

Les capacités orthographiques en 8P et 10^e à Genève : les enjeux de la morphographie grammaticale

Solenn Petrucci

Résumé

Prenant appui sur des tests réalisés en début et fin d'année scolaire par une cinquantaine d'élèves de 8P et de 10^e à Genève et sur les activités consignées dans un *classeur* par leurs enseignantes, nous avons observé une amélioration des capacités des élèves, identifié les faits orthographiques les plus problématiques au sein de la morphographie et mis en évidence les objets privilégiés dans l'enseignement de l'orthographe qui leur a été dispensé. Notre objectif est également de mieux cerner les pratiques ordinaires d'enseignement de l'orthographe dans ces classes. Si la morphographie grammaticale est bien problématique dans les deux degrés observés, les activités mises en œuvre en classe varient considérablement entre le primaire et le cycle d'orientation. On note malgré tout certains invariants. Les enseignantes ont généralement recours à des tâches réduites demandant peu de réflexion et d'investissement aux élèves. Elles choisissent le plus souvent des unités de travail courtes, principalement la phrase. Les innovations didactiques ne sont que ponctuellement présentes.

Mots-clés

Orthographe, morphographie, pratiques

⇒ *Titel, Lead und Schlüsselwörter auf Deutsch und Italienisch am Schluss des Artikels*

⇒ *Titolo, riassunto e parole chiave in italiano e in francese alla fine dell'articolo*

Auteurs

Solenn Petrucci, Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation (FPSE),
Boulevard du Pont-d'Arve 40, 1211 Genève 4, solenn.petrucci@etu.unige.ch

Les capacités orthographiques en 8P et 10^e à Genève : les enjeux de la morphographie grammaticale

Solenn Petrucci

Introduction

La présente contribution propose une étude des capacités des élèves en orthographe à deux degrés différents de la scolarité et les met en relation avec les objets enseignés pour construire des situations d'enseignement de l'orthographe. Nous analyserons les capacités des élèves en 8P et en 10^e en ayant recours aux théories de l'orthographe comme plurisystème graphique (Catach, 1980) et situerons les objets d'enseignement abordés par les enseignantes dans l'ensemble du système orthographique.

En français, les scripteurs doivent maîtriser un système d'écriture particulièrement complexe que certains linguistes qualifient d'«opaque» (Fayol & Jaffré, 2008). En effet, la correspondance entre phonèmes (unités sonores minimales) et graphèmes (unités graphiques minimales) n'est pas biunivoque et cela fait de l'apprentissage de l'orthographe française un long chemin semé d'embûches.

Depuis l'inspecteur Beuvain, qui à la fin du XIX^e siècle a sillonné les routes de France pour récolter des dictées dans les écoles, différentes enquêtes et recherches ont fait le point sur les connaissances en orthographe des élèves. Deux recherches en particulier (Chervel & Manesse, 1989 ; Manesse & Cogis, 2007) ont repris les données de Beuvain et ont soumis de nouvelles cohortes d'élèves aux mêmes textes en 1986-1987 et 2005. Les résultats révèlent une baisse du niveau : le nombre d'erreurs a augmenté, essentiellement en orthographe grammaticale, et les écarts entre les élèves se sont creusés. Manesse (2006) évoque notamment « des résultats en chute assez spectaculaire concernant les accords nominaux et verbaux et la conjugaison » (p. 15). Ces résultats sont confirmés par d'autres recherches portant sur les élèves en fin de primaire (Rocher, 2008 ; Andreu & Steinmetz, 2016) qui concluent à une augmentation du nombre d'erreurs particulièrement en orthographe grammaticale. Nous disposons de peu de données pour la Suisse romande. Béatrix Köhler (1991) a montré dans une étude menée dans le canton de Vaud et portant sur des élèves de 5^e et de 6^e que les erreurs liées à l'orthographe grammaticale sont les plus fréquentes chez les élèves. Plus récemment, l'enquête COFO de 2017 a révélé que 89% des élèves genevois avaient atteint les compétences fondamentales en orthographe en fin de 8P. Trois dimensions ont été évaluées : l'orthographe grammaticale, l'orthographe lexicale et les homophones. Il faudra attendre les prochaines enquêtes pour connaître l'évolution des compétences des élèves genevois en orthographe.

Parallèlement à ces enquêtes sur le niveau des élèves, d'autres recherches ont porté sur les moyens d'enseigner l'orthographe avec davantage d'efficacité. Pour dépasser les traditionnelles séances d'orthographe basées sur la dictée, « exercice majeur de l'école primaire » (Chervel, 2006, p. 325), ou la leçon suivie d'exercices, des didacticiens ont développé de nombreux dispositifs favorisant la maîtrise de l'orthographe (Angoujard, 1994 ; Cogis, 2005 ; Brissaud & Cogis, 2011). Les activités proposées développent le métalangage et la réflexion et aident à comprendre le fonctionnement de l'orthographe. Nous pensons notamment au chantier d'étude et au remue-méninge orthographique décrits par Brissaud et Cogis (2011). Parmi les recherches les plus récentes, on retiendra également la phrase dictée-donnée (Geoffre, 2013) ou encore la phrase dictée du jour et la dictée zéro faute (Fisher & Nadeau, 2014 ; Cogis, Fisher & Nadeau, 2015) qui ont donné des résultats prometteurs. Une autre piste semble produire des résultats intéressants pour la tranche d'âge des élèves concernés par la présente contribution : un enseignement de l'orthographe intégré à des situations de production textuelle tel que développé par Allal *et al.* (2001) conduirait à améliorer les compétences orthographiques des élèves en situation d'écriture. Si les propositions des didacticiens et les recherches sur le terrain sont nombreuses, nous disposons de peu d'indications sur l'appropriation de ce type de dispositif par les enseignants. A la suite de Brissaud (2011), nous pouvons cependant nous interroger sur la diffusion des résultats des recherches sur le terrain.

¹ Actuellement 7P et 8P.

1. Questions de recherche et problématique

Après avoir précisé les options méthodologiques retenues pour cette contribution, nous analyserons les résultats obtenus par les élèves de quatre classes à des tests passés en début et fin d'année. Nous tenterons ainsi de cerner les difficultés rencontrées dans chaque classe. Dans un deuxième temps, nous observerons les traces d'activités menées en classe par les enseignantes² pour comprendre en quoi a consisté l'enseignement de l'orthographe. Enfin, nous tenterons de mettre en relation l'évolution des résultats des élèves et le travail mené en classe.

Nous appuyant sur les recherches concernant l'orthographe d'élèves, nous nous proposons dans la présente recherche d'analyser d'une part les capacités d'élèves en début et fin d'année scolaire afin d'observer leurs capacités et les améliorations, et d'autre part, à la lumière notamment des innovations didactiques que nous venons de discuter, d'analyser les pratiques d'enseignement observées dans les classes des élèves concernés. Voici les questions de recherche plus précises auxquelles nous proposons de répondre :

- Quelle dominante du plurisystème orthographique est la plus problématique pour les élèves et au sein de cette dominante quel fait orthographique occasionne la plus grande proportion d'erreurs ? Les constats sont-ils identiques dans les deux degrés ?
- Comment les capacités orthographiques des élèves évoluent-elles en production écrite et en dictée sur une année scolaire en 8P et en 10^e ? La progression est-elle similaire dans les deux degrés ?
- Quels sont dans le plurisystème graphique les objets privilégiés dans l'enseignement de l'orthographe dans chaque classe ?
- Quelle approche de l'enseignement est privilégiée dans chaque classe et dans quelle mesure les apports récents de la didactique sont-ils mis en œuvre par les enseignantes ?
- Enfin, peut-on à partir de nos données et établir un lien entre les activités menées autour d'un fait orthographique et l'évolution des résultats des élèves ?

2. Méthodologie

2.1. Population

Les données présentées ici ont été recueillies durant l'année scolaire 2017-2018 à Genève dans le cadre d'une recherche plus large sur l'élaboration de séquences didactiques et l'observation de leurs effets (Petrucci, en préparation). Il s'agit d'un travail de recherche mené dans le cadre d'une thèse de doctorat où nous comparons les résultats d'élèves appartenant à un groupe témoin dans lequel les enseignants travaillent selon leurs habitudes avec ceux d'élèves appartenant à un groupe expérimental dans lequel les enseignants sont formés pour mettre en œuvre une démarche innovante d'enseignement de l'orthographe dans leur classe.

Le groupe témoin comportait six enseignants et enseignantes. Nous avons retenu pour cette contribution quatre enseignantes pour lesquelles nous avons des données complètes (prétests et posttests des élèves et *classeurs* régulièrement renseignés) : deux au primaire (Paola et Pauline) et deux au secondaire (Sylvie et Stéphanie). Les enseignantes du primaire ont répondu à une demande transmise par l'intermédiaire de leur direction. Quant à celles du secondaire, elles ont répondu directement à un appel que nous avons lancé. Elles ont travaillé selon leurs habitudes, sans intervention de la chercheuse. Il s'agit donc, pour cette phase de notre travail, d'une recherche de type écologique où la chercheuse observe des pratiques effectives. Les deux enseignantes du primaire exercent en 8P (élèves de 12 ans) et les deux du secondaire en 10^e du cycle d'orientation (élèves de 14 ans). Nous avons choisi de suivre des classes de 8P parce qu'il s'agit de la dernière année du primaire dans le système genevois, et celles de 10^e parce que certaines recherches ont montré l'importance de ce degré scolaire dans les progrès des élèves. En effet, Brissaud et Bessonnat (2001) se basant sur plusieurs études (Chervel & Manesse, 1989 ; Brissaud, 1998 ; Chartier, 1998) pour faire un état

² Le masculin *enseignant* est utilisé pour désigner les enseignants et enseignantes en général. Le féminin est utilisé pour désigner les quatre enseignantes du groupe témoin retenues pour cette contribution.

des lieux des compétences orthographiques des élèves français âgés de 10 à 15 ans indiquent que les performances progressent jusqu'à la fin du secondaire I et qu'il existe « une amélioration substantielle entre la fin de la classe de cinquième et la fin de la classe de quatrième, amélioration qui laisse à penser que la classe de quatrième constitue un palier, un moment décisif, dans l'acquisition de l'orthographe au collège » (p. 61). Ce constat nous intéresse tout particulièrement car les élèves de quatrième en France ont le même âge que les élèves genevois de 10^e.

2.2. Tests des capacités orthographiques

2.1.1. Description des tests

Les élèves ont passé des tests deux fois dans l'année (en octobre 2017 et en mai ou juin 2018). Ces tests ont été conçus en collaboration avec la plupart des enseignants qui ont participé au groupe témoin dans le but de les rendre accessibles à tous les élèves. Il a en effet fallu s'assurer que les élèves disposaient d'une connaissance minimale du genre textuel choisi (le récit d'aventures) pour produire un récit en 8P et en 10^e. Ce genre textuel a été retenu par les enseignants car ils ont pensé que les élèves ne se retrouveraient pas en difficulté dans la mesure où ce genre avait été généralement abordé les années précédentes. Une première version a été présentée aux enseignants en septembre 2017 et leurs remarques ont été prises en compte pour faire évoluer ces tests. Ils ont notamment choisi les images servant de supports aux productions écrites et reformulé certaines consignes. Les tests sont identiques pour tous les degrés ce qui nous permet de comparer les performances des élèves. Les enseignants ont reçu pour instruction de faire passer les tests en deux fois afin que les élèves ne commettent pas d'erreurs dues à la fatigue.

Dans le cadre de cet article, nous n'allons exploiter qu'une partie des tests : une production écrite de 100 mots au minimum et une dictée de 121 mots. Les activités proposées sont identiques en prétest et en posttest. Le seul changement concerne la production écrite : les images servant de support et l'amorce ont été modifiées mais relèvent du même genre textuel et présentent un degré de difficulté similaire.

Pour la production écrite, en prétest comme en posttest, les élèves ont eu pour consigne d'écrire une centaine de mots à partir d'une image et d'une phrase d'amorce. Ils ont été invités par l'intermédiaire de cette phrase d'amorce à écrire un texte qui raconte (ou texte narratif), à la troisième personne et aux temps du passé.

Consigne de la production écrite en prétest :

Imagine un récit à partir de cette image. Lis bien le début qui t'est proposé et continue le récit. Écris environ 100 mots. Attention, ce qui compte ici, c'est de produire un texte bien construit qui ne comporte aucune erreur d'orthographe.

(Photographie en noir et blanc : la jungle, aucun personnage)

L'aventurier pénétra alors dans la jungle. Tout était calme et silencieux. Soudain, il fit une découverte...

Consigne de la production écrite en posttest :

Imagine un récit à partir de cette image. Lis bien le début qui t'est proposé et continue le récit. Écris environ 100 mots. Attention, ce qui compte ici, c'est de produire un texte bien construit qui ne comporte aucune erreur d'orthographe.

(Photographie en noir et blanc : un ponton sur un lac avec, au bout, une maison cachée dans les arbres, aucun personnage)

Lorsque Tom, dix ans, arriva au bord du lac, il n'en crut pas ses yeux...

Pour la dictée, nous avons utilisé un texte appartenant au genre narratif et écrit aux temps du passé. Il a déjà été utilisé dans la recherche d'Allal et al. (2001) et il nous permettra peut-être ultérieurement de procéder à une comparaison des résultats obtenus par les différentes cohortes d'élèves.

Il était une fois un empereur qui habitait un château avec sa vieille mère et ses sept jolies filles. La plus jeune était aussi la plus belle. Elle avait des joues rondes, des yeux en amande, un petit menton pointu et de longs cheveux bruns. Mais tout comme ses sœurs, elle n'avait pas de pieds. Son corps se terminait par une splendide queue de poisson. Un jour qu'un jeune prince avait fait naufrage en mer, elle le ramena sur la terre ferme et se mit à l'aimer très fort. Mais elle dut quitter le jeune homme et rêvait de savoir où il habitait. Elle alla chez la sorcière des mers qui devina de suite ce qu'elle souhaitait.

Nous avons fait le choix de ne garder dans notre échantillon que les élèves qui avaient fait à la fois le pré-test et le posttest pour pouvoir comparer les progrès effectués. Cela représente 35 élèves en 8^e et 16 en 10^e.

2.1.2. Analyse des résultats des tests

L'analyse des résultats des tests s'est effectuée à travers une série de catégories élaborées dans le cadre de la théorie de l'orthographe française comme plurisystème que nous allons brièvement résumer. Depuis les années 1970, des linguistes comme Gak et à sa suite Catach se sont attelés à décrire le fonctionnement de l'orthographe française. Cette nouvelle conception de l'orthographe a l'avantage d'éclairer les difficultés d'apprentissage des élèves et elle peut ouvrir la voie à une nouvelle façon d'enseigner l'orthographe (Angoujard, 1994). Selon Catach (2011), « l'orthographe n'est pas seulement un code ou une institution sociale, mais un ensemble complexe de signes linguistiques » (p. 52). Il faut donc renoncer à l'idée que l'orthographe est uniquement une norme que les élèves et scripteurs doivent maîtriser : il faut penser l'orthographe comme un système d'écriture. D'après Catach (1980), le système orthographique français est complexe, mais il est avant tout régulier et cohérent, structuré et pluriel. C'est pour cela que l'auteur parle d'un plurisystème.

Selon cette théorie, l'orthographe française fonctionne avec trois systèmes qui correspondent chacun à un principe d'écriture : le système phonogrammique, le système morphogrammique et le système logogrammique. Dans le système phonogrammique, les unités de l'écrit (lettres, lettres et signes diacritiques et groupements stables de lettres) notent les unités de l'oral, c'est-à-dire les phonèmes. Ce principe est le plus important : d'après les travaux de l'équipe HESO du CNRS, la langue française est à plus de 80% phonographique (Angoujard, 1994). Dans le système morphogrammique, les unités de l'écrit donnent des informations grammaticales (marques du genre et du nombre dans le cas des noms et des adjectifs, marques de temps, de mode, de personne et de nombre pour les verbes) et lexicales (relation *petit / petite*, *border / bordure*, *rang / rangement*). Enfin, dans le système logogrammique, les unités de l'écrit permettent de distinguer les mots homophones. Cela se traduit par un même phonème noté par des graphèmes différents ou par des lettres muettes (*maire / mer / mère et son / sont*). Le mot a une image qui lui est propre et qui permet au lecteur de distinguer des termes différents se prononçant de la même façon. La distinction graphique permet de « créer une opposition franche entre les signes » (Jaffré, 2006).

Cette conception de l'orthographe française en tant que plurisystème est particulièrement intéressante pour ceux qui enseignent la langue car elle va à l'encontre de l'idée que le français ne serait finalement qu'un ensemble de règles disparates et d'exceptions : c'est un système cohérent. Cela pourrait mettre fin à une longue tradition selon laquelle il est plus important de mémoriser des listes interminables d'exceptions plutôt que d'observer les régularités du système.

Les textes des élèves en dictée et en production ont été analysés en prenant appui sur la théorie du plurisystème graphique de Catach (1980) que nous venons de décrire et sur les travaux de Béatrix Koehler (1991) qui a utilisé la typologie de Catach pour établir sa propre grille d'analyse. Nous avons adapté ces catégories sans reprendre la première qui concerne les erreurs à dominante phonétique. Il aurait en effet fallu mener des entretiens avec les élèves pour s'assurer que ces erreurs étaient bien d'ordre oral (par exemple, confusion entre consonnes sourdes et sonores comme *publier/puplier* ou confusion entre voyelles comme *mercredi/marcredi*).

Nous avons donc retenu les catégories suivantes :

- *Erreurs à dominante phonogrammique* : ces erreurs sont dues à une méconnaissance du code orthographique. Elles sont réparties en deux catégories : les erreurs qui altèrent la valeur phonique (*ex-cès/exès*) et celles qui ne l'altèrent pas (*assez/acez*).
- *Erreurs à dominante morphogrammique* : elles peuvent porter sur
 - les morphogrammes grammaticaux : ce sont les erreurs concernant les marques graphiques porteuses d'une signification morphosyntaxique (*les enfants écoutent*). Elles indiquent par exemple le genre, le nombre ou la flexion verbale.
 - les morphogrammes lexicaux : ce sont les erreurs concernant les marques graphiques porteuses d'un sens lexical. Les lettres finales sont omises alors qu'elles peuvent se deviner par dérivation de la même famille (*heureux/heureus*). La méconnaissance des familles lexicales et des préfixes et suffixes fait aussi partie de cette catégorie (*inhabituel/inabituel* et *enlever/anlever*).
- *Erreurs à dominante logogrammique* : ce sont les homophones lexicaux (*mer/mère*) ou grammaticaux (*a/à*). Font également partie de cette catégorie les logogrammes de discours que l'on ne peut pas distinguer à l'oral sans contexte : *larne / l'arme*.
- *Erreurs à dominante idéogrammique* : elles regroupent les erreurs relevant d'une mauvaise maîtrise des signes graphiques et concernent donc les majuscules, tous les signes de ponctuation, l'apostrophe et le trait d'union. Nous y classons aussi les erreurs relevant d'un mauvais découpage d'un mot.
- *Erreurs à dominante non fonctionnelle* : les consonnes doubles font partie de cette catégorie d'erreurs (*arriver, aller, apparaitre*). Les accents circonflexes lorsqu'ils n'ont pas de fonction distinctive : *hôte* et *hôpital*, mais pas *tâche* qui doit être distingué de *tache*. Les mots d'origine étrangère comme *clown* font aussi partie de cette catégorie. De même que les lettres étymologiques : *thérapeute, rhinocéros*.
- *Mots oubliés ou remplacés*.

2.2. Un outil de recueil de données pour analyser les pratiques des enseignants : le classeur

2.2.1. Description du dispositif classeur

Il nous était impossible de recueillir l'ensemble des activités menées en classe tout au long de l'année scolaire pour l'ensemble des classes concernées par notre recherche. Nous avons donc fait le choix d'effectuer un carottage pendant trois quinzaines (en novembre, janvier et mars). Pour cela, nous avons eu recours au dispositif *classeur* déjà utilisé lors d'une recherche sur la lecture de Thévenaz-Christen *et al.* (2014). La consigne suivante a été donnée aux enseignantes en début d'année : « Mettez dans ce *classeur* tout ce qui, selon vous, relève de l'enseignement de l'orthographe. » Pendant les périodes concernées par la recherche, les enseignantes devaient donc ranger quotidiennement dans un *classeur* toutes les traces d'activités qui relevaient, selon elles, de l'enseignement de l'orthographe. Elles ont également indiqué au moyen de mots-clés sur une fiche de synthèse une courte description de chaque activité (Annexe 1). Lorsque nous employons le terme *activité*, il s'agit de l'activité de l'élève telle qu'elle a été planifiée par l'enseignant, autrement dit « ce que l'élève est censé faire dans les dispositifs didactiques » (Schneuwly & Dolz, 2009, p. 34). Chaque pochette plastifiée rangée dans le *classeur* correspond à une activité et chaque activité correspond à une ligne de description sur la fiche de synthèse, ce qui permet de délimiter les activités. L'analyse de ces données s'appuie sur une adaptation de la grille utilisée dans la recherche de Thévenaz-Christen *et al.* (2014). Elle comporte notamment les quatre catégories suivantes : *objets enseignés, supports, tâches et visées*. Par *objets enseignés* nous entendons le savoir travaillé : les homophones ou l'accord sujet-verbe par exemple. Quant aux *supports*, il peut s'agir de manuels, de fichiers, d'un texte écrit sur tableau noir, d'un texte écrit par l'élève sur son cahier, etc. C'est par ces supports que se fait la sémiotisation de l'objet d'enseignement.

2.2.2. Les tâches

Pour comprendre davantage comment s'enseigne l'orthographe dans ces classes, nous avons relevé l'ensemble des tâches proposées dans le cadre de chaque activité et nous les avons catégorisées. La tâche est la façon dont la mise en activité est réalisée. Celle-ci est opérationnalisée au moyen d'une consigne. Pour Dolz, Schneuwly, Thévenaz-Christen et Wirthner (2002), la tâche est une unité de travail englobante, prescrite comme telle et orientée vers une production évaluable. Pour essayer de faire le lien entre les objets traités dans l'enseignement de l'orthographe et le type de tâche, nous avons donc catégorisé chaque tâche. Notre typologie est inspirée des catégories de Gourdet (2017) adaptées de Simard *et al.* (2010) que nous avons fait évoluer pour qu'elles recouvrent un maximum des tâches rencontrées dans les *classeurs*.

- T1 : tâche réduite de restitution d'une forme normée (compléter une phrase ou un texte à trous, compléter une partie d'un mot, relier des mots, accorder un verbe, conjuguer un verbe dans une phrase à trous, accorder un nom, accorder un adjectif) ;
- T2 : tâche d'identification (d'un graphème, d'une classe grammaticale, d'une fonction, etc.) ;
- T3 : tâche de transformation (changer le temps verbal, le type de phrase, remplacer un groupe nominal par un pronom et inversement, transposer, récrire une phrase) ;
- T4 : tâche de production à partir de contraintes grammaticales et/ou orthographiques ;
- T5 : tâche d'explicitation (justifier une graphie, des accords, expliquer un fonctionnement de la langue, justifier une graphie erronée) ;
- T6 : tâche qui renvoie à l'écriture de mots, de phrases ou de textes sous la dictée ;
- T7 : révision orthographique d'un texte écrit par l'élève ;
- T8 : cacographie ;
- N : autre tâche ou tâche impossible à caractériser par manque d'information.

3. Résultats des élèves et analyse des *classeurs*

3.1. Résultats aux tests

Nous nous sommes intéressée pour commencer à l'évolution de la proportion de mots correctement orthographiés afin de vérifier si les élèves ont progressé entre le prétest et le posttest. Ensuite, nous avons observé la répartition des erreurs selon la dominante en dictée et en production. En dernier lieu, au sein de la dominante morphogrammique grammaticale, nous avons cherché à savoir quel fait orthographique occasionne la plus grande proportion d'erreurs.

3.1.1. Évolution des résultats en production et en dictée

Commençons par les deux classes de primaire. Pour la classe de Pauline, les résultats sont stables en production et en progrès en dictée (tableau 1). Pour la classe de Paola, les résultats progressent en production et en dictée. Par ailleurs, dans cette même classe, on note que la dispersion des résultats tend à se réduire en production et en dictée entre le prétest et le posttest.

Au cycle d'orientation, les deux classes de 10^e ont vu leurs résultats progresser en dictée et en production. Pour celle de Stéphanie plus nettement en production et pour celle de Sylvie plus nettement en dictée. Enfin, dans la classe de Stéphanie, d'une manière globale les résultats sont plus homogènes.

Tableau 1 - Proportion de mots correctement orthographiés

		Production					Dictée				
		Pré-test	Post-test	Ecart-type prétest	Ecart-type posttest	Variation (en points de %)	Pré-test	Post-test	Ecart-type prétest	Ecart-type posttest	Variation (en points de %)
Pauline	8P	82.8 %	82.4%	0,095	0,137	-0.4	80.0%	84.2%	0,086	0,081	+4.2
	Paola	8P	85.1%	87.9%	0,095	0,060	+2.8	84.8%	87.9%	0,079	0,066
Stéphanie	10CT	80.7%	85.4%	0,089	0,058	+4.7	81.9%	82.9%	0,082	0,099	+1
	Sylvie	10CT	87.0%	87.8%	0,074	0,067	+0.8	83.5%	87.6%	0,071	0,086

NB : Ces résultats correspondent aux moyennes par classe des proportions de mots correctement orthographiés observés aux prétest et posttest pour chaque élève.

3.1.2. Dominante la plus problématique en production écrite

Pour les classes de 8P comme celles de 10^e, les dominantes phonogrammique et morphogrammique grammaticale concentrent la plus grande proportion d'erreurs (tableaux 2 et 3). On note une différence entre les classes de 8P et celles de 10^e : la phonographie est davantage source d'erreurs en 8P qu'en 10^e où la morphographie grammaticale est la dominante la plus problématique. Remarquons enfin que dans trois des quatre classes, la part des erreurs de phonographie tend à se réduire entre le prétest et le posttest.

Tableau 2 - Répartition des erreurs selon la dominante en production écrite au prétest

	Dominante phonogrammique	Dominante morphogrammes lexicaux	Dominante morphogrammes grammaticaux	Dominante logogrammique	Dominante idéogrammique	Dominante non fonctionnelle	Mots oubliés ou remplacés
Pauline	33,4 %	1,2 %	36,0 %	10,5 %	11,4 %	2,8 %	4,7 %
Paola	34,8 %	2,9 %	29,1%	10,8 %	12,6 %	6,5 %	3,3 %
Stéphanie	27,0 %	0,4 %	35,2%	13,7 %	18,0 %	2,1%	3,4 %
Sylvie	23,5 %	0,5 %	43,3%	10,7 %	14,4 %	3,2 %	4,3 %

Tableau 3 - Répartition des erreurs selon la dominante en production écrite au posttest

	Dominante phonogrammique	Dominante morphogrammes lexicaux	Dominante morphogrammes grammaticaux	Dominante logogrammique	Dominante idéogrammique	Dominante non fonctionnelle	Mots oubliés ou remplacés
Pauline	29,1 %	1,0 %	38,5 %	8,2 %	11,5 %	6,1 %	5,5 %
Paola	28,7 %	0,0 %	36,2 %	12,1 %	13,1 %	7,0 %	2,9 %
Stéphanie	21,7 %	0,6 %	34,3 %	13,1 %	19,4 %	6,3 %	4,6 %
Sylvie	26,4 %	0,4 %	38,4 %	11,6 %	15,9 %	5,1%	2,2 %

3.1.3. Dominante la plus problématique en dictée

Comme en production, la proportion d'erreurs relevant des dominantes morphogrammique grammaticale et phonogrammique est la plus importante (tableaux 4 et 5). En posttest, on remarque un écart entre les 8P et les 10^e : les 8P ont une proportion d'erreurs relevant de la dominante phonogrammique plus importante que les 10^e (tableau 5). Quant aux 10^e, ils ont une proportion d'erreurs relevant de la dominante morphogrammique grammaticale plus importante.

En 10^e, la proportion d'erreurs liées à la dominante logogrammique est plus importante dans la classe de Stéphanie que dans celle de Sylvie (20% versus 16%). L'écart s'accroît encore lors du posttest (22% versus 14%). Enfin, on note que la proportion d'erreurs relevant de la dominante idéogrammique est plus importante en 10^e qu'en 8P en dictée et en production. Ceci peut être lié au profil particulier des élèves des deux classes de 10^e observées : il s'agit de deux classes de CT (Communication et Technologie), filière la moins exigeante du secondaire I genevois. Le rapport à l'écrit de ces élèves est pour la plupart d'entre eux difficile et ils ont moins de facilité que les 8P à respecter les règles de la ponctuation.

Tableau 4 - Répartition des erreurs selon la dominante en dictée au prétest

Dictée Prétest							
	Dominante phonogrammique	Dominante morphogrammes lexicaux	Dominante morphogrammes grammaticaux	Dominante logogrammique	Dominante idéogrammique	Dominante non fonctionnelle	Mots oubliés ou remplacés
Pauline	27,3 %	0,7 %	32,4 %	15,2 %	5,6 %	5,8 %	13,1 %
Paola	39,1 %	2,6 %	25,9 %	13,8 %	3,7 %	12,6 %	2,3 %
Stéphanie	28,6 %	1,1 %	39,5 %	20,0 %	6,5 %	2,7 %	1,6 %
Sylvie	24,3 %	0,6 %	37,3 %	16,0 %	9,5 %	5,3 %	7,1 %

Tableau 5 - Répartition des erreurs selon la dominante en dictée au posttest

Dictée Posttest							
	Dominante phonogrammique	Dominante morphogrammes lexicaux	Dominante morphogrammes grammaticaux	Dominante logogrammique	Dominante idéogrammique	Dominante non fonctionnelle	Mots oubliés ou remplacés
Pauline	33,4 %	1,7 %	29,5 %	11,7 %	5,6 %	6,1 %	12,0 %
Paola	37,0 %	2,6 %	29,7 %	12,9 %	5,0 %	9,9 %	3,0 %
Stéphanie	26,1 %	1,1 %	35,8 %	22,2 %	8,5 %	4,5 %	1,7 %
Sylvie	29,9 %	2,2 %	37,3 %	14,2 %	9,0 %	6,0 %	1,5 %

3.1.4. Fait orthographique le plus problématique en morphographie grammaticale

En 8P et en 10^e, nous avons pu constater que la morphographie grammaticale constitue la dominante la plus problématique pour les élèves en dictée comme en production écrite. Nous allons donc examiner plus en détail les faits orthographiques qui occasionnent des difficultés au sein de cette dominante. En production écrite, l'erreur la plus fréquente concerne la flexion nominale (tableau 6). Vient ensuite l'accord sujet/verbe. Ce constat est vrai pour le prétest et le posttest ; il se vérifie également en dictée. Dans toutes les classes, l'accord sujet/verbe représente proportionnellement moins d'erreurs entre le prétest et le posttest en production écrite. La flexion nominale semble quant à elle représenter proportionnellement moins d'erreurs entre le prétest et le posttest en dictée.

Tableau 6 - Détail des erreurs à dominante morphogrammique (morphogrammes grammaticaux) selon le type d'erreur, la nature du test, la phase et la classe

	Production écrite		Dictée	
	Prétest	Posttest	Prétest	Posttest
Pauline - 8P				
Flexion nominale genre et nombre	46,1 %	50,5 %	66,9 %	59,4 %
Accord sujet / verbe	27,7 %	15,4 %	20,9 %	19,8 %
Confusion infinitif / participe	11,2 %	12,2 %	3,6 %	2,8 %
Autres	15,0 %	21,8 %	8,6 %	17,9 %
Total des erreurs	100.0 %	100.0 %	100.0 %	100.0 %
Paola - 8P				
Flexion nominale genre et nombre	42,0 %	52,6 %	83,3 %	70,0 %
Accord sujet / verbe	27,3 %	14,1 %	3,3 %	17,8 %
Confusion infinitif / participe	10,5 %	8,1 %	10,0 %	0,0 %
Autres	20,3 %	25,2 %	3,3 %	12,2 %
Total des erreurs	100.0 %	100.0 %	100.0 %	100.0 %
Stéphanie - 10 ^e				
Flexion nominale genre et nombre	39,0 %	56,7 %	58,9 %	49,2 %
Accord sujet / verbe	20,7 %	5,0 %	11,0 %	17,5 %
Confusion infinitif / participe	20,7 %	20,0 %	17,8 %	4,8 %
Autres	19,5 %	18,3 %	12,3 %	28,6 %
Total des erreurs	100.0 %	100.0 %	100.0 %	100.0 %
Sylvie - 10 ^e				
Flexion nominale genre et nombre	43,2 %	34,0 %	58,7 %	58,0 %
Accord sujet / verbe	19,8 %	14,2 %	17,5 %	16,0 %
Confusion infinitif / participe	13,6 %	10,4 %	6,3 %	8,0 %
Autres	23,5 %	41,5 %	17,5 %	18,0 %
Total des erreurs	100.0 %	100.0 %	100.0 %	100.0 %

Nous retiendrons de ces premières analyses que les taux de mots correctement orthographiés sont plus élevés au posttest qu'au prétest, ce qui atteste d'une progression générale des élèves. L'analyse des erreurs nous a montré que la morphographie grammaticale est la dominante la plus problématique et que la majorité des erreurs portent sur la flexion nominale pour les quatre classes observées. Même si les élèves progressent sur ce point, cela reste le fait orthographique qui occasionne le plus d'erreurs en fin d'année.

3.2. Analyse des classeurs

3.2.1. Objets enseignés

Nous allons à présent analyser le contenu des *classeurs* dans le but de cerner quel a été l'enseignement de l'orthographe dans chaque classe. Nous nous demanderons ensuite s'il est possible d'établir un lien entre les tâches proposées et les progrès des élèves. Dans un premier temps, nous allons décrire dans leur globalité les données récoltées au moyen des *classeurs* remplis par les deux enseignantes du primaire et les deux enseignantes du secondaire. Nous essaierons de voir s'il y a des points de convergence et de divergence entre les degrés, puis entre les classes au sein d'un même degré. Pour cette analyse, nous nous référons au tableau 7 ci-dessous.

En 8P, l'observation des objets enseignés nous montre qu'entre 37 et 48 tâches ont été proposées aux élèves. Dans les deux classes, la totalité de ces tâches portait au moins en partie sur l'orthographe grammaticale. Dans la classe de Pauline, les objets enseignés sont variés et nombreux ce qui laisse penser que l'enseignante a essayé de balayer l'ensemble des objectifs du plan d'études romand. Dans l'autre classe de 8P, Paola a traité moins de faits orthographiques et elle est revenue deux fois, sur deux d'entre eux, au cours de l'année : l'accord sujet/verbe et l'accord dans le groupe nominal. On note donc une moins grande diversité, mais probablement un souci de consolider les acquis des élèves.

Tableau 7 – Tâches par objet enseigné

	Objets enseignés	Primaire		Cycle d'orientation					
		Pauline		Paola		Stéphanie		Sylvie	
		Nombre	%	Nombre	%	Nombre	%	Nombre	%
Orthographe grammaticale	Accord du groupe nominal	6	12,5 %	8	21,6 %	0	0,0 %	0	0,0 %
	Accord du participe passé	4	8,3 %	0	0,0 %	0	0,0 %	17	54,8 %
	Accord sujet/verbe	13	27,1 %	15	40,5 %	0	0,0 %	0	0,0 %
	Distinction é/er	0	0,0 %	0	0,0 %	0	0,0 %	1	3,2 %
	Homophones grammaticaux	19	39,6 %	6	16,2 %	0	0,0 %	3	9,7 %
	Pronoms relatifs	5	10,4 %	0	0,0 %	0	0,0 %	0	0,0 %
	Total	47	97,9 %	29	78,4 %	0	0,0 %	21	67,7 %
Orthographe grammaticale+lexicale	Dictée (textes ou phrases)	1	2,1 %	8	21,6 %	6	85,7 %	1	3,2 %
Orthographe lexicale	Dictée (mots)	0	0,0 %	0	0,0 %	0	0,0 %	1	3,2 %
Réflexion métalinguistique	Travail sur les catégories d'erreurs	0	0,0 %	0	0,0 %	0	0,0 %	4	12,9 %
	Écriture et nettoyage orthographique	0	0,0 %	0	0,0 %	1	14,3 %	0	0,0 %
	Travail sur les représentations	0	0,0 %	0	0,0 %	0	0,0 %	4	12,9 %
	Total	0	0,0 %	0	0,0 %	1	14,3 %	8	25,8 %
Total		48	100 %	37	100 %	7	100 %	31	100 %

Lorsqu'on observe le détail des objets enseignés, on note que l'enseignement des homophones représente dans la classe de Pauline près de 40% des tâches. Viennent ensuite l'accord sujet/verbe (27%) et l'accord du groupe nominal (12%). Dans l'autre classe de 8P, les homophones sont également enseignés par Paola mais ils ne représentent que 16%. Ce sont l'accord sujet/verbe (40%) et l'accord du groupe nominal qui sont les plus enseignés. Viennent ensuite toutes les dominantes du plurisystème enseignées par le biais de la dictée

(21%). Si l'on compare les deux classes de 8P, on remarque que les mêmes objets sont enseignés puisque les enseignantes ont toutes deux traité les objectifs fixés par le plan d'études romand (les homophones grammaticaux qui figurent dans la rubrique « orthographe lexicale » et l'accord dans le groupe nominal ainsi que l'accord du verbe avec le sujet qui figurent dans la rubrique « orthographe grammaticale ») en utilisant les fiches et manuels issus des moyens d'enseignement correspondant.

Passons à présent aux deux classes du cycle d'orientation où nous relevons peu de points de convergence entre les deux classes de 10^e. Dans les deux classes, il est difficile d'identifier de façon précise et spécifique les objets enseignés. Dans la classe de Sylvie, la place accordée à l'enseignement de l'accord du participe passé est très importante, mais à côté de ces exercices plutôt traditionnels, on relève certaines activités plus originales comme les exercices sur les catégories d'erreurs et les questions sur les représentations des élèves (Annexe 2). Enfin, nous remarquons que Sylvie est la seule enseignante à travailler sur la notion d'accord avec ses élèves et sur la confusion entre les terminaisons verbales des verbes du premier groupe à l'infinitif et les terminaisons verbales des participes passés. Or, nous avons pu voir précédemment que ce fait orthographique occasionnait une proportion importante des erreurs en production écrite que ce soit en 8P comme en 10^e.

Dans la classe de Stéphanie, les faits orthographiques ne sont pas traités de façon spécifique et isolée. Toutes les dominantes du système orthographique sont traitées simultanément, le plus souvent lors de dictées qui exercent l'orthographe grammaticale et l'orthographe lexicale en même temps. Enfin, contrairement aux classes de 8P, il est plus difficile au cycle d'orientation de repérer le traitement des objectifs du plan d'études romand (notamment « application et vérification systématique de l'accord »). Cela s'explique en partie par le fait que les enseignantes n'ont quasiment pas recours dans ces classes à des manuels et fiches issus des moyens d'enseignement romands car ceux-ci ne sont pas adaptés au niveau de leurs élèves. Elles sont donc obligées de fabriquer leurs supports à partir de différentes sources pour répondre aux besoins de leurs élèves.

3.2.2. Catégorisation et dénombrement des tâches

Nous allons examiner si des tendances se dessinent selon le degré pour la tâche, l'unité (mot, groupe de mots, phrase ou texte) et l'objet enseigné. Le nombre de tâches varie considérablement d'une classe à l'autre : de 7 à 48 (tableau 7). La tâche réduite de restitution d'une forme normée (T1) est la plus fréquente dans les classes de Paola, Pauline et Sylvie (figure 1). On trouve ensuite la tâche de transformation (T3) qui représente 21% en 8P et 12% dans la classe de Sylvie en 10^e. Dans la classe de Stéphanie, on ne relève que deux tâches différentes : l'écriture sous la dictée pour 85% des tâches et la révision orthographique pour 15%. Certaines tâches sont pratiquées avec une faible fréquence : la révision orthographique et la cacographie ou encore la tâche d'explicitation que seule Sylvie pratique. Enfin, les tâches de production ne représentent globalement que 7% des tâches avec des chiffres variant de 0 à 10% selon les classes.

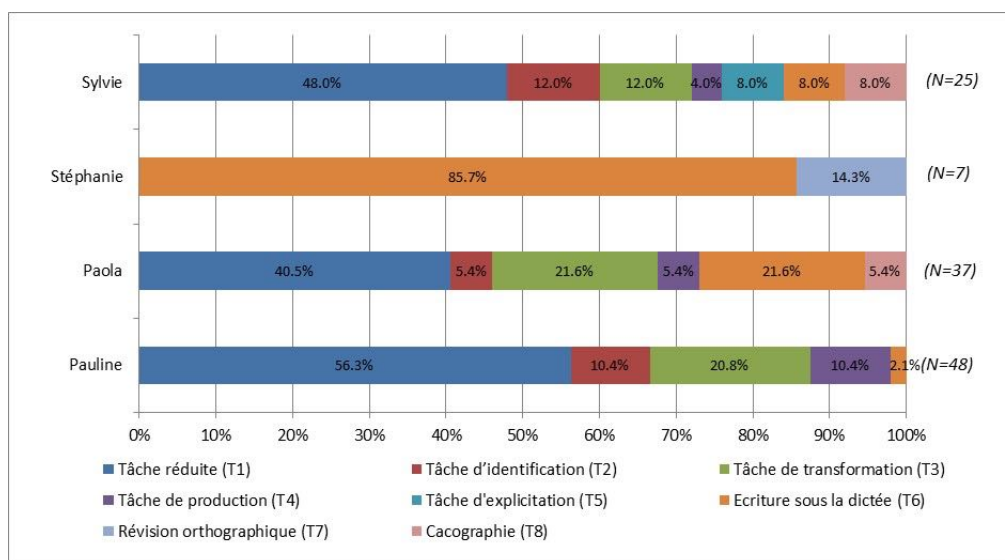
L'analyse des tâches proposées aux élèves nous amène à constater que l'orthographe est fréquemment enseignée au moyen de tâches réduites ou de transformation (T1 et T3). Il s'agit d'activités différées et décrochées de toute situation de communication telles qu'elles ont été définies par Jaffré (1986), Ducancel (1988) ou encore Allal *et al.* (2001). Au primaire, l'orthographe est essentiellement abordée à travers des fiches à compléter dont les consignes demandent le plus souvent aux élèves de « choisir », « compléter », « transformer », rarement d'« écrire » ou de réfléchir sur les faits orthographiques. Dans le contexte français, une enquête de la DEPP de 2012 (Raffaëlli & Jégo, 2013) était arrivée aux mêmes conclusions en montrant que la séance composée d'une leçon et d'exercices d'entraînement est très largement pratiquée dans les classes de CM2 et de collège. On peut s'interroger sur la capacité de ce type de tâches à améliorer les capacités orthographiques des élèves notamment en situation de production textuelle. Dans quelle mesure le transfert des connaissances peut-il se faire ? Il s'agit d'un problème récurrent dans l'enseignement de l'orthographe que les enseignants résumant souvent ainsi : « Les élèves connaissent la règle mais ne l'appliquent pas. » Pour comprendre ce qui se joue dans cette situation, on peut se référer à la théorie de l'apprentissage d'Anderson (1983) qui distingue les savoirs déclaratifs (connaissance d'une règle) des savoirs procéduraux (appliquer la règle) ou à la distinction établie par Fayol et Largy (1992) entre le « savoir que » et le « savoir-faire », expliquant ainsi que le chemin peut être long vers l'automatisation des procédures.

Stéphanie est la seule enseignante qui a recours à la révision orthographique pour travailler l'orthographe. Ce constat peut être mis en regard avec les progrès de ses élèves en production écrite (tableau 1) : il semble que le travail sur leurs propres textes leur ait été profitable. On observe au contraire dans les classes de Pauline, Paola et Sylvie un enseignement plutôt traditionnel de l'orthographe avec une utilisation de fiches d'exercices qui invitent essentiellement à des tâches réduites de restitution d'une forme normée ou à des tâches de transformation. Dans ce type d'activités, la réflexion des élèves est très peu sollicitée et les exercices sont coupés de tout projet de communication. Il faut cependant noter que certaines activités dans les classes de Stéphanie et Sylvie s'organisent autour de tâches plus innovantes (tâches d'explicitation et tâche de révision orthographique) invitant les élèves à réfléchir sur leurs erreurs et à revenir sur les textes qu'ils ont produits. Il semble donc qu'au milieu d'un enseignement plutôt traditionnel émergent des pratiques plus innovantes. C'est ce que Schneuwly et Dolz (2009, p. 63) ont identifié comme une forme de sédimentation de pratiques anciennes dans les pratiques nouvelles : « Les nouveautés dans l'enseignement sont généralement ancrées dans les pratiques anciennes et, *a contrario*, les pratiques anciennes ont tendance à revenir quand les nouvelles montrent leurs limites. »

En termes de volumétrie, dans les deux classes de 8P, le nombre de tâches est bien plus élevé qu'en 10^e (tableau 7). Cela s'explique par le type d'activité et par le type de support choisis par Pauline et Paola. Prenons l'exemple d'une fiche Corome (Annexe 3) portant sur « la relation GN-GV : accord du verbe ». Cette fiche a été utilisée dans la classe de Paola en mars et dans celle de Pauline en novembre. L'objectif du plan d'études romand travaillé est la maîtrise de l'orthographe grammaticale de l'accord sujet-verbe : « Accord du verbe avec un sujet inversé » (L1-26 fonctionnement de la langue pour les 7^e et 8^e années du primaire). Au total, pour cette activité, Paola a utilisé 4 pages du fichier comportant au total 9 exercices (pages 112, 116, 118, 119 ; exercices 3, 4, 5, 13, 14, 15, 19, 20 et 21). Chaque exercice comprenant entre 1 et 2 consignes, on comptabilise pour l'ensemble de cette activité 13 tâches. Pauline a utilisé la même fiche mais a sélectionné les pages 111 et 112 avec 5 exercices et 8 tâches. Pour une même activité décrite dans la fiche de synthèse, on comptabilise donc 13 tâches pour Paola et 8 pour Pauline.

Regardons à présent, le classeur de Stéphanie : on ne trouve pas cette multiplicité de tâches. A une activité (« dictée n°7 ») ne correspond qu'une seule tâche (« écriture sous la dictée »). Ainsi, il convient de garder à l'esprit que le dénombrement des tâches ne donne aucune indication sur la durée de la séance et sur l'ampleur du travail effectué en classe.

Figure 1 - Catégorisation des tâches



3.2.3. Unités travaillées

Pour chaque tâche, nous nous sommes demandé quelle unité était travaillée. Allons-nous observer une résonance avec des travaux d'Allal et al. (2001) indiquant qu'enseigner l'orthographe en lien avec la production textuelle était plus bénéfique que la pratique des exercices isolés pour des élèves de 9-12 ans ? Dans les classes de Paola, Pauline et Sylvie, l'unité la plus fréquente est la phrase (entre 68% et 80%) ; viennent ensuite, très loin derrière, le texte et le mot ou groupe de mots (tableau 8). Chez Stéphanie, seul le texte est traité, attestant d'une différence très importante entre les deux enseignantes de 10e. Seule cette enseignante semble être sensibilisée à l'intérêt de travailler l'orthographe en lien avec le texte si on se fie uniquement à l'analyse des classeurs. On peut aussi se demander si les autres enseignantes n'ont pas fait figurer d'activités portant sur les textes car, pour elles, cela relèverait davantage de la production textuelle que de l'orthographe. L'analyse des entretiens que nous ferons ultérieurement pourrait nous permettre d'apporter des éléments de réponse à cette question.

Tableau 8 - Unité travaillée dans chaque activité

	Enseignante							
	Pauline		Paola		Stéphanie		Sylvie	
	Nombre	%	Nombre	%	Nombre	%	Nombre	%
Groupe de mots	6	12,5 %	3	8,1 %	0		1	3,6 %
Mot	0		2	5,4 %	0		2	7,1 %
Phrase	38	79,2 %	28	75,7 %	0		19	67,9 %
Texte	4	8,3 %	4	10,8 %	7	100 %	6	21,4 %
Total	48	100 %	37	100 %	7	100 %	28	100 %

3.2.4. Tâches et objets enseignés

Nous allons à présent examiner si des tâches sont plus fréquemment employées pour enseigner certains objets (tableau 9). En ce qui concerne l'accord sujet/verbe, l'accord du participe passé et l'accord du groupe nominal, la majorité des tâches sont des tâches de type T1, T2, T3, c'est-à-dire des tâches réduites de restitution d'une forme normée, des tâches d'identification et des tâches de transformation. Autre fait remarquable : pour enseigner les homophones, les enseignants ont recours presque exclusivement à des tâches de type T1 avec cependant quelques tâches de production (3 occurrences).

Tableau 9 – Croisement type de tâche / objet enseigné

	Objets enseignés	Tâche									Total
		Tâche réduite	Tâche d'identification	Tâche de transformation	Tâche de production	Tâche d'explicitation	Écriture sous la dictée	Révision orthographique	Cacographie	Autre ou non précisé	
Orthographe grammaticale	Accord du groupe nominal	4	1	9	0	0	0	0	0	0	14
	Accord du participe passé	16	2	3	0	0	0	0	0	0	21
	Accord sujet/verbe	12	5	7	4	0	0	0	0	0	28
	Distinction é/er	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1
	Homophones grammaticaux	20	0	1	3	0	0	0	2	2	28
	Pronoms relatifs	2	1	1	1	0	0	0	0	0	5
	Total	54	9	21	8	1	0	0	2	2	97
Orthographe grammaticale +lexicale	Dictée (textes ou phrases)	0	0	0	0	0	16	0	0	0	16
Orthographe lexicale	Dictée (mots)	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1
Réflexion métalinguistique	Travail sur les catégories d'erreurs	0	1	0	0	1	0	0	1	1	4
	Écriture et nettoyage orthographique	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1
	Travail sur les représentations	0	0	0	0	0	0	0	1	3	4
	Total	0	1	0	0	1	0	1	2	4	9
	Total	54	10	21	8	2	17	1	4	6	123

Ces analyses des données issues des classeurs nous apprennent que la morphographie grammaticale est la dominante la plus travaillée en 8P comme en 10e, le plus souvent par le biais de tâches réduites. La production écrite a très peu de place dans cet enseignement. Nous avons pu voir l'émergence de certaines pratiques innovantes mettant en jeu la réflexion des élèves au cycle d'orientation au milieu d'un enseignement qui reste relativement traditionnel.

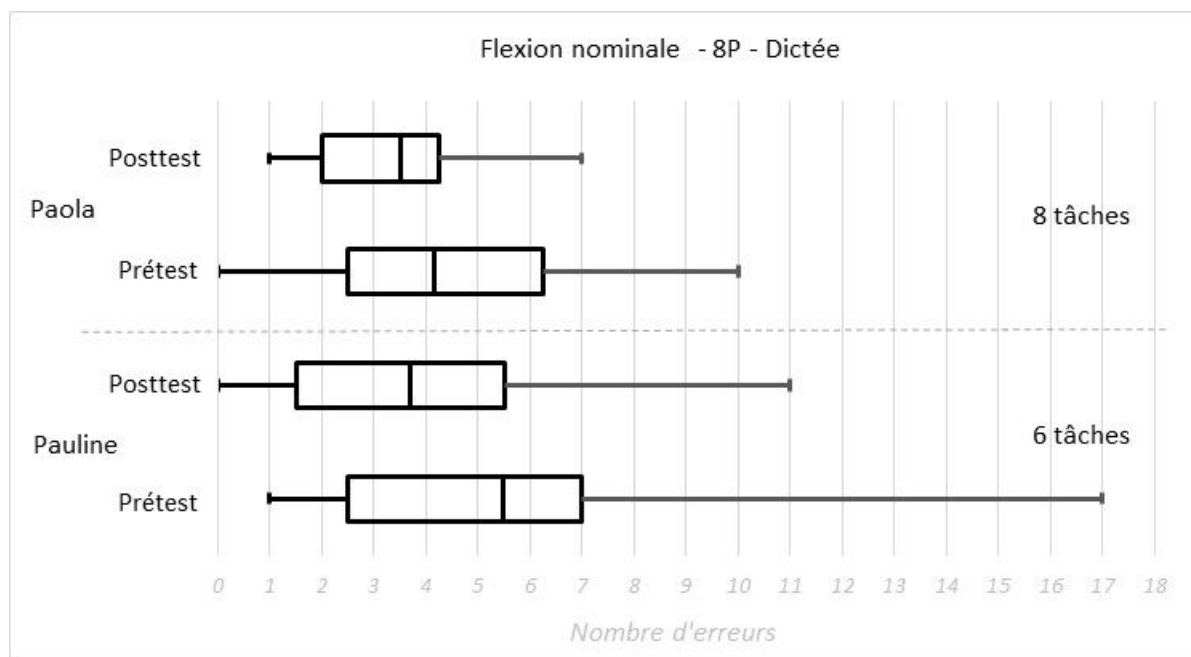
4. Lien entre activités et progrès des élèves

Nous nous sommes demandé s'il était possible à partir de nos données d'établir un lien entre le nombre de tâches menées autour d'un fait orthographique (la flexion nominale en l'occurrence) et les progrès des élèves. Autrement dit, les élèves progressent-ils davantage sur l'accord du groupe nominal quand l'enseignante propose plus de tâches sur le groupe nominal ? Nous avons fait le choix de la flexion nominale pour deux raisons. Tout d'abord, l'analyse des classeurs nous a montré que l'accord du groupe nominal est traité largement en 8P ; ensuite, c'est un point de la morphographie qui occasionne le plus d'erreurs chez les élèves. En effet, les marques de nombre posent problème aux élèves notamment pour les noms et adjectifs et cela occasionne de très nombreuses erreurs (Totereau, Brissaud, Reilhac & Bosse, 2013). Cela s'explique par le fait qu'il n'y a pas de correspondance phonologique sauf dans les rares cas où l'on doit faire une liaison : les marques morphologiques comme le -s ne sont pas audibles la plupart du temps.

Nous n'avons pu ici utiliser que les données des élèves du primaire, car l'analyse des classeurs nous a montré que les enseignantes du cycle d'orientation enseignent souvent l'orthographe sans étiqueter clairement le fait orthographique travaillé et en traitant toutes les dominantes du plurisystème dans une même activité. Pour la classe de Paola, nous avons gardé 18 élèves qui avaient fait le prétest et le posttest. Ils ont un niveau plutôt bon. Dans la classe de Pauline, nous avons gardé 17 élèves qui ont un niveau assez faible si on se fie aux prétests.

Dans les deux classes de 8P observées, le nombre de tâches proposées sur la flexion nominale est très proche : 8 pour Paola et 6 pour Pauline (voir figure 2). Nous avons choisi d'observer les résultats de la dictée car le nombre de mots étant le même nous avons pu utiliser des données brutes et ainsi le nombre d'erreurs est directement comparable entre le prétest et le posttest. Dans les deux classes, les élèves font moins d'erreurs en posttest qu'en prétest. Ils s'améliorent davantage chez Pauline. Cela peut s'expliquer par le fait qu'ils avaient un niveau plus faible au départ. La marge de progression était donc plus importante.

Figure 2 - Nombre d'erreurs concernant la flexion nominale en dictée au prétest et posttest selon la classe (8P)



N.B. : Le nombre d'erreurs est présenté sous la forme de moyennes et de dispersion autour de ces moyennes à l'aide du graphique connu dans la littérature sous le nom de « box plot » ou « boîte à moustaches ». La longueur de la boîte rend compte de la dispersion des valeurs. De façon générale, la dispersion sera d'autant plus grande que la boîte sera étendue. On rappelle que le 25e centile (Q1) correspond au nombre d'erreurs en dessous duquel sont situés les 25% d'élèves les plus performants. Inversement, le 75e centile (Q3) correspond au nombre d'erreurs au-dessus duquel sont situés les 25% d'élèves les moins performants.

Dans les deux cas, les résultats sont plus homogènes au posttest qu'au prétest, mais c'est encore plus homogène dans la classe de Paola que dans celle Pauline. Les élèves ont fait un peu plus de tâches chez Paola, mais on ne peut pas lier cette plus grande homogénéité des résultats à un nombre plus important de tâches car, comme nous l'avons dit, la différence entre les deux classes n'est pas assez importante. Les classeurs ne permettent donc pas d'établir une relation entre les progrès des élèves et la quantité de tâches proposées en classe. Pour y parvenir, il faudrait en complément prendre appui sur les entretiens menés avec les enseignantes et qui avaient pour but de leur faire expliciter leurs choix. C'est ce que nous envisageons de faire ultérieurement. Nous avons mené le même type d'analyse avec les productions, mais là non plus nous n'avons pas pu établir de relation entre le nombre de tâches et les progrès des élèves.

5. Éléments conclusifs et perspectives

Les résultats présentés dans cette contribution ont été obtenus lors d'une phase exploratoire de notre recherche et ne concernent que quatre classes dont deux avec des effectifs réduits. Ils ont donc une portée relative. Nous en avons malgré tout tiré un certain nombre d'enseignements qui nous seront utiles pour la suite de notre recherche.

Tout d'abord, l'analyse des résultats des élèves en 8^e et en 10^e a montré que leurs capacités orthographiques progressent en dictée et en production écrite au cours de l'année scolaire. La dominante du pluri-système graphique qui occasionne le plus d'erreurs est la morphographie grammaticale, et plus précisément la flexion nominale qui se révèle la plus problématique pour les quatre classes observées en début comme en fin d'année. Lorsqu'on observe les données issues des classeurs remplis par les enseignantes, on relève la prédominance des tâches liées à la morphographie grammaticale ce qui est cohérent avec la nature des difficultés observées chez les élèves. L'enseignement se fait principalement par le biais de tâches réduites et l'unité la plus travaillée est la phrase dans une majorité de classes attestant ainsi d'un enseignement relativement traditionnel de l'orthographe sous forme de fiches photocopiées à compléter. On note toutefois ponctuellement l'émergence de pratiques plus innovantes mettant en jeu la réflexion des élèves. Les données utilisées n'ont en revanche pas permis de faire le lien entre les objets enseignés et les progrès des élèves. Cette question mériterait d'être approfondie ultérieurement en mobilisant les données issues d'entretiens semi-directifs réalisés auprès des enseignantes concernées.

Dans le cadre plus général de la thèse de doctorat dont sont issus ces travaux, les résultats présentés dans cet article ont servi à déterminer quels faits orthographiques seraient ciblés lors de la phase expérimentale de la recherche. Nous avons initialement fait l'hypothèse que la morphographie grammaticale devrait être travaillée dans les degrés qui nous intéressent, mais les données utilisées pour cette contribution nous ont amenée à mieux cibler les faits orthographiques autour desquels les séquences conçues ultérieurement seraient construites. Nous avons notamment sous-estimé les problèmes liés à la flexion nominale par rapport à ceux posés par l'accord sujet/verbe chez les élèves de 10^e.

Enfin, nous avons mieux cerné les pratiques ordinaires d'enseignement de l'orthographe et cela nous est indispensable avant la phase d'ingénierie didactique qui viendra ultérieurement. Cette connaissance des pratiques sur le terrain nous amènera à adapter les dispositifs didactiques que nous construirons avec les enseignants. L'accent sera mis notamment sur la nécessité de systématiser l'enseignement de l'orthographe et de lier cet enseignement à des situations de production textuelle.

Références bibliographiques

- Allal, L., Bétrix Köhler, D., Saada-Robert, M., Rieben, L., Rouiller, Y. & Wegmüller, E. (2001). *Apprendre l'orthographe en produisant des textes*. Fribourg : Éditions universitaires.
- Anderson, R.C. (1983). *The architecture of cognition*. Cambridge : Harvard University Press.
- Andreu, S. & Steinmetz, C. (2016). Les performances en orthographe des élèves en fin d'école primaire (1987-2007-2015). *Note d'information de la DEPP*, 28. Consulté le 9 septembre 2019 dans https://cache.media.education.gouv.fr/file/2016/07/5/deppni-2016-28-performances-orthographe-eleves-fin-ecole-primaire_658075.pdf
- Angoujard, A. (Éd.). (1994). *Savoir orthographier*. Paris : Hachette.
- Bétrix Köhler, D. (1991). *Dis-moi comment tu orthographies, je te dirai qui tu es : analyse des performances orthographiques des élèves de 5e et 6e*. Lausanne : Centre vaudois de recherches pédagogiques (CVRP).
- Brissaud, C. (1998). *Acquisition de l'orthographe du verbe au collège : le cas des formes en /E/. Invariants et procédures* (Thèse de doctorat). Grenoble : Université Stendhal-Grenoble 3.
- Brissaud, C. (2011). Didactique de l'orthographe : avancées ou piétinements ? *Pratiques*, 149/150, 207-226.
- Brissaud, C. & Bessonnat, D. (2001). *L'orthographe au collège : pour une autre approche*. Grenoble : CRDP de l'Académie de Grenoble ; Paris : Delagrave.
- Brissaud, C. & Cogis, D. (2011). *Comment enseigner l'orthographe aujourd'hui?* Paris : Hatier.
- Catach, N. (1980). *L'orthographe française : traité théorique et pratique, avec des travaux d'application et leurs corrigés*. Paris : Nathan.
- Catach, N. (2011). *L'orthographe*. (10^e éd.). Paris : PUF.
- Chartier, A.-M. (1998). Épreuves du certificat d'études primaires en 1995 : étude de quelques facteurs ayant pu agir sur les résultats des élèves. *Éducation et formations*, 53, 19-34.
- Chervel, A. (2006). *Histoire de l'enseignement du français du XVIIe au XXe siècle*. Paris : Retz.

- Chervel, A. & Manesse, D. (1989). *La dictée, les Français et l'orthographe, 1873-1987*. Paris : Calmann-Lévy : INRP.
- Cogis, D. (2005). *Pour enseigner et apprendre l'orthographe : nouveaux enjeux, pratiques nouvelles, école/collège*. Paris : Delagrave.
- Cogis, D., Fisher, C. & Nadeau, M. (2015). Quand la dictée devient un dispositif d'apprentissage. *Glottopol*, 26, 69-91.
Consulté le 9 septembre 2019 dans http://glottopol.univ-rouen.fr/numero_26.html
- Consortium COFO (Éd.). (2019). *Vérification de l'atteinte des compétences fondamentales : rapport national COFO 2017 : langues 8^e année scolaire*. Berne : CDIP ; Genève : SRED.
- Dolz, J., Schneuwly, B., Thévenaz-Christen, T. & Wirthner, M. (Éd.). (2002). *Les tâches et leurs entours en classe de français*. Neuchâtel : IRDP, DFLM (CD-ROM).
- Ducancel, G. (1988). Enseigner l'orthographe : de la gestion des marques de surface à la connaissance du fonctionnement du système graphique. *Repères*, 75, 1-5.
- Fayol, M. & Largy, P. (1992). Une approche expérimentale de l'accord sujet-verbe. *Langue française*, 95, 80-98.
- Fayol, M. & Jaffré, J.-P. (2008). *Orthographier*. Paris : PUF.
- Fisher, C. & Nadeau, M. (2014). Usage du métalangage et des manipulations syntaxiques au cours de dictées innovantes dans des classes du primaire. *Repères*, 49, 169-191.
- Geoffre, T. (2013). *Vers le contrôle orthographique en cycle 3 de l'école primaire : analyses psycholinguistiques et propositions didactiques* (Thèse de doctorat). Grenoble : Université de Grenoble.
Consulté le 9 septembre 2019 dans <http://bit.ly/2oKMrdM>
- Gourdet, P. (2017). Les exercices à l'école élémentaire et l'apprentissage de la langue : quelle(s) réalité(s)? *Repères*, 56, 51-72.
- Jaffré, J.-P. (1986). Construire des savoirs sur la langue : le cas de l'orthographe. In H. Romian (Éd.), *Communiquer ça s'apprend* (Rencontres pédagogiques 11) (pp. 56-68). Paris : Institut national de recherche pédagogique (INRP).
- Jaffré, J.-P. (2006). Pourquoi distinguer les homophones? *Langue française*, 151, 25-40.
- Manesse, D. (2006). Le chaudron de l'évaluation. *Cahiers pédagogiques*, 440, 14-15.
- Manesse, D. & Cogis, D. (2007). *Orthographe : à qui la faute?* Paris : ESF.
- Petrucci, S. (en préparation). *Progresser en orthographe en produisant des textes* (Direction de la thèse : Bernard Schneuwly et Gláís Sales Cordeiro).
- Raffaëlli, C. & Jégo, S. (2013). Grammaire, orthographe, lexicque : quelles pratiques d'enseignement de la langue au collège et en CM2? *Note d'information de la DEPP*, 35.
- Rocher, T. (2008). Lire, écrire, compter : les performances des élèves de CM2 à vingt ans d'intervalle 1987-2007. *Note d'information de la DEPP*, 38.
- Schneuwly, B. & Dolz, J. (2009). *Des objets enseignés en classe de français*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- Simard, C., Dufays J.-L., Dolz, J. & Garcia-Debanc, C. (Éd.). (2010). *Didactique du français langue première*. Bruxelles : De Boeck.
- Thévenaz-Christen, T. (Éd.). (2014). *La lecture enseignée au fil de l'école obligatoire : l'exemple genevois*. Namur : Presses universitaires de Namur.
- Totereau, C., Brissaud, C., Reilhac, C. & Bosse, M.-L. (2013). L'orthographe grammaticale au collège : une approche sociodifférenciée. *Approche neuropsychologique des apprentissages chez l'enfant (ANAE)*, 123, 164-171.

Annexe 1 – Extrait du classeur de Pauline

Activités d'orthographe - 2 semaines en novembre	
Activité n°	Quelques mots-clés pour décrire cette activité
①	Travail autour du pluriel des noms composés Théorie en collectif, exercices du dossier seul puis comparaison et discussion avec un camarade puis correction collective en justifiant!
②	Accord du p.p. = fiche du plan de travail en individuel. C'est un rappel du programme 7P.
③	La relation GN-GV : Exemples au tableau puis fiche individuelle dans le plan de travail correction collective en fin de semaine
④	Le groupe nominal : fiche du PDT (plan de travail) qui est faite en auto-correction. Possibilité de poser des questions à l'enseignante ou à un ou deux élèves nommés experts de l'activité.

Annexe 2 – Extraits du classeur de Sylvie

1. Selon toi, à quoi sert l'orthographe ? Trouve deux réponses au moins qui montrent que l'orthographe est un outil utile.

..... L'orthographe sert à se communiquer pour, et se c'est
..... aussi pour montrer qu'on est intelligent.....

5. Quel « orthographeur » es-tu ? Quel est ton rapport à l'orthographe ? Pour le savoir, fais ce test.

L'orthographe,

- c'est pas un problème : elle est ton alliée !
- elle t'écorche, comme un appareil orthodontique
- tu l'adores

Annexe 3 – Extrait des classeurs de Paola et Pauline (fiche Corome)

0 LA RELATION GN – GV: ACCORD DU VERBE

3 • Complète en inventant des GN sujets qui conviennent.

1. Dans les stands s'agitaient _____
2. Sur les trottoirs se pressaient _____
3. Voilà qu'apparaît _____
4. Alors éclatèrent _____
5. Eclatant fut _____
6. Dans tous les journaux figurait _____
7. Après cette victoire s'annoncent déjà _____
8. La semaine prochaine se disputera _____

4 • Souligne les groupes nominaux sujets.
• Réécris les phrases en mettant au singulier les GN sujets.

1. « Vos billets ! » nous demandèrent les contrôleurs.

2. D'où viennent ces voitures ?

3. « Le voilà ! » criaient les enfants.

4. Que penseront tes adversaires ?

5 • Écris les verbes au présent de l'indicatif.

débuter	A quelle heure _____ les courses d'essai ?
aller	Où _____ les pilotes ?
revenir	D'où _____ les mécaniciens ?
craindre	Que _____ les concurrents ?
offrir	Quel prix _____ les organisateurs ?
recevoir	Est-ce que le vainqueur _____ une coupe ?

Auteure

Solenn Petrucci est doctorante à l'Université de Genève (FPSE). Après une maîtrise de Lettres Classiques à l'université Paris IV La Sorbonne, elle a passé le CAPES en 2002 et a commencé à enseigner au collège en France. En 2016, elle a obtenu une maîtrise en didactique du français (FPSE et HEP-Vaud) et est devenue professeur formateur dans l'académie de Grenoble. Elle partage désormais son temps entre la recherche, des cours dans le secondaire et des activités de formation initiale ou continue à destination des enseignant.e.s du primaire et du secondaire.

Cet article a été publié dans le numéro 3/2019 de forumlecture.ch

Rechtschreibkompetenzen in einer 8. Klasse der Primarschule und einer 10. Klasse der Sekundarschule in Genf: die Herausforderungen der grammatischen Morphographie

Solenn Petrucci

Abstract

Aufgrund von Tests, die zu Beginn und am Ende des Schuljahres von rund 50 Schülerinnen und Schülern einer 8. Klasse der Primarschule (11 Jahre) und einer 10. Klasse der Sekundarschule (13 Jahre) in Genf durchgeführt wurden, sowie aufgrund der Protokolle der Lehrerinnen stellten wir fest, dass sich die Schülerinnen und Schüler verbessert hatten und dass die Morphographie die grössten orthographischen Schwierigkeiten bereitete. Wir untersuchten, welche Themen im Orthographieunterricht vorzugsweise behandelt werden. Unser Ziel war es, die gängige Praxis des Orthographieunterrichts in den betreffenden Klassen besser zu verstehen. Die grammatische Morphographie war zwar auf beiden beobachteten Stufen ein Problem, die Praxis unterschied sich hingegen deutlich zwischen Primarstufe und Sekundarstufe I. Einige Aspekte waren trotzdem gleich: Die Lehrerinnen arbeiteten im Allgemeinen mit einfachen Aufgaben, bei denen die Schülerinnen und Schüler wenig Reflexion und Engagement brauchten. Sie wählten meist kurze Arbeitseinheiten, hauptsächlich den Satz. Didaktische Innovationen gab es nur punktuell.

Schlüsselwörter

Orthographie, Morphographie, Praxis

Dieser Beitrag wurde in der Nummer 3/2019 von leseforum.ch veröffentlicht.

Competenze ortografiche in 8P e 10e a Ginevra: le sfide della morfografia grammaticale

Solenn Petrucci

Riassunto

Sulla base dei test effettuati all'inizio e alla fine dell'anno scolastico da una cinquantina di alunni di 8P (alunni dell'età di 11 anni) e 10e (alunni dell'età di 13 anni) a Ginevra e delle attività consegnate in un raccoglitore dai loro insegnanti, abbiamo osservato un miglioramento delle capacità degli alunni, abbiamo identificato gli aspetti ortografici più problematici nella morfografia ed evidenziato i temi privilegiati nell'insegnamento dell'ortografia che è stato loro fornito. Il nostro obiettivo è anche quello di comprendere meglio le pratiche comuni dell'istruzione ortografica in queste classi. Mentre la morfografia grammaticale appare problematica a entrambi i livelli, le attività svolte in classe variano notevolmente tra il livello primario e il ciclo di orientamento. Tuttavia, si notano alcune invarianti. Le insegnanti donne hanno utilizzato generalmente compiti ridotti che richiedono poca riflessione e poco impegno da parte degli studenti. Il più delle volte scelgono unità di lavoro brevi, soprattutto la frase. Le innovazioni didattiche sono presenti solo occasionalmente.

Parole chiave

Ortografia, morfografia, pratiche

Questo articolo è stato pubblicato nel numero 3/2019 di forumlettura.ch