

# Orthographe et production écrite du cycle 2 au cycle 3

---

**Mercredi 6 février 2008 - Bourges**

**Jacques DAVID**

**Université de Cergy-Pontoise**

**IUFM de Versailles**

**EA 1392 CRTF - LaSCoD**

**F-95011, Cergy-Pontoise, France**

# Plan

1. Conceptions et pratiques de l'enseignement de l'orthographe
2. Histoire et évolution de l'apprentissage de l'orthographe (recherches linguistiques, didactiques et psycholinguistiques)
3. Perspectives pour l'apprentissage de l'orthographe
  - 3.1 En relation avec la production écrite au cycle 2
  - 3.2 Articulé à la production de texte au cycle 3
  - 3.3 Propositions pour l'apprentissage de l'orthographe
4. Pour conclure

# 1. Conceptions et pratiques de l'enseignement de l'orthographe

- Conception en négatif de l'apprentissage de l'orthographe
  - ◆ Rapport à la norme par défaut
  - ◆ Évaluation en termes de manques *vs* cheminements
- Peu d'enquêtes sur les pratiques (cf. cependant, Chevrot *et al.*, 1994 ; Simon, 1998 ; Sautot, 2003)
- Pratiques répétitives *vs* progressives
  - ◆ Mémorisation de règles, de listes (exceptions), de tableaux
  - ◆ Application dans des exercices figés, en boucle déductive
- Savoirs aléatoires ...
  - > Pierre (CM1) : “ On peut mettre un S, non un T, peut-être un E... je sais pas ! ”.
  - ... et arbitraires
  - > Hélène (CE2) : “ à *manges* il faut un S par- parce qu'on l'a vu avec la maitresse ”.

## 2. Histoire et évolution de l'apprentissage de l'orthographe

- Conceptions figées jusque dans les années 1970 (Furet & Ozouf, 1977 ; Chervel, 1977 ; Chervel & Manesse, 1989 ; Jaffré, 1992)
  - ◆ Influence des recherches linguistiques décrivant le système orthographique du français (Gak, 1959/1976 ; Klinkenberg, 1971 ; Catach, 1973, 1978)
  - ◆ Critique des pratiques stigmatisant la faute (Thimonnier, 1974, Blanche-Benveniste & Chervel, 1969)
  - ◆ Apports des méthodes actives (Vial, 1970) et des premières études sur l'acquisition de la production écrite (Simon, 1973)
  - ◆ Plus grande cohérence vis à vis de la maîtrise du système, mais l'erreur est toujours perçue comme un écart par rapport à la norme (typologie des erreurs...Catach *et al.*, 1980)

## 2. Histoire et évolution de l'apprentissage de l'orthographe

### Orthographe intégrée à la production textuelle dans les années 1980-90

- ◆ Les apprentissages réflexifs en langue (grammaire, lexique) tout comme l'orthographe sont dépendants, annexés au processus rédactionnel (Garcia-Debanc, 1986 ; Jolibert, 1988 ; EVA-INRP, 1991)
- ◆ Programmes officiels par compétences et organisés en séquences, du primaire (1985, 1995) au collège (1998)
- ◆ Opposition entre bas et haut niveau, approches par « toilettage », étude de surface, exercices décontextualisés ou décrochés
- ◆ Articulation difficile (voire impossible) entre maîtrise de l'orthographe et processus rédactionnel...
- ◆ ... mais quelques propositions didactiques intégrant l'orthographe à la production écrite (David, 1996 ; Brissaud & Bessonnat, 2001 ; Cordary, 2003 ; Cogis, 2005 ; Allal *et al.* 2001)

## 2. Histoire et évolution de l'apprentissage de l'orthographe

### Influence des recherches psycholinguistiques dans les années 1990-2000

- ◆ Apport de la psychologie cognitive dans deux dimensions :
  - comme composante du processus rédactionnel, notamment en révision (Bartlett, 1982 ; Fayol, 1997 ; Piolat & Pélissier (dir.), 1998) ;
  - comme ensemble de procédures linguistiques spécifiques, en morphographie dérivationnelle et flexionnelle (Rieben *et al.*, 1997 ; Chevrot, 1999)
- ◆ Apport de la linguistique génétique par la prise en compte des contraintes du système d'écriture et des orthographe sur :
  - l'expression du pluriel et son marquage (Jaffré & David, 1999), ou du genre (Cogis, 1999)
  - les accords des verbes (Brissaud & Chevrot, 2001 ; Jaffré (dir.), 2006)
- ◆ Procédures de l'expert et de l'apprenti :
  - en lecture comme en écriture (Fayol & Colé, 2001 ; Fayol & Totereau, 2001 ; Largy, 2001 ; Pacton, 2003...)
  - sur des difficultés ou pathologies spécifiques (Zesiger, 1999)
  - pour proposer des modèles développementaux (paradigmes cognitif et connexionniste, cf. Gombert, 2000)

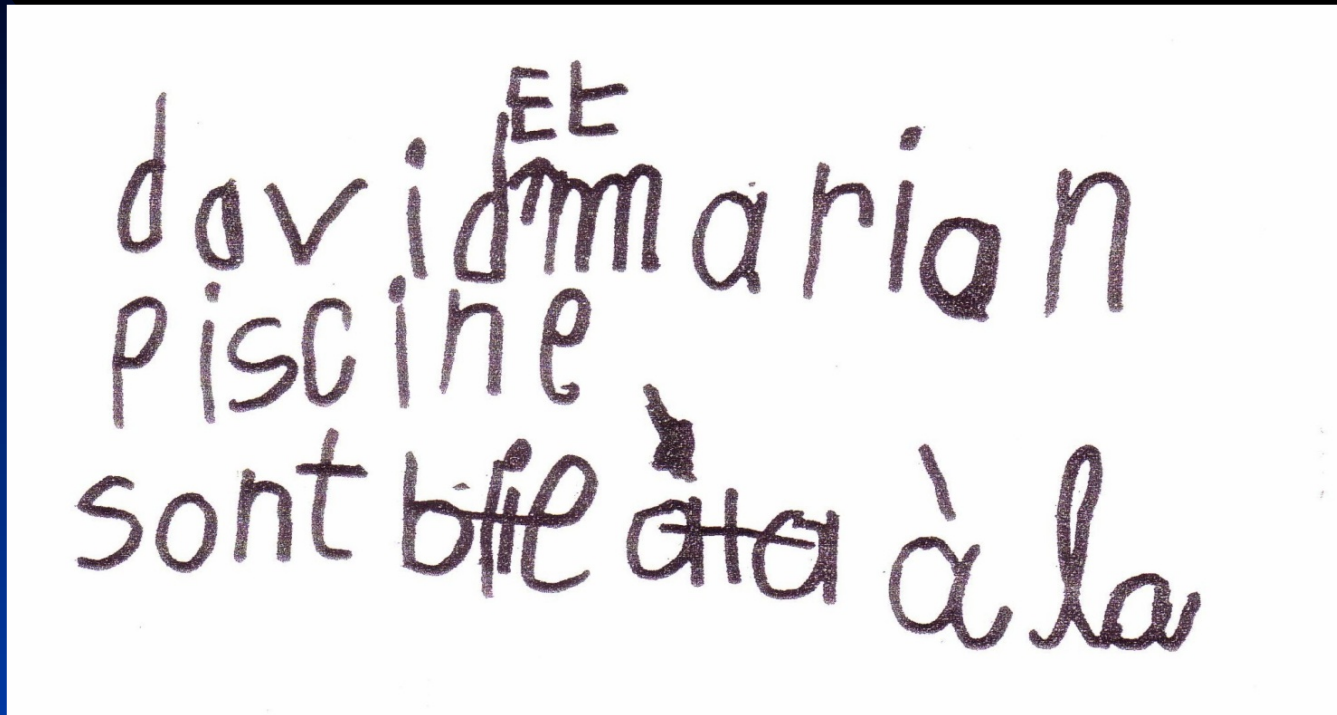
### 3.1 Production écrite au cycle 2

Aurélie (5,0 ans) : rapport entre écriture et lecture

The image shows a piece of paper with handwritten text in black ink. The text is arranged in several lines and consists of a mix of recognizable letters and symbols. The first line starts with a circled '0.9' followed by 'il AT y P U E I M é'. The second line has 'E l A M U i R A U h A S'. The third line has 'F D E l A i M l y A U h'. The fourth line has 'Σ E l A i l N D l l E U O l'. The fifth line has 'E l A l E D R E D C'. The sixth line has 'H l H l D E E h O E r l'. The handwriting is somewhat messy and shows signs of a young child's attempt at writing.

### 3.1 Production écrite au cycle 2

Jamila (5,6 ans) : version 3 d'un texte écrit en mai



The image shows a piece of white paper with handwritten text in dark ink. The text is arranged in three lines. The first line reads 'david<sup>EE</sup>marian', where 'EE' is written above the 'i' in 'david'. The second line reads 'piscine'. The third line reads 'sont bñe ~~ata~~ à la', where 'ata' is crossed out with a diagonal line and 'bñe' is written above it. The handwriting is characteristic of a young child, with some irregularities and corrections.

- Quelles sont les phases de construction du texte ?
- Quels problèmes Jamila a-t-elle rencontrés et résolus ?
- Quelles sont ses procédures d'écriture ?



## 3.1 Production écrite au cycle 2

### Jamila (5,6 ans) : version 1

A photograph of a white rectangular piece of paper with handwritten text in black ink. The text is arranged in two lines. The first line contains the names 'davidmarion' written together without spaces. The second line contains the word 'piscine' written below the first line. The handwriting is simple and characteristic of a young child.

#### Explications métagraphiques pour le « et » manquant :

Ad: tu peux me lire ton histoire

Jam : *David et Marion vont à la piscine*

Ad : Comment tu as fait pour écrire ces mots ?

Jam : et ben *David et marion* je sais déjà l'écrire – on l'a déjà mis ici (montre une affiche)

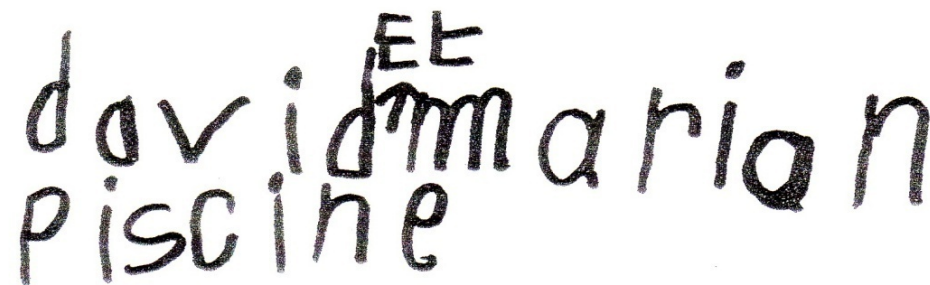
Ad : et pour *piscine* ?

Jam : Je l'ai copié du livre de la classe

Ad : Tout à l'heure tu m'as bien lu ton histoire - tu peux me la relire et me montrer où tu as écrit *et*

Jam : (relit en pointant chaque mot) *David - - Marion - - j'ai oublié il faut le mettre là* (indique un espace entre les deux prénoms)

### 3.1 Production écrite au cycle 2 Jamila (5,6 ans) : version 2



david  
PISCINE  
ET marion

#### Explications métagraphiques pour la suite du texte :

Ad : Tu peux me relire ton histoire maintenant

Jam : oui - *David [Et] marion* (en pointant chacun des mots, suivi d'un temps d'arrêt) -

- - j'ai oublié d'autres mots

### 3.1 Production écrite au cycle 2 - Jamila (5,6 ans) : version 3

A photograph of a child's handwritten text on a white background. The text is written in dark ink and consists of three lines: 'david<sup>EE</sup>marion', 'piscine', and 'sont bfe ata à la'. The word 'ata' is crossed out with a horizontal line, and a small arrow points to it from above. The word 'EE' is written above 'david'.

Ad : Si tu as terminé tu peux me la lire

Jam : *David [Et] marion sont - - à la – piscine* (en pointant chacun des mots)

Ad : tu as barré ces mots là

Jam : là (montre *blie*) je voulais écrire *bien* mais j'ai pas trouvé comment ça s'écrit – j'ai dit le mot dans ma tête mais j'ai trouvé que ça va pas – je l'ai barré – et là j'avais pas bien écrit parce que c'est pas attaché *ala*

Ad : Ah et comment tu sais que c'est pas attaché

Jam : par- parce que je l'ai vu dans l'affiche du tableau

Ad : et mais dis donc tu as changé ton histoire – tout à l'heure tu m'as lu *David et Marion vont à la piscine* – ce n'est pas tout à fait la même chose

Jam : je l'ai pas trouvé *vont* alors j'ai mis un autre qui est presque pareil – ça va quand même - on peut dire *David et Marion sont à la piscine*

Ad : oui bien sûr - -

Jam : je peux pas bien lire j'ai mis une flèche aussi

Ad : oui je vois mais les mots sont dans tous les sens – tu le recopieras avec l'imprimerie quand Joris aura fini.

### 3.1 Production écrite au cycle 2 Lolita (5,11 ans) - GS



semat jé bu du ckcl

**Texte écrit en juin – « Écrire un récit de vie » :**

*semat jé bu du ckcl* (= ce matin j'ai bu du coca-cola)

**Problème de *semat* (= ce matin)**

Lol : je sais pas l'écrire alors j'ai cherché dans ma tête - - j'ai dit



et j'ai trouvé ces lettres là.

**Problème de *ckcl* (= coca-cola)**

Lol : j'ai mis quatre lettres parce que ça fait quatre lettres dans



et pi  je

sais l'écrire c'est comme au début de *Karine* - c'est ma copine.

### 3.1 Production écrite au cycle 2 Marion (5 ; 1 ans) - GS



#### Texte écrit en octobre :

*marion / h / hoat* (= Marion mon chat aime le chocolat)

#### Problème de *h* (= chat)

Mar : c'est *chat* - - j'ai écrit *chat* – mais il y a qu'une lettre

#### Problème de *hoat* (= chocolat)

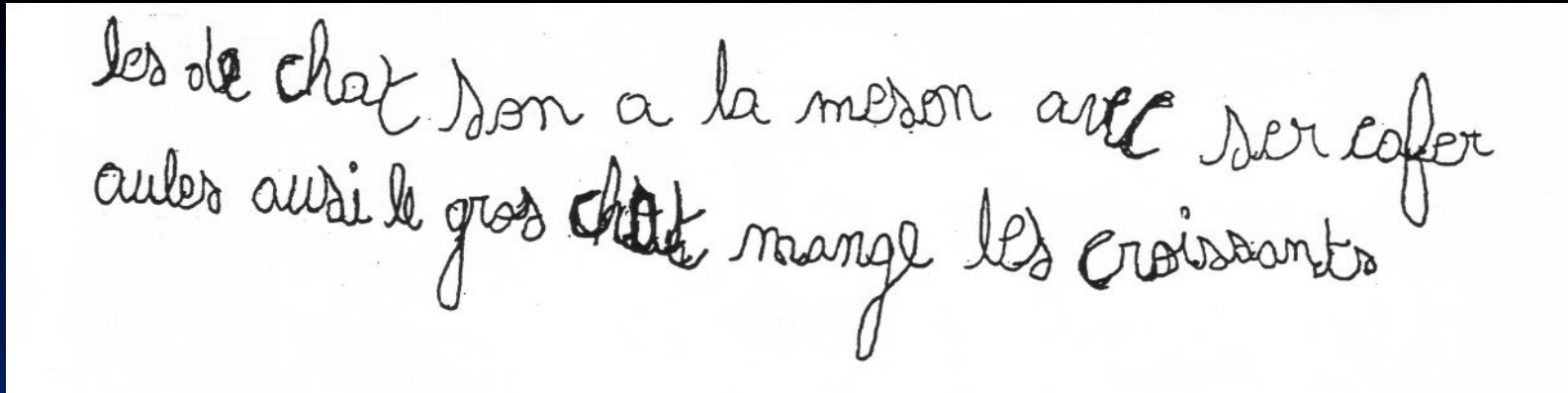
Mar : (pointant successivement le *h* et le *o* puis le *a*)



Ad : et cette lettre là alors (monte le *h*)

Mar : à la fin il y a toujours une lettre comme ça.

### 3.1 Production écrite au cycle 2 Daniel (6,5 ans) - CP



les de chat son a la meson avec ser cafer  
aules ausi le gros chat mange les croissants

**SQ 10 : Texte écrit en mai (« Écrire un récit de fiction d'après une image »)**

*les de chat son à la meson avec ser cafer / aules ausi le gros chat mange les croissants* (= Les deux chats sont à la maison avec ses cafés / au lait aussi le gros chat mange les croissants)

**Problème de *meson* (= maison)**

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

 c'est S-O-N.

**Problème de *croissants* (= croissants)**

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

# Orthographes approchées : appréhender les problèmes des premières écritures enfantines

Test pour adultes « experts » :

hanséatique

➤ Ce qui est relatif à l'association des marchands au Moyen-Âge

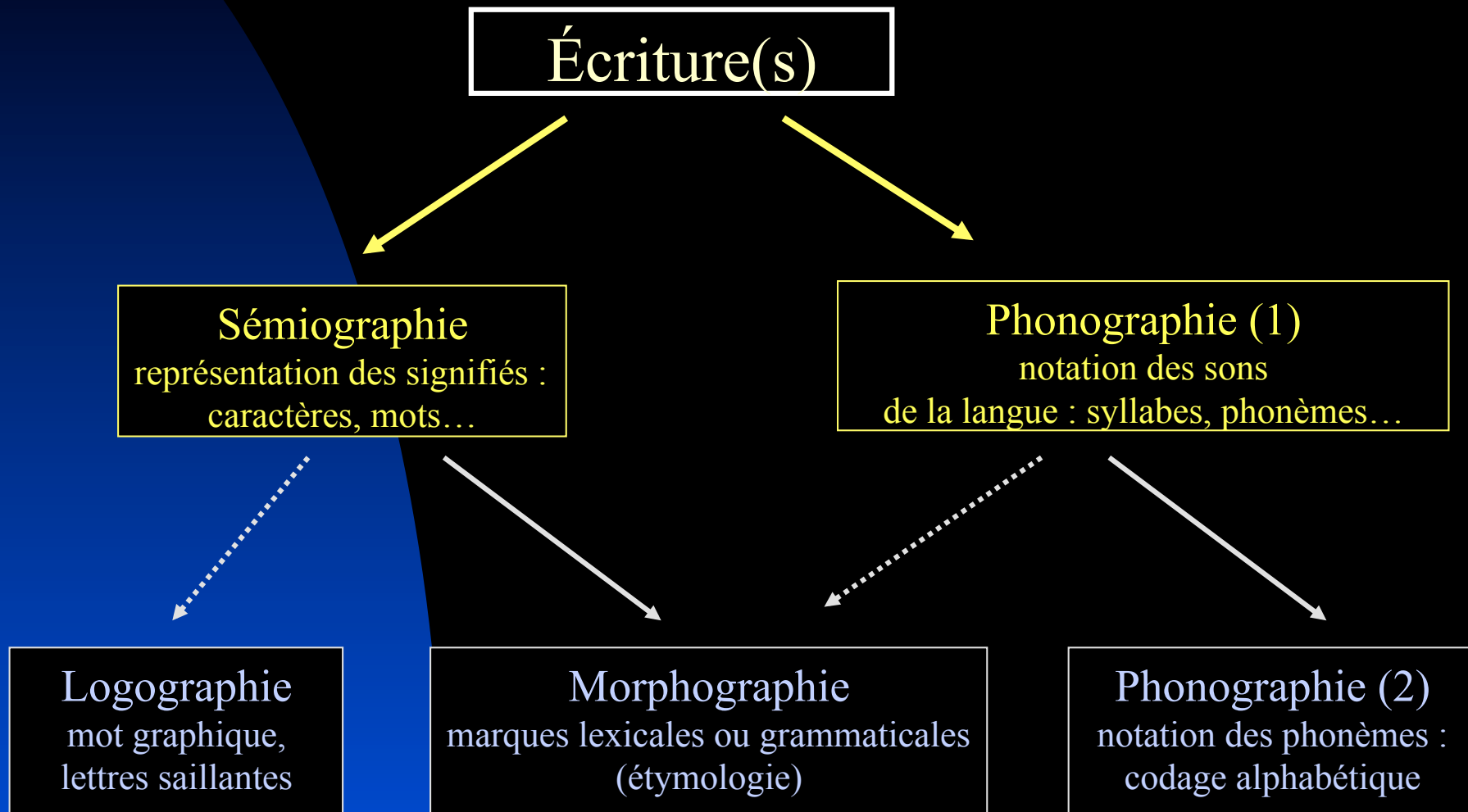
uraète

➤ Aigle d'Australie

saccharomyces

➤ Levure produisant la fermentation alcoolique de jus sucrées, intervenant dans la fabrication du vin, de la bière, du cidre, etc.

# Écritures : principes fondamentaux et composantes orthographiques





# Diversité des procédures orthographiques

Nicolas (5 ; 10 ans) – GS

Texte écrit en novembre : *les maisom[s] avec enfants* – Explications pour « *maisom[s]* » :

Ad : tout à l'heure quand tu as lu ton texte tu m'as dit que tu avais écrit *les maisons*

Nic : il manque un *C* (ajoute un *s*) – c'est parce qu'il y a *les maisons* (insiste sur *les*)

Damien (5 ; 1 ans) – GS

Texte écrit en décembre : *Noë Père Noël / TOE [TOEU] / merci* (= Père-noël / je veux des tortues / Ninja / merci) - Explications pour « *TOE* » :

Dam : j'ai écrit *tortue* – on entend un *T* et un *O* et un *E* – j'ai oublié un *U* (réécrit le mot en dessous [TOEU])

Ad : et le *E* pourquoi tu as mis un *E* ici

Dam : parce/ parce qu'il y a des *E* à la fin des mots – pas toujours – mais des fois oui.

Benjamin (5 ; 6 ans) - GS

Texte écrit en février : ... *me / ratovtr une [raqonté nue] histore* – Explications pour « *ratovtr* » :

Ben : parce que *ratovtr* (lu *raconter*) il faut barrer le *R* - là (montre *raqonté*) j'ai écrit le *é* de *février* - - parce qu'il faut changer des fois - *É* ou *E-R* on peut mettre les deux

# Pratiques d'écriture en cycle 2

5 grands types d'activités qui correspondent pour partie aux diverses acceptations du terme *écriture* (Anis, 1994)

Deux activités massivement pratiquées de la GS au CP :

## 1- L'écriture conçue comme *calligraphie* ou « *graphisme* »

= apprentissage des gestes d'écriture et de la formation des unités de l'écrit : lettres, mots.

Cf. De Ajuriaguerra *et al.*, 1956/1989, 1978/1990 ; Lurçat, 1980, 1985 ; Zerbato-Poudou, 1994, Dumont, 2000 ; Amigues & Zerbato-Poudou, 2000...

## 2- La *copie* visant la reconnaissance de formes graphiques (mots, textes)

= apprentissage des formes de l'écrit et de la permanence des signifiants écrits.

Cf. Ferreiro, 1979, 1982, 1988/2000 ; Fijalkow & Liva, 1988 ; Humblot *et al.*, 1994...

# Trois activités de production écrite (moins pratiquées)

## 3- *Le transport-copie*

= composer des textes à partir de répertoires de mots, de listes, de textes affichés, etc.

Cf. Saada-Robert & Rieben, 1993 ; Rieben & Saada-Robert, 1997...

## 4- *La dictée à l'adulte*

= composer un texte (organisation des contenus, distribution des idées, progression...) en déléguant à l'adulte les problèmes de mise en mots

Cf. Clesse & Hébrard, 1977 ; David, 1985, 1991 ; Chartier *et al.*, 1998, Brigaudiot (dir), 2000...

## 5- *L'autographie, écritures « inventées », « essayées », « tâtonnées » ou « approchées » (creative spelling)*

= produire des écrits par résolution de problèmes d'encodage et prenant en compte les propriétés orthographiques, mis en place dans des « ateliers d'écriture »,

Cf. Chomsky, 1975 ; Ferreiro, *ibid.*, Read, 1986 ; Clarke, 1988 ; Besse, 1990 ; Fijalkow & Fijalkow, 1991 ; Jaffré, 1992 ; Olson, 1994/1998 ; David & Jaffré, 1997 ; Calleja *et al.*, 1998, Jaffré *et al.*, 1999 ; Morin, 2002, 2003, 2006 ; David, 2002, 2003, 2006 ; Rieben *et al.*, 2005 ; Fayol, 2006...

## 3.2 Production de texte au cycle 3 L'exemple du pluriel en CE2

Marvin, (8,7 ans) – janvier

*...toute les **chanson** sont écrite ...*

Marvin rectifie partiellement :

« Pour *chanson* je pouvais pas mettre un *S* parce que l'autre voulait tout de suite son stylo – j'ai pas eu le temps de mettre un *S* – il faut un *S* parce qu'il y a *les chansons* »

## 3.2 Production de texte au cycle 3 L'exemple du pluriel en CM1

Blandine, CM1 (9,4 ans) – janvier

*...cinq enfants qui était ...*

Blandine révèle une acquisition en cours :

« Ça va c'est juste – – [Elle réfléchit] *cinq enfants* on peut remplacer par *ils* avec un *S* alors si c'était *ils* ça s'écrirait pas comme ça – ça s'écrirait *E-N-T* »

## 3.2 Production de texte au cycle 3

### L'exemple du pluriel en CM2

**Natacha, CM2 (10,5 ans) - mars**

... les *nuage* couvre le ciel ...

Elle commente le mot *nuage* :

« J'ai oublié un *S* – j'écris vite – je fais pas attention »

**Sébastien, CM2 (11,0 ans) - juin**

... Un *amis* viens boire ...

Sébastien semble perturbé par les accords en nombre et en genre :

« Un *ami* il y en a qu'un – euh – c'est sans *S* – – en mettant un *E* ça faisait *une amie* comme c'était devant – j'ai mis un *S* j'aurais pas dû »

**Julien, CM2 (10,8 ans) – juin**

... *sont ami* va mangé ...

Julien explique :

« J'enlève le *T* [à *sont*] – et il faut un *S* à *ami* parce qu'ils sont plusieurs et il y a un *S* à *ami* »

## 3.2 Production de texte au cycle 3

### L'exemple du pluriel en lycée

**Guillaume, 2<sup>nd</sup>e (15,9 ans)**

... *Les marins ne les **nourisais** même pas ...*

Gui. hésite :

« À *nourisais* il y a peut-être deux *S* – – la fin ça va pas trop bien –  
– c'est *E-N-T* c'est *les marins* – j'ai pas mis *E-N-T* – j'ai mis *S* mais  
j'ai confondu avec *les* devant – j'ai cru que c'était un nom mais  
c'était un verbe

**Fabien, 2<sup>nd</sup>e (16,0 ans)**

... *Huit prisonniers s'y **trouvait** ...*

Fab. explique :

« Là j'ai réfléchi mais avec le *Y* je mets pas *E-N-T* – c'est le *Y* qui  
m'a gêné – – parce que je sais pas – je pensais que ça allait  
supprimer l'accord – c'est *E-N-T* »

## 3.3 Propositions pour l'apprentissage de l'orthographe

### S'appuyer sur les expériences d'écriture des élèves

- David (7,3 ans, en CP) a inscrit « ... Vincent a fé la fauto... » qu'il commente ainsi : « J'ai écrit *fauto* parce que c'est comme *faute* avec *f-a-u* ».
- Camille (7,11 ans, en CE1), à partir d'une phrase qu'elle vient d'écrire (« ... Il feau un rabeau... ») explique : « *Rabeau* ça peut pas s'écrire comme ça parce qu'on peut dire *raboter* — on entend le *t* et le *t* il va avec *o* pas avec *e-a-u* ».
- Distinguer / combiner des logiques sémiographiques et phonographiques, puis morphographiques
- Formuler des raisonnements heuristiques, par exemple la dérivation lexicale
- Commenter et justifier ces productions pour trouver des solutions alternatives, construire des savoirs stables et les mobiliser, les transférer, les automatiser...



### 3.3 Propositions pour l'apprentissage de l'orthographe

#### Apprendre à distinguer les erreurs des procédures

➤ Julie (6,10 ans – CP) commente ainsi la production de Paul (6,2 ans - CP) qui vient d'inscrire « papajetém », et exprime son désaccord : « Il aurait dû séparer là – après *a* parce que *papa* ça s'écrit – euh – si on colle ça fait pas *papa* – on dirait que tu l'as jamais écrit *papa* » ; et Paul de justifier : « Si – mais là j'avais raté – parce que – parce que moi - ben moi – j'écris plus de mot comme ça j'écris *papa* et tout. » .

- Faire émerger des procédures qui seront confrontées et validées
- Repérer des stratégies parfois figées ou aléatoires, afin de les compléter par d'autres plus efficaces

## 3.3 Propositions pour l'apprentissage de l'orthographe

### Analyser des catégories linguistiques abstraites, opaques, complexes

➤ Marie (9,10 ans - CM1) examine le texte d'une autre élève comportant cette phrase : « Les pilotes prènent l'échelle et la porte jusqu'à l'avion... », et explique : « Là elle a écrit *la porte* mais ça va pas parce que c'est un verbe c'est pas un nom – – c'est un verbe comme *comme* – *ils prennent* – donc c'est *ils la portent* il faut *n-t* à la fin – – parce que c'est au pluriel ».

- Lever des ambiguïtés homophoniques
- Utiliser des connaissances et mobiliser des règles acquises antérieurement
- Argumenter en utilisant la métalangue grammaticale

## 3.3 Propositions pour l'apprentissage de l'orthographe

### Mettre en œuvre des stratégies cohérentes et efficaces

- Pour Samia (10,5 ans - CM2) qui écrit (« Après, nous avons du nous rincé et écouté le moniteur ... on nous a demandé de plongé »), le commentaire reste incertain : « Je sais pas toujours quand il faut mettre *e-r* ou *é* – là j'ai mis *é* partout – il faudrait mettre aussi des *e-r* parce qu'ils sont pas tous conjugués ».
- Mettre à jour des procédures, même si elles sont encore émergentes et aléatoires
- Prendre en compte plusieurs facteurs linguistiques : homophonie, accords grammaticaux, fréquence de certaines formes
- Expliquer en construisant les systèmes (flexion modale ou temporelle) et en intégrant des sous-systèmes (distinction des PP-*é vs Vinf*) plus ou moins accessibles (accords des PP) ... et maîtrisables
- Assurer l'intégration des procédures en les automatisant (routines) par des activités d'entraînement spécifiques, récurrentes et si possibles « attrayantes »

## 4. Pour conclure

### Deux extraits d'un corpus de plusieurs centaines de textes de collégiens en SEGPA

Laura (12 ; 8 ans) - 6<sup>ème</sup> (février) « *Description du trajet domicile – collège* »

Quand je sort du collège / je prend le bus 368 ou le / 333 après je vaits  
chércher / non frésre à l'écle. Apré je / rentre chez nois après je / sort avec  
mes copines. / après je traverse 3 petites / route, 6 allée paul Eluard 95200  
Sarcelle / après je sonet chez mois je / prend l'assanceurs je monte / au 8  
étage (il y a un magassin / de d'habits et il y a une asurans / et une  
boulangerie. / Laura

Jessica, (14 ; 6 ans) - 5<sup>ème</sup> (avril) « *Récit d'expérience personnelle* »

J'ai étè ches chez ma grand mère à [Pour] Prés Parraéeait Noël / la Prés midi  
quand Je suis arrivé on à étè fair les / courese Pour demain demain Noël et a  
pran [prés] je suis repartis / chez moi et le lang de |main Soir J'ai mis la table  
avec / ma grand mère et on na faité Noël et [en] famille.

## 4. Pour conclure...

### Distinguer les erreurs d'experts des erreurs d'apprentis

(a1) La lecture doit être un plaisir pour être \*apprécier à sa juste valeur.

(a2) Ce que vous appelez..., c'est avoir \*repérer les leaders, les timides

(a3) Je leur ai donc \*montrer ma déception... .

(b1) Depuis ma prise de fonction, je n'ai pas manqué d'\*observé...

(b2) Nous avons fait \*développé les photos pour le labo...

(b3) Il faudrait lui \*envoyé les comptes rendus...

(c1) On nous a demandé de \*traversé le bassin...

(c2) On c'était arrêté un petit moment a \*regardé le chat

(c3) Après, nous avons du nous \*rincé et \*écouté le moniteur...

Quelles différences entre apprentis et experts ?

Écriture relâchée *vs* contrôlée, connaissances maîtrisées *vs* savoirs en cours...

Développer les capacités de raisonnement orthographique (Chiss & David, 2003) et d'autocontrôle dans la production écrite (David, 2005), puis d'automatisation pour pouvoir porter plus d'attention à la construction des textes, notamment dans le travail de réécriture au brouillon (David, 1996).

**Merci de votre attention !**

