

L'ENSEIGNEMENT DE L'ORTHOGRAPHE PAR L'IMAGE : ETAT DE LIEUX, ENQUETE ET REMEDIACTION

Alphonse-Donald NZE-WAGHE,

*Lascidyl, Ecole Normale Supérieure (ENS), Libreville-Gabon
nzevaa@yahoo.fr*

Résumé

Le phénomène des erreurs d'orthographe est préoccupant dans l'enseignement du français, notamment dans les pays francophones. Au Gabon, il est lié à plusieurs paramètres dont l'essentiel se résume à son enseignement. Selon certaines études, l'enseignement de l'orthographe se focaliserait seulement sur la mémorisation des règles, alors que d'autres procédés, tel que l'enseignement par l'image, pourraient aider les apprenants à minimiser le phénomène des erreurs d'orthographe dans leurs productions écrites.

Dans cette réflexion, nous cernons l'importance de l'image dans le processus d'enseignement-apprentissage de l'orthographe, en nous basant sur le cadre théorique de (Catach, 1980) qui définit l'orthographe comme un élément du plurisystème. En effet, nous voulons améliorer le rendement orthographique des apprenants face au problème récurrent des erreurs d'orthographe. Pour s'en convaincre, nous avons mené une enquête auprès des élèves du niveau 6^{ème} des établissements scolaires de Libreville. Il en ressort que les apprenants éprouvent d'énormes difficultés orthographiques sur les plans morphogrammique, logogrammique et idéogrammique. Ainsi pensons-nous qu'une nouvelle approche didactique axée sur l'image, selon la perspective de (Campese, 2018), est nécessaire en vue d'améliorer la compétence orthographique des élèves de 6^{ème} au Gabon.

Mots clés : Orthographe – Erreurs – Plurisystème – Image – Gabon.

Abstract

The phenomenon of spelling errors is worrying in the teaching of French, especially in French-speaking countries. In Gabon, it is linked to several parameters, the essential of which comes down to its teaching. According to some studies, teaching spelling only focuses on memorizing rules, while other methods, such as teaching by pictures, could help learners to minimize the phenomenon of spelling errors in their written productions.

In this reflection, we identify the importance of image in the teaching-learning process of spelling, based on the theoretical framework of (Catach, 1980) which defines spelling as an element of the multisystem. Indeed, we want to improve the spelling performance of learners in the face of the recurring problem of spelling errors. To convince ourselves of this, we conducted a survey of the 6th grade students in Libreville's schools. It turns out that learners experience enormous spelling difficulties in morphogram, logogram and ideogram. Thus we believe that a new didactic approach focused on the image, according

to the perspective of (Campese, 2018), is necessary in order to improve the gabonese's spelling competence of the 6th grade pupils .

Keywords: *Spelling - Errors - Plurisystem - Image – Gabon*

Introduction

L'enseignement-apprentissage du français joue un rôle prépondérant dans les systèmes éducatifs des pays francophones. Essentiellement, il vise, entre autres, la maîtrise de la grammaire et de l'orthographe, afin de favoriser celle de l'expression écrite et orale chez les apprenants. C'est dans ce sens que l'enseignement du français au Gabon, où se déroule cette étude, est rendu obligatoire dès le cycle primaire (IPN, 2004 : 3).

Mais il se trouve que le phénomène des erreurs d'orthographe dans les productions des élèves est récurrent. Pour s'en convaincre, nous avons mené une enquête exploratoire dans des classes de sixième (6^{ème}) axée sur une dictée et sur quelques mots ciblés. Nous avons constaté que les élèves de sixième commettent de nombreuses erreurs d'orthographe. En effet, le choix du niveau sixième se justifie par le fait qu'on y enregistre une très faible performance des élèves en orthographe. Ce niveau est celui où se réalise la compétence la moins maîtrisée de l'orthographe.

En dictée ou en rédaction, le type ou le nombre d'erreurs d'orthographe commises par les élèves, de la 6^{ème} en 3^{ème}, sont exponentiels, et touchent pratiquement toutes les rubriques dont les principales se résument à la grammaire et au lexique. Nous sommes conscients que l'orthographe du français reste difficile pour des raisons diverses et variées : non maîtrise du code orthographique, erreurs sur les graphèmes, les morphèmes lexicaux et grammaticaux, etc.

Pourtant, à la lumière des études relatives à l'orthographe, il est possible d'aborder l'écrit d'une autre manière : en mettant véritablement l'image au service de l'écriture. L'image sera considérée comme un support privilégié pour le travail orthographique, sous forme de véhicule didactique ; elle sera à la fois un moyen et un outil pertinent pour l'apprenant de maîtriser l'orthographe de certains mots.

Dans cette optique, une enquête exploratoire, sur la base d'un texte de dictée, axé sur les mots d'usage fréquent; sur les accords dans le groupe nominal (déterminant/ adjectif) et sujet-verbe. Il en ressort que les erreurs sont récurrentes sur les phonogrammes, les morphogrammes et les logogrammes ou homophones, en particulier les homophones verbaux, principalement des temps simples de l'indicatif.

Au regard de ce qui précède, notre objectif essentiel se résume à : stimuler l'imaginaire des apprenants en les déstressant, afin de les amener à faire des appariements pertinents entre le mot et l'image. Nous partons, en effet, d'une hypothèse centrale selon laquelle une méthode d'enseignement axée sur la production des images faciliterait un meilleur apprentissage de l'orthographe. Nous voulons qu'en orthographe, le lien entre le mot et l'image actualise un rapport d'analogie en tant qu'acte unissant la forme d'un mot à son image.

Ainsi, comment la pratique de l'image peut-elle surmonter les difficultés orthographiques chez les élèves de niveau 6^{ème} ? D'où proviennent réellement les difficultés observées ? Une pédagogie par image peut-elle être un facteur de motivation esthétique des élèves ?

Dans l'effervescence de la recherche en orthographe, certains auteurs se sont penchés sur les erreurs d'orthographe et leur traitement. On peut retenir les travaux de (Brissaud et Cogis, 2011) mettant ainsi l'accent sur des démarches et des activités en accord avec des nouveaux savoirs sur l'acquisition de l'orthographe en considérant trois principaux paliers d'analyse : l'orthographe dans le mot, dans la phrase et dans le texte. Il est également important de signaler en France le travail de (Catach, 1980). L'approche de cette auteure aménage des lectures variées des niveaux orthographiques (phonétique, morphologique et lexical) en termes de degrés de difficultés.

S'agissant de la correspondance entre le mot et l'image, notre vision fait corps avec celle de Campese (2018 : 8) qui analyse : « Les homonymes, les paronymes et les consonnes doubles à travers les moyens mnémotechniques, à partir d'une liste des mots qui sont le plus souvent mal écrits, d'identifier la lettre à l'origine de la difficulté et de la remplacer par un symbole ou un objet. Bien sûr, chaque élément devait avoir du

sens et s'intégrer parfaitement au mot, pour que l'image soit à la fois compréhensible, mémorisable et agréable à regarder ».

Notre vision s'adapte à cette approche de (Campese, 2018) dans la mesure où elle propose des scénarios d'enseignement sur la base des images. Les élèves de 6^{ème} étant friands d'images, cela peut impacter positivement leur orthographe. Précisons que, pour notre réflexion, nous mettons l'accent sur l'approche utilitaire de l'orthographe, dans la mesure où celle-ci apparaît comme une activité et une pratique productrices de sens. Le parcours de production et d'apprentissage en orthographe passent par la combinaison entre les mots et les images. Dans cette veine, notre approche se rattache à la pratique didactique de l'orthographe illustrée, c'est-à-dire le déploiement des stratégies de mémorisation de certains mots sur la base d'une représentation d'images. Ainsi notre réflexion s'articule-t-elle en trois inflexions principales. La première clarifie les concepts clés de notre étude. La deuxième en fait ressortir les cadres théorique et pratique. La troisième, enfin, suggère la manière concrète dont un mot peut être exploité dans le processus d'enseignement-apprentissage à partir d'une image.

I. Aspects définitionnels

Nous abordons cette partie en définissant les concepts clés de notre sujet, à savoir: *orthographe*, *erreur*, *plurisystème* et *image*.

1.1. Définition du concept d'orthographe

Sans revenir sur les multiples définitions de l'orthographe proposées par les auteurs que nous avons parcourus, nous rappelons surtout que ce mot, du point de vue diachronique, dérive des éléments d'origine grecque, *ortho* et *graphia* : *ortho* « correct » et *graphia* « écrire ». C'est la manière d'écrire un mot qui est considérée comme la seule correcte, selon le Petit Robert (1989). Dans cette veine, Catach (1980 :16) considère que l'orthographe est : « Une manière d'écrire les sons ou les mots d'une langue, en conformité d'une part avec le système de transcription graphique adopté à une époque donnée et, d'autre part, suivant certains rapports établis avec les autres sous-systèmes de la langue (morphologie, syntaxe et lexicale). Plus ces rapports secondaires sont complexes, plus le rôle de l'orthographe grandit, car un tissu d'antagonismes se crée entre les relations phonie-graphie et les autres considérations entrant en

ligne de compte. L'orthographe est un choix entre ces diverses considérations, plus ou moins réglé par des lois ou des conventions diverses ».

On comprend donc que l'orthographe est régie par des codes et qu'elle est aussi, selon la même auteure, Catach (1978 : 53-57) : « un ensemble complexe de signes linguistiques reconnus comme indissociables: les phonogrammes, les morphogrammes et les logogrammes ». Ainsi retiendrons-nous que le concept d'orthographe renvoie à l'idée de plurisystème, aux rapports grapho-phonétiques et à d'autres aspects, grammaticaux, lexicaux, étymologiques et historiques. Qu'en est-il du concept d'erreur ?

1.1. 1. Définition du concept d'erreur

De manière générale, on entend par *erreur* tout écart à une règle ou à une norme, ici la norme orthographique. Une erreur orthographique peut toucher les divers plans du système linguistique, phonologique, morphologique, lexical.

En pédagogie autrefois, l'erreur avait une connotation foncièrement négative. Elle était considérée comme une « faute » qu'il fallait absolument corriger, voire sanctionner. C'était la vision du courant de pensée behavioriste. Cet enseignement/apprentissage basé sur les exercices, les répétitions et le renforcement doit amener l'élève à produire seulement des formes correctes (l'apprentissage programmé de Skinner).

Durant ces dernières décennies, cette conception de l'erreur a été repensée par le constructivisme. Ce courant de pensée, en didactique, considère que l'erreur est forcément présente dans l'apprentissage scolaire perçu comme un processus au cours duquel les connaissances nouvelles émergent des connaissances anciennes sur la base d'une remise en cause ou d'une complexification de celles-ci. L'erreur est donc le signe des difficultés que l'élève doit résoudre pour avoir une connaissance nouvelle. La correction d'une erreur par un élève montre qu'il est venu à bout des difficultés qui l'empêchaient d'accéder à de nouvelles connaissances en construisant de nouvelles stratégies.

Selon Reuter (2005), l'erreur est un dysfonctionnement qui justifie l'enseignement, et constitue, pour les maîtres notamment, *un outil de*

guidage pour déterminer des objectifs, des démarches ou des situations de travail ou déterminer le niveau et le classement des élèves.

Cette conception de l'erreur comme *outil de guidage pour les enseignants* est également celle (d'Astolfi, 1997 : 58) qui pense que : « l'erreur est un outil (un baromètre) qui permettrait à l'enseignant de mesurer la compréhension de ses élèves ». Autrement dit, une erreur est un écart, une situation qui se démarque de la norme établie ou du code unanimement respecté par les usagers de la langue française qui, à partir de son exploitation, confère un caractère positif à la dimension didactique. Ainsi (Catach, 1980) réalise-t-elle une étude détaillée sur le plurisystème où elle décline les différents types d'erreurs d'orthographe. Alors, comment définir le plurisystème orthographique ?

1.2. Le concept de plurisystème de l'orthographe française

Selon Catach (1980) et ses collaborateurs de l'équipe H.E.S.O (Histoire et structure des systèmes d'écriture), l'orthographe peut se définir non seulement comme un code ou une institution sociale, mais aussi comme un ensemble complexe de signes linguistiques. L'orthographe française est vue ainsi comme un système structuré mettant en jeu les diverses composantes de la langue : la phonologie, la morphologie, la syntaxe, le lexique.

1.2.1. Les phonogrammes

Les phonogrammes servent à la transcription des sons. Ils correspondent aux graphèmes qui représentent les phonèmes. Ils ont donc une fonction essentiellement phonique. Par exemple, le phonogramme *p* a pour fonction d'assurer la prononciation du phonème /p/. Ils constituent pour le français les fondations du système. Cependant, l'usage des phonogrammes est irrégulier, un phonème pouvant être transcrit par plusieurs phonogrammes (/o/ par *o*, *au*, *eam*...), et peut être soumis à certaines règles de la position et au contexte (*e* devant une double consonne transcrit le phonème /e/). Mais il y a aussi, auprès de ces graphèmes centraux, d'autres graphèmes secondaires appelés morphogrammes.

1.2.2. *Les morphogrammes*

Ce sont les graphèmes qui ont une fonction essentiellement morphologique. On en distingue deux types : les morphogrammes grammaticaux et les morphogrammes lexicaux. Les premiers renvoient aux graphèmes qui s'ajoutent aux mots pour marquer le genre et le nombre, notamment des noms et des adjectifs, ou pour marquer les diverses flexions verbales. C'est le cas du *s* du pluriel étendu à la série des noms et des adjectifs, qu'il soit prononcé ou non (*des jeunes insouciant**s***). Dans *les femmes jouent*, trois morphogrammes grammaticaux inaudibles traduisent le nombre dans le groupe nominal et la marque du pluriel (*-ent*) dans le groupe verbal.

En ce qui concerne les morphogrammes lexicaux, on les reconnaît à partir de la marque graphique dérivationnelle. On parle ainsi des mots de la même famille morphologique. Par exemple, la lettre *p* du mot *camp* trouve sa justification dans la formation des mots comme *camper*, *campement*. À côté des morphogrammes, il y a également les logogrammes dans le système orthographique français.

1.2.3. *Les logogrammes*

Les logogrammes sont des graphies globales permettant la distinction de certains homophones. Parmi eux, on distingue les homophones-hétérographes (*pin/pain; mots/maux; vert/ver/vers/verre*, etc.) et les homophones-homographes (les mots *timbre/timbre* : *timbre-poste* et *timbre vocal*; *pêche/pêche* « verbe *pêcher* et le substantif désignant un fruit, etc.). Les homophones-hétérographes se prononcent de la même façon, mais se distinguent à l'écrit sur le plan formel comme sur le plan sémantique. Alors que les homophones-homographes s'écrivent de manière identique, mais ont de sens différents. Signalons que le système orthographique français est complété par des graphies qui rappellent l'origine et l'histoire des mots constituant son répertoire.

1.2.4. *Les lettres étymologiques et historiques*

L'orthographe française a été marquée par une longue tradition conservatrice et étymologisante qui explique la présence d'un nombre important de graphies anciennes héritées de l'histoire de la langue ou rappelant des langues sources dont la maîtrise suppose une certaine érudition. Sur le plan étymologique, c'est le cas des graphies dites « grecques » telles que *théâtre*, *rhume*, ou « latines », comme le maintien du *p* dans

loup (dérivé du mot latin *lupus*). Sur le plan historique, la double transcription de /ε/ dans les verbes en *-eler*, *-eter* (redoublement de la consonne : *j'appelle*, accent grave : *je pèle*) s'explique par le fait qu'avec l'apparition de l'accent à la Renaissance, certaines séries verbales ont été accentuées, alors que d'autres ont conservé l'ancien mode de transcription par la double consonne.

De façon générale et selon les statistiques réalisées en 1972 par l'équipe HESO, on peut dire que l'orthographe française est dans l'ensemble phonogrammique. Ainsi, le plurisystème de l'orthographe française est fort complexe et par conséquent difficile à maîtriser.

Au regard de ce qui précède, comment peut-on définir l'image et quel peut être son apport dans le processus d'enseignement-apprentissage de l'orthographe ?

1.4. Le concept d'image

L'image et le mot sont souvent associés, notamment dans les travaux sémiologiques (Barthes, 1964 : 32). Roland Barthes s'investit profondément dans la relation qui existerait entre le sens et l'image, et fonde *la sémiologie des images*. Précisons que la sémiologie des images est en effet une discipline de formation qui privilégie la perception et l'observation des qualités visuelles ainsi que des « significations latentes ». Dans cette perspective, l'image s'offre la tâche d'expliquer puis, de voir et de dévoiler ce que certains mots cachent. Autrement dit, le lien entre l'orthographe et l'image marque un ensemble de procédures contraignantes pour orthographier correctement les mots. Plusieurs rapports émergent entre image et orthographe. Ainsi, un mot évoque une image avec une proximité immédiate. De ce fait, la correspondance entre les deux éléments s'effectue selon une fonction référentielle, c'est-à-dire de la référence entre le mot et la chose ou l'idée évoquée. Dans ce sens, on parle des images mentales. Par images mentales (ou images psychiques) il faut entendre les représentations cérébrales mémorisées ou imaginées qui sont construites en dehors de toute stimulation visuelle directe (Barthes, 1964 :72).

L'image mentale dans le système d'enseignement-apprentissage est la visualisation d'un contenu psychique identifiable à un signifié qui renvoie de façon métaphorique à la dimension réflexive de l'apprenant. C'est ce sens que nous voulons cerner dans le cadre de notre réflexion

en vue de voir comment un mot peut s'écrire à partir de sa représentation physique (son image).

Après avoir décliné les différentes définitions de nos concepts, nous allons, dans la partie subséquente, présenter les fondements théoriques et méthodologiques de notre étude.

II. Cadres théorique et méthodologique

2.1. Cadre théorique

Christine Gohier (2004 : 84) définit le cadre théorique comme « la matrice théorique qui donne des assises à la recherche », car il sert de fondement à une étude. Il correspond à l'étape de la recherche où le chercheur procède à la présentation des constituants théoriques de la réflexion qu'il entreprend. Le cadre théorique est aussi le lieu de la prise en compte des travaux antérieurs qui ont abordé d'une manière suffisamment explicite la question qui fait l'objet de l'étude, puisqu'il est considéré comme l'ossature qui porte l'étude dans son armature théorique. Dans le cadre de notre réflexion, nous nous appuyons principalement sur deux études, à savoir : l'étude détaillée élaborée par Nina Catach (1980) qui considère l'orthographe comme un plurisystème constitué des morphogrammes, des phonogrammes, des logogrammes et des lettres étymologiques et historiques ; et celle de Sandrine Campese (2018) qui se focalise sur la pertinence relationnelle entre le mot et son image. Pour cette auteure, l'enseignement de l'orthographe par l'image est innovant et pertinent du fait de son caractère ludique et détendu. Ces deux études scientifiques ont un point d'ancrage : améliorer l'habileté orthographique des apprenants, afin de minimiser le phénomène des erreurs d'orthographe très manifeste dans leurs productions littéraires. La méthodologie préconisée à cet effet est celle qui se décline dans la partie subséquente.

2.2. Cadre méthodologique

Nous présentons dans cette partie, les modalités de l'enquête, partant du choix des établissements scolaires, de la population cible et du niveau dans lequel ils interviennent, de l'instrumentation et des résultats auxquels nous sommes parvenu à cette investigation ainsi que de l'analyse que nous en faisons.

- **Modalités de l'enquête**

Un travail scientifique s'appuie nécessairement sur une méthode qui régit son organisation. Ainsi, étant donné que notre étude exploratoire nous oblige à faire un recensement et une analyse des données recueillies à l'issue d'une dictée pour apprécier le rapport entre l'orthographe et l'image, nous avons alors retenu la méthode qualitative, selon la perspective de Mays et Pope (1995 : 43). Pour ces auteurs, « *le but de la recherche qualitative est de développer des concepts qui nous aident à comprendre les phénomènes sociaux dans des contextes naturels, en mettant l'accent sur les significations, les expériences et les points de vue de tous les participants* ». Dans cette vision, nous allons examiner la proximité entre un mot et une image, en vue d'amener les apprenants à minimiser le phénomène des erreurs d'orthographe dans leurs productions écrites. A cet effet, nous avons mené une enquête dans trois établissements secondaires publics de Libreville, à savoir : le lycée d'Application Nelson Mandela (LANM), le lycée National Léon Mba (LNLM) et le lycée Jean-Hilaire Obame. Le choix de ces établissements relève essentiellement de leur accessibilité et de leur situation géographique. En plus de cela, les enseignants qui nous y ont facilité l'accès interviennent tous en sixième, niveau approprié pour ce genre d'étude à caractère initial.

- **Echantillonnage et instrumentation**

Pour des raisons de gestion et de fiabilité, nous avons retenu un échantillon de 30 élèves autorisés à passer la dictée retenue pour cette étude. Seuls 20 participants avaient rendu leurs copies, après la dictée. La participation à notre enquête étant totalement libre, aucune pression n'a pu être exercée à l'égard de qui que ce soit. L'intérêt de cette dictée tient au fait qu'elle nous a permis de recueillir les données liées aux performances des élèves de 6^{ème}.

Ci-joint la dictée qui a constitué notre outil de collecte des données.

- **Le texte de la dictée**

Vers midi, les femmes se dirigeaient en file indienne vers le champ, chargées de fumantes platées de couscous qui avaient été préparé deux heures avant. Sitôt qu'elles avaient été aperçues, elles étaient saluées à grands cris. Lorsqu'en fin d'après-midi la

grande aire avait été dépourvue de sa richesse, nous regagnions en cortège le village, las et heureux : nous avons été constamment secondés par les génies. Pas un de nous n'avait été mordu par les serpents qui avaient été dérangés par notre piétinement dans les champs. Nous étions heureux ces jours-là après avoir travaillé nos champs.

Camara Laye (1953), *L'enfant noir*, Paris, Edition Plon.

Pour évaluer la performance orthographique des élèves de 6^{ème}, nous avons choisi un texte familier devenu classique de la littérature africaine, *L'enfant noir*, en mettant l'accent sur l'un de ses extraits. C'est une dictée relativement courte (7 lignes), ce qui nous semble adéquat pour une classe de sixième. L'objectif visé dans cette dictée consiste à écrire correctement et de manière automatique les différentes graphies du texte.

III. Résultats de l'enquête et analyse des erreurs

Nous présentons les résultats de notre recherche, ainsi que l'analyse des données et l'interprétation que nous en avons faite. Rappelons que nous ne retenons que deux rubriques, faute d'espace : les occurrences sur les morphèmes lexicaux et celles relatives aux morphèmes grammaticaux, notamment en conjugaison.

En effet, sur 20 copies, on enregistre au total 12 zéros sur 20. Trois élèves obtiennent la note de cinq sur vingt (05/20) ; deux élèves ont trois sur vingt (03/20) ; un seul élève obtient huit sur vingt (08/20), un seul obtient la note de (09/20), et un seul parvient à atteindre le Rubicon avec dix sur vingt (10/20).

Comme vous pouvez le constater, ces notes montrent que les élèves de notre échantillon éprouvent d'énormes difficultés orthographiques tant sur le plan phonogrammique (*midie* pour *midi*), morphogrammique (*filent* pour *filé*) que logogrammique (*chant* au lieu de *champs*). Aucun apprenant ne parvient à dépasser la moyenne, soit 10/20. Le nombre de zéros sur vingt (00/20) obtenus par douze (12) apprenants se passe de commentaire.

Tableau 1 : Occurrences sur les morphèmes lexicaux

Formes correctes	Formes erronées	Nombres d'occurrences erronées	Pourcentage d'occurrences erronées
midi	Midie	1	6.68 %
génie	génis, gennis, gènies	3	20 %
aire	hère, ère, air	3	20 %
file	fil, filent	2	13.33 %
cortège	cortaige, core-taige	2	13.33 %
champs	chant, chan	2	13.33 %
heure	eur, heur	2	13.33 %
Total		15	100 %

Orthographe mobilise des savoirs et des normes, ainsi que des savoir-faire dépendant des conditions parfois historiques et sociales particulières, dont l'école est un lieu privilégié de médiation. Ici, nous remarquons que le taux de pourcentage le plus élevé des morphèmes lexicaux se construit autour de l'écriture du mot « génie » et du mot « aire » confondu en différentes sonorités. L'erreur provient alors du niveau sonore et de l'ignorance des lexies. Notons que nous avons sélectionné les mots fréquents (midi, génie, champs, heure...), mais le résultat est clair. La confusion est horripilante.

Tableau 2 : Occurrences sur la classe des verbes et des participes

Formes correctes	Formes erronées	Nombres d'occurrences erronées	Pourcentage d'occurrences erronées
dirigeaient	dirijaient, dirigeait, dirigeaient dirichaient	4	26.67 %
aperçues	aperçut, aperçue, apençu	5	33.33%

	apersu, apèrçu		
regagnions	reganions, re- ganions, re- gayons	3	20 %
avons été	avons étet, avons etez, avait été	3	20 %
Total		15	100 %

Il s'agit ici d'entraîner les élèves à associer la juste graphie au son qu'ils entendent. On travaille spécifiquement les graphies complexes (la combinaison $g + n = gn$). L'accent est aussi mis sur la procédure de raisonnement, la réflexion sur les graphies. On note par exemple que le « g » se confond au « j » dans l'orthographe du verbe « dirigeaient ».

Nous ne pourrions pas présenter les résultats relatifs aux occurrences sur la classe des adverbes, fautes de temps et surtout d'espace. Mais notons simplement que sur l'ensemble des erreurs, on mentionne une dysorthographe qui donne la correspondance entre les sons entendus et la graphie à partir des inversions, des omissions et des répétitions. Le producteur a des difficultés avec la succession des divers graphèmes, c'est-à-dire une déficience dans l'articulation et dans l'enchaînement des morphèmes : au lieu de « heureux », l'élève écrit plutôt « eureu », « ereux », « heureut » prenant 46% de formes erronées.

Au regard de ces résultats, confortés par certaines études, la dictée apparaît davantage comme une tâche d'évaluation plutôt qu'une tâche d'apprentissage (Simard, 1994).

A la suite de cette situation préoccupante du niveau orthographique des élèves, quelle procédure de remédiation envisagée ?

IV. Processus de remédiation des erreurs par l'image

Les divers programmes de l'enseignement au lycée insistent sur l'approche transdisciplinaire de l'enseignement de l'orthographe ; plus particulièrement, l'enseignement de l'image occupe une part importante en français dans l'organisation du système orthographique. Les perspectives directement didactiques seront utiles pour envisager la place au-

jourd'hui confiée à l'image en cours de français lors d'une séance de dictée et d'orthographe. On pourra par exemple se demander dans quelle mesure l'image aide à mieux orthographier les mots, lorsqu'elle vient pallier un défaut dans la maîtrise de la langue ou des codes culturels.

L'apparition d'un dessin dans la classe reçoit en général un accueil chaleureux, du fait de son caractère ludique. Voici l'occasion de rompre la routine de l'explication de texte, de poser les stylos, de se placer en position de spectateur et d'apprécier ce que l'on nous donne à voir. Face à l'image, les élèves se sentent souvent en terrain conquis, selon Barthes (1964 :42) : « *L'image est enfin le support idéal pour montrer aux élèves que l'analyse critique de ce qui leur paraît évident n'est pas toujours inutile, que le sens et les intentions d'une image à première vue limpide se cachent souvent derrière des procédés formels* ».

Enfin, les mots n'existent pas indépendamment des images. Nous envisageons donc de remédier aux différentes erreurs commises par les élèves en proposant quelques images pour la rétention de l'orthographe des mots. Pour être synthétique, nous avons choisi de représenter en image l'orthographe de quelques mots, mal orthographiés, recensés à l'issue de notre enquête.

4.1. Mots et image

- Génie

Un génie est une personne qui se distingue de façon exceptionnelle de ses contemporains par un talent hors du commun et/ou une habileté intellectuelle remarquable, voire une aptitude créatrice extraordinaire, notamment dans le domaine artistique. Le mot dérive du latin « genius ». *Esprit présidant à la destinée d'un lieu, d'une collectivité, d'une personne. Etre surnaturel* que nous avons représenté en image sur la voyelle « e » pour éviter toute orthographe avec un « s » comme c'est le cas dans les copies n°1,2,3 et 7.



génie

- **Vers**

« Vers » avec un « s » signifie *en direction de ; du côté de*. Il marque un mouvement d'orientation. Pour faire retenir l'orthographe de ce mot, l'illustration est celle d'une flèche à la fin du graphème « s », à cause de la confusion avec les autres homophones (verre, ver, vert, etc.).



- **Constamment**

Nous avons ici un adverbe qui signifie *sans interruption, toujours ou sans cesse*. Son orthographe chez les élèves de niveau sixième cause problème parce qu'ils l'écrivent sans les deux (2) graphèmes [m] qui se suivent simultanément. Nous proposons donc de le représenter en image à l'aide de deux chenilles pour montrer que l'élève ne devrait pas oublier ces deux graphèmes.



- **Apercevoir**

Voir plus ou moins nettement. Entrevoir, distinguer. Pour éviter toute confusion entre le « c » et le « s », nous avons illustré ce mot avec l'image d'une caméra et des regards au niveau du « v ».



- **Serpent**

Reptile à corps cylindrique très allongé, dépourvu de membres apparents (ophidiens). L'illustration en image est celle d'un serpent au niveau du « s » et du « t » du fait de la confusion entre les sifflantes « c, dans *serpent* » et « s ».



Voilà les quelques images adaptées aux mots que nous avons suggérées en vue d'aider les apprenants de 6^{ème} à minimiser les erreurs d'orthographe dans leurs productions écrites.

Conclusion

La récurrence des erreurs d'orthographe chez les apprenants de 6^{ème} nous oblige à réfléchir sur d'autres procédés scripturaux. L'étude que nous venons de mener nous indique qu'apprendre l'orthographe à travers la perception des images est un processus possible et innovant, en même temps une pratique d'enseignement complexe qui intègre le fonctionnement du système d'écriture. C'est à partir d'un tel système que chaque élève de sixième se construit une acquisition individuelle et une mémorisation incorporée de l'orthographe. En effet, nous sommes partis des postulats théoriques stables, notamment ceux de Nina Catach qui considère l'orthographe comme un plurisystème respectant les paradigmes successifs des graphèmes et phonèmes ; en dédoublant cette approche par une pratique de l'image (perception et mémorisation) issue des travaux de Sandrine Campese (2015 et 2018). Cela nous a permis de mettre à l'épreuve notre hypothèse en travaillant sur une situation selon laquelle l'image facilite l'enseignement de l'orthographe.

Dans ce parcours de recherche, nous avons observé que le rapport que l'élève entretient avec l'orthographe peut se définir selon deux relations de sens : le sens donné à l'orthographe en tant que système des phonèmes et le sens donné à l'orthographe en tant que système de graphèmes. A partir de l'enquête menée sur le terrain, nous avons remarqué que les erreurs d'orthographe provenaient de mauvais appariements de ces deux niveaux. Pour cela, des propositions de remédiation sur des mots ciblés ont été préconisées, en vue d'aider les apprenants à améliorer leur compétence orthographique par l'image. Cette procédure inno-

vante et flexible exige une certaine imagination créatrice et féconde de la part de l'enseignant.

Bibliographie

ASTOLFI Jean-Pierre (1997), *L'erreur, un outil pour enseigner*. Paris, ESF éditeur.

BARTHES Roland (1964), *La rhétorique de l'image*, Paris, Seuil.

BRISSAUD Catherine et COGIS Danièle (2011), *Comment enseigner l'orthographe française aujourd'hui ?* Paris, Hatier.

CATACH Nina (2008), *L'orthographe française, L'orthographe en leçons : un traité théorique et pratique*, 3^{ème} édition, Paris, Armand Colin.

CATACH Nina et al. (1980), *L'enseignement de l'orthographe*, « Dossiers didactiques », Paris, Nathan.

CAMPESE Sandrine (2015), *250 dessins pour ne plus faire de fautes*, Paris, Les éditions de l'Opportun.

CAMPESE Sandrine (2018), *Un petit dessin vaut mieux qu'une grande leçon*, Paris, Le Robert.

GOHIER Christiane (2004), Le cadre théorique, dans KARSENTI et SAVOIE-ZACJC, L. (Dir) *La recherche en éducation : étapes et approches*. Sherbrooke : Editions du CRP, pp.81-108.

(IPN, 2004), *L'enseignement du français au second cycle du secondaire*, Institut pédagogique national (IPN), Libreville, Gabon.

REUTER Yves (2005), Didactique du français : éléments de réflexion et de proposition (synthèse), dans *Didactique du français : fondements d'une discipline*, CHISS Jean-Louis, DAVID Jacques et REUTER Yves. (dir.), Paris, De Boeck, pp. 211-231.