



## LA PRODUCTION ECRITE : DE QUELQUES PROBLEMES ET PROPOSITIONS DE REMEDIATION

Professeure Saliha AMOKRANE  
Université d'Alger 2

**A**ujourd'hui, que ce soit sur le plan professionnel ou personnel, beaucoup plus de gens qu'autrefois, ont besoin de communiquer par l'écrit efficacement. La réflexion sur l'écrit, sur sa pratique et son enseignement est, donc, plus que jamais requise.

Mais, qui dit écrit dit tout autant production que réception, donc, lecture et écriture. Pour notre part, dans le cadre de cette communication, nous allons nous attacher à l'écriture. **Mais qu'est-ce que l'écriture ?** Selon C. Barré-De Miniac (1995 p.94) « *Ce mot peut désigner les caractéristiques physiques et matérielles des traces proprement dites (calligraphie). Il peut aussi désigner des caractéristiques propres à un locuteur particulier (style). Il peut également désigner un phénomène social caractéristique de la culture de certaines sociétés et qui les oppose aux sociétés orales. Traversant ces différentes dimensions, une autre distinction oppose le processus au produit, la dynamique de production au résultat final* ».

A l'heure actuelle, les travaux de recherche en didactique portant sur l'écriture se focalisent tantôt sur le produit visant à travers la mise en évidence des lacunes et proposer des remédiations ; tantôt sur les processus de production écrite.

S'agissant du produit on s'intéresse au texte. M. Marquillo Larruy in G. Kahn (1993 : 90) propose de retenir 4 niveaux d'observation d'un texte :

**1** Le niveau pragmatique « il s'agit de l'interaction entre le texte et son inscription sociale. C'est ici que l'on mesure l'adéquation entre une production et son enjeu communicatif ». Est-ce que le texte tient compte de la situation de communication (qui parle ? à qui ? pour quoi faire ?..) ? ; Est-ce qu'il produit l'effet escompté (informer, convaincre, faire rire...) ? ; Le choix du type de texte est-il approprié (narratif, argumentatif, exhortatif ...) ?

**2** Le niveau textuel et interphrastique : On considère ici « le fonctionnement du texte en tant qu'objet linguistique. Quels plans de texte peut-on y retrouver et comment s'organise et progresse l'information ».

**3** Le niveau phrastique « on se situe ici au niveau de la syntaxe de phrase : ordre des mots, constructions syntaxiques, utilisation de tournures non idiomatiques, constructions prépositionnelles obligées, concordances temporelles dans les subordonnées ».

**4** Le niveau local « c'est le domaine plus particulier de l'orthographe (d'usage et grammaticale) du vocabulaire lorsqu'il a une incidence limitée (c'est-à-dire la distorsion du sens n'affecte pas le paragraphe ou le texte ».

Concernant l'écriture en tant que processus, on s'intéresse aux opérations telles que la planification (opération qui vise à récupérer, à sélectionner et à organiser selon un plan les connaissances relatives au sujet contenues en mémoire à long terme) ; la mise en texte (qui est la rédaction proprement dite et qui implique de faire les choix lexicaux adéquats, de gérer les aspects morphosyntaxiques et graphiques, de veiller à la cohérence et à la cohésion du texte), et la révision (opération qui a pour but d'améliorer le texte produit et qui comporte deux sous processus à savoir le repérage des lacunes et la mise au point ou correction). Ces opérations sont considérées comme récursives parce qu'elles ne se succèdent pas de manière linéaire mais qu'elles peuvent être activées plusieurs fois tout au long de l'activité de production écrite. J. P. Jaffré (1991 : 35) pour sa part, signale que les opérations sont non seulement récursives mais amalgamées. En effet, dit-il, « on n'a pas d'abord des idées qu'on habillerait ensuite de signes ; toute énonciation existe par l'énoncé qui la matérialise et tout projet conceptuel s'accompagne d'une mise en forme minimale, linguistique et donc graphique puisqu'il est question d'écrire ». Ces propos doivent être nuancés dans le cas d'une langue seconde puisque les idées peuvent émerger d'abord en langue 1 et donc « l'habillage » se ferait dans un second temps.

Pour parler d'écriture et dans le cadre de cette communication, nous allons rendre compte de notre travail de recherche portant sur l'orthographe, donc, sur le niveau local.

Nous allons, dans un premier temps, expliquer pourquoi notre intérêt s'est porté sur l'orthographe. Dans un deuxième temps,

nous allons faire quelques propositions de remédiation.

## I. POURQUOI L'ORTHOGRAPHE ?

L'orthographe est bien souvent considérée comme une composante secondaire de l'expression écrite. De fait, elle est victime d'une part, d'une certaine désaffection et L. Allal (1997 : 181) signale que « *pour beaucoup de chercheurs, il semble peu intéressant et peut-être peu gratifiant de se pencher sur cette branche scolaire aussi mal aimée des enseignants que des élèves !* » ; d'autre part, d'un grand scepticisme quant à son utilité. En effet, selon H. Eveleigh et J. Crinon (2006 : 10), certains dénoncent en l'orthographe « *un instrument de sélection sociale qui n'aurait rien à voir avec la compétence à manier la langue écrite pour communiquer* ». Ceux-là déplorent le temps perdu par les élèves « *à tenter d'acquérir les subtilités d'une orthographe tarabiscotée, un temps qui pourrait être consacré à des domaines de savoir plus importants* ». Mais, ceci ne pourrait se concevoir que si l'orthographe était plus « transparente », plus proche de la transcription de l'oral, ce qui est loin d'être le cas de l'orthographe française. De plus, l'existence de correcteurs orthographiques intégrés au traitement de texte est souvent perçue comme le remède miracle, la panacée qui va permettre de résoudre tous les problèmes liés à l'orthographe rendant sa maîtrise et par là même, toute réflexion sur son fonctionnement et son enseignement accessoire.

Pour notre part, cette position de la place de l'orthographe nous semble difficilement recevable. En effet, même si nous ne pouvons plus considérer l'orthographe comme un préalable à l'écriture, le savoir orthographier est une des composantes de la compétence de communication écrite et sa non maîtrise est source de problème. A ce propos, N. Catach (1991 : 9) a montré que « *l'ordinateur ne pardonne pas la moindre défaillance orthographique* ».

Par ailleurs, l'efficacité des correcteurs orthographiques est remise en question par nombre de chercheurs. C'est ainsi que C. Brissaud et D. Bessonnat (2001 : 119) signalent que pour « *juger de leur utilité, il y a trois cas de figure à considérer. Soit la connaissance est déjà là, le scripteur connaît l'orthographe du mot mais commet une erreur de frappe : il pourra rectifier aussitôt ; soit la connaissance est en cours de constitution, et de se voir proposer plusieurs solutions concurrentes permettant de mettre à distance sa propre production sera formateur pour l'apprenti-scripteur ; soit la connaissance n'est pas là et le correcticiel risque de ne pas être d'un grand secours* ». En outre, toutes les erreurs ne sont pas nécessairement signalées par les correcteurs orthographiques intégrés au traitement de texte. C'est ainsi que des formes telles que : *ont peu pensé* ou *en serra on retard* ne sont pas détectées comme erreurs puisque tous les mots qui les composent existent.

Certes, l'orthographe ne doit pas être une fin en soi, mais elle doit s'inscrire au service de la production écrite qui est une tâche complexe qui mobilise de nombreuses activités : la recherche d'idées (conceptualisation), leur mise en mots (formulation linguistique) et leur transcription graphique (écriture).

Du fait de la complexité de l'activité d'écriture, il faudrait donc viser à automatiser au cours de l'apprentissage de l'écrit les activités liées à la formulation linguistique et la gestion de l'orthographe pour libérer le maximum d'attention pour l'activité de conceptualisation qui est cognitivement coûteuse.

## **II. PROPOSITIONS DE REMEDIATION**

Après avoir expliqué pourquoi nous ne pouvons plus considérer l'orthographe comme accessoire ou secondaire, nous allons, à présent, faire un certain nombre de propositions susceptibles de prévenir/réparer les difficultés. Celles-ci s'orientent autour de deux axes : l'enseignement/apprentissage de l'orthographe et l'enseignement de la phonétique.

### **II. 1. L'enseignement / apprentissage de l'orthographe**

**II.1.1** Nous estimons que l'enseignement/apprentissage de l'orthographe devrait se poursuivre jusqu'au lycée voire être réintroduit à l'université. En effet, si du fait de sa complexité l'orthographe française nécessite neuf années d'apprentissage pour des apprenants ayant le français comme langue maternelle sans pour autant qu'elle soit totalement maîtrisée, cela ne peut qu'être plus long pour ceux dont le français n'est qu'une langue seconde d'une part et d'autre part, qui pratiquent un premier système graphique fort différent (l'arabe).

**II.1.2** Un enseignement purement déclaratif nous semble insuffisant. Il y a donc lieu d'envisager d'autres formes à donner à cet enseignement. En effet, bien souvent, les exercices sont bien faits mais les connaissances mises en œuvre dans l'exercice ne sont pas nécessairement transférées vers la production écrite qui reste, bien souvent, fautive.

**II.1.3** Travailler l'orthographe pendant la production écrite. Il faudrait donc proposer aux apprenants des lieux d'écriture et multiplier les occasions d'écriture. Tout d'abord, parce que l'exercice de la langue écrite en production va permettre de renforcer l'apprentissage du lexique orthographique. En effet, on ne peut espérer acquérir l'orthographe si on n'écrit pas souvent et à l'inverse, plus on écrit plus on automatise les savoirs. De plus, lorsque l'apprenant écrit fréquemment, il a de fortes chances de voir ses erreurs diminuer car les occasions de faire des erreurs et de les corriger sont plus nombreuses. Ensuite, parce que, bien souvent, le problème n'est pas l'absence de connaissances déclaratives ou procédurales mais leur gestion en temps réel dans le cadre d'activités plus ou moins complexes à mener en parallèle avec d'autres (la recherche d'idées, leur mise en mots...). En effet,

l'activité de mise en mots est extrêmement coûteuse (en particulier en langue 2) et permet difficilement le contrôle orthographique. Enfin, parce que ce sont des occasions d'apprendre aux apprenants à ordonner dans le temps les différentes composantes de l'activité d'écriture : la recherche d'idées, l'organisation d'un plan, la rédaction d'une version sans «toilette» orthographique et syntaxique, la relecture-révision/réécriture. Décomposer ainsi l'activité d'écriture permet tout d'abord d'apprendre aux apprenants à sérier les problèmes et d'éviter que des difficultés orthographiques ou autres ne constituent un frein à la production. Ensuite, cette décomposition permet de montrer l'importance de la révision comme étape de vérification et d'amélioration du texte déjà écrit. Cependant, pour que cette étape soit fructueuse, il faudrait développer chez les apprenants des procédures qui permettent une relecture-révision efficace. C'est ainsi que J. M. Sandon (1994 : 33) préconise la mise en place de procédures telles que le soulignement des zones à problème sur lesquelles le scripteur reviendra ultérieurement, les ratures plutôt que l'effacement pour garder une trace de l'hésitation et guider ainsi le retour ultérieur sur le texte.

Mais, comme le signale D. Cogis (2005 :174) la relecture n'est pas chose aisée ; en effet, dit-elle, on s'aperçoit que l'attention des apprenants « *décroche très vite : leurs yeux suivent, certes, les lignes, mais ils ne réagissent pas aux erreurs qu'ils croisent* ». D'autres procédures peuvent donc être envisagées telles que la mise à distance par le temps ou relecture différée car comme l'expliquent N. Heitzmann et O. Helary (2001 : 170), avec le recul « *le texte disparaît de la mémoire immédiate, du moins en partie, et l'écrit assure à nouveau entre soi et soi-même son rôle de communication différée : les mots que l'on a écrit depuis plus de quinze jours sont redevenus étrangers, porteurs d'information, énigmatiques* ». Une autre procédure serait

la mise à distance par un tiers qui consiste à faire lire le travail, en même temps, par quelqu'un d'autre. Ce travail de groupe présente l'intérêt de soulager la tâche de relecture et de recherche de la bonne solution graphique, d'accroître les chances de repérer un grand nombre d'erreurs, de contraindre le scripteur à argumenter en cas de désaccord sur une forme.

**II.1.4 C'est précisément dans ce sens, que l'on préconise de privilégier les activités réflexives.** Il faudrait amener les apprenants à se questionner et à raisonner sur les formes produites (pourquoi telle forme ?). Ce n'est pas seulement la bonne orthographe qui compte mais le raisonnement qui a permis d'y arriver. En effet, selon J. P. Chevrot (1999 : 10), il serait souhaitable « *que l'on accorde en orthographe une place importante au raisonnement explicite* » des apprenants car dit-il, « *nous avons pu constater (...) qu'en entraînant les élèves à la justification de leurs choix graphiques, ils étaient amenés à mieux comprendre les mécanismes sous-jacents* ». Il préconise cela essentiellement « *dans des domaines aussi épineux que ceux de la morphologie du français, notamment quand les informations phonographiques font défaut* » (la morphographie muette ex : le morphogramme grammatical « s » du pluriel, le morphogramme lexical « d » de « grand » qui permet de relier ce mot à sa famille lexicale). Cependant, nous pensons que cela peut, également, être bénéfique pour la maîtrise des diverses valeurs de position des phonogrammes (ex : dans quel contexte « s » transcrit /s/ ou /z/) et des homophones hétérographes qui, comme nous l'avons vu, posent problème. Pour permettre ce type d'activité D. Bessonnat, N. Cordary et D. Ducard (1998 : 106) suggèrent de recourir à l'entretien d'explicitation qui, disent-ils, « *se présente, pour l'élève, comme une activité de réflexion qui lui apprend à porter un regard et un jugement motivé sur sa production et qui développe sa capacité à expliciter ses procédés*



*de traitement des problèmes linguistiques.* ». Ces entretiens permettent d'éviter de faire l'impasse sur les conceptions qui déterminent les graphies. D. Cogis et M. Ros (2003 : 96) pour leur part, proposent de faire travailler, en groupe, les élèves sur leur raisonnement car notent-ils « *par la confrontation dans la classe, le savoir s'enrichit, s'infléchit* ». L'ANG (atelier de négociation graphique) représente un moyen susceptible de permettre ce travail de groupe (Lorrot 1998 : 90). Les tâches essentielles de ces ateliers sont les échanges, les confrontations et les argumentations qui se développent à propos des graphies proposées.

Ces propositions de travail en groupe s'appuient sur l'idée que l'apprenant ne progresse que s'il est contredit par quelqu'un d'autre. Toutefois, ce type de régulation entre individus ne peut fonctionner que sur le mode de la coopération, c'est-à-dire, lorsqu'un groupe de pairs travaille ensemble à la recherche d'une solution commune pour résoudre un problème. En effet, selon D. Cogis (2006 : 22), « *c'est par la verbalisation et la confrontation de leurs points de vue que, progressivement, les élèves parviennent à*

*surmonter des « conceptions obstacles » qui cèdent mal sous la répétition des règles et des dictées* ». Il est, donc, important d'accorder un statut à l'erreur et de mettre au jour les représentations des apprenants.

## 1.2. L'enseignement de la phonétique

Pour N. Catach la partie centrale du système graphique est constituée par les phonogrammes c'est-à-dire les graphèmes chargés de transcrire les phonèmes (l'orthographe française est phonographique à 80%).

Lors de l'apprentissage de l'écrit par l'enfant, le stade alphabétique où l'apprenti scripteur prend conscience de la relation unités orales et unités écrites et donc de la correspondance phonographémique est assez précoce (c'est le deuxième stade selon le modèle développemental d'acquisition de Frith). Ceci peut s'expliquer par le fait que les variations d'orthographe qui sont la contrepartie d'une différence phonique sont mieux maîtrisées car plus accessibles à l'intuition du scripteur. Mais, encore faut-il que les différences phoniques soient perçues et dans le cas d'une langue étrangère que le système phonologique de la langue cible soit dominé. De fait, les oppositions qui ne sont pas suffisamment contrôlées vont constituer un obstacle au moment de la transcription graphique. Il nous paraît, ainsi, essentiel de renforcer la place de la phonétique dans l'enseignement du français. Dans un premier temps, il faudrait accroître les capacités de discrimination auditive sans lesquelles il semble difficile de parvenir à une précision articulatoire. Ensuite, il faudrait viser l'amélioration de l'articulation en faisant travailler essentiellement les oppositions les plus mal maîtrisées (pour les apprenants algériens, l'accent doit être mis tout particulièrement sur les voyelles même si des difficultés peuvent également se manifester à propos de certaines consonnes) à travers des exercices de phonétique corrective.

**POUR CONCLURE**, nous dirons que s'il est bien évident qu'écrire ce n'est pas orthographier, il n'en demeure pas moins qu'une mauvaise maîtrise de l'orthographe constitue un véritable obstacle et l'effet négatif des problèmes orthographiques devient « dramatique quand il aboutit au rejet de l'activité de production elle-même » (Foulin, 1997 :148). Or, de nombreuses enquêtes menées auprès de scripteurs plus ou moins novices en Algérie (que ce soit au collège, au lycée ou à l'université) pour identifier la nature et le lieu de leurs difficultés d'écriture ont montré que juste après le lexique, l'orthographe est le problème le plus fréquemment cité. Il semble, donc, tout à fait urgent de réfléchir à une meilleure prise en charge de cette dimension de l'écriture par l'école algérienne.

## BIBLIOGRAPHIE

- ALLAL, L. (1997)**, « Acquisition de l'orthographe en situation de classe » in Rieben, L.- Fayol, M.- A. Perfetti, C., Des orthographes et leur acquisition, Delachaux et Niestlé, Paris, p. 181- 201
- AMALOU, F. (2006)** « Les fautes d'orthographe deviennent un handicap pour faire carrière » in Le Monde, Jeudi 4 mai 2006, p.27
- AMEUR-AMOKRANE, S (2006)**, L'orthographe française sa pratique et son enseignement en Algérie, Thèse de doctorat, Alger, 495 p.
- BARRE- DE MINIAC, C. (1995)**, « La didactique de l'écriture : nouveaux éclairages pluridisciplinaires et état de la recherche » in Revue française de pédagogie n°113, INRP, p.93- 134.
- BAUMARD, M. (2004)**, « L'école a-t-elle abandonné l'orthographe ? », in Le Monde de l'éducation n°325, p. 26- 29.
- BESSONNAT, D. – CORDARY, N.- DUCARD, D. (1998)**, « Conflits de tendances et dialogue pédagogique, du collège au lycée » in Le français aujourd'hui n°122, p. 100- 108.
- BRISAUD, C.- BESSONNAT, D. (2001)**, L'orthographe au collège. Pour une autre approche, Ed. Delagrave, CRDP de l'Académie de Grenoble, 255 p.
- CATACH, N. (1991)**, L'orthographe en débat, Nathan Université, Paris, 303 p.
- CHEVROT, J.P. (1999)**, Acquisition de l'orthographe, hétérogénéité des élèves et diversité des procédures d'apprentissage, laboratoire Lidilem, université Stendhal, Grenoble, 20 p.
- COGIS, D. (2005)** Pour enseigner et apprendre l'orthographe, Delagrave, Paris, 425 p.
- COGIS, D. (2006)**, « Une acquisition conceptuelle continue », in Cahiers pédagogiques n°440, CRAP, Paris, p.21- 23.
- COGIS, D – ROS, M. (2003)**, « Les verbalisations métagraphiques : un outil didactique en orthographe? » in Les dossiers des sciences de l'éducation n°9, Presses universitaires du mirail, Toulouse, p. 89- 97.
- DABIN, D. – BAUDRY, J. (1985)**, « orthographe de lycéens » in Pratiques n°46, p. 35- 40.
- EVELEIGH, H. –CRINON, J. (2006)**, « Enseigner vraiment l'orthographe, une idée neuve ? », in Cahiers pédagogiques n°440, CRAP, Paris, p. 10.
- FOULIN, J-N (1997)** « L'orthographe lexicale » in Actes du colloque de Talence, CRDP d'Aquitaine.
- HAAS, G. – MAUREL, L. (2006)**, « L'atelier de négociation graphique », in Cahiers pédagogiques n°440, CRAP, Paris, p.27- 29.
- HEITZMANN, N. –HELARY, O (2001)** « L'orthographe, revue et corrigée » in Lettres ouvertes aux enseignants de français n°14-15, CRDP de Bretagne, Rennes, p. 165-180
- JAFFRE, J.P. (1991)**, « Compétence orthographique et système d'écriture » in Repères n°4, INRP, p.35- 47.
- KAHN, G. (1993)**, Des pratiques de l'écrit, Coll. Hachette, Tunisie, 190 p.
- LENTZ, F. (1975)**, «L'orthographe en question» in Pratiques n°5, p. 45- 83.
- LORROT, D. (1998)**, « Pour l'orthographe : Une nouvelle conception de l'apprentissage » in Le français aujourd'hui n°122, p. 90- 99.
- LUCCI, V. – MILLET, A. (1994)**, L'orthographe de tous les jours : enquête sur les pratiques orthographiques des Français, H. Champion, Coll. « Politique linguistique 4 », Paris, 248 p.
- SANDON, J.M. (1994)**, «La révision orthographique au C.E. Apprentissage d'un savoir faire et maîtrise d'un système écrit» in Repères n°10, INRP, p. 131- 144.
- SAUTOT, J.P. (2002)**, Raisonner sur l'orthographe au cycle 3, CRDP de l'académie de Grenoble, 194 p.
- SIMON, J.P. (1998)**, « Les enseignants et l'orthographe : Discours sur les pratiques » in Le français aujourd'hui n°122, p. 15- 23.