

ORTHOGRAPHE

LE FONCTIONNEMENT DU SYSTEME

L'orthographe du français

Il existe différents types d'écriture :

- Le système pictographique qui permet d'exprimer des idées au moyen de scènes figurées ou symboliques. Le code de la route utilise des pictogrammes qui renvoient à des connaissances d'usage.
- Le système idéographique : un signe graphique représente un mot de la langue ; c'est le système adopté par le chinois. Les signes sont alors nécessairement très nombreux. Le code de la route utilise aussi des idéogrammes (le trait horizontal pour le sens interdit...)
- Le système phonologique et alphabétique : avec un nombre limité de signes, il y a des possibilités infinies de faire des mots. C'est un système efficace et économique.

Où sont les difficultés ? L'écriture phonographique idéale serait qu'à un phonème corresponde un graphème, c'est-à-dire qu'un son s'écrive toujours de la même façon. Quelques systèmes alphabétiques se rapprochent de cet idéal, on dit que ces langues ont une **orthographe transparente**. D'autres s'en éloignent très fortement, par exemple l'anglais et le français qui ont une **orthographe opaque**. L'orthographe constitue un réel problème d'enseignement.

Evolution : Des améliorations ont été apportées au cours des siècles :

- Introduction de lettres (le J, le W)
- Différenciation (du V et du U)
- Création de signes diacritiques, c'est-à-dire les accents
- Combinaison de graphèmes avec la création de **digrammes** (ou, eu, an, on, un, in, gn, ch).

Un **digramme** est un groupe de deux lettres servant à transcrire un phonème, chaque lettre prise séparément ayant perdu sa valeur habituelle (un trigramme est un ensemble de trois lettres).

Le plurisystème graphique français : travaux de Nina Catach

Pour Nina Catach, le système graphique est complexe, certes, mais régulier et cohérent, structuré (ce qui va permettre un apprentissage rationnel) et pluriel : voilà pourquoi elle parle de « plurisystème ».

La langue fonctionne avec trois systèmes, chacun correspondant à un principe d'écriture :

- Le système phonogrammique selon lequel les unités de l'écrit notent les unités de l'oral
- Le système morphogrammique selon lequel les unités de l'écrit donnent des informations grammaticales et lexicales,
- Le système logogrammique selon lequel les unités de l'écrit permettent de distinguer les mots homophones.

Le système phonogrammique : La langue française est à 85 % phonographique : elle code l'oral. 85 % des graphèmes sont donc des phonogrammes : ils transcrivent des sons.

Le système morphogrammique : Le S du pluriel est un morphogramme, il ajoute une information autre que celle relative au son. Il annonce le pluriel. Tous les mots qui appartiennent à la classe des noms, des adjectifs, des pronoms, des verbes obéissent à l'intérieur de la chaîne syntaxique à des règles d'accord qui concernent le nombre (singulier ou pluriel), le genre (masculin ou féminin), les variations de personnes, les désinences pour les verbes... Ces mots ont en finale un ou plusieurs graphèmes qui ne sont pas audibles et qui donnent pourtant une information grammaticale. On différencie :

- Les morphogrammes grammaticaux porteurs d'une signification morphosyntaxique (marque du nombre, de la désinence, de la personne...)
- Les morphogrammes lexicaux porteur d'une signification lexicale qui établit un lien visuel entre les radicaux et les dérivés.

Le système logogrammique : C'est un système qui permet de distinguer graphiquement les homophones. Un mot a une image visuelle qui lui est spécifique et qui permet dans certains cas de le différencier d'autres termes se prononçant de la même façon.

Définition : Homonymes : identité formelle entre deux unités de signification différente. Ils peuvent être **homophones** (même prononciation) et **homographes** (même graphie). Le problème vient des homophones non homographes : ils se prononcent de la même façon mais ne s'écrivent malheureusement pas pareil (*compte, conte, comte*)

Les graphèmes distinctifs sont parfois des lettres étymologiques ou historiques récupérées à des fins distinctives, des accents (*a/à, ou/ou*), des variantes graphiques (*tente/tante, encre/ancre...*)

Comme pour les morphogrammes, on distingue :

- Les logogrammes lexicaux qui renvoient à des oppositions affectant le lexique, (*bon/bond*)
- Les logogrammes grammaticaux (*son/sont, a/à, et/est...*)

Il faut ajouter à cela le **domaine extra-alpabétique** constitué par des éléments très divers allant de la ponctuation à la mise en page, les blancs graphiques, les symboles, les chiffres qui sont autant « **d'idéogrammes** » car leur fonction n'est **jamais** de transcrire un phonème.

Définition : Graphème : la plus petite unité distinctive et/ou significative de la chaîne écrite ayant une référence **phonique** et/ou **sémique** dans la chaîne parlée. Certains graphèmes (les phonogrammes chargés de transcrire des sons) ont une référence **phonique** dans la chaîne parlée ; les autres catégories de graphèmes (les morphogrammes et les logogrammes) ont une référence **sémique** : ils ajoutent du sens, des informations d'ordre lexical ou grammatical.

La valeur des lettres

La complexité du système graphique fait que la plupart des lettres de l'alphabet peuvent présenter chacune des cinq valeurs suivantes, selon le rôle que joue la lettre lors de la lecture, au moment du passage de l'écrit à l'oral : valeur de base, de position, auxiliaire, zéro ; elle peut enfin être incluse dans un diagramme.

Valeur de base : Toutes les lettres ont une valeur de base. C'est la manière la plus fréquente de lire la lettre, celle qui est limitée par le moins de contraintes. C'est la valeur liée au plus grand rendement : la valeur de base de S est [s]. Plusieurs graphèmes peuvent avoir la même valeur de base : v et w ont la même valeur [v] ; i et y : [i] ; c, k et q(u) : [k].

L'écriture idéale serait fondée sur le rapport biunivoque de la lettre et du son et ne comporterait que des valeurs de base ; seuls les graphèmes « jeunes » du français, le j et le v, répondent à cet idéal d'univocité ; ils représentent toujours les phonèmes [] et [v] et ne connaissent aucune autre valeur, pas même la valeur zéro. Seulement 21 phonèmes sur 36 sont représentés par une valeur de base, les autres correspondent à des valeurs de position et à des diagrammes.

Valeur de position : C'est la valeur prise dans certaines positions, dans certains environnements. Elle est conditionnée par la position du groupe dans la chaîne graphique. S a valeur de position [z] dans *vase, poison...* car il se trouve placé entre deux voyelles. Le S de liaison a toujours la valeur de position, même après consonne : *quels amis*.

Valeur auxiliaire : Un graphème a une valeur auxiliaire quand il n'est pas prononcé lui-même mais qu'il modifie la prononciation du groupe précédent ou suivant.

- Sans être lui-même prononcé, le U de *guérir* influe sur la prononciation d'un groupe voisin. Le u redonne au g sa valeur de base [g]. Mais dans d'autres cas, le e dans *nous mangeons* lui rend sa valeur de position []
- La valeur auxiliaire du e est particulièrement importante car le graphème permet l'articulation des consonnes finales, en particulier au féminin : *petit/petite* : le e final est muet mais sa présence oblige à prononcer le t, qui n'est pas prononcé dans l'adjectif masculin.
- Ne pas oublier non plus la valeur auxiliaire des consonnes finales qui donnent au e sa valeur de position : *piéd* : c'est le d qui modifie la valeur du mot et le fait prononcer [e]. le d a donc une valeur auxiliaire.
- Rôle anti-coagulant du e et du h : *contraint/ contraient, ébahi*.
- Dans certains cas, un graphème pourvu d'une valeur de base peut aussi avoir une valeur auxiliaire, notamment en consonne finale : bec : le c final est prononcé [k], conformément à sa valeur de base mais par sa présence, il permet au e qui précède d'être prononcé [e]

Valeur zéro : un graphème a une valeur zéro lorsqu'il ne joue aucun rôle du point de vue phonographique. C'est une lettre muette dont la suppression ne modifie en rien l'oralisation. Généralement, elle est placée en fin de syllabe ou en fin de mot mais on peut la trouver en toute position : *scinder, histoire, doigt, corps, faon, pain...*

Aucune justification n'est possible par l'analyse phonologique ; ces graphèmes apportent des informations au niveau du sens (idéographie).

Les diagrammes : En plus de ces différentes valeurs, un graphème peut entrer en liaison avec un autre graphème pour créer un diagramme. Ces diagrammes permettent de compenser la pénurie en graphèmes ms comme ils sont plus nombreux que les phonèmes à reproduire, on a quelques doublets (*on/om, an/en/am/em*) et certains recourent parfois la valeur de quelques graphèmes simples : ainsi le ph double le f. Ils peuvent présenter comme les graphèmes simple un valeur de base et une de position.

COMMENT ENSEIGNER L'ORTHOGRAPHE

Les trois phases d'acquisition de l'écrit

La phase logographique : Il s'agit d'une association directe entre une forme visuelle concrète (des logos en fait) et un sens. La reconnaissance s'effectue sans aucune médiation phonologique (pas de rapport entre la graphie et la phonie), à travers des indices venus du contexte et inhérents au mot lui-même, à sa forme, longueur, sa silhouette.

La phase alphabétique : Cette phase repose sur l'exploitation systématique des correspondances graphies-phonies. Elle commence quand les enfants découvrent que l'écriture transcrit de l'oral.

La phase alphabétique commence vraiment quand à un graphème correspond un phonème. Il faut dépasser la phase syllabique, ce qui est très dur car la syllabe est perçue par les enfants ms pas le phonème qui est une unité distinctive moins repérable. La segmentation demande un apprentissage guidé.

La phase orthographique : Elle ne succède pas brusquement à la phase alphabétique : les deux fonctionnent parallèlement pendant longtemps. L'orthographe des enfants évolue très progressivement de la GS au CM2 ; un changement qualitatif des traitements se passerait plus nettement entre le CE1 et le CM1 : les catégories d'erreurs changent. C'est à cette période que les enfants ont construit un lexique mental suffisamment étendu des principaux items réguliers et qu'ils commencent à développer des procédures pour les mots qu'ils ne connaissent pas. C'est en fait la période où ils comprennent que tout n'est pas résolu par les correspondances graphies-phonies.

Une didactique en question

Qu'elle démarche d'apprentissage adopter ?

- Ne pas privilégier l'aspect normatif de règles, sous-règles... aspect sous-tendu par une conception élitiste qui renvoie à la discrimination sociale. Dans cette optique, l'orthographe continue à être, pour beaucoup, l'indice privilégié du niveau culturel et intellectuel des Français.

Il faut privilégier un autre pôle, celui de la communication qui peut être un projet scolaire. On ne met pas l'orthographe que pour soi ; le projet peut être orienté vers le récepteur et on associe l'orthographe à un effort d'écriture et de présentation.

- Insister sur les régularités et les cohérences de la langue. Les anciens manuels d'orthographe listent les difficultés et les pièges de la langue. Il faut au contraire parier sur la rationalité du système :

- En procédant à des classifications : on pratique l'orthographe à l'image de la botanique : en observant, en classant, en dégagant des lois d'ensemble. Il faut maîtriser des principes classificatoires.
- En aidant les élèves à développer des procédures productives : par les lois de position qui rationalisent le système que les enfants doivent découvrir, par l'analogie, par la morphologie dérivationnelle et la famille lexicale.

En fait, il faut toujours insister sur les cohérences du système sans lesquelles il est impossible d'organiser le savoir orthographique. Sinon les élèves leur substitueront leur propre cohérence car ils ont besoin de retrouver des constantes.

- Privilégier la démarche de résolution de problèmes. Plusieurs phases dans cette démarche qui, de préférence, prend source dans une difficulté intervenue lors de la production d'écrits :
 - **Explication/formulation** : formuler clairement le problème,
 - **Formulation d'hypothèses** de la part des élèves : phase intéressante car ils verbalisent leurs conceptions sur le fonctionnement de la langue,
 - **Constitution d'un corpus** à partir de mots connus par les enfants auxquels s'ajoutent ceux puisés dans les écrits et ceux donnés par le maître : le corpus doit être assez large pour être représentatif et mettre en valeur une régularité de la langue, un des aspects essentiels du fonctionnement.
 - **Analyse du corpus** par observation et manipulation qui doit faire émerger le problème et entrevoir quelques solutions.
 - **Étapes de formalisation et de codification** : élaboration collective de la règle sous forme de fiche-outil à réutiliser éventuellement lors des productions d'écrits.

Cette démarche **motivée** (car elle est une réponse à un problème d'écriture), active **l'autonomie** et développe une analyse d'ordre **métalinguistique** (car il y a raisonnement sur le fonctionnement de la langue et application d'une méthodologie de la découverte). Elle relève, enfin, plus de **l'apprentissage** (appropriation des savoirs) que de l'enseignement. On voit bien que dans cette démarche, la règle n'est plus l'objectif final mais l'aboutissement d'une connaissance, l'appropriation d'un savoir qu'on désire fixer et qui devient alors mémorisable.

Liaison de l'orthographe avec les autres activités du français : La maîtrise de la langue française forme un tout : les dernières instructions globalisent sous l'expression « ORL » la grammaire, la conjugaison, l'orthographe et le vocabulaire, mais elle ne peut être dissociée des activités de lecture, d'écriture et des moments consacrés à la littérature.

- La liaison entre **orthographe et lecture** est évidente. Dès le début de l'apprentissage au CP et les premières étapes de correspondances grapho-phoniques passées, les enfants se heurtent aux difficultés de l'analyse liées aux irrégularités de l'orthographe française. Les textes insistent sur la nécessité de gérer ces difficultés.
- La liaison entre **orthographe et écriture** est tout aussi évidente. Écrire oblige les enfants à réaliser des formes graphiques, sources de problèmes. La production d'écrit devient la source des questionnements en même temps que le champ d'application des nouveaux savoirs à réinvestir. On parle souvent « **d'activités décrochées** ». Il s'agit de construire une activité d'orthographe à partir d'un problème posé au moment de la production d'écrit, problème traité donc avec un léger décalage dans le temps. Pendant cette activité, le problème est posé et résolu et une fiche outil est réalisée qui sera réutilisée non seulement dans la phase de révision de l'activité d'écriture en cours mais dans toutes les autres activités d'écriture programmées jusqu'à la fin de l'année. On évite ainsi de cloisonner l'orthographe dans un secteur précis, avec une programmation séparée : on ne fait plus de l'orthographe pour faire de l'orthographe. Elle est au service de l'écriture et non une fin en soi. Les activités d'orthographe et de grammaire, pour autant, ne s'épuisent pas dans les activités d'écriture.

Quelle progression adopter ? L'enseignement de l'orthographe sera long, il faut qu'il soit progressif et à chaque étape, le maître se doit de définir des objectifs raisonnables.

- Il faut bien évidemment commencer par le noyau phonogrammique qui correspond aux correspondances graphie-phonie. Nina Catach définit d'ailleurs des priorités dans l'apprentissage de ces graphèmes. Il faut commencer par ce qu'elle appelle « les 33 archigraphèmes de base », exigibles à la fin du cycle II. On ajoute progressivement les 70 graphèmes exigibles à la fin du cycle III dans lesquels elle distingue d'ailleurs 45 graphèmes de base à étudier en priorité car, d'une grande fréquence, ils constituent la base essentielle des premiers pas dans l'écrit. Il ne faut pas être obnubilé par la notion de fréquence et que celle **d'emploi** est aussi importante.
- Dans un deuxième temps mais parallèlement au bout d'un certain temps, on s'attache au noyau morphogrammique et on attire l'attention des élèves sur la fin des mots, sujette à variations. Et on complexifie au fur et à mesure, y compris dans le domaine des homophones qui ne posent pas tous le même degré de difficulté aux enfants.
- Il faut aussi s'appuyer sur les **tables de fréquence**. Il s'agit d'un bon instrument de référence, recommandé par le ministère de l'éducation nationale qui met à la disposition des enseignants des données fondamentales pour construire un enseignement efficace. Mais il faut en connaître les limites : ces listes ne doivent pas entrer dans une progression d'apprentissage en vocabulaire ou en orthographe, comme on le voit parfois.

Quid de la dictée ?

- Cet exercice dans sa forme traditionnelle (dictée d'un texte d'auteur sans préparation suivie d'une correction magistrale) est contesté par l'ensemble des didacticiens. Plus qu'un exercice d'apprentissage, il se relève être un **exercice de contrôle et d'évaluation**. Ajoutons la situation psychologique peu stimulante : la dictée est souvent synonyme d'angoisses, de culpabilité, de sanction.

La **dictée traditionnelle** n'est pas à exclure totalement. Il faut simplement lui donner sa place et sa fonction : elle peut intervenir en fin de séquence, en évaluant sommative de ce que les enfants ont acquis. Il faut songer dans ce cas à étalonner la dictée pour savoir si le lexique du texte correspond au niveau de la classe. On doit préférer aussi les mots déjà connus des enfants ou qui peuvent être déduits de façon logique.

- On peut surtout repenser l'exercice de la dictée et le modifier pour ne pas en faire un piège et une somme de problèmes. Plusieurs formules sont possibles :

- **Dictée avec aides** : pendant ou après la dictée, pendant la phase de relecture, les élèves peuvent consulter divers documents : affiches collectives placées devant ou derrière eux, fiches individuelles, ou d'autres outils : dictionnaires...
- **Dictée préparée** : traitement collectif des problèmes majeurs posés par le texte, juste avant l'activité ou en différé, puis dictée habituelle.
- Des exercices comme **la reconstitution de texte**, ou **l'imprégnation de texte** se prêtent aussi très bien à des objectifs de préparation orthographique. Ecrire le texte complet au tableau. Commenter quelques formes problématiques, les effacer au fur et à mesure. Les enfants continuent à lire, à répéter le texte et à s'en imprégner comme si ces formes étaient écrites.
- **Auto-dictée** : texte préparé en classe, collectivement avec le maître, appris individuellement à la maison et restitué sous forme individuelle
- **Dictée abrégée** : On prépare un texte long et on ne donne finalement que quelques phrases
- **Dictée copiée avec léger différé** : il s'agit de faire la dictée d'un texte qui a été vu quelques minutes auparavant (il est intéressant aussi de faire copier tout simplement un texte que l'élève a sous les yeux)
- **Dictée dialoguée ou commentée avec le maître** : lecture du texte complet par le maître. Lecture de la première phrase avec ponctuation ; écriture par chaque élève ; relecture. Toutes les questions peuvent être posées au maître, sauf la bonne réponse.
- **Dictée dialoguée entre enfants** : même déroulement que ci-dessus. Mais le maître n'intervient pas : les enfants se posent des questions entre eux. C'est une formule extrêmement intéressante mais qui demande une certaine habitude aux élèves.
- **Dictée à trous** : permet de cibler l'évaluation sur les problèmes traités (finales des mots, gestion des accords en genre et en nombre...), en excluant tout autre parasitage. Dans le même ordre d'idées, ms en généralisant le procédé, proposer des textes lacunaires.
- **Dictée à choix multiples** : cette forme de dictée que les enseignants n'aiment pas est pourtant intéressante. La forme juste a parfois été « stockée » dans la mémoire ms n'arrive pas à être récupérée.
- **La dictée négociée** : les enfants placés par groupe de 2 ou 3, doivent rendre une seule dictée « négociée » à partir des dictées individuelles. Cette forme se révèle très opératoire du CE1 au CM2. L'apprentissage se fait alors **par et dans** les interactions, le langage, la co-construction et parfois, le conflit. Si le groupe est homogène, s'instaure un travail de co-construction. S'il est hétérogène, il peut relever de la tutelle : le plus « faible » doit écrire et les bons qui ont généralement très peur de ne pas avoir une bonne note s'arrangent pour être suffisamment explicites.

Et l'évaluation ? Il faut d'abord reconsidérer l'erreur : préférons le terme d'erreur à celui de faute qui renvoie, dans une perspective chrétienne, aux notions de péché et de culpabilité et qui fait perdurer l'échec. Il faut aussi savoir qu'il y a des erreurs positives : quand un enfant, par exemple, écrit *un abrit* par référence à *abriter*, il a parié sur la cohérence de la langue et sa logique mérite d'être soulignée et encouragée.

Ces solutions incorrectes traduisent une pensée en train d'évoluer et s'inscrivent dans une dynamique « proposition – vérification – rectification » dans laquelle le maître a son rôle à jouer. C'est pourquoi celui-ci doit s'efforcer de faire expliciter les erreurs pour comprendre, et faire en sorte que l'enfant comprenne, ce qui l'a amené à écrire telle ou telle forme : le dialogue régulier avec le maître et les autres enfants sur le « quoi », le « comment » et le « pourquoi » des formes devrait à la longue s'intérioriser et favoriser la prise de distance et de conscience personnelle et une plus grande maîtrise des processus à l'œuvre dans la langue.

L'enfant doit entrer dans une logique de repérage des erreurs, avec une localisation de plus en plus précise et une logique de classification dans le domaine concerné : classer ses erreurs soi-même, les affecter à un domaine précis peut considérablement aider l'enfant à mettre de l'ordre dans sa tête. Bref, il avance vers une certaine compréhension et vers l'auto-évaluation, prélude à une auto-correction.

Catégories d'erreurs	Remarques	Exemples
ERREURS EXTRAGRAPHIQUES		
ERREURS A DOMINANTE CALLIGRAPHIQUE	Ajout ou absence de jambage, etc.	*mid (nid)
RECONNAISSANCE ET COUPURE DES MOTS	Peut se trouver dans toutes les catégories suivantes	le *lévier (l'évier)
ERREURS A DOMINANTE EXTRAGRAPHIQUE (en particulier phonétique) L'écrit est erroné parce que l'oral est erroné. Enrichir la grille des principales oppositions des phonèmes (voyelles, semi-voyelles, consonnes)	- omission ou adjonction de phonèmes - confusion des consonnes - confusion de voyelles	*maintenant (maintenant) *suchoter (chuchoter) *moner (mener)
ERREURS GRAPHIQUES PROPREMENT DITES		
ERREURS A DOMINANTE PHONOGRAMMIQUE (règles fondamentales de transcription et de position) Enrichir la grille en se fondant sur les archigraphèmes (voyelles, semi-voyelles, consonnes)	- altérant la valeur phonique - n'altérant pas la valeur phonique	*merite (mérite) *briler (briller) *recu (reçu) *binette (binette) *pingoin (pingouin) *guorille (gorille)
ERREURS A DOMINANTE MORPHOGRAMMIQUE enrichir la grille en se fondant sur les principaux morphogrammes et sur les principales catégories d'accord. a) morphogrammes grammaticaux b) morphogrammes lexicaux	- confusion de nature, de catégorie, de genre, de nombre, de forme verbale, etc. - omission ou adjonction erronée d'accords étroits - omission ou adjonction erronée d'accords larges - marques du radical - marques préfixes/suffixes	*cheval (chevaux) *les rue (les rues) *ceux que les enfants ont vu (vus) *canart (canard) *anterrement (enterrement) *annui (ennui)
ERREURS A DOMINANTE LOGOGRAMMIQUE	- logogrammes lexicaux - logogrammes grammaticaux	j'ai pris du *vain (vin) ils *ce sont dit (se)
ERREURS A DOMINANTE IDEOGRAMMIQUE	- majuscule - ponctuation - apostrophe - trait d'union	l'*état (Etat) *et, lui (et lui) *l'état (l'état) *mot-composé (mot composé)
ERREURS A DOMINANTE NON FONCTIONNELLE	- lettres étymologiques - consonnes simples ou doubles non fonctionnelles - accent circonflexe (non distinctif)	*sculteur (sculpteur) *rume (rhume) *boursouffler (boursouffler) *anerie (ânerie) *pâtisserie (pâtisserie)

HISTOIRE DE L'ORTHOGRAPHE

Historique de l'orthographe

La fixation de l'écriture commence vers le XI^{ème} siècle. Plusieurs types de considérations vont faire évoluer l'orthographe, dans des écrits toujours manuscrits : on ajoute des lettres pour rendre les mots plus lisibles, pour étoffer les nombreux monosyllabes, pour éviter les confusions entre les homonymes, pour reconnaître la valeur des voyelles...

Par ailleurs, on veut donner au français une apparence qui le rapproche du latin en lui ajoutant des consonnes qui rétablissent une étymologie visuelle qui permettent l'apparition de dérivés nouveaux, qui donnent des préfixes et des suffixes identiques.

Ces ajouts inutiles aboutissent à une complication de l'orthographe qui suscite très vite des réactions. Il y a des efforts pour améliorer la lisibilité des textes.

Au XVI^{ème} siècle, deux phénomènes vont jouer qui vont conduire à des transformations considérables : au plan technique, l'apparition de l'imprimerie et au plan culturel, le développement d'une véritable littérature nationale (La Pléiade). L'orthographe entre dans une phase de rénovation grâce donc aux typographes, aux grammairiens et aux auteurs, surtout Ronsard, véritable chef de file du mouvement réformateur.

Au XVIII^{ème} siècle, les philosophes se trouvent à des postes-clés de la culture, de la littérature, de l'impression. Ils sont majoritaires à l'Académie : c'est l'occasion d'un grand renouvellement. En 1740, une petite réforme touche plus de 5000 mots sur les 18000 du dictionnaire (remplacement du y non étymologique, remplacement du s non prononcé par l'accent circonflexe, suppression de nombreuses consonnes inutiles. Le z final disparaît et l'usage des accents est institutionnalisé.

Les recommandations de 1990

Un nouveau mouvement dans m'opinion et de nombreux ouvrages mènent à ce qu'on a appelé les « recommandations de 1990 », acceptées par l'Académie française. Ms celles-ci restent assez limitées et n'envisagent que quelques points très circonscrits : les traits d'union et les pluriels des noms composés, les accents circonflexes, les accords des participes passés avec les verbes pronominaux et les corrections d'anomalies.

Mots composés :

- De nombreux mots seront écrits soudés, sans trait d'union, ce qui normalisera la marque du pluriel.
- Certains mots expressifs ou onomatopées seront soudés
- Certains mots d'origine latine ou étrangère qui n'ont pas valeur de citation, seront soudés
- Pour les mots qui gardent le trait d'union, normalisation de la marque du pluriel
- Un trait d'union lie les numéraux formant un nombre complexe.

Pluriels :

Les noms ou adjectifs d'origine étrangère ont un singulier et un pluriel régulier. Ces mots forment régulièrement leur pluriel avec un s non prononcé.

Accents :

- Circonflexe : suppression sur i et sur u, mais pas de suppression pour les terminaisons verbales
- Grave/aigu : on met les accents aux mots empruntés à la langue latine et aux langues étrangères quand elles n'ont pas la valeur de citation. Dans les verbes en -eter, -eler, l'emploi de l'accent grave est étendu à tous les verbes sauf jeter, appeler et leur famille. Les noms en -ement dérivés de ces verbes suivent la même orthographe.
- Tréma : porté sur la lettre à prononcer

Participe passé :

Le participe passé de « laisser » suivi d'un infinitif est invariable dans tous les cas.

LEXIQUE

LA DESCRIPTION DU LEXIQUE

Il existe un décalage important entre la **compétence passive** (les mots que l'on comprend) et la **compétence active** (les mots que l'on sait effectivement utiliser). Les deux termes lexique et vocabulaire sont utilisés avec des valeurs différentes en linguistique. On oppose le **lexique** qui comprend l'ensemble des mots au moyen desquels les membres d'une communauté linguistique communiquent entre eux au **vocabulaire** qui désigne conventionnellement un domaine du lexique qui se prête à un inventaire et à une description.

La description du lexique peut se faire selon deux grands axes : soit l'on s'intéresse à la façon dont les mots sont fabriqués (on fait de la morphologie lexicale), soit l'on travaille sur le sens des unités (c'est alors vers la sémantique qu'il faut se tourner)

La morphologie lexicale (on parle de morphologie lexicale pour spécifier sur quels éléments vont porter les règles de construction)

La dérivation : Lorsque l'on dit que *jardin* et *jardinier* sont des mots (ce qui est vrai), la description laisse de côté une information très importante comme le fait que le second terme est fabriqué à partir du premier. Les linguistes travaillent donc avec une unité mieux cernée le **morphème** (= l'unité minimale de signification). Ainsi on aura : *jardin* : un morphème ; *jardinier* : deux morphèmes (*jardin-* + *-ier*).

- Comment fait-on pour identifier les morphèmes ? On procède par commutation : on cherche à repérer le plus petit segment porteur de signification et l'élément invariant. Il importe de veiller à ce qu'un lien formel et de sens soit maintenu entre les diverses composantes et l'unité qui les intègre.
- Toute unité peut être présente ainsi : (préfixe) + **base** + (suffixe)
- La **base** est en quelque sorte le support sur lequel vont se greffer les morphèmes dérivationnels. Les termes *racine* ou *radical* : celui de *base* semble plus intéressant car il permet de s'intéresser uniquement à la dernière étape de fabrication.
- Les **préfixes** se placent devant la base et ne modifient en général pas la catégorie de la base.
- Les **suffixes** se placent derrière la base. Ce sont des catégorisateurs grammaticaux c'est-à-dire qu'ils indiquent la catégorie de l'unité et cela sans tenir compte de celle de la base. De nombreux suffixes vont donc provoquer un changement de catégorie. On étiquette les suffixes selon la catégorie qu'ils permettent d'obtenir. On parlera ainsi de suffixes nominaux (qui servent à fabriquer des noms) et de suffixes verbaux (qui servent à fabriquer des verbes).

Ce qu'on retient

En résumé, pour **décrire une unité lexicale**, voici les divers points à faire ressortir dans la description :

- Indiquer la base (identifier sa catégorie)
- Identifier le(s) affixe(s) dont il faut à la fois identifier la forme et le sens. Pour cela, il est souvent nécessaire de rechercher d'autres unités qui sont construites de façon similaire
- Indiquer la catégorie du résultat
- Fournir une indication sur le sens

La composition : A côté de la dérivation, il existe un autre procédé qui intervient dans la fabrication des unités du lexique : la composition. Ce procédé fait intervenir plusieurs bases (en général deux) et parfois des éléments de liaison comme dans *rouge-gorge* et *mort-aux-rats*. La nouvelle forme obtenue par composition peut se présenter sous des aspects graphiques différents : soit les différents éléments restent séparés (*chemin de fer*), soit ils sont reliés par un trait d'union (*arc-en-ciel*), soit ils sont soudés (*bonhomme*).

L'approche morphologique conduit finalement à séparer le lexique en deux grands ensembles : d'une part, les **mots simples** et d'autre part, les **mots construits**.

La description sémantique

Le signe et la réalité : Chaque langue découpe le monde à sa façon et donne aux locuteurs qui la parlent un cadre de pensée et des catégorisations spécifiques. Il n'y a pas, d'autre part, de correspondance biunivoque entre les concepts et les unités lexicales. De nombreux signes possèdent de multiples sens.

Les relations lexicales : Ces relations ne s'exercent, en général, qu'entre les unités qui appartiennent à un même champ sémantique. On s'en sert notamment lorsque l'on veut définir un lexème : on recourt alors soit à un mot proche, soit à un terme contraire, soit à une catégorie plus générale...

- Les relations liées à l'identité :

- **Identité du signifiant : homonymie.** Plusieurs termes servent à désigner les cas d'identité qui portent sur la forme (le signifiant). Lorsque l'identité concerne la forme orale, on utilisera le terme **d'homophonie**. Les **homographes** sont des mots de forme écrite semblable. Exemple : *ère/aire* (homophones qui ne sont pas homographe), *le couvent/elle couvent* (homographes non homophones), *voler une voiture/voler jusqu'à Paris* (homonymes complet, c'est-à-dire homophones et homographes).

Lorsque deux éléments possèdent la même forme sonore et graphique et des sens distincts, on peut se demander s'il ne s'agit d'homonymes complets ou de termes **polysémiques** (c'est-à-dire d'un terme qui possède plusieurs sens distincts).

Lorsque deux unités ont une forme proche (qui peut être source de confusion) et des sens différents, on parle de **paronymie**. Ainsi *collision* et *collusion* sont des paronymes.

- **Identité du signifié : synonymie et antonymie.**

- La **synonymie** concerne le sens des unités. Deux unités synonymes sont considérées comme interchangeable. Très souvent la relation d'équivalence n'est que partielle : elle intervient dans un nombre limité de contextes et ne peut pas être présentée comme générale. Les unités peuvent aussi se différencier par le niveau de langue (ainsi *voiture* et *bagnole* désignent un référent semblable ms ne s'emploient pas dans les mêmes circonstances). Pour toutes ces raisons, on considère qu'il n'y a quasiment pas de véritable synonymes : s'il existe deux unités, c'est probablement parce que chacune d'elle possède au moins une particularité. On parle parfois de **synonymie partielle** pour souligner que l'équivalence ne concerne qu'une partie du sens.
- **L'antonymie** est en quelque sorte la propriété inverse. Il s'agit d'une relation d'opposition, de contraire. L'antonymie est solidaire de la synonymie car avant d'opposer il faut disposer d'un cadre qui permet la comparaison. Lorsqu'une unité possède de multiples sens, elle présente en général de multiples antonymes.

- Les relations hiérarchiques entre les termes : **L'hyperonyme** désigne le terme englobant, **l'hyponyme** le terme englobé. L'hyperonyme est un terme qui a une valeur plus générale que l'hyponyme. Pour un terme, il peut exister plusieurs hyperonymes.

Dans un texte, l'ordre d'apparition de l'hyperonyme et de l'hyponyme n'est pas libre ms doit se plier à certaines contraintes générales. En première mention, on évite (sauf choix stylistique particulier) d'utiliser un hyperonyme.

- La relation de transfert est décrite à travers la notion de métonymie : On parle de **métonymie** pour identifier une relation de transfert entre deux termes. L'exemple le plus fréquemment utilisé est l'expression *boire un verre* dans laquelle *verre* désigne en fait non pas le contenant (l'objet), mais le liquide contenu. Ce type de transfert intervient dans des contextes particuliers : une relation contenant / contenu, cause / effet...

- La relation entre une totalité et ses parties constituantes est identifiée à travers le couple **holonymie** (tout/parties) et **méronymie** (parties/tout). Ce sont ces relations que l'on trouve entre les termes *chapitres* et *livre* ou *couplets* et *chanson*.

Les analyses en traits : Comment décrire le sens des unités lexicales ? Le problème (et sa résolution) se pose en des termes différents selon les mots que l'on souhaite décrire. Si l'on prend des noms d'objets, on sera conduit soit à fournir une image ou une photo (ce que font certains types de dictionnaires), soit à élaborer une description qui récupérera un certain nombre de propriétés des objets.

La notion de prototype : On considère en fait qu'à chaque classe correspond un individu c'est-à-dire le meilleur représentant de la classe, celui qui en représente les caractéristiques principales. Ainsi en français, c'est *moineau* qui est le prototype de la classe *oiseau*. Ce choix est fondé à la fois sur des propriétés objectives et sur des représentations culturelles ainsi que sur les individus. La théorie des prototypes permet de traiter certains individus comme se rattachant plus ou moins à la classe : les uns sont de parfaits représentants, les autres des cas limites.

L'analyse de type distributionnel : Maîtriser l'emploi d'un mot, c'est posséder les contextes dans lesquels il apparaît. L'unité en fait ne prend son sens que dans un contexte et le nombre de contextes dans lesquels elle entre est plus ou moins réduit. Ce type d'analyse est particulièrement adapté aux verbes. Les verbes *savoir* et *connaître* se prêtent bien à la démonstration. En apparence leur sens est proche et on les trouve dans les mêmes contextes. Mais il suffit de jouer sur la réalisation du complément pour vérifier que l'emploi de ces deux verbes ne se superpose pas. Ces distributions différentes sont reliées à des valeurs sémantiques différentes.

La création lexicale : Une langue qui vit a sans cesse besoin de nouveaux mots pour répondre à l'évolution des techniques, aux changements dans la société... Contrairement à ce que l'on pourrait imaginer, la création originale de nouveaux mots est extrêmement rare. La plupart des nouveautés peuvent être considérées comme des « recyclages ».

- L'un des procédés d'enrichissement du lexique français est **l'emprunt**. Au XVI^{ème} siècle, le français puisera abondamment dans l'italien (domaine de l'architecture et de la musique), au XVIII^{ème}, il empruntera à la langue grecque afin de forger des termes scientifiques. De nos jours, c'est l'anglais qui apporte de nouveaux mots.
- On trouve aussi des phénomènes de **calque** comme dans *surfer* (sur le net). Ce mot emprunté à l'anglais en 1964 désignait d'abord une activité nautique. Son extension de sens en français est parallèle à celle qu'il connaît dans sa langue originelle.
- A cet inventaire il faudrait encore ajouter les **sigles** qui en français sont très productifs (on distingue en général les sigles (dont on lit le nom des lettres) des acronymes (qui se lisent comme un mot)).
- Enfin une autre possibilité d'enrichissement du lexique tient à des sens nouveaux que prennent les mots ou à la fabrication de nouvelles expressions. C'est alors la **métaphore** qui est le plus souvent évoquée. Cette figure de rhétorique fonctionne sur l'analogie et permet de présenter une idée à travers une autre, à travers une comparaison implicite.

LES OUTILS : LES DIFFERENTES SORTES DE DICTIONNAIRES

La **lexicographie** peut se définir comme le domaine qui a pour but de mettre en œuvre les techniques pour confectionner les dictionnaires et comme la discipline qui propose une réflexion sur les méthodes qu'exige la confection des dictionnaires : à la fois une pratique et une science.

Analyse comparative des dictionnaires :

- Aspects externes : Au sujet du nombre de mots, le lexique total n'est pas théoriquement recensable et il est largement ouvert dans le temps et dans l'espace : les nouvelles techniques ont besoin de nouveaux mots (empruntés à d'autres langues ou créés en français). Le nombre de mots ne constitue qu'un paramètre quantitatif assez peu pertinent.
Au sujet du choix des mots, les mots composés présentent un problème auquel sont confrontés tous les ouvrages. Un traitement différent est en général réservé aux mots écrits avec un trait d'union (qui ont souvent une entrée autonome) et à ceux sans trait d'union (qui sont à chercher dans l'entrée du mot tête). Les locutions verbales sont à chercher dans l'entrée du verbe.
Le dictionnaire indique en général une forme unique du mot : le masculin singulier pour l'adjectif et l'infinitif pour le verbe. On appelle nomenclature l'ensemble des formes (mots, expressions, morphèmes) traitées dans un dictionnaire et qui font l'objet d'un article distinct.
- Aspects internes : Deux grandes familles de dictionnaires :
 - *Les dictionnaires encyclopédiques* (ou dictionnaire de choses) : le plus connu est le Petit Larousse. Ce type d'ouvrage accorde un grand intérêt aux référents. L'illustration joue un rôle important en complément des définitions.
 - *Les dictionnaires de langue* (ou de mots) : l'un des plus célèbres est le Petit Robert. Ces dictionnaires contiennent de nombreuses informations sur les mots (prononciation, date d'apparition), leur emploi ainsi que sur les relations entre les mots.

ENSEIGNER LE VOCABULAIRE

Le mot doit être replacé dans un environnement, c'est par le contexte que vit le mot, c'est le contexte qui précise son acception, qui lui confère sa valeur. Les activités doivent privilégier l'insertion dans une expression ou une phrase.

Le travail sur dictionnaire est important (pour en rendre la lecture et l'utilisation plus transparente) ainsi que le travail avec le dictionnaire (certaines activités comme l'étude des relations lexicales, la recherche de dérivés... doivent se faire à partir de cet outils).

Mais il y a une dérive qu'il faut éviter. Pendant longtemps, la leçon de vocabulaire était l'occasion de collecter un certain nombre de mots (réputés non connus des enfants) autour d'un thème : les vacances, les vendanges, la neige... Mais ces groupements sont en partie illusoire.

Les **programmes** de **2002** soulignent le lien entre le texte et le lexique. Ainsi l'enfant doit être capable d'écrire un texte « en gérant correctement les problèmes de syntaxe et de lexique » (cycle 2) ou « après avoir entendu un texte lu par le maître, le reformuler dans son propre langage, le développer ou en donner une version plus condensée » (cycle 3). C'est l'une des orientations qu'il faut privilégier.

Les mots considérés comme fréquents, faciles à comprendre, peuvent faire l'objet d'un travail centré justement sur les différentes expressions dans lesquelles ils entrent. Travailler sur le vocabulaire n'est pas forcément repérer trois mots rares dans un texte et les expliquer ! Un mot rare aura peu de chance d'être réutilisé par l'enfant qui l'oubliera.

Le **vocabulaire fondamental** se réduit à un petit ensemble de 1 000 à 3 000 mots qui sont les plus fréquents et couvrent les besoins minimaux de la vie courante. Le vocabulaire commun qui regroupe de 20 000 à 30 000 mots correspond à la compétence d'un locuteur raisonnablement cultivé. Au-delà on entre dans le domaine des vocabulaires spécialisés.