

Journées d'études

Les rectifications orthographiques de 1990 :

la crise de la trentaine ? L'orthographe en question(s)

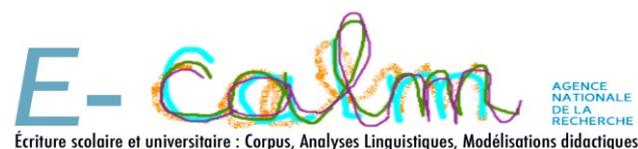
10 et 11 juin 2021 - Haute École Pédagogique de Lausanne

Quelles connaissances et procédures orthographiques sont accessibles dans les écrits d'élèves au début du primaire ?

Jacques DAVID

MCF en Sciences du Langage

Laboratoires "Héritages" (UMR 9022 CNRS) & CLESTHIA (UR 7345)



Pourquoi et comment étudier les écrits d'élèves ?

Louise (2P - 7;0 ans), brouillon écrit le 15 novembre avec la consigne suivante : « Écris un texte (à la manière de...) avec des rimes à partir des objets de ton cartable »

Dans mon cartable

Dans mon cartable, il y a des crayons ~~incroillable~~
incroillable.

Il y a le bleu ~~colorie des chiens des soleilles~~
qui colorie des soleilles.

Il y a aussi le vert qui repasse un sère.

Il y a ~~aussi~~ le maron qui entoure des rons.

Et il y a ~~sussi~~ ^{encore} enfin le violet qui ~~#~~ souligne du lait!

Difficulté à interpréter les ratures et écarts orthographiques de l'élève, d'où le recours à des « explications métagraphiques » pour obtenir :

- des descriptions plus fines du processus d'écriture ;
- des analyses plus directes des procédures utilisées.

Sur un corpus actuel de plus de 300 écrits et explications « métagraphiques »,

Pourquoi et comment étudier les écrits d'élèves ?

Construire un double corpus « génétique » avec ...

1) Les écrits des élèves (plutôt des brouillons en V1, V2 ≠ VD) pour :

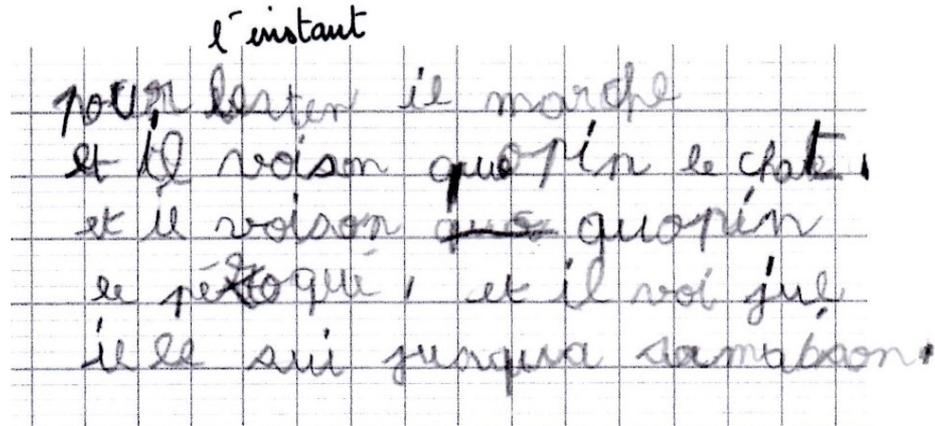
- comptabiliser, quantifier les erreurs vs réussites;
- comparer en développement l'acquisition des formes normées vs erronées;
- décrire, typologiser les variantes orthographiques;
- formuler des interprétations, des hypothèses explicatives, qui restent limitées.

2) Les « explications métagraphiques » des mêmes élèves pour :

- valider ou non les hypothèses formulées sur les formes attestées dans les brouillons;
- accéder directement aux raisonnements, procédures effectives ou potentielles;
- analyser les composantes et contraintes linguistiques du français écrit;
- prendre en compte les contextes didactiques et les interactions entre pairs et avec l'enseignant.

Étudier quantitativement les erreurs orthographiques : exemple pour un texte de 2P (programmes Ecrisol & E-Calm)

Brouillon élève
2P en fac-similé
(scanné)



Affichage : Opérations de réécriture

Accès aux différentes
opérations de réécriture
(via I-trameur)

Grille de lecture :

SOULIGNEMENT SUPPRESSION INSERTION <REPLA || CEMENT> <NORMALISATION> COMMENTAIRE

EC-CE1-2014-ABZ1-D2-E3-V1

Texte en HTML avec
annotation des erreurs
orthographiques et
codification

pour lasten seg;phon;graph <l'instant> il marche
et il voison seg;phon;graph <voit son> quopin graph <copain> le chat
et il voison seg;phon;graph <voit son> T1Equopin graph <copain>
le pÈ<>oqué graph;phon <perroquet> , et il voi graph <voit> jul graph <Jules>
il le sui graph <suit> jusqu'a graph <jusqu'à> samaison seg;phon;graph <sa maison> . §

Étudier qualitativement les erreurs

... et réussites orthographiques

Les commentaires métagraphiques désignent les propos que tiennent les auteurs de textes avant, pendant et surtout après l'acte de production. Ainsi par exemple, Igor (CM1[4P]) écrit « **J'ai enlevées mes chaussures* » et il explique la présence des marques « **-ées* » par le commentaire suivant : « Il y a "chaussures" après. » La pratique des entretiens permet de constater qu'il est possible d'initier et de développer une véritable compétence métaprocédurale, y compris chez les très jeunes enfants. Cet aspect de la démarche présente certes de multiples écueils. Chez certains sujets, les commentaires sont peu élaborés, voire absents ; ils peuvent également rester très conventionnels. Mais ces phénomènes résistent rarement à l'entraînement qui naît de la répétition des observatoires [d'écriture].

(Jaffré & Ducard 1996 : 96)

Analyser les procédures orthographiques ?

... de la trace à l'explication (Préscolaire)

Lola - préscolaire (5;11 ans) - le 25 juin :



Consigne : « Écrire un récit de vie »

Texte lu : *ce matin j'ai bu du coca-cola*

Problème de *semat* (= ce matin)

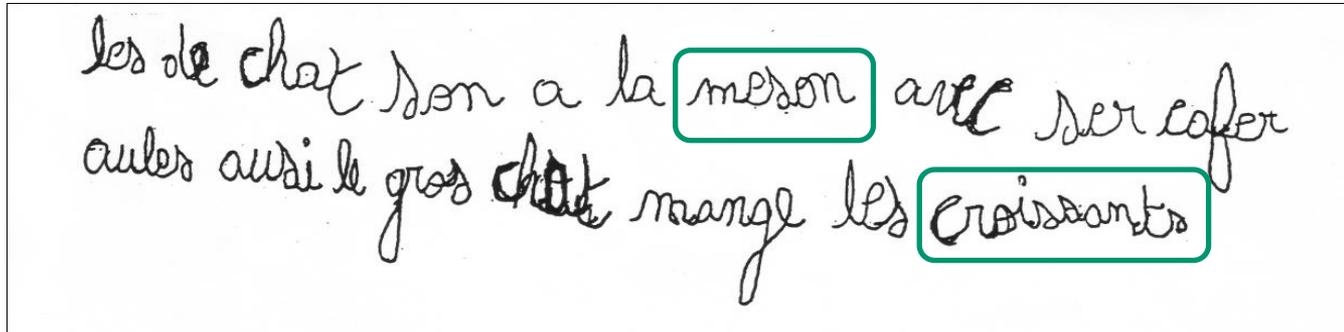
Lol : je sais pas l'écrire alors j'ai cherché dans ma tête - - j'ai dit *ce matin* et j'ai trouvé ces lettres là.

Problème de *ckcl* (= coca-cola)

Lol : j'ai mis quatre lettres parce que ça fait quatre lettres dans [ko-ka-ko-la] et pi [ka] je sais l'écrire c'est comme au début de *Karine* - c'est ma copine.

Analyser les procédures orthographiques ? ... de la trace à l'explication (1P)

Daniel - 1P (6;10 ans) - le 5 mai :



les de chat non a la meson avec ses cafes
aussi le gros chat mange les croissants

Consigne : « Écrire un récit d'après une image »

Texte lu : *Les deux chats sont à la maison avec ses cafés / au lait aussi le gros chat mange les croissants*

Explication phonographique (productive) pour *meson* (= maison)

Dan : j'ai dit le mot dans ma tête - - j'ai écrit les lettres [me] c'est M-E, [zõ] c'est S-O-N.

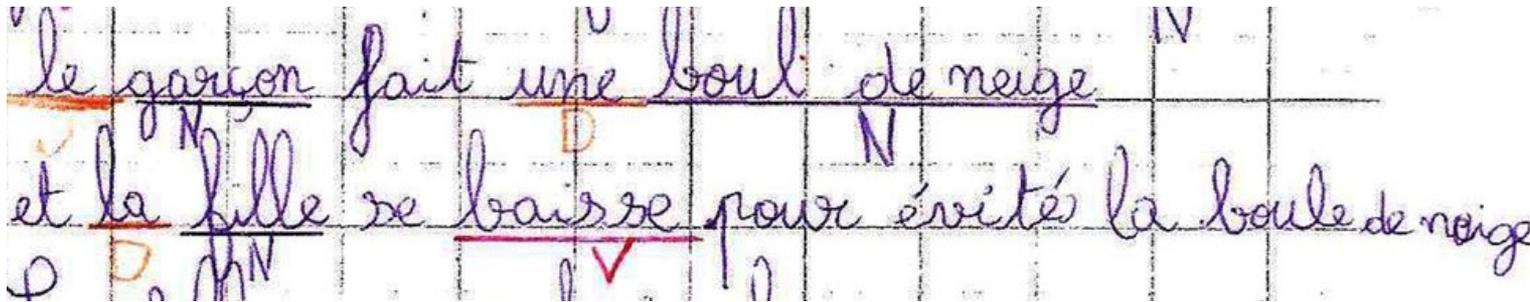
Explication logographique (impasse) pour *croissants* (= croissants)

Dan : je l'ai trouvé dans le texte du garçon qui était en vacances - - je l'ai copié.

Analyser les procédures orthographiques ?

... de la trace à l'explication (2P)

Sylvia 2P (7;9 ans) - le 10 mai (David & Wattelet 2016)



Ens : d'accord - alors *évit*é - est-ce que tu as réfléchi à quelque chose sur le mot *évit*é ?

Sylvia : euh bah pas trop - j'ai juste réfléchi sur le [é] qui se trouve à la fin

Ens : et alors tu as réfléchi à quoi pour le [e] ?

Sylvia : je me suis demandé si c'était *E-R* ou *E* avec un accent aigu - mais je me suis plutôt mis sur le cas du *E* avec un accent aigu

Ens : je reviens sur ce que tu as dit *je me suis posée le problème de E-R ou É* - - est-ce que tu sais quelque chose sur le *E-R* ?

Sylvia : bah le *E-R* c'est toujours à la fin d'un verbe

Ens : et là c'est quoi le mot *évit*é ?

Sylvia : euh - - - c'est un - - - /

Ens: /c'est quoi un verbe ?

Sylvia : un verbe - c'est une action

Ens : et c'est quoi le mot *évit*é ?

Sylvia : *évit*é - oh bah - c'est un verbe - - ah bah je me suis trompée

Ens : c'est-à-dire ?

Sylvia : bah j'aurais dû mettre *E-R* et pas *É*

Ens : mais alors qu'est-ce qui t'a fait choisir *É* plutôt que *E-R* ?

Sylvia : En fait je savais pas trop si c'était un verbe et comme c'est plus souvent *E accent aigu* que *E-R* j'ai choisi *É*.

Apprendre à orthographier : problèmes linguistiques

- **Deux grands principes : phonographie vs sémiographie (prob. finis)**
 - **Segmentation en mots** : sur- et sous-segmentation (+ liaisons, apostrophe, pronoms...).
 - **Phonographie** :
 - Problèmes d'**encodage phonographique**, transcription des phonèmes...
 - Problèmes de **polyvalence phonogrammique**, choix des graphèmes...
 - Problème de **sélection des graphèmes** à plusieurs lettres (digrammes et trigrammes)...
 - **Morphographie lexicale (dérivation) et grammaticale (flexion)** :
 - Problème majeur d'**homophonie** > **hétérographie**, surtout pour les formes verbales en fonction des temps/modes associés...
 - Problème de **redondance** et de **distribution** des accords, par ex. dans le SN (dét - adj - nom - adj) et plus encore dans la sphère verbale (attributs, PPé...)
 - Problème d'**amuïssement** ou d'**inaudibilité** des morphogrammes lexicaux (surtout dérivatives) et grammaticaux (nombre, genre, personne...)
- = trois problèmes cumulées sur les formes verbales, par ex. dans les allographes de [chant/E/]... jusqu'à l'université (David & Rinck 2021).**

Apprendre à orthographier : problèmes psycholinguistiques

Distinguer les *stratégies* (enseignement) des *procédures* (apprentissage)

- **stratégies** logographique (impasse) vs phonographie (système) (Rieben *et al.* 2005 ; David & Morin 2008)
- **procédures** alphabétiques (épellative, phonographique...), ou accords morphosyntaxiques (commutation des allographes er/ez/é, voire *ais, ait, aient*) (David, Brissaud, Guyon 2006)

Développer des raisonnements par *régularités* et par *procédures* (« *by lists and by rules* ») (Nunes & Bryant 2006)

- régularités des formes lexicales (finales en *-eau, -o, -au*)
- procédures de dérivation nominale (*regard, bavard, cafard* > **brouillard* ; *manuel* > *main*) et surtout adjectivale (*gros, laid, petit*), voire verbale (*prendre* > *prend* ; *lurent* + *élu* > *élurent*)

Associer des procédures *syntagmatiques* et *paradigmatiques* sur les accords dans **SN** (David & Wattelet 2016) ou **S/V (prédicat)**

- accords et leur distribution (dét > Nom > Adj) et tous les cas afférents (éloignement, inversion, distracteur, homographie N/V...)
- marques propres à chaque classe grammaticale (-s ou -x, des N et Adj, -nt des V)

Apprendre à orthographier : problèmes didactiques

Concevoir des *progressions* en termes de connaissances et de procédures

- raisonnements sémantiques, puis morphosyntaxiques pour les accords nominaux (problème de *une familles, un jolie chemisier*) (cf. technique des « balles d'accord »)
- décomposer les verbes en *base + flexion de T/M + marque de P* (cf. technique des « tirettes » (Sève, 2009) adaptée aux morphogrammes verbaux)

Assurer le *transfert* dans les activités langagières, surtout en production écrite

- écrire-rédiger beaucoup, souvent, régulièrement
- réécrire en explicitant les savoirs et procédures mobilisés

Construire le système orthographique (de la langue écrite/orale)

- le régulier, le systématique... et non l'exceptionnel
- dans une démarche « spiralaire » pour réajuster les anciennes connaissances aux nouvelles (ex : accord du nombre / du genre ; accords des N / Adj)

Associer recherches et enseignement... et réciproquement