L'orthographe : filtre ou accès aux signifiés lexicaux ?

Jean Pierre Sautot

▶ **To cite this version:**

Jean Pierre Sautot. L'orthographe : filtre ou accès aux signifiés lexicaux ?. LIDIL - Revue de linguistique et de didactique des langues, 2000, Enseignement - Apprentissage du lexique, 21, pp.55-74. halshs-01269758

HAL Id: halshs-01269758
https://shs.hal.science/halshs-01269758

Submitted on 8 Feb 2016

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Sautot J.-P. (2000). L'orthographe filtre ou accès aux signifiés lexicaux, In Enseignement apprentissage du lexique. Lidil N°21, Coordonné par E.Calaque et F.Grossmann, Lidilem, 2000, p. 55-74

L'orthographe : filtre ou accès aux signifiés lexicaux ?

De nombreuses activités orthographiques scolaires placent en évidence des critères morphographiques sans que soit évoqué le sens des mots. Les classements de graphies d'un même phonème (le costume des mots) ou d'une même syllabe terminale orale[1] conduisent à mémoriser des séries de mots sur des critères uniquement morphologiques[2]. On crée ainsi dans la représentation que les enfants ont du lexique, des liens fort prégnant. Si prégnants que parfois une classe n'est pas capable de dégager un sème commun[3]d'une série de mots. On en arrive à des raisonnements circulaires d'où le sens est exclu : les mots sont de la même famille parce qu'ils ont les mêmes lettres, les mots ont les mêmes lettres parce qu'ils sont de la même famille. Le raisonnement est aussi dichotomique car il exclut a priori tout mot qui n'aurait pas en commun quelques lettres ou syllabes. Ainsi “stylo” n'est pas de la famille d'“écrire” car il n'y a pas de lettre ou de syllabe commune entre eux[4]. Des raisonnements de ce type conduisent à s'interroger sur la façon dont est construite la représentation des mots écrits chez les enfants. Saussure évoquait un signe à deux faces, les locuteurs nous montrent que ces deux faces ne sont pas symétriques, et que l'aspect matériel (signifiant) est surdimensionné par rapport à la face "signifié". Coté signifiant, l'orthographe joue un rôle indiscutable dans la reconnaissance des mots. La procédure d'identification d'une unité lexicale au moyen d'une forme graphique semble plus efficace que la procédure de décodage grapho-phonétique. Or la représentation d'un mot construite par le lecteur, est tout à la fois faite de correspondance phono-graphique à divers niveaux (phonèmes, syllabes, attaque, rime) et d'indices orthographiques. La précision et la redondance interne de cette

1 Le Bled (Cours supérieur d'orthographe) en est plein mais aussi, malheureusement, beaucoup d'autres ouvrages de conception plus récente.

2 Ainsi on trouve parfois opposée la série *trop, galop* à la série *chaud, crapaud, réchaud.*

3 La série en question : mille, millier, million … L'activité avait une entrée lexicale: mille, dix, cent … et il fallait constituer, suite à des activités de numération, des séries de mots. Intuitivement, les enfants (10 ans), s'appuyant notamment sur la situation, mènent à bien l'activité et construisent les séries. En phase d'analyse, seuls les critères formels ressortent.

4 Réponse apportée par un groupe d'enfants (3 ème année du Cycle II de l'école élémentaire) à un autre lors d'une activité de recherche lexicale : sorte de jeu du baccalauréat, il fallait trouver des mots d'une même famille, le mot titre étant imposé. Un groupe trouva plus malin de sortir des critères morphologiques et de s'appuyer sur des critères sémantiques pour accroitre ses séries de mots et donc pour gagner le jeu. Le débat resurgit avec tous les groupes qui participent au jeu.

représentation assure la performance de la lecture du mot[5]. L'orthographe des mots joue donc un rôle dans la reconnaissance des mots, joue-t-elle un rôle dans la construction du sens de ces mots ?

Sur le plan pédagogique, l'orthographe pose un réel problème. Son importance, autant symbolique que linguistique, impose un enseignement soutenu. Cet enseignement induit des effets secondaires fort indésirables, en tendant à substituer l'orthographe (très concrète) à la langue (très abstraite), dans la représentation des enfants. L'orthographe en tant que champ disciplinaire autonome à l'intérieur des activités de français ne devrait pas exister. Dans ce domaine, les propositions de révision des programmes de l'enseignement élémentaire[6] amorcent un rapprochement des activités de vocabulaire et d'orthographe lexicale en cycle II, mais conservent une disjonction entre vocabulaire et orthographe au cycle III. L'orthographe est un outil de transcription, de la langue orale au premier chef, mais aussi des différents sous-systèmes de la langue (morphologie, syntaxe, lexique). Je distingue deux types d'activités orthographiques liées au vocabulaire : d'une part, les activités d'orthographe lexicale où il apparaît indispensable d'instrumentaliser l'orthographe au profit de l'étude du lexique ; d'autre part, les activités d'orthographe d'usage où le système lexical est instrumentalisé au profit de l'apprentissage du code orthographique. Les activités d'orthographe d'usage place l'apprentissage de la forme graphique avant le sens de l'unité lexicale qu'elle contient (voire en font totalement abstraction). Elles vident de leur part sémiologique des unités graphiques dont c'est justement la fonction que de transmettre visuellement du sens. La façon dont les lecteurs utilisent la fonction sémiographique de l'orthographe est une question ouverte. L'enseignement traditionnel de l'orthographe tendant à centrer l'apprentissage sur des imitations formelles et non sur le sens, il m'a semblé pertinent de retourner la question et d'interroger le sens des mots face à des transformations formelles.

Pour mener une telle enquête, il a fallu trouver un support de lecture, où des mots variant d'un point de vue orthographique puissent adresser au lecteur des sens divers. De telles figures rhéto-orthographiques[7] (“Kiabi”, “Délisse” par exemple) faisant “appel dans une large mesure, aux compétences linguistiques et sociales du lecteur”[8], se trouvent dans nombre de jeux de mots contenus dans des écrits variés. Une première tentative d'observation des stratégies[9] des apprentis

5 Perfetti 1997

6 Bulletin officiel de l'Education Nationale du 16-8-1999.

7 Lucci V. Millet A. (1998) Les noms de magasins - Paradoxes et aspects sociolinguistiques

8 Ibid

9 Mémoire de DEA Sciences du langage, Pertinence de trois types d'indices orthographiques lors de la construction du sens en lecture chez des enfants de 10 ans, sous la direction de M Dabène et A Millet, Université

lecteurs (8-9 ans) vis à vis de l'orthographe a montré qu'ils contournaient (ou ignoraient) l'obstacle orthographique en s'intéressant aux structures du texte. Afin de mieux observer la compétence des lecteurs dans le domaine de l'orthographe, il convenait de choisir un type d'écrit qui ne permette pas au lecteur de contourner le problème que je souhaitais lui poser. La seconde tentative[10] présentée en partie ici consiste à proposer à ces jeunes lecteurs des écrits où la cohérence et la progression du discours sont construites en contexte (topologie, iconographie…). Les écrits proposés à la lecture sont issus du matériel graphique urbain (enseignes, panneaux publicitaires) ou proviennent d'emballage (marques de produits…). Ces écrits présentent à la lecture quelques mots, parfois un seul.

Cinquante et un lecteurs de 6 à 59 ans, mais dont la plupart sont agés de moins de 15 ans, ont pris part à cet exercice de lecture un peu particulier. Au cours des entretiens qui constituent le protocole de recueil des données, le questionnement est orienté vers la compréhension et vers le matériau graphique qui permet cette construction du sens. Les entretiens sont redondants dans la mesure où chaque lecteur doit lire successivement plusieurs écrits. Le protocole de recherche prévoit de présenter aux lecteurs certains écrits dans trois versions différentes. La première d'entre elles ne comporte que la part verbale de l'écrit (nom du commerce ou du produit ou slogan publicitaire). L'écrit se réduit alors à quelques mots, parfois un seul, imprimé en noir sur une feuille blanche. La seconde version présentée, propose à la lecture, la part verbale dans son contexte original d'apparition (photographie du magasin pour les enseignes, écrit original pour les autres). Une troisième version, fabriquée, propose une variation de l'écrit ; la variation porte à la fois sur l'orthographe et les aspects visuels de l'écrit (aspect plastique, iconographie …). Lors de la lecture de la part verbale, les lecteurs utilisent des stratégies interprétatives adaptées aux unités lexicales qu'ils doivent traiter. C'est à ces stratégies que nous nous intéressons ici.

Avant d'aborder les stratégies des lecteurs, intéressons-nous aux mots que les lecteurs ont dû interpréter. Les noms de magasin ou de marque, proposés à la lecture contiennent en général une figure rhéto-orthographique : Kiabi, prisunic, Délisse … Ces figures rhéto-orthographiques présentent la propriété de mettre en scène plusieurs aspects de la motivation sémantique du mot écrit. Par le jeu de mot qu'elle contient la figure rhéto-orthographique adresse deux sens, l'un dénoté, le nom du magasin (par exemple), l'autre masqué par la variation orthographique, sur lequel porte le jeu de mot et qui connote (en général positivement) le référent. Par ce double langage la

10 Thèse de doctorat de Sciences du langage en cours, Utilisation de l'orthographe et d'autres indices graphiques dans la construction du sens en lecture, Étude de la variation de la réception chez des lecteurs de 6 à 15 ans sous la direction de V. Lucci, Université Grenoble III.

figure rhéto-orthographique, insérée dans un écrit à visée persuasive (une publicité par exemple), thématise le propos sous-jacent au mot, et valorise le référent. De plus, la figure rhéto-orthographique en intégrant une variation orthographique, affiche la volonté de singularisation du scripteur et du produit qu'il propose à la consommation du lecteur. Enfin le choix de la variation mise en œuvre (simplification phonographique, complexification morphologique …) connote à nouveau le référent[11]. De nombreuses figures rhéto-orthographiques du corpus d'écrits utilisés présentent en outre l'inconvénient d'être des noms propres. Le nom propre dénote sans connoter. Il est "une marque conventionnelle d'identification sociale telle qu'elle puisse désigner constamment et de manière unique, un individu unique"[12]. La nature du nom propre pousse à ne pas l'interpréter. La fonction dénotative du nom propre est parfois même totalement éclipsée. Les noms de magasin, inscrits sur des enseignes, sont parfois considérés comme des signes indexicaux. La graphie n'a donc aucune importance puisque ce mot écrit ne véhicule pas un sens linguistique mais a une fonction grammatologique[13]. Ainsi le lecteur L8 (7 ans), ne voit il dans les noms de magasin que des *titres* :

Eq[14] *ouais d'accord mais kiabi ça veut dire quelque chose*

L8 (7 ans) non

[…]

Eq donc c'est des noms de magasin qui ne veulent rien dire

L8 (7 ans) non c'est des titres

Le mot n'appartient dès lors pas au lexique du lecteur. Il est, dans la représentation du lecteur, un signe graphique, oralisable certes, mais dont la fonction référentielle s'efface et qui fonctionne comme un indicateur de la présence du magasin.

11 Ainsi "Kiabi" par sa grande simplicité graphique est-il connoté "pour les enfants" ou encore peut-être compris comme une marque de simplicité en opposition à une certaine sophistication de certaines boutiques de mode. "Phildar" valorise la marque en faisant appel à une graphie grecque connoté comme savante et donc inductrice de prestige.

12 Benveniste cité par Adam (1997 p.58).

13 Gestion de l'espace occupé par l'écriture, d'après Klinkenberg (1996).

14 Enquêteur.

Poussé à l'analyse, le lecteur tente d'utiliser les structures internes des mots

Le questionnement adressé aux lecteurs comporte deux phases distinctes : une demande de verbalisation de la compréhension de l'écrit ; une demande de verbalisation de l'interprétation du nom ou du mot, suivi d'un questionnement sur les indices qui ont permis cette interprétation[15].

La réaction des lecteurs aux deux phases du questionnement révèle des comportements variés. La verbalisation de la compréhension est naturelle et quasi spontanée. La demande n'a pas à être répétée au cours de l'entretien. Les lecteurs verbalisent d'autant plus facilement ce qu'ils comprennent, que les écrits qui leur sont proposés réfèrent à des lieux qu'ils connaissent et que la plupart fréquentent.

La seconde phase permet d'établir une première dichotomie :

- Certains n'entrent pas dans l'analyse et construisent leur interprétation du mot autour de l'évocation d'un vécu extra-linguistique en rapport avec ce mot.
- Les autres pénètrent dans la structure du mot et y mènent des analyses qui parfois se déroulent en direct[16].

Parmi les lecteurs qui entrent dans l'analyse linguistique, on peut distinguer deux groupes aux contours un peu flous, car certains fluctuent d'une attitude à l'autre :

- L'analyse du mot permet visiblement de construire un sens en cohérence avec la verbalisation initiale, et quelquefois le lecteur s'aventure dans des hypothèses plus ou moins productives et identifiées comme telles.
- L'analyse du mot est une réponse à la demande faite par l'enquêteur et elle débouche sur une interprétation déviante, parfois en contradiction totale avec la verbalisation initiale.

La seconde attitude est rare. Ce qui y est intéressant, c'est que les stratégies ne diffèrent pas fondamentalement d'un groupe à l'autre.

1. Le découpage du mot n'est pas évident

Face aux figures rhéto-orthographiques qui transforment la morphologie des mots, le lecteur doit déconstruire le mot pour en reconstruire le sens dans un deuxième temps. Le corpus d'écrits

15 Voici une définition des termes tels qu'ils sont employés ici. La compréhension est une forme de correspondance terme à terme entre un signifiant et un signifié. L'interprétation est le processus qui conduit du signifiant vers le signifié, et qui n'exclut pas le détour par d'autres signifiés que le signifié terminal qui est verbalisé.

16 Elles sont construites en même temps que le discours. Chez la plupart des lecteurs, il semble que l'analyse soit faite en amont de la production du discours.

proposait notamment *Kiabi*[17]. Fruit d'une réduction phonographique poussée à l'extrême, le nom de ce magasin en devient ambigu et les enfants l'ont interprété de plusieurs façons :

- Interprétation globale : *Kiabi* c'est le nom du directeur du magasin, c'est un nom propre qui ne peut s'analyser, seule la fonction référentielle y est activée.

- Redécoupage de la chaine : Les procédures de redécoupage aboutissent à deux types de produits :

Kiabi = ki + abi (A)

Kiabi = kia + bi (B)

Les produits de ces découpages révèlent les représentations que les lecteurs ont construites à partir de Kiabi.

Le découpage (A) s'appuie sur un tronçonnage morphosyntaxique du type

sujet + verbe

Nous nommerons ce procédé découpage morphosyntaxique parce qu'il reconstitue la morphosyntaxe du message originel (*qui habille*).

Le découpage (B) s'appuie sur un découpage

noyau phrastique (sujet/verbe) + complément

Ce second découpage a aussi pour caractéristique d'opérer la césure sur la structure syllabique. Dans ce cas découpage morphosyntaxique et découpage syllabique sont en correspondance.

Le découpage morphosyntaxique s'appuie sur des unités significatives perçues par une médiation orale. Le découpage syllabique est un tronçonnage non significatif établi sur la base d'unités phonologiques réinterprétées ultérieurement.

2. Redécoupage de la chaine

Le redécoupage de la chaine entraine une interprétation des éléments produits.

2.1 **Découpage morphosyntaxique**

Le découpage morphosyntaxique *Ki* + *abi* offre deux pistes interprétatives de *abi* : soit *habits* le nom, soit *habille* le verbe. Dans les deux cas les lecteurs ont perçu une ellipse et tentent de reconstruire la part elliptique. La solution simple serait de paraphraser *Kiabi* en *Le magasin qui habille*. Or la difficulté semble résider autour du *Ki* (la relation anaphorique avec *le magasin* est

17 Enseigne d'une grande surface de vêtements qui distribue entre autres sa marque qui porte le même nom.

rarement exprimée explicitement) et les lecteurs reconstruisent un syntagme en prenant *ki* pour origine :

L6 (7ans) ki ça veut dire ki qui veut y aller

Si L6 conserve le "qui" dans son interprétation, L36 opère la substitution du relatif par un autre (qui où) et montre que le nœud du problème est positionné sur l'interprétation du pronom que représente le segment *Ki* :

L36 (14ans) ça fait par exemple où on s'habille kiabi ça fait la personne qui nous habille

Le *ki* de L6 est un pronom interrogatif . L'argument inconnu (qui ?) nécessite qu'on précise le procès (veut) dont il est l'acteur. Cette précision se fait dans la reconstruction du syntagme phrastique.

L36 utilise le lien paradigmatique entre les pronoms relatifs *qui* et *où* pour exposer son interprétation. L'utilisation claire et consciente d'un pronom relatif implique l'existence d'une relation anaphorique explicite entre *qui* et son antécédent, relation étendue au référent supposé (*la personne*). Cette construction du sens indique la création d'objets sémiologiques intermédiaires par le lecteur. Entre le signe originel *Kiabi* et la verbalisation de son interprétation, L36 est passé par une suite de permutations sur les axes paradigmatique et syntagmatique (permutation dans la classe de mot, recherche de l'antécédent anaphorique). On notera ici la différence de stratégie entre L6 et L 36, que la différence d'age suffit amplement à expliquer. On notera aussi que, dans un cas comme dans l'autre, l'orthographe de *Kiabi* ne perturbe pas l'interprétation.

2.2 **Découpage syllabique**

Les lecteurs optant pour le découpage syllabique (*Kia + bi*) se heurtent au même obstacle, ce qui justifie peut être ce découpage surprenant. *Kia* est interprété comme :

L11 (9ans) c'est kia qui a des habits ça me fait penser à ça

L9 (9ans) kiabi ben je pense qui va être habillé par ces habits kiabi c'est à dire le bi c'est comme les habits et kia c'est quelqu'un qui va

Dans la plupart des cas l'interprétation de *Ki* ou de *Kia* suffit à interpréter l'ensemble *Kiabi*. Il semble bien que ce *Ki*, fonctionne comme embrayeur. Reste à déterminer ce qui dans *Ki* fait office d'embrayeur. Le raisonnement analogique est très présent dans les discours des enfants. Le pronom relatif active la production d'une proposition. La morphologie dépouillée de *abi* et son à-peu-près

phonographique[18] font que les moins experts ne le reconnaissent sans doute pas comme un verbe, ce qui justifie la réintroduction par les plus jeunes d'un autre verbe (avoir, aller…). Réintroduction que les plus agés (CF L 36) n'opèrent plus. Le besoin d'une proposition complète grammaticalement, explicite sémantiquement, est peut-être un des moteurs de la production d'une phrase à la structure complète : sujet + verbe + complément.

Une autre force est à l'œuvre cependant. Les apprentis lecteurs sont empreints d'une lecture oralisée et leur sensibilité aux formes phoniques des mots est grande. Les enfants qui pratiquent le découpage syllabique, s'attachent à des unités qui relèvent de l'oralité . Les syllabes sont des unités très tôt manipulées par les enfants. L'abondance de mots monosyllabiques (dans l'homonymie par exemple) et leur fréquence d'utilisation[19] pourrait bien attribuer à la syllabe orale, dans la représentation des lecteurs, une fonction significative qui n'est certes pas systématique et les analogies entre *kia* et *qui va* (L9 (9ans)) et encore plus entre *kia* et *qui a* (L11 (9ans)) sont révélatrices de la prégnance de l'oralité chez ces lecteurs. Plus encore, L17 (10ans) se fourvoie dans une tentative d'explication, où *bi* est interprété comme faisant référence à une biche et plus précisément le faon Bambi. L'origine d'une telle interprétation peut fort bien se trouver dans une publicité où la figure Bambi aurait été utilisée par le magasin. Peu importe l'origine de cette déviance interprétative. Relevons simplement que cet enfant cherche dans une analogie (morpho)phonologique, une voie interprétative. Partant du segment écrit "*bi*", L17 utilise la relation phonographique qui lie [bi] au segment graphique *bi* comme voie d'accès à un éventail de possibilités interprétatives dont toutes posséderaient le segment *bi* ou [bi]. Ce qui incite à penser que la voie phonologique est le vecteur d'accès, c'est le lien des deux membres de l'interprétation :

kiabi biche

où le segment *bi* qui termine le premier membre de l'association, constitue aussi la première syllabe du dernier membre. Ce mode d'association existe dans certaines comptines. Citons pour mémoire une série célèbre :

pot au lait - lait de vache - vache de ferme - ferme ta …

Le lien d'un membre à son successeur se fait par une syllabe orale.

18 Le I de *abi* transcrit le phonème [j]. Dans cette position finale, ce graphème ne transcrit pas ce phonème. Il y a donc une approximation dans la transcription.

19 N. Catach (L'orthographe française, Nathan 1986, p 267) cite une liste des 30 logogrammes les plus fréquents. Seules trois paires d'homonymes y ont plus d'une syllabe. Autre exemple (p. 236) : sur les 14 verbes les plus utilisés, les formes fléchies les plus fréquentes sont monosyllabiques pour 12 d'entre eux. La liste des 105 formes fléchies les plus fréquentes pour ces 14 verbes, présente 60 formes monosyllabiques (orales).

L'hypothèse d'un recours aux analogies phonologiques semble pouvoir être confirmée. Elle apparaît dans l'interprétation d'une autre enseigne : *Prisunic.*

Notre lecteur a une connaissance approximative du magasin. Interrogé sur le sens du nom de ce magasin il procède à un découpage (syllabique) partiel et s'appuie sur la dernière syllabe *nic* pour construire son interprétation :

EQ ça veut dire quoi prisunic

L18 (10 ans) c'est des affaires uniques nickel ça veut dire bien le prix le prix des affaires

Alors que l'origine du nom est *prix uniques*, L18 (10 ans) reconstruit un sens conforme à l'original. Il énonce même le mot *unique.* C'est la syllabe *nic* qui sert d'embrayeur à l'activation de *nickel* synonyme ici de *bien*. La démarche est la même que pour *Kiabi*. Une portion du mot active par analogie phonologique une autre unité lexicale que le lecteur rattache sémantiquement au concept qui doit être explicité. L'aspect remarquable est l'association *unique* / *nickel*, activée par cette syllabe commune.

Autre exemple de la même veine, plus répandu chez les jeunes lecteurs… Une maison du bord de mer porte une plaque : *Mon Abri Cotier.* Jeu de mot facile pour un adulte, l'abricotier n'est pas si connu des enfants, et le concept *cotier* pas si accessible qu'il y paraît. Un abri cotier devient donc une petite maison construite sous les cocotiers. L'analogie est plus qu'évidente et l'interprétation donnée est plus que troublante tant l'évocation de la maison qui porte ce nom est juste[20].

Ainsi plusieurs écrits, chez plusieurs lecteurs, déclenchent des interprétations qui s'appuient sur des syllabes non significatives.

3. Variation sur Carrefour

Carrefour est une enseigne connue de l'agglomération grenobloise. Demander à des enfants ce que veut dire ce nom est une expérience intéressante et pleine de surprise. En proposant à la lecture une variante du nom connu, soit *Karfour*, on obtient un panorama assez complet des différentes attitudes des lecteurs face à la compréhension d'un mot pas si simple qu'il n'y parait.

20 Il s'agit d'une maison de vacances située en Vendée. Les enfants n'en voient pas la photo quand ils interprètent le nom.

3.1

Variante non-normée

Variante "normée"

3.2 **Analyse du nom**

Tous les lecteurs savent ce qu'est *Carrefour* : une grande surface généraliste. Beaucoup moins savent que c'est aussi l'intersection de deux voies de communications. Le sens métaphorique du nom du magasin, assimilé à un lieu de rencontre, échappe à tous les enfants ou presque qui sont auditionnés. Aucun lecteur ne s'est engagé dans la voie du traitement métaphorique du signifié : un carrefour est un lieu de rencontre, de passage obligé …

Étymologiquement un carrefour est une intersection en forme de fourche à quatre branches[21]… Avant d'évoquer les diverses stratégies que mettent en œuvre les lecteurs pour décortiquer le problème qui se pose à eux, disons simplement que la plupart ne savent pas quoi répondre à mes demandes d'analyse et que ceux qui répondent le font selon une des modalités suivantes :

- c'est le nom du directeur
- c'est un four carré
- c'est un autobus où il y a des fours…

Les lecteurs qui n'ont pas lu la variante *Karfour*, tentèrent des analyses morphologiques du mot. Certains (les plus jeunes en général) s'appuyant sur le découpage syllabique [kar] + [fur], expliquèrent le sens du mot par la connaissance (réelle ou supposée) du magasin : *car* parce qu'il y a des cars qui y viennent, *four* parce qu'il y a des fours dedans (L8 - 7 ans). D'autres s'appuyant sur le signifiant graphique interprétèrent "carre" comme étymologiquement proche de carré (ce qui est juste) sans pouvoir pousser l'analyse plus loin.

Sauf un adulte pour Carrefour, et un enfant (7 ans) sur une autre marque.

21 Littéralement quadrifurcus, d'après le Dictionnaire historique de la langue française, A. Rey directeur, Le Robert 1998

Plus intéressantes en revanche, sont les réactions des lecteurs à la lecture de la variante *Karfour* qui a été présentée avant la forme normée *Carrefour*[22].

3.2.1 **Un mot écrit, un sens compris ?**

Face à la variante les lecteurs adoptent des attitudes différentes, qui dépendent du rapport instauré entre le mot écrit et le (ou les) sens de ce mot.

3.2.2 **Un mot, un sens**

Quelle que soit la variante qui leur est proposée, certains lecteurs ne proposent pas d'autres interprétations que la compréhension littérale de l'enseigne :

Carrefour = grande surface

La variante non normée est, pour eux, une erreur, et sa validité est nulle. C'est donc une variation purement orthographique qui n'entraine pas de variation de sens. Le choix des enseignes et autres marques d'identification commerciales comme support de lecture était motivé notamment par le fait qu'il s'agit d'un domaine de permissivité orthographique. Les réponses évoquant une "faute" d'orthographe auraient du disparaitre du discours des lecteurs. Utiliser la norme comme argument est un moyen de signifier à l'enquêteur qu'il n'y a pas de réponse ou que le lecteur n'en possède aucune. Cependant les lecteurs qui usent de cet argument présentent fréquemment des profils de lecture où l'inférence (juste ou déviante quant au sens de l'énoncé) est rarement présente et la corrélation entre type de lecture et recours à la norme semble attester une attitude particulière (scolaire ?) vis à vis de la compréhension des écrits. Si le lecteur tend à identifier lecture et réponse à des questions[23], les réponses produites tendent à être univoques (on cherche LA bonne réponse pour chaque question). L'interprétation du mot suit ici la même procédure. Il y a une réponse, le reste n'est que variation graphique. Le lecteur se représente le système orthographique comme un système totalement univoque ou la transgression des règles d'écriture est prohibée. Faut-il parler de tabou ? … La transgression affichée ouvertement dans une variante dont la graphie déroge fortement aux règles, conduit à une interprétation de cette graphie sur le plan de l'acceptabilité et non sur le plan sémantique. Une fois tranchée la question de la non-acceptabilité de la graphie, la compréhension de la variante n'est pas envisagée (ni même envisageable ?).

22 Un groupe témoin ne lisait pas la variante.

23 CF M. C. Guernier, 1998 Discours sur la lecture à l'école Etude longitudinale et comparative de discours d'élèves et de maitres du cycle III du primaire et de sixième de collège, Chapitre 8, p398 et suivantes

3.2.3 **Deux mots, deux objets, un sens**

La variation est toujours repérée par les lecteurs. Les deux mots représentent deux objets distincts, mais de nature totalement identique. Le lecteur propose une seule interprétation : le référent est de même nature, mais le lieu est différent. [karfur] est le titre d'une classe d'objets qui s'actualise dans la dénomination de divers magasins.

L49 (10 ans) celui là c'est où il y a ça doit être une usine

L38 (14 ans) ça doit être un autre magasin

La variation graphique attesterait de la variation géographique, des lieux différents portant un nom identique seraient distingués par une orthographe différente.

3.2.4 **Deux mots, deux sens**

Le lecteur peut anticiper sur la résolution du problème qui se présente. Il sait soit que ce mot [karfur] possède deux sens possibles, soit que la polysémie est un phénomène courant ; dans les deux cas sa compétence, qu'elle soit partielle ou générale, lui offre une solution. Certains lecteurs choisissent d'assigner un sens à chaque graphie. La graphie normée étant attribuée à l'usage le plus fréquent à savoir le nom de magasin.

Un adulte qui avait accepté de se soumettre à l'enquête, n'a pu admettre que le nom de magasin et l'intersection routière puissent avoir la même graphie ; chaque signifié "doit" posséder un signifiant écrit propre. Enfin, un lecteur de 10 ans envisage (il fut le seul) un troisième sens pour la variante *Karfour*. Il s'appuie sur la variation corrélée du logo présenté avec le nom du magasin. La relation symbiotique entre une marque et son logo ne pouvant a priori pas autoriser de variation sur le logo, en conséquence l'interprétation du logo induit un changement de signifié pour la part verbale de l'enseigne, la variante orthographique étant d'emblée éliminée du paradigme "grande surface généraliste".

3.2.5 **Pas de traitement du signifié ?**

De fait, que ce soit *Carrefour* ou une autre enseigne, les verbalisations des lecteurs sur le sens compris étaient assez "pauvres" en inférences. La plupart du temps, le mot et ce qu'il représente étant connu du lecteur, la verbalisation reflétait une compréhension littérale du mot. Les moments où la capacité à inférer s'est manifestée, étaient ceux qui voyaient le lecteur confronté à un réel problème de compréhension qui l'obligeait à mobiliser ces ressources cognitives.

4. **Sur le traitement des signifiants graphiques**

Comment interpréter ces observations ? Et que dire de leur validité ?

On peut objecter que de telles analyses sont le fruit d'un questionnement trop intense de la part de l'enquêteur. Cela est parfois arrivé au cours de l'enquête. La question de trop est toujours possible. Il n'en reste pas moins que certains écrits déclenchent spontanément de telles interprétations. De même certains lecteurs peu avares de leurs commentaires précèdent largement la demande en se livrant à haute voix à leur déduction. De plus j'ai déjà surpris en classe des élèves débattant de la validité de la filiation entre sa (possessif) et savoir (verbe), le tenant de la filiation exposant que : "*Sa, c'est la sienne donc il sait bien que c'est à lui…*". Dans un autre domaine, mais facilement explicable : *un homonyme, cela doit avoir à faire avec l'homosexualité, parce que, bon, homo*, (gloussements …).

Une chose est acquise, les enfants retiennent fort bien les notions que suppose la structure interne des mots (préfixe, suffixe, radical). Au moins sont-ils capables de nous réciter la ritournelle qui nous explique tout cela (la règle). La structure du mot cependant n'est pas si aisée à saisir. D'abord parce que les usages contredisent la règle (voir *homo* ou plus simplement le problème que pose le préfixe *auto* confondu dans le langage courant avec automobile). Ensuite parce que nombre d'affixes sont monosyllabiques et que la confusion avec la structure syllabique est possible.

Or un affixe ou un radical commun, est une analogie morpho-phonologique au même titre qu'une syllabe commune. La confusion qui apparait chez certains lecteurs, si elle est la marque d'une compétence en construction, n'est-elle pas aussi la trace laissée par certaines activités scolaires ? La prégnance des activités linguistiques formelles dominées par l'orthographe, ne conduit-elle pas les enfants à adopter des stratégies appuyées sur des unités si souvent manipulées au cours de ces activités ? Combien de fois dans les écoles, ne nomme-t-on pas "vocabulaire" une séance d'orthographe lexicale ? Combien de fois le classement alphabétique des mots (sur des critères formels non significatifs donc) tient-il lieu d'activité de vocabulaire ? Si l'interprétation s'opère sur la base d'une analogie morpho-phonologique c'est qu'il y sur-représentation de cet aspect des mots qui masque partiellement la sémantique. Certes l'orthographe apporte au lecteur des indices de filiation[24], mais l'enseignement "traditionnel" en a renversé les valeurs[25], et place l'orthographe au-dessus de la construction du sens, dans l'échelle des savoirs à acquérir[26].

24 Ce que N. Catach appelle les morphogrammes lexicaux par exemple. N Catach et Al. L'orthographe française, 1986, Nathan.

25 J'ai rarement rencontré des parents d'élèves s'inquiétant des activités lexicales dans la classe, mais s'inquiétant de savoir quand a lieu la dictée hebdomadaire, ça oui, j'en rencontre…

26 C'est une représentation sociale malheureusement fort répandue.

5. Sur la norme linguistique

Alors que *Kiabi* ne posait aucun problème de légitimité, les lecteurs ne reconnaissent pas systématiquement *Karfour* comme une graphie acceptable. La variation n'y est pas plus choquante que dans *Kiabi* mais ce signifiant écrit n'est pas valable pour certains lecteurs. La variation orthographique est ressentie avec plus ou moins de force par le lecteur. Cette force ressentie de la variation influe sur l'interprétation du mot.

Le signifiant graphique d'un mot doit être socialement attesté. *Kiabi* est choquant pour un lecteur à la normativité orthographique affutée. Cependant un tel lecteur peut (ou ne peut pas, selon ses compétences) séparer signifiant et signifié, et interpréter les deux indépendamment. De fait le signifié est pris en charge selon deux modes sémiographiques : l'un phonographique réfère à un énoncé oralisable, que les lecteurs reformulent (cf. Kiabi) ; l'autre visuographique révèle des caractères identitaires du référent. Si le lecteur rejette la part visuographique, parce qu'elle ne correspond pas à sa représentation de la norme orthographique, une part importante du message lui échappe. Entre en jeu une compétence sociale. Plus l'âge du lecteur croît plus il comprend que la provocation orthographique fait partie du jeu publicitaire. Cependant les lecteurs qui réalisent le moins d'inférence, tendent à proposer un profil plus normatif vis à vis de l'orthographe[27]. Il apparait dans leur discours que l'orthographe n'est qu'une norme et pas un système d'écriture. Ici encore rejaillissent des procédés scolaires purement graphiques essentiellement basés sur la mnémotechnique. Les lettres muettes existent parce que c'est comme ça … Une fois encore soulignons les dégats par omission, qui sont faits à la représentation de la langue chez l'enfant si les mots ne sont traités que par ces types de procédés.

6. Sur l'interprétation des mots

Le lecteur ne manifeste de la créativité interprétative que lorsqu'il ne connait pas le sens littéral du mot qui lui est proposé à lire. Ce comportement assez généralisé incite à croire que les mécanismes d'identification des mots sont toujours privilégiés au détriment de leur interprétation. La compétence se mesure à l'aune de cette capacité interprétative. Et l'utilisation de la lecture-outil implique que cette capacité soit développée.

Plus généralement il convient de s'interroger sur les modes d'apprentissage (scolaires et / ou familiaux) de la langue. La langue instaurée en norme sociale (on ne dit pas de gros mots …) conduit vraisemblablement à fermer la créativité interprétative de l'apprenant. Cette créativité pas toujours utile, est un potentiel en veille qui doit s'activer en cas de nécessité et qu'on peut entrainer. La créativité interprétative, sur le plan lexical, ne peut se nourri que d'éléments de la morphologie

27 Cela est mesurée par une épreuve d'interprétation de lettres mise en valeur dans une phrase lue hors de tout contexte.

interne des mots. Enseigner ce qu'est la "bonne graphie" ne permet pas aux enfants de se construire une sémiographie efficiente. Ce qu'il faut faire c'est de la "stéréographie"[28], c'est à dire une graphie fixe pour un sens fixe. Et si la norme bloque l'apprentissage, il faut passer outre la norme et travailler sur la variation. La prise en compte de la variation du sens en fonction de la graphie (y compris la morphologie) suppose que la pratique pédagogique s'ouvre éventuellement à des formes académiquement monstrueuses. Les écrits contenant des figures rhéto-orthographiques procurent des situations de lecture où se croisent et se cristallisent les divers niveaux de la communication écrite. Les figures rhéto-orthographiques sont à l'intersection de plusieurs grandes oppositions qui en font un matériau de choix pour l'entrainement stéréographique. En effet, dans ces écrits, l'information verbale s'oppose à l'information visuelle, le phonographique au sémiographique, le normé au variant. Outre que ces figures mettent en œuvre une variation sémantique, elles donnent un sens à la variation orthographique elle-même, en tant qu'acte de langage. Parcourir le lexique, c'est parcourir un axe de variation sémantique. Dans cette optique, toutes les activités qui visent à associer de manière connexe les variations de sens et de forme sont à exploiter.

Bibliographie

Adam J.M. Bonhomme M. , 1997 , L'argumentation publicitaire , Nathan

Bled O. et E. , 1954 , Cours supérieur d'orthographe, Hachette

Catach N., 1986 **,** L'orthographe française, Nathan

Guernier M. C. , 1998 , Discours sur la lecture à l'école , Etude longitudinale et comparative de discours d'élèves et de maitres du cycle III du primaire et de sixième de collège , Thèse de doctorat sous la direction de M. Dabène , Université Grenoble III.

Masson M. , 1999, Vue panoramique, dans "L'ortografe ? c'est pas ma faute " Honvault R. Dir. , p.16 à 21 , Panoramiques Editions Corlet

Lucci V. Millet A. , 1998 , Types et stéréotypes des noms de magasin , dans "Des écrits dans la ville", V. Lucci dir., p. 219 à 250 , L'Harmattan , Paris

Klinkenberg J.M. , 1996, Précis de sémiotique générale, De Boeck, Bruxelles

Perfetti C. , 1997 , Des orthographes et de leurs apprentissages , Rieben L. et ali. Dir. , Psycholinguistique de l'orthographe et de la lecture , p.37 à 55 , Delachaux Niestlé

28 M. Masson 1999