et pratique avec des travaux d'application et leurs corrigés*. Coll. «Nathan-Université, Linguistique française». France, Nathan, 1980, p. 16.
8. Marguerite CHAUMONT. *9. Orthographe: avec ou sans dictée?* Coll. «Institut national de recherche pédagogique». France, Nathan, 1980, p. 7.
9. Nina CATACH. *Le graphème*. Dans *Pratiques*, no 25, déc. 1979, p. 28.
10. *Ibid.*
11. Jean DUBOIS. *Grammaire structurale du français: nom et pronom*. Coll. «Langue et langage». Paris, Larousse, 1965, p. 15.
12. Nina CATACH. *L'orthographe française. Traité théorique et pratique avec des travaux d'application et leurs corrigés*. Coll. «Nathan-Université, Linguistique française». France, Nathan, 1980, p. 209.
13. *Ibid.*, p. 268-269.
14. *Ibid.*, p. 271.
15. *Ibid.*, p. 27-28.
16. Claude GRUAZ. *Thèses HESO pour une rénovation*. Dans *Pratiques*, no 25, déc. 1979, p. 17.
17. Jean-François HALTÉ. *L'orthographe sur le terrain*. Dans *Pratiques*, no 25, déc. 1979, p. 78.
18. *Ibid.*, p. 79.
19. *Ibid.*
20. *Ibid.*, p. 80.
21. Marguerite CHAUMONT. *9. Orthographe: avec ou sans dictée?* Coll. «Institut national de recherche pédagogique». France, Nathan, 1980, p. 49.

-
22. Nina CATACH, Daniel DUPREZ et Michel LEGRIS. *L'enseignement de l'orthographe: l'alphabet phonétique international: la typologie des fautes; la typologie des exercices*. Coll. «Formation initiale et continue». France, Dossiers Didactiques Nathan, 1980, p. 18.
 23. Nina CATACH. *L'orthographe française. Traité théorique et pratique avec des travaux d'application et leurs corrigés*. Coll. «Nathan-Université, Linguistique française». France, Nathan, 1980, p. 220.
 24. *Ibid.*, p. 247.
 25. *Ibid.*, p. 249-250.
 26. *Ibid.*, p. 255.
 27. Nina CATACH, Daniel DUPREZ et Michel LEGRIS. *L'enseignement de l'orthographe: l'alphabet phonétique international: la typologie des fautes; la typologie des exercices*. Coll. «Formation initiale et continue». France, Dossiers Didactiques Nathan, 1980, p. 12.
 28. *Ibid.*, p. 74-75.
 29. Maurice GREVISSE. *Le bon usage. Grammaire française avec des remarques sur la langue française d'aujourd'hui*. Onzième édition revue. Paris, Duculot, 1980, p. 152 sqq.
 30. François TERS. *Orthographe et vérités*. Coll. «Science de l'éducation». Paris, ESF, 1973, p. 87. «Les 570 mots les plus fréquents de la langue française».
 31. *Ibid.*
-

CONCLUSION

BILAN DE L'ANALYSE

Que peut-on tirer de l'analyse des quatre typologies des erreurs ayant fait l'objet de la présente étude? D'une part, la conviction que l'orthographe est constituée de plusieurs composantes et qu'on ne doit plus la considérer comme un magma informe, impossible à sonder. Tous les auteurs des grilles suggérées étaient sur ce point unanimes. D'autre part, une déduction s'impose découlant du précédent constat: s'il y a plusieurs composantes, alors il y a forcément plusieurs catégories d'erreurs possibles. Les auteurs partageaient donc tous de la même conviction, fondée sur une connaissance empirique chez certains, basée sur une étude scientifique chez les autres.

Typologie de Jean Guion

La typologie de Jean Guion ne reposait sur aucune description linguistique cohérente du système orthographique de la langue française. Le classement proposé, à appellation simple, était facile à assimiler à première vue puisqu'il n'impliquait qu'une observation grossière des faits orthographiques basée sur le traditionnel classement orthographe d'usage/orthographe d'accord. Or, nous avons vu que la catégorie *usage* était constituée d'un amas de faits disparates relevant soit de la composante phonogrammique, soit des règles de transcription de la morphologie lexicale. Quant à la catégorie *Erreurs d'accord*, de par son appellation, elle excluait tous les problèmes

de confusion des marques morphologiques; nous ne pouvions donc la considérer comme valable. La catégorie *Erreurs d'oreille* a dû être rejetée, d'une part parce que sa définition était trop vague et, d'autre part, parce qu'elle était trop restrictive. La catégorie *Erreurs d'accent ou de signe* a été écartée pour les mêmes raisons que celles qui nous ont poussée à rejeter la catégorie *usage*: regroupement d'erreurs relevant de différents plans. Enfin, la dernière catégorie, *Erreurs de sens* a été écartée, faute de définition, *sens* pouvant être pris pour *sémantique*, ce qui risquait de nous éloigner du domaine purement orthographique. La typologie de Guion n'a donc pas été retenue, car elle ne répondait pas à notre premier critère, soit celui de l'adéquation linguistique.

Typologie de Georges Farid

La typologie présentée par Georges Farid a également été écartée et pour à peu près les mêmes raisons: à défaut d'assises théoriques solides, à cause du manque de définition claire délimitant l'appartenance à chacune des catégories et vu la confusion entre composantes diverses à l'intérieur d'une même catégorie. Les cinq premières catégories semblables à celles proposées par Guion ont connu un sort analogue, cela va de soi. Quant aux quatre autres, elles ont été rejetées elles aussi, pour des raisons différentes toutefois. La catégorie *Erreur d'écriture* traitait de problèmes calligraphiques qu'il n'y avait pas lieu de retenir dans une grille d'analyse des erreurs orthographiques. Les trois autres catégories procédaient plus d'une interprétation sur les causes d'erreurs que d'une description des effets, c'est pourquoi elles ont été abolies. Bien que la recherche des causes d'erreurs mettant en lumière les stratégies orthographiques du scripteur soit sans conteste extrêmement importante, voire obligatoire dans le cadre d'une pédagogie efficace, il n'en demeure pas moins que cette recherche doit *suivre* l'analyse sur la nature linguistique des erreurs, et non la précéder.

Typologie de Denise Bartout, Lucien Brunelle et Jean Piacere

La typologie soumise par Denise Bartout, Lucien Brunelle et Jean Piacere nous a paru tout à fait adéquate linguistiquement parlant et conforme à notre critère d'applicabilité réelle de par son nombre restreint de catégories. C'est pourquoi nous l'avons retenue comme outil d'analyse valable après y avoir apporté quelques modifications.

La typologie repose de prime abord sur une description solide du code orthographique. Selon les auteurs, le français écrit possède un caractère phonétique et un caractère idéographique, tant et si bien que l'on peut effectivement affirmer que l'orthographe ne forme pas un système mais bien un pluri-système. Le caractère phonétique est transcrit grâce au code phono-graphique lui-même composé de deux codes: phonétique et graphique. Quant au caractère idéographique, il se réalise à deux niveaux: lexical et syntaxique.

Conformément à la description préconisée, les erreurs se retrouvent au plan phonétique ou au plan idéographique. Dans les deux plans, elles sont analysées soit en fonction de l'axe paradigmatique, lequel considère les séries d'unités fonctionnellement équivalentes, soit en fonction de l'axe syntagmatique, lequel envisage les unités par rapport aux relations qu'elles entretiennent les unes avec les autres.

Au plan phonétique, les auteurs ont ainsi établi une distinction entre erreurs sans incidence phonétique et erreurs à incidence phonétique. Au plan idéographique, ils ont d'abord distingué les erreurs au plan lexical selon qu'elles jouent sur l'axe paradigmatique ou syntagmatique. Ici, nous avons cru bon d'effectuer un remaniement dans la mesure où l'ajout ou l'omission de lettres qui entraînent une déformation de l'image graphique ne nous semblent pas dépendre du contexte environnant; nous avons donc renvoyé ces erreurs sur l'axe paradigmatique. Par contre, nous avons maintenu la subdivision, sur l'axe syntagmatique, pour les problèmes de segmentation graphique ou de reconnaissance des mots en soulignant que c'était là un apport

intéressant de la typologie, puisque ces erreurs orthographiques n'avaient pas été considérées dans les typologies précédentes. Au plan idéographique toujours, les auteurs ont ensuite établi des distinctions entre erreurs relationnelles syntaxiques concernant les homonymes et erreurs relationnelles sémantiques concernant les marques morphologiques. Dans le cas des erreurs homonymiques, nous avons mentionné qu'il serait préférable d'établir une distinction entre homonymes lexicaux – à renvoyer dans la catégorie des erreurs au plan lexical – et homonymes grammaticaux impliquant un changement de catégorie syntaxique – à conserver dans ladite subdivision. Voilà en gros les catégories de la typologie que nous avons reconnues et endossées.

Outre ces catégories aux fondements linguistiques indéniables, on trouvait dans la typologie quatre autres catégories d'erreurs que nous avons toutes contestées. La catégorie *Erreurs d'accent* a été écartée parce qu'elle ne répond à aucune composante orthographique réelle. Toutes les erreurs qui devaient s'y trouver doivent être réparties dans les ensembles dont elles relèvent réellement. La catégorie *Erreurs de segmentation* constitue un recoupement de la catégorie *Erreurs au plan lexical sur l'axe syntagmatique*. Quant aux catégories *Erreurs concernant les majuscules* et *Erreurs de ponctuation*, elles n'ont pas leur place dans une typologie d'erreurs orthographiques proprement dites.

Typologie de Nina Catach

La typologie des erreurs proposée par Nina Catach a répondu à nos deux critères de sélection, c'est pourquoi nous en recommandons l'usage sans hésitation. D'une part, les fondements linguistiques sur lesquels s'est basée l'auteure pour établir sa description du code orthographique nous apparaissent incontestables. Elle ne s'est pas contentée de définir le code orthographique, elle l'a aussi replacé dans son contexte d'écriture puis a resitué l'écriture par rapport à la langue. Le plan d'ensemble était donc complet. Ensuite, elle a permis une nette visualisation des unités de première

et de deuxième articulation tant de la langue orale qu'écrite. La saisie de l'unité de base du système orthographique qu'est le graphème est à notre avis une découverte aussi importante que le fut celle du phonème à son époque. On ne peut en imputer l'entière responsabilité à Nina Catach, mais on peut à tout le moins reconnaître que c'est elle et son équipe qui ont mis à jour les différentes fonctions du graphème et les diverses relations qu'il entretient avec les autres sous-systèmes de la langue. C'est également grâce aux travaux de l'équipe HESO que nous disposons d'un inventaire sûr du matériau graphique à la base de notre orthographe. D'une part, la distinction entre les plans phonique, phonogrammique, morphogrammique et logogrammique et, d'autre part, la reconnaissance du reliquat de lettres étymologiques et historiques nous ont convaincue de l'existence d'un système, ou pluri-système, qui, sans être d'une cohérence parfaite, n'en demeure pas moins tout à fait fonctionnel et valable linguistiquement parlant.

Quant à la typologie proposée par l'auteure, bien qu'elle présente une certaine complexité — due à la complexité même du code dont elle veut rendre compte —, nous croyons qu'elle constitue le meilleur outil qui soit en la matière. C'est sans hésitation par conséquent que nous entérinons le classement proposé, quitte à y apporter les quelques modifications que nous avons suggérées au passage. On se retrouve ici avec une typologie comportant 5 catégories: 1) Erreurs à dominante phonique; 2) Erreurs à dominante phonogrammique; 3) Erreurs à dominante morphogrammique; 4) Erreurs à dominante logogrammique et 5) Lettres étymologiques et historiques.

Passons maintenant aux quelques modifications que nous avons cru bon d'apporter. Ainsi, nous avons convenu d'éliminer la distinction entre *Erreurs altérant la valeur phonique* et *Erreurs n'altérant pas la valeur phonique* dans la composante phonogrammique, par crainte de recouplements avec la catégorie 1. *Erreurs à dominante phonique* d'une part, et d'autre part — compte tenu du risque de jugement subjectif en la matière —, par crainte de recouplements avec la subdivision 2.2 *Morphèmes lexicaux*.

Par ailleurs, nous avons éliminé les homophonies du discours de la catégorie à dominante logogrammique puisque ces erreurs avaient déjà été traitées dans la catégorie à dominante morphogrammique: non-reconnaissance des mots. Enfin, nous avons supprimé la catégorie d'erreurs concernant les idéogrammes puisque'elle traite d'erreurs para-orthographiques.

BUT D'UN RELEVÉ DES ERREURS

Après l'analyse critique des diverses typologies étudiées et la présentation des grilles de classement susceptibles d'être retenues, une mise au point s'impose concernant l'utilisation qu'il faut faire d'un relevé des erreurs.

Il doit être clair que le but d'un relevé des erreurs est premièrement et avant tout de permettre à l'enseignant de mieux connaître la grammaire interne de ses élèves, de voir où ils en sont dans leur apprentissage de l'orthographe. Une erreur peut être un élément d'information précieux selon qu'elle est généralisée, récurrente, occasionnelle, ponctuelle, peu fréquente ou même rare:

- Ainsi, si une erreur apparaît presque systématiquement dans tous les textes des élèves, elle permet de déduire qu'il s'agit là, soit d'un aspect linguistique complexe qui ne peut être maîtrisé par les enfants étant donné leur âge, soit d'un point qui n'a fait l'objet jusqu'à présent d'aucune étude particulière, soit d'un point qui, bien qu'ayant été vu et expliqué, n'est pas encore assimilé et demande à être revu systématiquement et fréquemment.
 - Si une erreur portant sur un point ayant déjà fait l'objet d'une étude semble récurrente, c'est peut-être là un indice sur le fait que la façon d'aborder le phénomène linguistique en question n'est pas efficace auprès des enfants. Il vaut sans doute mieux, à ce moment-là, reprendre les explications autrement, faire travailler les enfants sur ce point particulier, le plus souvent possible, à l'aide d'exercices variés.
-

- Si une erreur est occasionnelle ou ponctuelle, c'est qu'elle réfère à un phénomène qui est en voie d'être assimilé. Elle signifie que le ou les élèves sont en train de modifier une règle de leur code orthographique personnel pour la rendre conforme à la règle en usage, elle signale donc la nécessité de revenir sur ce qui n'est pas encore tout à fait acquis.
- Si une erreur est peu fréquente ou même rare, elle est en quelque sorte le symbole d'une réussite quand elle réfère à une graphie vue et étudiée; à moins qu'elle ne signale un cas isolé, une graphie rare ou une tournure peu usitée sur laquelle il est inutile par conséquent de trop se pencher.

Voilà brièvement ce que peut nous apprendre un relevé d'erreurs, c'est-à-dire un simple décompte de mots mal orthographiés.

STRATÉGIES ORTHOGRAPHIQUES

Allons plus loin maintenant. Nous croyons important de souligner que le savoir orthographique d'une personne se manifeste dans l'ensemble de sa performance écrite, autrement dit, autant dans ses réussites que dans ses erreurs orthographiques. Selon deux chercheurs de l'Université d'Aix-en-Provence, Sonia Branca et Michel Piolat, si on reconnaît qu'erreurs et réussites sont le reflet de la performance d'un scripteur, si on admet que sa performance est à l'image de ses compétences, *il faut postuler que les fautes sont comme les réussites le résultat d'un apprentissage c'est-à-dire qu'elles ont été acquises*¹.

Afin de vérifier cette présomption, les auteurs en question ont effectué une recherche sur des textes écrits pendant un an par des élèves de première année. S'attaquer à l'ensemble des performances écrites pour infirmer ou confirmer l'hypothèse de départ aurait été chose impossible; c'est pourquoi les chercheurs ont volontairement limité leur étude au problème de la transcription des sons [e/ɛ] (é, è) en finale. Ils ont donc relevé toutes les formes graphiques utilisées pour la transcription de ces

sons. Cette collecte leur a permis de dégager un certain nombre de constantes, à savoir que dès le début de l'apprentissage il y a sélection de graphèmes et exclusion de combinaisons jugées comme séquences impossibles. Ainsi, bien que les combinaisons suivantes sont toutes théoriquement possibles, certaines ne sont jamais apparues dans les textes d'enfants:

ai (-s, -t, -ent, -e, -es)

ay

e (+ consonne = *eb, ec, ed, ef, eg, eh, ej, ek, el, em, en, ep, eq, er, es, et, ev ew ex, ez*)

é (*e, s*)

ê (*t*)

ei

ey

Si les auteurs ont noté une relative instabilité des procédés de codage employés dans certains cas — pour la transcription de l'auxiliaire *avoir* au présent de l'indicatif, 1^{re} personne du singulier, par exemple —, ils n'en arrivent pas pour autant à un constat d'incohérence ou d'inattention. Selon eux, cela n'a rien d'étonnant puisque leurs observations portent justement sur l'histoire d'une acquisition, c'est-à-dire sur l'histoire du changement et de la transition entre plusieurs étapes qui doivent finalement mener à l'adoption d'une orthographe. De fait, l'étude longitudinale a permis aux auteurs de constater que la façon dont un mot est orthographié par un enfant dépend bien moins de la grammaire qu'on cherche à lui inculquer que de sa propre grammaire interne.

Souvent des règles doivent coexister pendant longtemps, et c'est en termes de changements dans les fréquences d'application de l'ancienne règle que semblent avoir lieu les remplacements d'une règle par une autre.²

Les scripteurs ne développent pas une stratégie unique, c'est pourquoi on assiste à des conduites diverses, à l'adoption de solutions simples qui diffèrent d'un individu à l'autre et même chez un individu donné au cours de son apprentissage. Il existe

donc, dans les procédés de codage employés pour transcrire un mot ou syntagme, une relative instabilité. Toutefois, les chercheurs ont noté que la variation observée reste comprise dans un nombre restreint de possibles.

Il semble bien effectivement que les enfants, et sans aucun doute les scripteurs en général, développent des stratégies de toutes sortes dont des stratégies syntagmatiques précises en fonction du contexte, de l'environnement graphique de la forme à orthographier. Les auteurs ont ainsi décelé comme stratégies: 1) *la simple reproduction d'une séquence familière à l'échelle d'un mot* et 2) *la rétention de structures syntaxiques simples, fréquentes*³.

Reprenons chacune des stratégies pour voir de quoi il s'agit.

1) Reproduction d'un moule graphique

La reproduction qui est à l'oeuvre dans la graphie d'un mot peut conduire à l'adoption d'un moule graphique rencontré une première fois et généralisé à l'échelle d'un texte. Cette stratégie n'est pas le propre des apprentis-scripteurs. De fait, Branca et Piolat ont noté qu'Eugénie, une élève montréalaise âgée de dix ans, transcrivait systématiquement toutes les finales en /er/ d'un texte par *-erre* (*la premiere, il allerre, il se coucherre, déferre, trouverre, développerre*).

De même chez les adultes, on peut constater que, parmi un ensemble de solutions orthographiques proposées pour un mot ou une expression, la réponse juste s'impose très souvent comme étant la bonne forme, soit celle qui correspond au moule graphique emmagasiné en mémoire. Ainsi, qui n'a pas, dans un moment d'hésitation entre deux graphies, écrit côte à côte différentes formes du mot problème avant de choisir la graphie qui paraît la plus plausible selon une perception globale?

2) Rétention de structures

Durant les premiers apprentissages scolaires de l'orthographe, l'enfant est soumis à des énoncés syntaxiques relativement simples du type:

A. Sujet + verbe

- Nom propre + verbe
- Pronom + verbe
- Déterminant + nom + verbe
- Déterminant + adjectif + nom + verbe
- Déterminant + nom + adjectif + verbe

B. Sujet + verbe + complément d'objet direct

Structures identiques à celles présentées en A, auxquelles vient s'ajouter un COD composé d'un déterminant et d'un nom accompagné éventuellement d'un adjectif.

Ces énoncés finissent par s'imprégner dans l'esprit de l'enfant, d'autant plus qu'en apprentissage, la présentation des structures est aussi accompagnée de l'énoncé des règles d'accord qui les sous-tendent. Ces règles sont du type: *Avec les ou des, il faut mettre un s au nom qui suit; ou encore le verbe précédé d'un nom ou d'un sujet au pluriel prend -ent en finale.* Or, il semble bien que la rétention de structures syntaxiques simples mène à l'application *inconsciente* de certaines règles morpho-syntaxiques, inconsciente dans la mesure où l'application semble automatique et non issue d'une réflexion ou d'une analyse des termes en présence. La marque du pluriel *-ent* sur le verbe, par exemple, est déclenchée automatiquement par le sujet pluriel s'il précède immédiatement le verbe, mais omise si d'autres mots viennent faire écran.

Pour arriver à transmettre un message et à le transcrire au moyen du code orthographique, le scripteur a généralement recours à ces stratégies et à d'autres

qui, bonnes ou mauvaises selon le contexte, lui permettent d'écrire avec ou sans erreur. Un chercheur québécois, Claude Séguin, a également tenté d'échafauder plusieurs hypothèses sur les stratégies employées par les scripteurs en se basant sur son observation personnelle et sur une analyse des erreurs rencontrées dans les textes. Il a fait état de sa recherche dans un article intitulé *Les fautes qui parlent*, paru dans *Recherche sur l'acquisition de l'orthographe*. Voyons les stratégies qu'il a décelées chez les scripteurs.

1) Stratégie phonographique

Plusieurs erreurs peuvent être attribuables à une transcription fidèle de la prononciation. Dans certains cas, il peut y avoir erreur par ignorance des règles de correspondance phonographique: *maizon*, *facon*. Dans d'autres cas, l'erreur peut s'expliquer par le fait que le scripteur a voulu transcrire fidèlement une prononciation propre à son milieu: *toute le monde*, *faire du tanise* (tennis). Quelle que soit la situation, il semble bien, d'après Claude Séguin, que le scripteur a recours dans ces cas-là à une stratégie phonographique par laquelle il met en correspondance son et lettre. Il n'y a ici ni inattention ni ignorance, on le voit bien: l'erreur résulte d'un processus d'acquisition.

2) Stratégie trop générale

Dans certains énoncés, l'erreur orthographique s'explique par le fait que le scripteur a usé d'une stratégie trop générale, c'est-à-dire qu'il a généralisé l'application d'une règle à un contexte beaucoup trop large où elle ne devait pas s'appliquer en principe. À titre d'exemple, Séguin mentionne le cas où une élève de première année ajoutait un *e* à la finale de tous les mots qui, à l'oral, se terminaient par une consonne: *à vèce* (avec), *batire* (bâtir), *tanise* (tennis), etc. L'élève avait sans doute réalisé que le *e* final de certains mots fait sonner la dernière consonne, mais elle surgénéralisait en appliquant la règle trop systématiquement à tous les contextes

où, à l'oral, l'on entend une consonne finale. Cette stratégie, assez semblable à celles notées par Branca et Piolat, illustre bien une fois de plus que l'erreur peut faire suite à un processus d'acquisition.

3) Stratégie trop particulière

On peut, à l'inverse, relever l'emploi d'une stratégie trop particulière quand un élève, ayant appris une règle dans un contexte particulier, est incapable de l'appliquer dans d'autres contextes. C'est le cas, notamment, de l'accord adjectif/nom, réussi si les deux mots sont côte à côte, mais oublié si un adverbe vient faire écran: *des livres drôlement intéressant.*

4) Stratégie trop complexe

Certaines erreurs résultent du fait que, pour résoudre un problème de graphie, le scripteur a mobilisé toute son attention sur un point particulier, faisant appel à une analyse complexe, alors qu'une solution toute simple aurait pu s'imposer d'elle-même. L'accord fautif d'un adjectif, par exemple, peut résulter d'une analyse trop complexe dans laquelle intervient un argument sémantique lors de l'application d'une règle syntaxique: *mon groupe est forts.*

5) Stratégie d'évitement

Le scripteur peut être conscient que la graphie d'un mot ou d'un syntagme est compliquée. Néanmoins, s'il a décidé de l'écrire quand même, il peut rendre le mot plus ou moins illisible ou bien le transcrire avec ses deux orthographes possibles: *il a commencé à travailler.*

Plusieurs autres stratégies peuvent être employées par les scripteurs:

Il est permis de postuler des stratégies qui reposent non pas sur l'application de règles de grammaire plus ou moins automatisées, mais sur les indices d'ordre séquentiel ou de position, sur des régularités statistiques, sur des jeux de

commutation, etc. L'utilisation de «trucs» (genre la substitution de battre à gronder dans «je me suis fait gronder») est la preuve qu'on peut contourner l'analyse grammaticale en ayant recours à des stratégies plus fonctionnelles et plus économiques.⁴

Ce que nous pouvons déduire des recherches effectuées par Sonia Branca et Michel Piolat d'une part, et par celle de Claude Séguin d'autre part, c'est qu'il y a beaucoup à apprendre d'un relevé des erreurs lorsqu'on ne le limite pas à un simple décompte. Lorsque l'observation est plus suivie que simplement ponctuelle, on découvre une certaine logique dans les erreurs des élèves, on constate aussi qu'il y a passablement de systématisation dans la construction de leur code orthographique et même que bien des erreurs sont quasi fonctionnelles et inévitables dans l'acquisition. Se demander pourquoi tel élève n'a pas orthographié correctement un mot est une démarche quelque peu inutile à notre avis. Il vaut mieux s'interroger plutôt sur le pourquoi de la graphie incorrecte afin, d'une part, d'arriver à cerner les stratégies orthographiques des élèves et, d'autre part, de voir plus clairement quel est leur savoir orthographique réel, celui qui est mobilisé dans l'acte d'écriture.

Dans un système scolaire et social où l'importance de l'orthographe pèse lourd, ne serait-ce que par son rôle ségrégatif, il importe avant tout de redonner à l'écrit ses lettres de noblesse. Il est par conséquent primordial de motiver l'acte d'écriture chez l'enfant de façon à faire ressortir les fonctions de l'écrit et, à partir de ses essais d'abord tâtonnants, malhabiles, lui faire sentir intuitivement, puis comprendre rationnellement, les contraintes spécifiques de l'écrit. Cela suppose donc qu'il faille changer d'attitude face à l'enseignement de la langue, de l'orthographe et plus particulièrement face à la correction, de manière à dédramatiser la faute d'orthographe. L'expérience prouve que la simple correction d'une erreur ne suffit pas à en prévenir la résurgence. L'erreur témoigne d'une intégration insuffisante de tel fait orthographique. L'essentiel ici est de noter l'erreur, de la classer et de construire des exercices spécifiques d'apprentissage qu'on reprendra sous formes variées jusqu'à la disparition de l'erreur. L'utilisation de l'une ou de l'autre des typologies suggérées

devrait permettre à l'enseignant de se doter de repères pour évaluer les difficultés orthographiques de manière à hiérarchiser les erreurs et, conséquemment, de diversifier ses moyens d'intervention. L'objectif ultime de l'enseignant devrait être, plutôt que d'enseigner à l'élève telle ou telle règle qu'il saura par coeur sans jamais l'appliquer, d'essayer de lui donner un minimum de recul par rapport à sa langue. À notre avis, en ne proposant pas à l'enfant des outils d'investigation linguistique, on l'infantilise. Nous croyons qu'il est possible d'étudier l'orthographe comme on pratique la botanique: observer, classer, dégager des moyens de correction.

Enfin, si une évaluation doit être effectuée, elle doit l'être en fonction des connaissances et non de l'ignorance. Il nous apparaît tout à fait aberrant d'effectuer un décompte des erreurs orthographiques et de le reporter sur une notation sur 100. Combien y avait-il de mots dans le texte de l'élève: 40, 120 ou 150? Pourquoi cette notation sur 100? Si en 213 mots, on dénombre 34 erreurs, n'est-il pas plus juste de dire qu'il a réussi à écrire 179 mots sur 213 et que sa moyenne de réussite est de 84%, plutôt que de lui attribuer 66% comme résultat? L'utilisation du relevé des erreurs pour fins d'évaluation doit être beaucoup plus rigoureuse qu'elle ne l'est présentement. Dans ce domaine, très peu de recherches ont été effectuées et tout reste à faire afin d'arriver à établir des critères pondérés de gravité des erreurs.

Notes bibliographiques

1. Sonia BRANCA et Michel PIOLAT. *L'acquisition de l'orthographe: état d'une recherche* dans *Recherche sur l'acquisition de l'orthographe*. Série *Études et Documents*, coll. «Hors-série». Québec, Éditeur officiel du Québec, 1980, p. 8.
 2. *Ibid.*, p. 16.
 3. *Ibid.*, p. 17.
 4. Claude SÉGUIN. *Les fautes qui parlent (ou laissez venir à vous les fautes, les petites et les grosses)* dans *Recherche sur l'acquisition de l'orthographe*. Série *Études et Documents*, coll. «Hors-série». Québec, Éditeur officiel du Québec, 1980, p. 83-97.
 5. Roland PELCHAT. *Un cas particulier d'accord par proximité* dans *Recherche sur l'acquisition de l'orthographe*. Série *Études et Documents*, coll. «Hors-série». Québec, Éditeur officiel du Québec, 1980, p. 100.
-

BIBLIOGRAPHIE

Volumes:

- BARTOUT Denise, Lucien BRUNELLE et Jean PIACERE. *Lecture et orthographe: problèmes d'apprentissage, d'évaluation et de rééducation*. Cahiers de pédagogie moderne no 62. Coll. «Bourrelhier». Paris, Armand Colin, 1977. 159 pages.
- Bordas-Encyclopédie. 12^b – Sciences sociales (2). Linguistique*. Belgique, Bordas, 1972.
- BURNEY Pierre. *L'orthographe*. Coll. «Que sais-je?», no 685. Paris, PUF, 1965. 126 pages.
- CATACH Nina, Daniel DUPREZ et Michel LEGRIS. *L'enseignement de l'orthographe: l'alphabet phonétique international; la typologie des fautes; la typologie des exercices*. Coll. «Formation initiale et continue». Paris, Dossiers Didactiques Nathan, 1980. 95 pages.
- CATACH Nina. *L'orthographe*. Coll. «Que sais-je?», no 685. 2^e édition mise à jour. Paris, PUF, 1982. 126 pages.
- CATACH Nina. *L'orthographe française. Traité théorique et pratique avec des travaux d'application et leurs corrigés*. Coll. «Nathan-Université, Linguistique française». France, Nathan, 1980. 334 pages.
- CHARMEUX Eveline. *L'orthographe à l'école*. Coll. «Langue française, théorie et pratique». Paris, CEDIC, 1979. 173 pages.
- CHAUMONT Marguerite. *9. Orthographe: avec ou sans dictée?* Coll. «Institut national de recherche pédagogique». Paris, Nathan, 1980. 172 pages.
- Le code écrit tel que les enfants l'apprennent. L'orthographe à l'élémentaire*. Solutionnaire. Praxdix Inc. Une procédure d'analyse des maladroites orthographiques et un instrument de diagnostic.
- DREHER Janine et Janine REVÉRON. *L'orthographe 1. Les recherches linguistiques et leurs applications*. Centre international d'études pédagogiques (FRANCE). Service d'études et liaisons pédagogiques. Les dossiers de Sèvres, no 73, 1981.
- DUBOIS Jean. *Grammaire structurale du français: nom et pronom*. Coll. «Langue et langage». Paris, Larousse, 1965.

- GENOUVRIER É. et J. PEYTARD. *Linguistique et enseignement du français*. Paris, Larousse, 1970. 285 pages.
- GREVISSE Maurice. *Le bon usage. Grammaire française avec des remarques sur la langue française d'aujourd'hui*. Onzième édition revue, 2^e tirage. Paris-Grembloux, Duculot et Éditions du Renouveau pédagogique, 1980.
- GUION J. et J. *Enseigner l'orthographe au secondaire*. Édition québécoise présentée par Claude de la Sablonnière. Québec, Mondia, 1979. 104 pages.
- GUION Jean. *L'institution orthographe: à quoi sert l'orthographe? à quoi sert son enseignement?* Coll. «Paidoguides». Paris, Le Centurion, 1974. 203 pages.
- GUION Jean. *Nos enfants et l'orthographe*. Coll. «Parents et enfants». Paris, Le Centurion, 1973. 119 pages.
- LAMARCHE Rolande. *Intégration du code orthographique: aspects théoriques et vérification empirique*. Thèse présentée à la Faculté des Études supérieures en vue de l'obtention du grade de *Philosophiae Doctor* (Ph. D.). Mars 1980, Université de Montréal. 236 pages.
- LEBRUN Monique. *Les apports de la linguistique à la didactique du français*. Québec, Préfontaine, 1983. 240 pages.
- LEGRAND Louis. *L'enseignement du français à l'école élémentaire: problèmes et perspectives*. Coll. «Actualités pédagogiques et psychologiques». Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1966. 150 pages.
- LUCCI Vincent et Yves NAZE. *Enseigner ou supprimer l'orthographe?* Coll. «Langue française, théorie et pratique». Paris, CEDIC, 1979. 159 pages.
- de MAISTRE Marie. *Pour l'orthographe ou contre l'orthographe?* Coll. «Encyclopédie Universitaire». Paris, Éditeurs Universitaires, S.D.
- MARTINET André. *Éléments de linguistique générale*. Coll. «U2». Paris, Collin, 1969. 221 pages.
- MILOT Jean-Guy et Gilles PRIMEAU. *Réflexions sur l'enseignement de la grammaire et de l'orthographe grammaticale*. Bureau de perfectionnement de l'enseignement. Document du Service des études. Division de la recherche et des programmes. 1975.
- PETITJEAN R. *Le français*. Coll. «Pédagogies de l'école élémentaire». Paris, Delagrave, 1975. 251 pages.
- Petit Robert 1. Dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française*. Rédaction dirigée par A. Rey et J. Rey-Debove. Paris, Le Robert, 1978.
- POULIN, Daniel. *Orthographe d'usage: échelles combinées Dubois-Buyse et Préfontaine. Première à sixième année*. Québec, PPMF/Laval, Éditions Ville-Marie, 1982.
- Programme d'étude: primaire: Français*. Direction des programmes: Service du primaire. Direction générale du développement pédagogique. Ministère de l'Éducation. Gouvernement du Québec. Mai 1979. 334 pages.

- Programme d'études des écoles élémentaires. Langues et littératures. Programme-cadre de français.* Service des programmes. Direction générale de l'enseignement élémentaire et secondaire. Ministère de l'Éducation. Gouvernement du Québec. Septembre 1969.
- Le Robert. Dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française.* Paris, Le Robert. 1966.
- TERS François. *Orthographe et vérités.* Coll. «Science de l'éducation». Paris, ESF, 1973. 124 pages.
- THIMONNIER René. *Code orthographique et grammatical.* Coll. «Marabout service». Paris, Marabout s.a. et Les Nouvelles Éditions Marabout, 1978. 442 pages.
- TORESSE Bernard. *La nouvelle pédagogie du français. Tome 1. Les activités de communication.* Coll. «NAJAC». Paris, O.C.D.L., 1973. 230 pages.
- TORESSE Bernard. *La nouvelle pédagogie du français. Tome 2. Les activités spécifiques.* 6^e édition. Paris, O.C.D.L., 1978. 279 pages.
- TURP Louise et al. *L'enseignement du français écrit au niveau primaire: une approche pédagogique expérimentée conforme au nouveau programme de français du M.E.Q.* Montréal, La Commission des écoles catholiques de Montréal, 1981.
- VIAL Jean. *Pédagogie de l'orthographe française.* Coll. «SUP». Paris, PUF, 1970. 172 pages.

Articles:

- BAKER G. Robert. *Orthographic Awareness.* Dans *Cognitive Processes in Spelling.* Edited by Uta FRITH. London, Academic Press inc., 1980, p. 51-68.
- BRANCA Sonia et Michel PIOLAT. *L'acquisition de l'orthographe: état d'une recherche.* Dans *Recherche sur l'acquisition de l'orthographe.* Série *Études et Documents*, coll. «Hors-Série». Québec, Éditeur officiel du Québec, 1980, p. 5-27.
- BRYANT E. Peter et Lynette BRADLEY. *Why Children sometimes Write Words which they do not Read.* Dans *Cognitive Processes in Spelling.* Edited by Uta FRITH. London, Academic Press inc., 1980, p. 355-370.
- CATACH Nina. *Alphabet et tables de transcription du français.* Dans *Orthographe et système d'écriture.* Coll. «Études de linguistique appliquée». Vol. 8. Paris, Didier, 1972, p. 37-59.
- CATACH Nina. *Le graphème.* Dans *Pratiques.* No 25, consacré à l'orthographe. Décembre 1979, p. 21-32.
- EHRI C. Linnea. *The Development of Orthographic Images.* Dans *Cognitive Processes in Spelling.* Edited by Uta FRITH. London, Academic Press inc., 1980, p. 311-338.
- FARID Georges. *Typologie des incorrections et analyse des erreurs d'orthographe.* Dans *Liaisons.* Vol. 7, no 2, janvier 1983, p. 32-37.

- FORD Alan J. *Quelques rapports entre syntaxe et sémantique dans un modèle de description linguistique*. Dans *Problèmes de sémantique*. Cahier de linguistique no 2. Les Presses de l'Université du Québec, 1973, p. 157.
- GEY Michel. *Que fais-tu en orthographe?* Dans *Pratiques*. No 25, consacré à l'orthographe. Décembre 1979, p. 43-52.
- GRUAZ Claude. *Fréquence et pédagogie de l'orthographe*. Dans *Bref*. Coll. «Nouvelle série». No 22, mai 1980, p. 35-43.
- GRUAZ Claude. *Thèses HESO pour une rénovation*. Dans *Pratiques*. No 25, consacré à l'orthographe. Décembre 1979, p. 12-19.
- HABY René. *Les tolérances du ministre de l'éducation nationale de France: un projet ambigu*. Dans *Québec français*. No 28, déc. 1977, p.48-50.
- HALTÉ Jean-François. *L'orthographe sur le terrain*. Dans *Pratiques*. No 25, consacré à l'orthographe. Décembre 1979, p. 74-81.
- HENDERSON Leslie et Jackie CHARD. *The Reader's Implicit Knowledge of Orthographic Structure*. Dans *Cognitive Processes in Spelling*. Edited by Uta FRITH. London, Academic Press inc., 1980, p. 85-116.
- HONVAULT Renée et Jean-Pierre JAFFRÉ. *L'enfant face aux systèmes graphiques*. Dans *Bref*. Coll. «Nouvelle série». No 19, sept. 1978, p. 39-51.
- HONVAULT Renée et Jean-Pierre JAFFRÉ. *Orthographe et idéographie*. Dans *Pratiques*. No 25, consacré à l'orthographe. Décembre 1979, p. 100-110.
- HOREJŠI V. *Les graphonèmes français et leurs parties composantes*. Dans *Orthographe et système d'écriture*. Coll. «Études de linguistique appliquée». Vol. 8. Paris, Didier, 1972, p. 10-17.
- HOTOPF Norman. *Slips of the Pen*. Dans *Cognitive Processes in Spelling*. Edited by Uta FRITH. London, Academic Press inc., 1980, p. 287-307.
- JAFFRÉ Jean-Pierre. *Phonogrammes et dictionnaire: ou comment classer des mots à l'école élémentaire à l'aide de critères graphiques*. Dans *Pratiques*. No 25, consacré à l'orthographe. Décembre 1979, p. 53-63.
- JAGER ADAMS Marilyn. *What Good Is Orthographic Redundancy?* Dans *Perception of Print: Reading Research in Experimental Psychology*. Edited by Ovid J.L. Tzeng, Harry Singer. 1981, Hillsdale, New Jersey, p. 197-221.
- JUNG E. *Vers une orthographe générative*. Dans *Études de linguistique appliquée: orthographe et système d'écriture*. Nouvelle série. No 8, oct.-déc. 1972, p. 18-26.
- LEBRUN Monique. *Le phénomène d'accord et les interférences sémantiques*. Dans *Recherche sur l'acquisition de l'orthographe*. Série *Études et Documents*, coll. «Hors-Série». Québec, Éditeur officiel du Québec, 1980, p. 31-81.
- MILOT Jean-Guy. *Douze propositions pour la réforme de l'enseignement de l'orthographe*. Dans *Dialogues et cultures*. No 21, mars 1981, p. 67-83.

- MILOT Jean-Guy. *L'enseignement de l'orthographe grammaticale et les cahiers d'exercices*. Dans *Québec français*. No 27, oct. 1977, p. 24-26.
- MOUNIN G. *Linguistique et orthographe*. Dans *Cahiers de lexicologie*. Vol. 27, no 2, 1975, p. 73-80.
- PASQUES Liselotte. *Approche linguistique des fondements de l'orthographe du français, du XVI^e au XX^e siècle*. Dans *Pratiques*. No 25, consacré à l'orthographe. Décembre 1979, p. 82-93.
- PELCHAT Roland. *Un cas particulier d'accord par proximité*. Dans *Recherche sur l'acquisition de l'orthographe. Série Études et documents*, coll. «Hors-Série». Montréal, 1980, Gouvernement du Québec, M.E.Q., Direction générale du développement pédagogique, p. 99-114.
- PELCHAT Roland. *L'écrit n'est-il qu'une représentation de l'oral?* Dans *Vie pédagogique*. No 22, janvier 1983, p. 7-9.
- PRIMEAU Gilles. *Les habiletés en orthographe*. Dans *Québec français*. No 28, décembre 1977, p. 37-40.
- PRIMEAU Gilles. *L'orthographe au primaire: une démarche pratique*. Dans *Québec français*. Décembre 1980, p. 22-28.
- ROMIAN Hélène. *Pour une pédagogie fonctionnelle du français*. Dans *Pédagogie fonctionnelle pour l'école élémentaire nouvelle. Tome 1. Objectifs et organisation de l'école nouvelle. L'enseignement du français*. Paris, Nathan, 1973, p. 99-128.
- SALTIEL Michèle. *Enquête: la crise de l'enseignement du français*. Dans *Le monde de l'éducation*. Paris, No 76, octobre 1981, p. 10-25.
- SÉGUIN Claude. *Les fautes qui parlent (ou laissez venir à vous les fautes, les petites et les grosses)*. Dans *Recherche sur l'acquisition de l'orthographe. Série Études et Documents*, coll. «Hors-Série». Québec, Éditeur officiel du Québec, 1980, p. 83-97.
- SIMARD Guy. *Une intervention globale en orthographe grammaticale au secondaire*. Dans *Liaisons*. Vol. 7, no 2, 1983, p. 29-31.
- THIMONNIER René. *Projet minimal de normalisation orthographique*. Dans *Québec français*. No 28, déc. 1977, p. 42-46.
- TOURETTE G. *Compétence cognitive et performance linguistique*. Dans *Bulletin de psychologie*. No 348, Tome XXXIV, 1980-1981, nov.-déc. 1980, p. 167-176.
-

