

I. Acquisition et conceptions orthographiques

Source : D. Cogis - Comment enseigner l'orthographe aujourd'hui ?

Les erreurs orthographiques ne sont pas toujours dues à des ignorances, ni à des étourderies, elles proviennent souvent de conceptions partielles ou erronées qui font obstacle à l'apprentissage. C'est pourquoi apprendre l'orthographe ne va pas sans travail sur les représentations préalables.

Conception = façon dont les élèves à un moment de la scolarité comprennent les notions liées à l'orthographe.

Cf conceptions, représentations initiales en sciences

C'est un modèle explicatif organisé, simple, logique, utilisé le plus souvent par analogie.

L'élève n'en a pas conscience et n'éprouve pas le besoin de la vérifier car elle est pour lui une évidence.

= Obstacle durable aux apprentissages si elles ne sont pas prises en compte.

Se préoccuper des raisonnements des élèves, de ce qu'ils élaborent dans leur tête.

Comment se sont faites ces recherches ?

- par l'étude de l'évolution des écrits des élèves à différents moments de leur scolarité
- par des entretiens métagraphiques : retour réflexif sur l'orthographe, les graphèmes (cf métacognition...)
- entretien où l'on demande à l'élève de commenter, dans le texte qu'il vient d'écrire, certains graphèmes qu'il a produits. L'élève, en revenant sur ses choix, est amené à expliciter les éléments linguistiques qu'il a sélectionnés et les raisons pour lesquelles il l'a fait ; pourquoi il a ajouté un graphème, pourquoi il en a supprimé un autre, comment il a réagi devant certaines situations.
- question du type «Comment as-tu fait pour la fin de ce mot ?»
- dès la GS ou le CP, les enfants sont capables de fournir des explications
Fabio, CP le gato a rou les dans l'herbe : les parce qu'il y a beaucoup d'herbe et rou et les, ça fait roulé

= 2 outils exploitables en classe

Quelques exemples :

Jean, CM2 esquée mois maîtresse

- ben déjà esquée ça prend ée parce que c'est la maîtresse (...)
- donc tu peux me redire pourquoi tu mets ée à esquée
- parce que c'est la maîtresse ; maîtresse c'est féminin
- parce que c'est la maîtresse : qu'est-ce que ça veut dire ?
- c'est la maîtresse qui va m'excuser

Guillen, CM2 Alphonse grandi avec le tétare

- Pour la fin de grandi ?
- J'ai regardé comment ...tout simplement et après je me suis dit, on ne peut pas dire grandite donc y pas de t

Florence, CE2 je me ba contre deutre tauro

- j'ai voulu mettre un s à la place du e mais je ne l'ai pas fait parce qu'on aurait cru que c'était beaucoup de taureaux, alors que moi, je voulais qu'il y en ait que 4 et c'est pas beaucoup 4

-

Que sait-on des conceptions des élèves ?

1 - Confusion entre le sens et l'accord (dimension sémantique et linguistique)

les poissons rouge : le rouge c'est une couleur

2 - Confusion entre les homophones grammaticaux *on* et *ont*.

Confusion traitée tout au long de la scolarité, de manière récurrente, comme une confusion entre un pronom et le verbe avoir. Les manuels abondent en leçons où l'on fait remplacer on par l'homme et ont par avaient.

Mais, quand on demande aux élèves de réfléchir sur ce qu'ils ont écrit et de justifier une production, ceux-ci diront par exemple comme Céline (CE2) :

Ont l'appelai la Belle parce qu'il y a plusieurs gens qui l'appellent la Belle, on met -nt, c'est le pluriel.

La confusion n'est pas là où on le croyait : elle est liée au fait que le pronom on a une valeur de l'indéfini (on a sonné) ou du pluriel (nous)

Remarque : l'étude des paires a/à est/et... :

- risque de former une nouvelle classe de mots hétéroclite dont le seul point commun est phonétique et non linguistique
- focalise l'attention des élèves sur de nombreux «trucs» à mémoriser sans en comprendre le fondement et crée le plus souvent la confusion et l'emploi à mauvais escient.

3 - Application à mauvaise escient de règles enseignées

Exemple : Le graphème t

un abrit : on dit abriter

il chantat : c'est il, troisième personne - il a mit

je tombais et glissait sur le derrière : tombais, c'est faux, s pluriel, t singulier

elle luit répondirent : luit c'est à elle , à la cigale

un avion : pour faire aviation

je dort : un dortoir

4- Le nombre dans le groupe nominal

- le nombre de marques à l'écrit est supérieur au nombre de marques à l'oral
- tant que les élèves se fient à ce qu'ils entendent pour écrire, c'est une difficulté
- la liaison : indice supplémentaire ? *j'ai dai grandes soreil*
- le déterminant sert de signal aux élèves pour le mot qui suit : *j'ai mis un -s parce qu'il y a les devant mais de long travaux à faire*
- le pluriel contenu dans le mot donc cela rend superflu la marque s : *quelque jour , de nombreuse questions*
- la redondance : *les grosses grenouilles verte : déjà mis plusieurs s*
- la proximité : *les arches de pont endommagé par les inondations : jusqu'ou ça va les accords avec arches*
- notion de pluriel confondue avec celle de pluralité : *de la nourritures : j'ai mis un -s parce qu'il y a en a plusieurs.*

- des vrai lutins : l'adjectif n'a pas un statut bien défini ; on parle des lutins mais il y a pas plusieurs vrai ; l'adjectif est traité comme un nom ; le problème n'est pas tant pour les élèves de savoir qu'il faut mettre un s au pluriel de l'adjectif que de repérer les adjectifs et donc de les catégoriser : A partir de quels traits, de quel « prototype » construisent-ils la classe abstraite des adjectifs ?

5 -Le genre dans le groupe nominal

- en français le genre fait tellement corps avec le nom que les élèves ont du mal à admettre qu'un nom puisse ne pas avoir de genre du tout (anglais) ou avoir un genre différent dans une autre langue (**die Sonne , der Mund**) ;
- confusion entre l'ordre du monde et l'ordre de la langue : j'ai mis un e parce que c'est féminin
- faux couples **père/mère**
- confusion morphologique **un port/une porte**
- certains adjectifs n'ont qu'une forme : **facile, terrible**
- certains déterminants : **l' leur notre deux plusieurs**
- difficulté à concevoir le masculin en raison de l'absence de marque propre (italien, espagnol o/a) ; compensation de cette «aberration» par une autre lettre ; ou vécu comme une lutte entre fille/garçon : j'ai fermée la porte : fermée, c'est moi, je suis une fille, e
- si le e est la marque du féminin, tous les e ne le sont pas : ils avanse an silance ; si cela avait été elles j'aurai mis en
- présence de rupteurs : une valise très abimé

6 - Les accords sujet-verbe

Au cycle 2

- les élèves marquent le pluriel du nom mais pas celui du verbe : les oiseaux voles
- le verbe désigne à la fois une classe de mots (nature) ou un rôle dans la phrase (fonction)
- un accord difficile à comprendre : les enfants n'ont pas trop de difficultés à se représenter l'opposition entre une chose et plusieurs choses (rajoute un s à olive dans la liste de course parce qu'il en veut beaucoup) - en lien avec une expérience humaine ; mais c'est beaucoup plus difficile de se représenter ce que pourrait être une action «plurielle» pour fermer la porte ou s'appeler ; c'est un phénomène purement linguistique.

Au cycle 3

- l'existence de très nombreuses formes homophones : mange mangent manges
- la variété des groupes du nom et l'éloignement du verbe : la voiture des pompiers passent... l'enfant et la mère la voient
- l'identification des verbes dont la forme est complexe : il a fait il auré été arrêté ils vont avoir fini de travailler

7 - Les erreurs sont souvent liées à des conflits entre connaissances.

Il y a parfois conflit entre les effets de fréquence (lexique mémorisé) et l'application des règles :

- Mots singuliers à écrire au pluriel : difficultés à les écrire au singulier.
- Mots pouvant être à la fois des noms et des verbes : Il les timbres (lettres). On rencontre souvent un s à timbre : le nom est plus fréquent que le verbe
- Accords de participes passés : ils nous ont emmenés à l'abri de la neige : avec avoir on n'accorde pas mais nous c'est plusieurs