

Séminaire académique MDL 7 janvier 2021

Danièle Cogis

Enseigner l'orthographe au second degré : comment favoriser la compréhension du système et sa mise en œuvre ?

Amener les élèves à développer leurs compétences orthographiques, car malgré leurs erreurs qui les masquent, les élèves ont des compétences.

2 piliers qui devraient organiser le travail au second degré

- **COMPRENDRE** : étant donné la complexité de l'orthographe grammaticale du français, il reste certaines zones, certains aspects que les élèves n'ont pas encore compris au collège ou au lycée, comme le montrent leurs raisonnements.
Pour éviter de perdre du temps, il est important de comprendre le chemin de l'erreur et de cibler ces zones (inutile de revenir sur tout).
- **ECRIRE** : c'est bien la finalité de l'apprentissage de l'orthographe, c'est en écrivant qu'on met en œuvre l'orthographe apprise, comprise.

Des obstacles partagés dans la francophonie et à tous les niveaux de classe :

Quelques exemples sont convoqués (en seconde : **des personnes étrangèrent, « comme mangèrent »*) pour montrer que les élèves ont des bribes de savoir, qui ne sont pas mis en système. Ces conceptions erronées semblent ne plus bouger depuis le cycle 3.

BOIVIN (Université de Montréal) et PINSONNEAULT (UQÀM) WRAB, Paris, 19-22 février 2014

CORDARY Noëlle

• Régularités mises en œuvre dans la gestion de la finale des participes passés par les élèves de lycée, 2003, *Les dossiers des sciences de l'éducation*, n° 9 pp. 99-107

https://www.persee.fr/doc/dsedu_1296-2104_2003_num_9_1_989 (2005)

• Observations de la langue dans des activités de correction au lycée

Pratiques 2005, n°125-126 pp. 188-204

https://www.persee.fr/doc/prati_0338-2389_2005_num_125_1_2067

Séquence métagraphique analysée (2 élèves de CM1)

Teshumai ne tira pas le bon fil, et comprit différemment, elle se mit à courir vers la rivière, à peine arrivée, elle dit à Tegumai de rentrer à la grotte parce-qu'une tribue venue de très loin aller envahir la leur.

L'ensemble des transcriptions se trouvent dans : Danièle Cogis, « Ce qu'apportent les interactions verbales à l'acquisition de l'orthographe grammaticale », *Recherches en éducation*[En ligne], 40 | 2020, mis en ligne le 01 mars 2020, consulté le 03 septembre 2020. URL : <http://journals.openedition.org/ree/445> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/ree.445>

A partir d'entretiens menés avec des élèves, « est posée l'hypothèse que le travail cognitif s'inscrit dans les hésitations, propos inachevés, reprises, rectifications, fausses pistes, embarras et autres malentendus, et même dans les répétitions mécaniques de règles. »

Les interactions verbales apparaissent comme des révélateurs des conceptions des élèves ; des graphies justes ne sont pas forcément signes d'une conceptualisation juste ; l'élève ne réalise pas un raisonnement complet – même derrière une graphie juste.

Il s'agit d'avoir accès à la « petite fabrique cognitivo-langagière des élèves. »

Des compétences linguistiques certaines

Avec l'appui de l'enseignant, les élèves

- ✓ ont compris certaines notions, certaines catégories grammaticales ;
- ✓ savent manipuler (gestes du grammairien : suppression, substitution, encadrement...);
- ✓ ont mémorisé certains aspects des règles.

Il n'y a donc pas de passage instantané de l'ignorance à la connaissance, mais des éléments de transition : les interactions verbales jouent un rôle moteur, elles aident les élèves à formuler leurs conceptions et à évoluer. Le trajet vers la connaissance peut se faire dans l'erreur.

Pour aller plus loin : Astolfi J.-P. (1997) *L'erreur, un outil pour enseigner*, Paris, ESF.

Dans ces interactions, les compétences langagières se développent.

- ✓ Nécessité de verbaliser pour soi et pour les autres
- ✓ Nécessité d'argumenter
- ✓ Nécessité de ne pas se contredire
- ✓ Elargissement des critères grâce aux apports des autres

« Le débat orthographique agit ainsi sur deux plans. D'une part, il renforce la maîtrise d'une notion parce que certaines de ses propriétés, négligées, sont rappelées, ou que certaines manipulations, lacunaires, sont complétées. D'autre part, il peut générer un conflit dont le dépassement repose sur une attention nouvelle à certains aspects linguistiques. »

Un temps long

Pas d'apprentissage sans temps d'apprentissage.

- Récupération progressive des connaissances en mémoire au cours des échanges
- Un véritable parcours conceptuel proposé aux élèves

Oubliée dans le parc par ses maitres, la petite chienne s'est mise à aboyer.

Procédure : « je ne sais pas encore, donc je mets *-er* »

L'étude d'un corpus de 12 phrases (avec des adjectifs, et des p. passés, des adjectifs où la variation s'entend, ms aussi des pp dont la variation ne s'entend pas) va soutenir le cheminement : par comparaison des éléments soulignés, l'élève repère ce qu'il n'avait pas vu jusque-là. Le cheminement vers l'abstraction se fait ici par une action (flécher, argumenter) avec un appui graphique, et non en écoutant les explications orales de l'enseignant qui corrige les erreurs.

La construction d'une classe syntaxique, dans la durée (ici participe passé et sa valeur adjectivale) relève d'un travail conceptuel long. Un concept (Travaux de Britt Mari-Barth, exemples + propriétés + dénomination) s'élabore dans des interactions.

Effets positifs

- ✓ en dictée : *dans la ville peuplée d'éléments bariolés* : avant entretien 38% de réussite // après entretien 62 % de réussite ;

Hélène Le Levier, Catherine Brissaud et Céline Huard (2018), « Le raisonnement orthographique chez des élèves de troisième : analyse d'un corpus d'entretiens métagraphiques », *Pratiques*, n° 177-178 | 2018, <https://doi.org/10.4000/pratiques.4464>

- ✓ en production écrite (Fisher et Nadeau) : terminaisons des verbes en prétest en octobre puis en mai : une nette progression.

L'accord du verbe avec son sujet : une lente acquisition des chaînes d'accord
Savoir regarder la progression des élèves dans leur apprentissage en situation d'écriture et de révision autonome ; 5 groupes d'élèves :

- ✓ au seuil du savoir,
- ✓ savoir débutant,
- ✓ un savoir qui se renforce,
- ✓ un savoir qui se consolide,
- ✓ un savoir expert.

Cogis, D. (2013). In C. Gunnarsson-Largy et E. Auriac-Slusarczyk (dir.) *Écriture et réécritures chez les élèves. Un seul corpus, divers genres discursifs et méthodologies d'analyse*. Louvain-la-Neuve : Academia.
 • La révision orthographique au CM2 : l'accord sujet-verbe dans le corpus Grenouille, p. 85-112
 • Du prescrit au réel en CM2 : l'accord sujet-verbe dans le corpus Grenouille, p. 61-84

Points de vigilance

- Être vigilant : le cadrage du professeur consiste à laisser réfléchir sans laisser s'égarer.
- Ne pas passer trop vite sur de nouvelles notions : ne pas attendre de zéro erreur mais s'assurer que les raisonnements sont corrects.
- Favoriser moins la correction d'erreurs que le travail d'élaboration conceptuelle (voir travaux d'E. Bautier, ne pas confondre la tâche et l'activité cognitive).

Quelques principes

- ✓ Instaurer des raisons d'orthographe et s'appuyer sur l'importance de l'orthographe reconnue par les élèves, ainsi que sur leur intérêt pour l'écriture.
- ✓ Reconnaître leurs capacités de travail autonome et de progression : distinguer les progrès malgré les erreurs.
- ✓ Enseigner le travail de révision des écrits et accompagner les élèves dans leur travail. (Exemple : en 3ème au brouillon *J'arrivé* > *j'arrivait* > correction directe sur la copie définitive *j'arrivais*). Corriger une erreur ne veut pas dire y arriver en une seule fois, car plusieurs marques sont à gérer.

D. Cogis, « La question de l'orthographe » in *La rédaction au collège*, dir. Jean-Marie Fournier, INRP, 2000, 142-164.

- ✓ Ne pas corriger les erreurs des élèves dans la première version (1^{er} jet : *Je lui est dit* > 2^{ème} jet sans intervention du professeur *je lui ai dit*).

Remarque sur la complexité du verbe

Ils accomplissent ou *ils prennent*, mieux réussis que *ils chantent* : pourquoi alors commencer par les verbes du 1er groupe ?!

En automatisme, sans relecture, sans vigilance, les experts commettent aussi des erreurs (voir l'erreur d'E. Macron, novembre 2020).

Brissaud, C. & Cogis, D. (2011). Comment enseigner l'orthographe ? Hatier : cartes 7-8 sur l'accord du verbe avec son sujet

Effets d'un enseignement explicite de la révision des textes en 4ème

Pour pouvoir corriger l'orthographe de ses écrits dans une version définitive, il faut d'abord apprendre à repérer ses erreurs.

Présentation du dispositif de R. Blain

BLAIN, R. (1996). « Apprendre à orthographier par la révision de ses textes », dans CHARTRAND, S.-G. (dir.), *Pour un nouvel enseignement de la grammaire*, Montréal, Les Éditions Logiques, p. 341-358
https://www.enseignementdufrancais.fse.ulaval.ca/fichiers/site_ens_francais/modules/document_secti_on_fichier/fichier_90bb026365c6_12.PNGE_Chapitre_11.pdf

Phase 1 : repérer dans un texte donné 32 erreurs. 75% des élèves n'en repèrent que 12 ;

Phase 2 : écrire un texte et construire une grille d'erreurs ;

Les élèves ont pointé par exemple l'accord dans le GN, mais ont aussi mis ensemble attribut et participe passé

Remarques sur les homophones : on en fait une catégorie alors que ce n'en est pas.

Phase 3 : code de correction co construit ensemble ;

Phase 4 : travail des éléments de la grille, pas tous les objets en même temps. Intérêt certain à commencer par le GN ;

Phase 5 : texte 32 erreurs redonné. 30% des élèves les voient toutes > un énorme gain. Les plus fragiles progressent de manière significative : 70% repèrent 27 erreurs.

Pratiquer le VIP (Mireille Brigaudiot <https://apprendre-reviser-memoriser.fr/rester-positif-pendant-les-devoirs/>) :

- ✓ valoriser ce que l'élève a tenté ;
- ✓ interpréter (« je crois que... ») sur le plan cognitif : le professeur dit ce qu'il croit que l'élève a fait, ce qu'il croit être sa logique ;
- ✓ proposer l'écart (montrer) : l'élève a raisonné ainsi, mais le professeur va lui expliquer comme il fait lui : l'élève mesure alors l'écart, il peut alors le réduire.

Conclusion

Maitrise de l'orthographe =

Gestion de l'orthographe en cours d'écriture : Autorégulation et Motivation nécessaires
+ Connaissance du fonctionnement de la langue : via la découverte et l'appropriation

Bibliographie

ANGOIJARD, A. (Ed) (1994), *Savoir orthographier à l'école primaire*. Paris : Hachette éducation/INRP.

BLAIN, R. (1996). « Apprendre à orthographier par la révision de ses textes », dans CHARTRAND, S.-G. (dir.), *Pour un nouvel enseignement de la grammaire*, Montréal, Les Éditions Logiques, p. 341-358

BRISAUD, C. et BESSONNAT, D. (2001). *L'orthographe au collège. Pour une autre approche*. Grenoble : CRDP de l'académie de Grenoble et Éditions Delagrave.

CHERVEL, A. (2008). *L'orthographe en crise à l'école. Et si l'histoire montrait le chemin ?*, Retz.

COGIS, Danièle (2005) *Pour enseigner et apprendre l'orthographe. Nouveaux enjeux – Pratiques nouvelles*. École/Collège, Delagrave.

COGIS Danièle & BRISSAUD Catherine (2019), « À la poursuite des marques de genre... », dans Clara Mortamet (éd.), *L'orthographe, pratiques d'élèves, pratiques d'enseignants, représentations*, Rouen, Presses universitaires de Rouen et du Havre, p.43-71.

COGIS Danièle, BRISSAUD Catherine, FISHER Carole & NADEAU Marie (2016), « L'enseignement de l'orthographe grammaticale », dans Suzanne-G. Chartrand (dir.), *Mieux enseigner la grammaire au primaire et au secondaire. Pistes didactiques et activités pour la classe*, Montréal, Éditions du Renouveau Pédagogique, p.123-145.

COGIS Danièle, FISHER Carole & NADEAU Marie (2015), « Quand la dictée devient un dispositif d'apprentissage », *Glottopol*, n°26, En ligne <http://glottopol.univ-rouen.fr>

NADEAU Marie et FISHER Carole (2006). *La Grammaire nouvelle. La comprendre et l'enseigner*, Montréal: Gaétan Morin éditeur, La Chenelière Éducation.

Questions du public – réponses de Danièle Cogis

Remarques préalables

L'accord du pp avec un objet antéposé est en train de disparaître. Un exemple tout récent : « L'inceste puis les conflits de loyauté qu'il a induit ont ravagé sa famille dans sa chair ». *Le Monde*, 6 janvier 2021, p.20.

Ne plus organiser l'enseignement de l'orthographe autour de cette question ferait gagner beaucoup de temps, ce qui en donnerait pour l'appropriation des notions utiles.

Faire du pp un adjectif ; les pp avec « avoir » sont sortis de l'accord > ils constituent le second composant des formes composées ; l'auxiliaire porte les marques verbales, le participe passé le sens du verbe.

Ne pas s'en tenir au passé composé, faire travailler sur le plus-que-parfait ou le futur antérieur.

Faire découvrir les finales des participe passés (é ou i ou u) et apprendre à part le participe passé de la dizaine de verbes (+ leurs composés) se terminant par une consonne.

Brissaud, C. & Cogis, D. (2011). *Comment enseigner l'orthographe ?* Hatier : cartes 8 (participe passé) & 9 sur les formes verbes en /E/ (dont le participe passé)

- ✓ Mettre en lumière les règles d'accord des participes passés à partir des interactions verbales est convaincant, mais dans le cas d'une classe au niveau très hétérogène on prend le risque que les élèves plus performants révèlent trop vite la règle d'accord.

On se met d'accord sur une règle de fonctionnement : paroles des champions en dernier. Des groupes avec moins d'écart d'hétérogénéité.

Les forts ont un rôle à jouer : ils formalisent – et donc modélisent - davantage, fournissent davantage de « preuves ».

Ils peuvent aussi justifier par écrit leur graphie ou la bonne graphie qui leur est donnée pendant qu'on travaille avec le reste de la classe. Puis confrontation finale (ou pas).

- ✓ C'est intéressant de voir l'évolution positive entre le mois d'octobre et le mois de mai sur la notion travaillée. Mais ce qui m'interpelle, c'est le résultat à long terme : les élèves semblent comprendre et réinvestir à court terme mais souvent un, deux ou trois ans plus tard, on retrouve les mêmes erreurs dans les rédactions. C'est là que je me sens démunie.

Non si on passe du temps, vraiment, c'est-à-dire suffisamment pour qu'une notion soit assimilée. Il faut sans doute revoir la question du temps dans l'apprentissage : le rythme traditionnel d'1h d'orthographe par semaine entraîne des oublis fréquents (voir travaux sur la mémoire, par exemple Delannoy, C., Lorant-Royer, S. (2007) *Une mémoire pour apprendre*, Paris, Hachette Education).

Ne pas hésiter à bousculer la répartition hebdomadaire à certains moments.

Par ailleurs, la recherche québécoise a montré que les élèves n'avaient pas perdu leurs savoirs pendant les vacances, y compris des élèves faibles. Elle a montré également que ces derniers avaient progressé plus vite que les autres dans certaines classes d'écoles type Zep :

« Un transfert de la compétence orthographique développée par les élèves est observé en contexte de production écrite, où le progrès accompli par les élèves les plus faibles est beaucoup plus net que celui des élèves les plus forts. En contexte de dictée, c'est aussi la classe la plus faible de l'échantillon qui connaît les plus grands progrès. Fait intéressant, cette classe se trouve dans l'école la plus défavorisée de l'échantillon et compte une majorité d'élèves qui n'ont pas le français comme L1 », cité par Catherine Maynard, Catherine Brissaud, et Françoise Armand dans *Mise à l'essai d'un dispositif innovant d'enseignement de l'orthographe auprès d'élèves d'un lycée professionnel en France*. <https://www.researchgate.net/publication/326338736> *Mise à l'essai d'un dispositif innovant d'enseignement de l'orthographe auprès d'élèves d'un lycée professionnel en France*

NADEAU Marie et FISHER Carole (2014), *Expérimentation de pratiques innovantes, la dictée 0 faute et la phrase dictée du jour, et étude de leur impact sur la compétence orthographique des élèves en production de texte*, Rapport de recherche : FQRSC.

http://www.frqsc.gouv.qc.ca/upload/editeur/3_Scientifique_rapport%20final_2010-ER-137018.pdf

NADEAU M., FISHER C., COGIS D., 2014, « Pratiques innovantes et progression des savoirs sur le verbe à l'école primaire », dans C. Gomila, D. Ulma (dir.), *Le verbe en toute complexité: acquisition, transversalité et apprentissage*, L'Harmattan (coll. Enfance et Langage), Paris, pp. 175-192.

Carole FISHER et Marie NADEAU, « Usage du métalangage et des manipulations syntaxiques au cours de dictées innovantes dans des classes du primaire », *Repères*[En ligne], 49 | 2014, mis en ligne le 30 juin 2014, consulté le 18 janvier 2021. URL : <http://journals.openedition.org/reperes/742> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/reperes.742>

Différenciation fine des choses.

Par exemple, on a tendance à globaliser le GN, or ce sont certains aspects seulement qui posent problème : le déterminant « leur » qui bloque > les noms collectifs, même « la ville »... ne pas prendre la perspective du linguiste ou du grammairien, mais de celui qui doit apprendre l'orthographe, la perspective de l'élève. Du point de vue de l'élève qui fait des accords, tous les noms ne se valent pas. On doit donc être vigilant sur le lexique choisi.

Le traitement du « on » : ont // on > du temps de perdu, car on impute aux élèves une confusion qui n'est pas celle qu'on veut rectifier : par ailleurs, la procédure de remplacement est difficile.

Brissaud, C. & Cogis, D. (2011). Comment enseigner l'orthographe ? Hatier : carte 10 sur *On*.

- ✓ Si on ne souligne pas les erreurs des élèves, que faire et comment leur faire réviser le texte ?

Dès le CE1 ou le CE2, on constate que les élèves font quelques corrections d'orthographe spontanément si on leur demande de retravailler leur premier jet à quelques jours de distance (voir Rilliard J. et Sandon J.-M., in Angoujard, 1994, p. 46-48, ou Cogis, 2005, p. 166-177).

La relecture tout de suite après le premier jet ne permet souvent pas de « lire » ce qu'on a vraiment écrit.

On peut calibrer la portion de texte à revoir en fonction des « forces » de l'élève et cibler un point orthographique.

Quand les élèves se rendent compte qu'ils sont capables d'amélioration, ils sont plus motivés pour le faire : enclencher une dynamique positive...

La circulation publication des écrits est un puissant facteur.

Important : les accompagner vraiment : lire avec eux, relire avec eux en petits groupes, donner des clés, montrer au tableau comment on vérifie : j'ai écrit un nom au pluriel, je regarde autour de lui et je vérifie si les mots qui vont avec sont au pluriel.

- ✓ Ce travail de révision en 5 phases prend combien de temps ?

Le travail présenté (Blain) a duré 2 mois.

- ✓ Quand les élèves doivent corriger leurs erreurs dans la phase 2 = comment les repèrent-ils ? Est-ce que c'est leur propre repérage ou un repérage entre pairs ? Question sur l'exemple de travail de révision des écrits: dans la phase 2, le texte de 30 lignes est une production écrite des élèves ou un texte dicté ? Puis, correction par les élèves, pouvez-vous développer s'il vous plaît ? Concernant la phase 2 qui repose sur l'écriture d'un texte par les élèves : s'agit-il d'un texte totalement libre ? (longueur ? récit simple type expériences vécues ?...)
- ✓ Concernant la phase 2 qui repose sur l'écriture d'un texte par les élèves : s'agit-il d'un texte totalement libre ? (longueur ? récit simple type expériences vécues ?...)

Tout semble adaptable > voir l'article en ligne :

https://www.enseignementdufrancais.fse.ulaval.ca/fichiers/site_ens_francais/modules/document_section_fichier/fichier_90bb026365c6_12_PNGE_Chapitre_11.pdf

- ✓ J'ai l'impression que les élèves de troisième (en corrigeant les copies du brevet blanc) ont un niveau moins bon en grammaire que les élèves de sixièmes et je me dis que c'est parce qu'au primaire ils travaillent peut-être plus la maîtrise de la langue que dans le secondaire. Qu'en pensez-vous ? Merci.

C'est fort possible. Les programmes de 2016 ont mis l'accent aux cycles 2 et 3 sur les notions grammaticales qui fondent notamment les accords. Et ces élèves font beaucoup d'orthographe. Au collège, le temps imparti à l'orthographe est réduit. Ce qui n'a pas été consolidé peut effectivement se perdre. À enchaîner notion sur notion (souvent 30 chapitres dans les grammaires) et à raison d'une séance par semaine, difficile de consolider les notions.

Les lycéens en lycée professionnel sont bloqués dans leurs connaissances au niveau du cycle 3-6e. Ce que montre un travail de recherche sur la production des formes verbales en /E/ :

Tiphaine Mout et Catherine Brissaud, « Acquisition de la morphographie flexionnelle du français: Retard de jeunes adultes en formation professionnelle », *French Language Studies* 00 (2011), p. 1-15, Cambridge University Press

Une autre recherche a porté sur un dispositif de travail avec des élèves d'un lycée professionnel en France, dans la filière Gestion-Administration : elle montre leurs difficultés en orthographe grammaticale, mais aussi leur implication dans la réflexion et leur intérêt dans le cadre d'un travail intégré production écrite/orthographe.

Catherine Maynard, Catherine Brissaud, et Françoise Armand, *Mise à l'essai d'un dispositif innovant d'enseignement de l'orthographe auprès d'élèves d'un lycée professionnel en France*.

<https://www.researchgate.net/publication/326338736> Mise a l'essai d'un dispositif innovant d'enseignement de l'orthographe auprès d'élèves d'un lycée professionnel en France

✓ Parfois, des élèves ne savent pas justement ce que sont les points forts et faibles. Parfois, il suffit de le leur demander : c'est ce qu'a montré le mémoire professionnel d'une stagiaire PLC2 à propos d'une classe de 4^e. Elle avait pu traiter avec ses élèves leurs points faibles.

*Compte rendu élaboré par K. Risselin,
validé et enrichi par D. Cogis.*