

## PEUT-ON INTÉGRER L'ENSEIGNEMENT DE L'ORTHOGRAPHE DANS LA PRODUCTION DE TEXTES ?



**Linda ALLAL**

*Professeure honoraire, Université de Genève*

Une question générale se pose dans toutes les disciplines d'enseignement scolaire : comment établir des relations fonctionnelles entre des activités d'apprentissage centrées sur l'acquisition de savoirs spécifiques, comme la maîtrise de l'orthographe, et des activités complexes exigeant la coordination et la gestion de savoirs et savoir-faire multiples, de nature différente, comme la production de textes ? J'aborderai cette question à partir de recherches sur des activités de production textuelle conduites à l'école primaire dans les cantons de Genève et de Vaud.

Le plan d'études de la Suisse romande ([www.plandetudes.ch](http://www.plandetudes.ch)) précise que l'acquisition de connaissances dans les domaines de l'orthographe, de la grammaire, de la conjugaison, du vocabulaire (« construire une représentation de la langue ») a pour but de favoriser la capacité des élèves à « comprendre et produire des textes » oraux et écrits. Les indications pédagogiques fournies au corps enseignant et la structure des moyens d'enseignement peuvent conduire toutefois à la mise en pratique de deux programmes d'enseignement parallèles : l'un constitué d'une succession de tâches (exercices, dictées) ciblées sur l'acquisition progressive de savoirs sur la langue, l'autre composé des activités de compréhension et de production de textes de différents genres spécifiés dans le plan d'études. Dans les activités de production textuelle, les enseignants demandent généralement aux élèves de relire et de corriger leurs erreurs d'orthographe, mais ces activités ne sont pas reliées de manière explicite et fonctionnelle aux tâches d'apprentissage de l'orthographe qui se déroulent au fil des semaines selon leur propre logique.

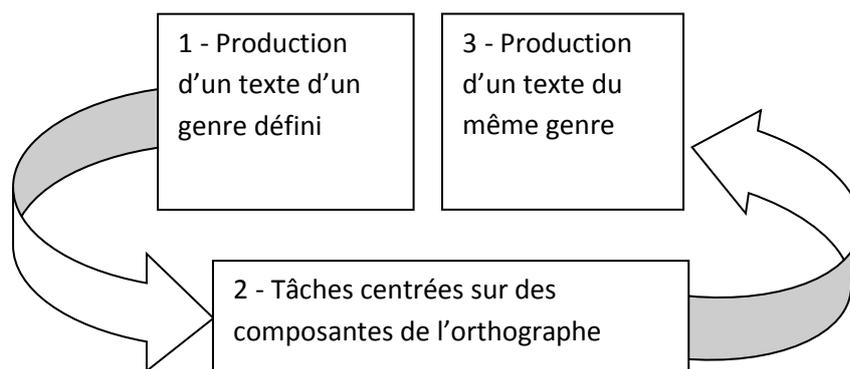
Dans les deux recherches dont je ferai état ici, on a tenté d'établir des relations explicites entre des activités de production textuelle et la progression des élèves dans la construction et la gestion de leurs connaissances orthographiques. La première recherche a porté sur des activités de production et de révision de textes dans lesquelles on a intégré des tâches ciblées sur certains savoirs orthographiques. La deuxième recherche a étudié le rôle des interactions (enseignant-élèves et entre élèves) dans la production textuelle et a mis en évidence, entre autres, l'apport des interactions entre élèves dans la révision d'erreurs orthographiques et la réflexion sur l'orthographe.

## I. Une approche didactique intégrant l'apprentissage de l'orthographe dans des activités de production textuelle

---

L'absence de transfert des connaissances construites dans des tâches spécifiques d'orthographe vers des activités de production textuelle est observée couramment à l'école et peut s'expliquer en partie par la charge cognitive (Fayol et Largy, 1992) liée à la complexité de la tâche de rédaction. La perspective d'apprentissage « situé » (Allal, 2001 ; Brown, Collins et Duguid, 1989) insiste sur l'importance de créer des situations d'apprentissage qui soutiennent la mise en relation et la contextualisation des savoirs spécifiques pendant la réalisation d'une activité complexe. L'approche adoptée dans notre recherche était d'intégrer dans une activité de production textuelle se déroulant en plusieurs phases des tâches visant la mobilisation de savoirs spécifiques d'orthographe en vue de leur application et consolidation en contexte. Cette perspective a guidé l'élaboration et l'expérimentation, dans des classes de 2<sup>e</sup> et 6<sup>e</sup> années primaires (élèves de 7-8 ans et 11-12 ans), de séquences didactiques dites « intégrées » ayant une structure en boucle (Allal, Rouiller, Saada-Robert et Wegmuller, 1999 ; Allal, Béatrix Kohler, Rieben, Rouiller Barbey, Saada-Robert et Wegmuller, 2001).

Chaque séquence didactique (voir Figure 1) se déroulait en trois phases : (1) les élèves ont rédigé et révisé un texte d'un genre donné ; (2) ils ont effectué plusieurs tâches spécifiques portant sur des composantes de l'orthographe particulièrement pertinentes pour la production en question ; (3) ils ont rédigé et révisé un deuxième texte du même genre que le premier, et avaient ainsi l'occasion de remobiliser en contexte les savoirs orthographiques travaillés dans la phase 2. Les séquences avaient une structure similaire à celle proposée dans les moyens de l'enseignement romands (Dolz, Noverraz et Schneuwly, 2001), mais elles mettaient l'accent plus particulièrement sur la consolidation des connaissances orthographiques dans la phase 2. Les tâches abordées dans cette phase étaient de deux sortes, suivant une distinction proposée par Jaffré (1986) – à savoir, des tâches « différées » portant sur des éléments d'orthographe relevés dans la première production des élèves, et des tâches « décrochées » constituées d'exercices d'orthographe et de dictées proposés dans les moyens d'enseignement officiels. A titre d'exemple : dans une séquence en 6<sup>e</sup> primaire, les élèves ont produit des textes descriptifs (d'abord sur « Le Cabrioleur », puis en phase 3 sur « La Cabane ») ; les tâches de la phase 2, entre les deux productions, portaient sur les accords dans le groupe nominal et suites du verbe *être* et sur les ouvrages de référence à consulter. Chaque enseignant a choisi plusieurs tâches différées et décrochées à proposer aux élèves de sa classe. Voici deux exemples : tâche différée – les élèves, à deux, ont relevé dans une grille de classification les groupes nominaux et suites du verbe *être* dans leurs textes respectifs et ont vérifié ensemble la correction des accords ; tâche décrochée – les élèves ont effectué un exercice d'accord des adjectifs dans un texte lacunaire proposé dans les moyens d'enseignement officiels.



**Figure 1 : Séquence didactique de type « intégré » avec une structure « en boucle »**

La recherche s’est déroulée pendant une année scolaire complète dans 12 classes de 2<sup>e</sup> primaire et 8 classes de 6<sup>e</sup> primaire. La moitié des classes (appartenant à la condition expérimentale) a mis en œuvre quatre séquences didactiques de type « intégré » et l’autre moitié des classes (formant la condition contrôle) a utilisé les moyens d’enseignement de l’orthographe habituels (exercices et dictées non reliés aux activités de production textuelle). Un plan de recherche quasi-expérimental comparant les effets des deux conditions a été appliqué avec des mesures des connaissances orthographiques des élèves au début de l’année (prétest) et à la fin de l’année (posttest), ainsi qu’un deuxième posttest de production et révision d’un texte narratif (voir Tableau 1).

**Tableau 1 : Plan de la recherche**

Prétest	Activités d’enseignement	Posttest
Connaissances orthographiques	<b>Condition expérimentale:</b> Séquences didactiques intégrées 2 <sup>e</sup> primaire: 6 classes (116 élèves) 6 <sup>e</sup> primaire: 4 classes (72 élèves)	Connaissances orthographiques Production et révision d’un texte narratif
	<b>Condition contrôle:</b> Moyens d’enseignement habituels 2 <sup>e</sup> primaire: 6 classes (116 élèves) 6 <sup>e</sup> primaire: 4 classes (69 élèves)	

Les données récoltées et analysées étant très nombreuses (voir Allal *et al.*, 2001), je mentionnerai ici seulement les résultats les plus marquants.

En 2<sup>e</sup> année primaire, les analyses statistiques ont montré que les élèves de la condition contrôle avaient des gains sur la plupart des mesures de l’orthographe (entre prétest et posttest) plus élevés que les élèves qui avaient suivi les séquences didactiques de type intégré. L’analyse des révisions effectuées par les élèves dans la production finale de l’année a indiqué néanmoins que les élèves de la condition expérimentale avaient effectué relativement plus de transformations de leurs textes.

En 6<sup>e</sup> année primaire, les analyses statistiques ont mis en évidence deux effets significatifs. Premièrement, les élèves des classes expérimentales qui ont suivi les séquences didactiques

intégrées avaient des gains (entre prétest et posttest) plus élevés que les élèves de la condition contrôle sur des tâches centrées sur l'orthographe (exercices et dictée). On a constaté en outre que les gains étaient plus grands chez les élèves qui avaient un niveau faible en orthographe au début de l'année scolaire. Deuxième résultat significatif : dans la tâche de production et révision d'un texte narratif réalisée en fin d'année, les élèves des classes qui avaient suivi les séquences intégrées ont effectué davantage de révisions de l'orthographe que les élèves des classes contrôle. Il est ressorti néanmoins des analyses que les différences interindividuelles sont restées importantes, comme le montre cet exemple des performances de deux élèves d'une même classe de la condition expérimentale en fin d'année (Allal *et al.*, 1999) :

- Marion a rédigé un texte de 683 mots dont 5 mots orthographiés incorrectement ; elle a corrigé une erreur d'orthographe et a effectué 8 autres transformations (5 portant sur la l'organisation textuelle et 3 en rapport avec la sémantique) ;
- Yann a rédigé un texte de 235 mots dont 74 mots orthographiés incorrectement ; il a effectué 21 révisions d'orthographe (dont 15 correctement) et 8 autres transformations (6 portant sur l'organisation textuelle et 2 d'ordre sémantique).

Yann a consacré beaucoup d'efforts à la tâche de révision : il a effectué autant de transformations portant sur l'organisation et le contenu du texte que Marion ; il a entrepris de manière assidue la correction d'erreurs d'orthographe. La version finale de son texte présente toutefois un faible degré de correction orthographique (près d'un quart des mots comporte une ou plusieurs erreurs) – ce qui n'est pas de bon augure pour la suite de sa scolarité.

**En résumé, les séquences intégrées ont eu des effets positifs, en moyenne, sur les connaissances d'orthographe des élèves et leur capacité à réviser leurs erreurs en situation de production textuelle, mais n'ont guère réduit les écarts entre élèves dans leurs performances au terme de l'école primaire.**

A la suite de l'expérimentation des séquences didactiques, un atelier de formation continue a réuni 80 enseignants romands qui ont pris connaissance et mis en application l'une ou l'autre des séquences dans leurs classes et ont ensuite partagé leurs observations et avis lors d'une séance ultérieure de l'atelier. Les échanges avec ces enseignants, en complément aux résultats de l'expérimentation, amènent aux conclusions que je résumerai comme suit :

(1) Au début de l'apprentissage formel de l'orthographe (2<sup>e</sup> primaire, équivalent de CE1 en France), les élèves ont besoin d'effectuer régulièrement des tâches centrées sur des aspects spécifiques de l'orthographe afin de construire une représentation de la langue écrite et de s'exercer à produire des énoncés écrits. L'enseignant peut proposer dès la 2<sup>e</sup> primaire des situations de production de courts textes en y intégrant des tâches ciblées sur un objet orthographique (*e.g.*, accord déterminant-nom) permettant d'initier les élèves aux premiers pas de gestion de l'orthographe en contexte. Mais l'apprentissage de l'orthographe devra s'appuyer principalement sur une progression de tâches spécifiques conçues dans ce but.

(2) La situation est différente en 6<sup>e</sup> année primaire (6<sup>e</sup> du collège en France). Lorsque les élèves arrivent en 6<sup>e</sup>, ils ont eu la possibilité – au cours de leur scolarité – d'apprendre et d'exercer la plupart des règles de base de l'orthographe grammaticale et la grande majorité d'entre eux ont progressé dans la maîtrise de l'orthographe lexicale. Ils sont encore nombreux toutefois à rencontrer

des difficultés à gérer leurs connaissances orthographiques – c’est-à-dire à les mobiliser, les appliquer, les vérifier – dans des situations complexes de production textuelle. Les séquences didactiques en boucle, favorisant un travail explicite et soutenu sur des objets orthographiques en relation étroite avec des activités de production textuelle, sont à même d’aider les élèves de 6<sup>e</sup> à consolider leurs connaissances de l’orthographe et leur capacité à effectuer des révisions de l’orthographe dans leurs textes. On observe toutefois des variations importantes entre les élèves sur le plan des connaissances orthographiques acquises et sur celui de l’efficacité des démarches de révision orthographique. La question se pose dès lors de comment tenir compte ces différences. Voici plusieurs pistes possibles :

- dans des séquences didactiques de type intégré, introduire une différenciation accrue des tâches (différées et décrochées) selon la nature des erreurs des élèves dans le premier texte produit;
- renforcer le soutien individualisé destiné – en classe et en dehors de la classe – à certains élèves qui rencontrent des difficultés multiples dans le domaine de l’orthographe;
- structurer des interactions coopératives entre élèves dans la gestion de l’orthographe en situation de production textuelle.

## II. Apports d’une révision interactive entre élèves

---

La deuxième recherche que je mentionnerai avait pour but d’étudier les effets des interactions collectives (enseignant avec sa classe) et des interactions entre élèves sur les démarches de révision des élèves en situation de production textuelle. Cette recherche a été réalisée en concertation avec trois enseignantes qui ont suivi leurs classes de 5<sup>e</sup> année en 6<sup>e</sup> année primaire (élèves de 10-11 ans, puis de 11-12 ans). Une même activité de production textuelle a été effectuée dans les classes chaque année. Après la rédaction d’un brouillon, chaque auteur a révisé individuellement son texte et a ensuite effectué une deuxième révision en interaction avec un autre élève. Une description détaillée de l’activité d’écriture, des données récoltées et des analyses quantitatives et qualitatives effectuées est présentée dans Allal (2015). Je relèverai brièvement ici deux résultats concernant les apports possibles de la révision interactive entre pairs pour l’apprentissage de l’orthographe.

(1) L’analyse des transformations effectuées en phase de révision a montré que l’interaction entre élèves a permis de doubler le nombre de transformations : sur un corpus de 76 textes analysés (comprenant un total de 1 135 révisions), 555 transformations ont été effectuées par l’élève auteur et 580 transformations de plus se sont ajoutées lors de l’interaction de l’auteur avec un autre élève. Sur l’ensemble des 706 transformations portant sur l’orthographe (lexicale et grammaticale) et des cas simples de ponctuation, 328 (46 %) ont été effectuées par l’auteur et 378 (54 %) lors de l’interaction avec un pair. L’analyse des transformations de l’orthographe et de la ponctuation a montré qu’elles ont été effectuées correctement dans 86 % des cas par l’auteur et dans 87 % des cas en interaction avec un pair. En résumé, lorsque la révision habituelle d’un texte par son auteur est suivie d’une seconde phase de révision en interaction avec un autre élève, les textes produits sont nettement améliorés sur le plan des conventions de l’orthographe et de la ponctuation. L’interaction avec un pair a aussi permis d’augmenter le nombre de révisions portant sur l’organisation textuelle (116 transformations par l’auteur + 113 avec le pair) et, dans une moindre mesure, sur le contenu sémantique du texte (103 transformations par l’auteur + 69 avec le pair).

(2) Aboutir à des textes avec moins d'erreurs orthographiques n'est cependant pas le but principal. On voudrait que l'activité de révision permette aux élèves de progresser dans leur compréhension du fonctionnement de la langue et dans leur capacité à gérer leurs connaissances orthographiques en situation de production textuelle. Lorsque les élèves de notre recherche révisaient leur propre texte, ils s'arrêtaient le plus souvent au bout de 5-10 minutes en insistant qu'ils avaient « tout fait » pour corriger et améliorer leur écrit. La seconde phase de révision interactive a ajouté 10-25 minutes de travail supplémentaire pendant lesquelles les élèves se penchaient sur diverses questions d'orthographe lexicale et grammaticale (en plus de transformations d'ordre sémantique et de l'organisation textuelle).

Les enregistrements des interactions entre élèves ont apporté deux éclairages intéressants. Premièrement, on a pu observer la synergie qui peut exister entre les conduites d'autorégulation de l'élève auteur et les régulations provenant des interventions du pair. Voici un court extrait illustratif dans lequel deux élèves de 5<sup>e</sup> primaire (Mourad et Samuel) discutent du texte de Samuel.

---

1 Mourad	C'est quoi ça ? C'est écrit quoi là ?
2 Samuel	Là, je me suis trompé ... C'est bon, j'ai rectifié. ( <i>ses</i> → <i>c'est</i> ) (Il lit) : <i>C'est très embêtant. Ce qui m'embête aussi c'est que les fans, les fans, les fans...</i>
3 Mourad	C'est juste.
4 Samuel	<i>...me déchire mes habits, t-s, pour en avoir un bout, b-o-u...</i> ben t, hein ? Oui, il n'y en a qu'un.
5 Mourad	Oui. Non, je crois qu'il y a un accent circonflexe à u.
6 Samuel	Bout, bout...Attends. On cherche dans le dictionnaire ?
7 Mourad	Oui. Je cherche (il ouvre le dictionnaire et commencer à chercher)

---

Dans cet extrait, il y a un va-et-vient entre les régulations apportées par Mourad (contrôle du texte de Samuel – ligne 1 ; feed-back confirmant le raisonnement de Samuel – ligne 3 et 5 ; nouvelle question – ligne 5) et les démarches d'autorégulation de Samuel (lignes 2, 4), aboutissant à une démarche conjointe de vérification (lignes 6 et 7). En bref, les deux élèves ont participé activement à un processus de **co-régulation** de la révision textuelle.

Cet extrait illustre aussi un deuxième constat: les transformations inscrites sur les textes des élèves peuvent sous-estimer le travail qu'ils ont réalisé sur des objets d'orthographe. Le premier échange (lignes 1-2) a donné lieu à une correction visible (*ses* → *c'est*). Mais les échanges suivants ont amené à des vérifications (autocontrôle de Samuel, ligne 4 ; contrôle dans le dictionnaire, lignes 6-7) qui ont confirmé ce qui était écrit et n'ont pas produit des transformations. Le processus de révision comprend donc les modifications introduites dans le texte mais aussi les réflexions sur des points éventuellement problématiques suivies d'une décision de ne rien modifier. Pendant les 26 minutes de l'interaction entre Mourad et Samuel, ils ont abordé divers aspects de l'orthographe lexicale et grammaticale (accords déterminant-nom, accords sujet-verbe, homophones, différenciation de l'infinitif *er* et du participe passé *é*), autant de moments consacrés à la consolidation de leur capacité à gérer l'orthographe en situation de production textuelle.

La révision interactive entre élèves ne remédie cependant pas à tout. Samuel et Mourad n'ont pas relevé l'erreur d'accord entre *fans* et *déchire* (lignes 2-4) et ils ont laissé des erreurs ailleurs dans le texte de Samuel. L'analyse des interactions montre toutefois que cette démarche peut amener les élèves à s'investir nettement plus longtemps dans des réflexions sur l'orthographe (ainsi que sur d'autres transformations d'ordre sémantique ou d'organisation textuelle) que la démarche de révision habituelle où l'élève se trouve seul face à son texte. Par ailleurs, lorsque les deux élèves participent à une activité de révision conjointe (comme dans l'extrait cité), ce n'est pas seulement l'élève auteur qui en profite ; chacun s'engage dans des réflexions et propositions concernant l'orthographe. Sur ce plan, nos observations coïncident avec celles d'autres chercheurs sur la révision textuelle (e.g., Crinon, 2012) montrant que l'élève qui apporte de l'aide bénéficie autant, sinon plus, que l'élève qui reçoit de l'aide.

Un effet positif de la révision interactive entre élèves ne va cependant pas de soi. Il est important que l'enseignant prépare les moments d'interaction entre élèves par l'élaboration d'outils qui soutiennent les échanges (e.g., un guide de révision) et/ou par la modélisation collective de scénarios d'interaction explicitant les types de questions à poser (e.g., « Pourquoi tu as écrit cela ? », « Pourquoi tu me proposes de... ? ») et de remarques à faire (e.g., « Je ne suis pas d'accord parce que... » ; « Je pense qu'il faut vérifier... ») afin de favoriser une révision interactive argumentée et réfléchie. Pendant le déroulement de la révision interactive, l'enseignant peut adopter une posture plus en retrait, en rappelant, si des élèves l'interpellent, les outils et ouvrages de référence à disposition, ainsi que les questions et remarques à privilégier dans leur échange. Au terme de la révision interactive, l'enseignant peut proposer une mise en commun (discussion des problèmes rencontrés, des solutions trouvées, des questions), avec – si nécessaire – un moment de enseignement formel à propos de tel ou tel aspect de l'orthographe.

### III. En conclusion

---

Les recherches présentées ici montrent les bénéfiques, surtout dans les dernières années de l'école primaire, d'activités favorisant la consolidation et la gestion de connaissances orthographiques dans des situations de production de textes. Il est essentiel toutefois d'articuler une telle approche avec les dimensions didactiques mises en évidence dans d'autres études de la production textuelle en situation scolaire. Parmi les dimensions à retenir, je citerais (cf., Allal, 2010) : l'enseignement de stratégies cognitives d'autorégulation de l'écriture (Graham, 2006), les genres textuels comme organisateurs du curriculum et des séquences didactiques (Dolz *et al.*, 2001), les processus de d'étayage (*scaffolding*) et de co-construction des significations créés dans l'interaction de l'enseignant avec sa classe (Englert, Mariage et Dunsmore, 2006), les apports de l'observation et de l'interaction entre pairs dans l'amélioration des écrits (Rijlaarsdam *et al.*, 2008). Par ailleurs, pour structurer des tâches portant sur l'orthographe à l'échelle du texte, et pour préparer des activités de révision interactive et individuelle, des propositions intéressantes figurent dans Brissaud et Cogis (2011).

## Éléments bibliographiques

- ALLAL, L. (2001). Situated cognition and learning : From conceptual frameworks to classroom investigations. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 23, pp. 407-422.
- ALLAL, L., ROUILLER, Y., SAADA-ROBERT, M. & WEGMULLER, E. (1999). Gestion des connaissances orthographiques en situation de production textuelle. *Revue française de pédagogie*, 126, pp. 53-69.
- ALLAL, L., BETRIX KOHLER, D., RIEBEN, L., ROUILLER BARBEY, Y., SAADA-ROBERT, M. & WEGMULLER, E. (2001). *Apprendre l'orthographe en produisant des textes*. Fribourg : Editions Universitaires Fribourg.
- ALLAL, L. (2010). Apprendre à produire des textes en situation scolaire. In M. Crahay & M. Dutrévis (Eds.), *Psychologie des apprentissages scolaires* (pp. 273-290). Bruxelles : De Boeck. (2<sup>e</sup> édition, 2015).
- ALLAL, L. (2015). Le rôle de la co-régulation dans des activités de production textuelle. *Lettrure* (revue de l'Association belge pour la lecture), 3, 1-14. (<https://www.ablf.be/lettrure/lettrure-3>)
- BRISAUD, C. & COGIS, D. (2011). *Comment enseigner l'orthographe aujourd'hui ?* Paris : Hatier.
- BROWN, J., COLLINS, A. & DUGUID, P. (1989). Situated cognition and the culture of learning. *Educational Researcher*, 18(1), pp. 32-42.
- CRINON, J. (2012). The dynamics of writing and peer review at primary school. *Journal of Writing Research*, 4, pp. 121-154.
- DOLZ, J., NOVERRAZ, M. & SCHNEWLY, B. (2001). *S'exprimer en français : Séquences didactiques pour l'oral et l'écrit*. Bruxelles : De Boeck.
- ENGLERT, C. S., MARIAGE, T. V. & DUNSMORE, K. (2006). Tenets of sociocultural theory in writing instruction. In C. A. MacArthur, S. Graham & J. Fitzgerald (Eds.), *Handbook of writing research* (pp. 208-221). New York : Guilford Press.
- FAYOL, M. & LARGY, J.-P. (1992). Une approche cognitive fonctionnelle de l'orthographe. *Langue française*, 95, pp. 80-98.
- GRAHAM, S. (2006). Strategy instruction and the teaching of writing : A meta-analysis. In C. A. MacArthur, S. Graham & J. Fitzgerald (Eds.), *Handbook of writing research* (pp. 187-207). New York : Guilford Press.
- JAFFRE, J.-P. (1986). Construire des savoirs sur la langue : Le cas de l'orthographe. *Communiquer, ça s'apprend*. Paris : Institut National de Recherche Pédagogique.
- RIJLAARSDAM, G. BRAAKSMA, M., COUZIEN, M., JANSSEN, T., RAEDTS, M., VAN STEENDAM, E., TOORENAAR, A. & VAN DEN BERGH, H. (2008). Observation of peers in learning to write. *Journal of writing research*, 1, pp. 53-83.