



Master

2009

Open Access

This version of the publication is provided by the author(s) and made available in accordance with the copyright holder(s).

Elèves francophones et élèves de langue première portugaise en 5ème
primaire : les mêmes obstacles face à l'orthographe française ?

Aldea, Catalina-Manuela; Da Silva, Neida

How to cite

ALDEA, Catalina-Manuela, DA SILVA, Neida. Elèves francophones et élèves de langue première portugaise en 5ème primaire : les mêmes obstacles face à l'orthographe française ? Master, 2009.

This publication URL: <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:3798>



Université de Genève

Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation

Section des Sciences de l'éducation

Licence Mention Enseignement

10 Juin 2009

MEMOIRE DE LICENCE

Elèves francophones et élèves de langue première portugaise en 5^{ème} primaire : les mêmes obstacles face à l'orthographe française ?



ALDEA Catalina-Manuela

DA SILVA Neida

Commission :

Madame Roxane GAGNON (codirectrice)

Monsieur Joaquim DOLZ-MESTRE (codirecteur)

Madame Glais SALES CORDEIRO

REMERCIEMENTS

A Roxane GAGNON,

Pour l'enthousiasme dont elle a fait preuve face à notre projet, pour la confiance qu'elle nous a accordée, pour l'investissement dont elle a fait preuve, pour ses encouragements, son aide précieuse et sa disponibilité tout au long de l'élaboration de ce travail...

A Joaquim DOLZ-MESTRE,

Notre codirecteur, pour avoir suivi notre recherche en nous apportant une aide riche au niveau de la délimitation de notre projet et un soutien régulier tout au long de notre travail...

A Glais SALES CORDEIRO,

Pour son aide ponctuelle, pour son soutien complémentaire et la compréhension dont elle a fait preuve à notre égard...

Aux huit enseignants et leurs élèves,

Qui ont accepté de nous aider en nous consacrant un peu de leur temps...

A nos familles, nos proches et nos amis,

Pour leur soutien, leur présence et leurs encouragements tout au long de nos études...

Sans *VOUS*, notre mémoire n'aurait pas pu voir le jour,

MERCI à tous!

Pentru tine mama,

Cu toata dragostea...

*A mes chers Nathalie, Charlène, Rita et Christophe
Zellweger,*

A ma chère amie Christine Cochet,

Avec toute mon affection et mes remerciements,

Cathy

Table des matières

Première partie: Introduction.....	8
Chapitre 1 : Présentation du mémoire.....	8
1.1 Objet du mémoire	8
1.2 Problématique	9
1.3 L'orthographe, une question récurrente	10
1.4 Plan du mémoire et méthode de recherche.....	16
Deuxième partie: Cadrage théorique.....	17
Chapitre 2: L'orthographe dans une perspective plurilingue	17
2.1 La Langue et les langues	17
2.2 La proximité linguistique entre les langues romanes	21
Chapitre 3 : L'orthographe française – historique et réformes.....	24
3.1 Bref historique de l'orthographe.....	25
3.2 L'orthographe et ses réformes	32
Chapitre 4: Le fonctionnement de l'orthographe française	35
4.1 Le système orthographique du français.....	35
4.2 Le système orthographique du portugais.....	43
Chapitre 5: Enseigner et apprendre l'orthographe.....	50
5.1 <i>Faute</i> ou <i>erreur</i> en orthographe.....	51
5.2 Attentes en orthographe.....	56
5.3 Objectifs en orthographe dans le Plan d'études genevois	56
5.4 Démarches possibles.....	58
Questions et hypothèses de recherche.....	63
Troisième partie: Méthodologie.....	65
Chapitre 6: Dispositif de recueil de données	66
6.1 Description et justification du contexte de l'étude.....	66
6.2 Présentation des outils de recherche.....	69

6.3 Justification des choix méthodologiques.....	72
6.4 Conditions du recueil des données	78
Chapitre 7: Présentation et analyse des données	79
7.1 Traitement des données	79
7.2 Typologie de l'erreur	80
7.3 Analyse des données	84
Quatrième partie : Conclusions	99
Quelques pistes pour l'enseignement et la recherche.....	99
Les limites de notre recherche	100
Les apports de notre recherche	101
Références bibliographiques	103
Cinquième partie : Annexes	107

Préambule

Partageant des difficultés communes liées à notre parcours linguistique respectif, nous avons voulu nous intéresser aux difficultés que l'on peut rencontrer dans l'acquisition de l'orthographe française. Toutes deux bilingues (portugais/français et roumain/français) nous avons choisi de traiter ce vaste sujet pour clore notre formation universitaire en enseignement primaire (Licence Mention Enseignement).

A travers le présent mémoire, nous souhaitons faire le lien entre notre expérience personnelle en tant qu'apprenties scripteurs construite tout au long de la scolarité obligatoire, nos quatre années de formation en Sciences de l'éducation et notre future pratique en tant qu'enseignantes à l'école primaire genevoise.

Bien que séparées par nos langues maternelles respectives, nos parcours de vie et par notre culture, nous partageons un intérêt commun pour l'orthographe du français. C'est de cet intérêt commun qu'émane le présent mémoire.

Les différentes sources de notre motivation sont à chercher, premièrement du côté de notre vécu d'élève, imprégné par l'apprentissage de l'orthographe française. Deuxièmement, du côté de notre parcours de formation à l'Université de Genève. Les cours et les stages, ainsi que les remplacements effectués à l'école primaire genevoise nous ont donné la possibilité de redécouvrir et de nous interroger sur l'enseignement et l'apprentissage de l'orthographe du français. L'orthographe à l'école primaire semble souvent être considérée comme un puzzle, dont les deux pièces maîtresses¹ résident en son enseignement et son apprentissage; nous avons eu envie de reconstituer celui-ci.

Le présent mémoire s'inscrit dans le cadre de la didactique du français, plus particulièrement dans le champ de la production écrite. Il a pour objet d'étude de l'influence du portugais comme langue première dans l'apprentissage de

¹ Nous appliquons, dans le présent mémoire, les rectifications orthographiques telles qu'approuvées par l'Académie Française en 1990.

l'orthographe du français des élèves en 5P. Il vise à examiner dans quelle mesure le fait d'être de langue première portugaise est un obstacle ou un facilitateur dans l'acquisition de l'orthographe à l'école primaire genevoise. Ce choix de nous intéresser à des apprentis scripteurs de langue première portugaise s'explique par deux raisons. La première est que l'une de nous est d'origine portugaise, ce qui pourra donc nous faciliter le travail d'analyse sur les possibles erreurs types des élèves de langue première portugaise. La seconde réside dans le fait que la population portugaise est représentée en très grand nombre en Suisse romande et en occurrence dans les écoles genevoises.

L'accent a été mis sur la comparaison des performances en orthographe française des élèves de langue maternelle portugaise à celles des élèves francophones. Le dispositif de recueil de données mis en place permet d'observer si des différences marquantes apparaissent entre les deux populations. Il s'agira également de découvrir si la langue première portugaise peut être considérée comme un facteur facilitateur dans l'acquisition de l'orthographe française. Nous aimerions, en bout de ligne, proposer des pistes pour l'enseignement de l'orthographe à l'école primaire genevoise.

Nous espérons que la lecture de ce mémoire, en plus de vous donner une meilleure compréhension des difficultés orthographiques des élèves de 5^{ème} primaire, vous procurera beaucoup de plaisir!

Première partie : Introduction

Chapitre 1 : Présentation du mémoire

1.1 Objet du mémoire

Nous savons aujourd'hui que l'acquisition de l'orthographe prend au moins dix ans et qu'elle est « semée d'embûches de tous ordres (linguistique, social, cognitif) » (Brissaud, 2007, p.220). Savoir orthographier est une compétence qui se construit donc progressivement, de l'élémentaire au collège, non sans un incontestable niveau de difficulté pour certains élèves.

Les difficultés rencontrées par les élèves dans l'acquisition de l'orthographe peuvent s'expliquer en partie par le système complexe qui gouverne l'orthographe, défini comme plurisystème à l'intérieur duquel coexistent trois sous-systèmes : phonographique (les phonogrammes ou les lettres qui notent les sons distinctifs du français), morphogrammique (qui regroupe les informations grammaticales, par exemple l'écriture du pluriel) et logographique (qui permet de distinguer à l'œil les homophones et qui comprend aussi les marques étymologiques) (Dolz, Gagnon & Toulou, 2008).

Les nombreux travaux des linguistes, dont Nina Catach et l'équipe du Centre national de la recherche scientifique (CNRS) ont permis d'appréhender l'orthographe de façon systémique. Cette vision permet de concevoir l'orthographe comme plurisystème, ce qui dans l'enseignement/apprentissage de l'orthographe se traduit par un regard différent sur l'erreur (Astolfi, 2006). En effet, une typologie de l'erreur, en lien avec les diverses composantes du plurisystème permet de cibler les objectifs d'apprentissage et de mieux adapter l'enseignement de l'orthographe en fonction des difficultés rencontrées par les élèves.

Du côté des psycholinguistes, les difficultés rencontrées par les élèves peuvent mieux être analysées sous l'angle de l'apprenant. En effet, analyser les stratégies des apprenants et la façon dont ils s'approprient les connaissances permet de comprendre

ce que ces derniers sont capables de mettre en œuvre dans l'acquisition de l'orthographe. Ainsi,

[...] la prise en compte de l'apprenant et de ses représentations cognitives est susceptible de renseigner sur la façon dont s'organisent les capacités de l'enfant à produire de l'écrit et de quelles façons s'oriente et s'articule la progression. (Tappolet, 1999, p. 2)

1.2 Problématique

Dans les classes de primaire à Genève, le français est à la fois discipline scolaire et langue d'enseignement. Cela signifie que, pour toutes les disciplines, le français joue un rôle majeur, de par son caractère transversal. Pour la langue écrite, Dolz, Gagnon & Toulou (2008) soutiennent que :

La langue, à l'oral et à l'écrit, agit comme outil de médiation des comportements humains. Le français en tant que langue d'instruction ou de scolarisation est fondamental à toutes les activités scolaires. En raison de son caractère transversal, l'écriture joue un rôle majeur dans l'apprentissage des disciplines scolaires, où elle agit comme filtre. Toutes les matières scolaires ont besoin de la production écrite; en l'intégrant, elles peuvent toutes contribuer, d'une manière ou d'un autre, à son développement. Par ailleurs, chacune des disciplines implique un rapport spécifique à l'écrit -découvrir comment entrer dans les textes d'une discipline et comment interagir avec ces textes. Aussi l'écriture se prête à un travail scolaire transversal impliquant la coordination de l'ensemble des disciplines (p.14-15).

De même, le vaste domaine de la langue française constitue l'un des points majeurs des *13 priorités du Département d'instruction publique*, car il « permet l'accès à la culture, à la communication, aux autres disciplines et favorise l'insertion dans la vie professionnelle » (DIP, 2005).

Il est donc évident que l'orthographe, partie intégrante de la discipline « français », représente l'un des objets d'apprentissage principaux de l'école publique genevoise. En effet, la construction et la maîtrise de l'orthographe sont des capacités à maîtriser tout au long de la scolarité obligatoire, au même titre que d'autres capacités globales

telles que la lecture, l'arithmétique et l'écriture. Pourtant, malgré l'importance dont bénéficient l'enseignement et l'apprentissage de l'orthographe, peu de personnes maîtrisent tous ses aspects.

1.3 L'orthographe : une question récurrente

La question de l'orthographe est récurrente. Dans la société, elle joue un rôle dans la sélection sociale. Combien de fois ne nous a-t-on pas dit que le jugement des gens passe par l'orthographe? Ou bien que savoir orthographier correctement est indispensable pour réussir sur le plan professionnel? Pourquoi les élèves font autant d'erreurs et toujours les mêmes? Pourquoi n'arrivent pas-t-ils à appliquer les règles apprises et connues? Comment analyser les erreurs orthographiques et quels types de dispositifs doit-on mettre en place pour que le niveau en orthographe n'entrave pas la scolarité des élèves ou encore leur activité professionnelle future?

Autant de questions qui montrent bien la complexité de notre problématique. En effet, nous entendons souvent parler autour de nous de cette problématique que ce soit par les parents, par les politiciens ou par le corps professoral. Certains s'alarment régulièrement de la baisse du niveau des élèves en orthographe. D'autres dénoncent un instrument de sélection sociale qui n'aurait rien à voir avec la compétence à manier la langue écrite.

A travers notre expérience, nous avons pu voir qu'une grande partie des enseignants, premiers responsables de la transmission de l'orthographe, parlent de baisse de niveau chez les élèves, voire de crise. Pourtant, ils se montrent bien timides quand il s'agit d'en déterminer les sources, vu la complexité des facteurs qui entrent en jeu dans l'acquisition de l'orthographe, facteurs que nous avons développés plus haut et que nous allons aborder également dans la suite de notre travail.

En ce qui concerne la Suisse romande, l'opinion publique attribue souvent la baisse de niveau en orthographe aux élèves étrangers ou à la massification de l'accès à

l'enseignement. Les pédagogues De Bugnard, Heimberg & Jaffré (2003) expliquent cette problématique d'une tout autre manière. En effet, s'ils ne peuvent que constater la baisse de niveau en orthographe, ils n'attribuent aucunement cela aux élèves :

Au lieu de fustiger des usagers finalement bien peu coupables, ceux qui se lamentent sur la baisse de niveau devront bien s'interroger un jour sur une orthographe qui prétend répondre aux besoins d'une société moderne alors que sa forme est inchangée depuis bientôt 5 siècles.²

De plus, il est important de savoir que « le niveau global des connaissances des jeunes s'est élevé » et qu'il ne faut pas « conclure que la transmission des connaissances se fait mieux qu'autrefois, mais les jeunes ont un niveau moyen plus élevé que leurs aînées » (Joutard & Thélot, 1999)³. Il s'agit, en effet, du niveau global des élèves comprenant toutes les nouvelles disciplines confondues, ce qui a comme conséquence la baisse du niveau des élèves en orthographe. Ces auteurs soutiennent l'idée que ce fait se produit puisque les élèves ont moins de temps à consacrer à l'orthographe vu les attentes de la société, qui sont de plus en plus importantes. Si les auteurs sous-mentionnés soutiennent l'idée que les jeunes d'aujourd'hui ont un niveau global des connaissances plus élevé que les jeunes d'autrefois, en matière d'orthographe, on peut mettre en évidence le contraire. En effet, Manesse & Cogis (2007), mettent en évidence le fait que « les élèves d'aujourd'hui font beaucoup plus de fautes qu'il y a vingt ans, et ceci, à chaque niveau de scolarité » (p. 80).

Pour comprendre les causes de ces résultats, il faut remonter à la création des écoles. En effet, à l'époque, l'école avait comme devoir de discipliner les esprits pour en faire de bons catholiques et de bons citoyens. D'où l'importance de soumettre l'élève au respect des règles. Ainsi l'obéissance aux règles d'orthographiques, et donc, la précision orthographique est devenue le premier critère d'excellence scolaire.

² In http://www.ordp.vsnet.ch/fr/resonance/2003/octobre/JaffrEE_9.htm *Le niveau orthographique baisse ? A qui la faute ?*

³ In <http://www.ordp.vsnet.ch/fr/resonance/2003/octobre/citation.htm> *Le niveau scolaire en citations*

D'ailleurs, la citation suivante de Durkheim (1982) montre bien les valeurs de l'école traditionnelle ainsi que ses finalités :

C'est en respectant la règle scolaire que l'enfant apprendra à respecter les règles, qu'il prendra l'habitude de se contenir et de se gêner, parce qu'il doit se gêner et se contenir. C'est une première initiation à l'austérité du devoir. C'est la vie sérieuse qui commence [...]. Il faut donc que l'éducation fasse sentir de bonne heure à l'enfant qu'il est à des bornes qui sont fondées dans la nature des choses, c'est-à-dire dans la nature de chacun de nous (p.171).

L'école contemporaine vient lutter contre cette logique de dressage. Elle essaye au mieux de s'adapter à une société où le progrès constitue l'une des dimensions de la vie quotidienne, pour répondre à la demande et à la diversification du travail. L'école primaire a dû s'ouvrir au monde comme la société l'a faite avant elle. Ainsi, d'une logique de dressage, on passe à une logique de curiosité. C'est pourquoi sont introduites de nouvelles disciplines à l'école primaire genevoise, telles que les sciences naturelles, les sciences humaines et sociales, l'allemand, les activités créatrices et la musique. Le temps d'enseignement n'étant pas extensible, il a fallu réduire le temps consacré à l'orthographe et également à l'apprentissage de ses règles.

Les listes de règles à apprendre par cœur ne sont quasiment plus d'actualité. Les moyens de référence sont à la disponibilité des élèves. Aujourd'hui, l'apprentissage de l'orthographe ne se limite plus à la mémorisation des règles, mais il est rendu possible par des approches d'enseignement qui prennent en compte les situations de communication. Mais, malgré le changement des approches, l'apprentissage de l'orthographe demeure un défi de taille, surtout en français. Cette idée est mise en évidence par Jaffré (2003), qui soutient l'idée que, malgré le fait qu'aucune orthographe n'est facile à apprendre, la comparaison avec les autres pays d'Europe montre que c'est celle du français qui requiert le plus de temps et d'efforts. Il faut ajouter, à l'instar de Jaffré, que malgré tous les efforts pour adapter l'orthographe, rien ne fut concluant dans le temps, car toutes ces tentatives se sont heurtées au conservatisme triomphant.

Une autre objection à la thèse susmentionnée qui fait des autres langues des obstacles dans l'acquisition de l'orthographe française est que le contact des élèves avec d'autres langues romanes peut constituer un facilitateur dans l'acquisition de l'orthographe du français. Nous nous basons sur les travaux de Perregaux pour développer notre propos. Celle-ci affirme que « le plurilinguisme, sous ses différentes formes, est inscrit dans la société actuelle et qu'il faut en tenir compte dans le processus d'enseignement/ apprentissage » (p.452). Elle corrobore ses propos en se basant sur les données de l'Office fédéral des statistiques en 2004, qui met en évidence le contexte sociolinguistique varié dans lequel se trouve la Suisse. Afin de mieux gérer cette variété sociolinguistique des élèves, le Département d'instruction publique a mis en place toute une série des mesures. Notons par exemple la mise en place des classes d'accueil, où on reçoit « les jeunes migrant-e-s non francophones afin de leur enseigner les bases du français et, si nécessaire leur assurer une mise à niveau scolaire » (DIP, 2005). De même afin de favoriser les apprentissages des élèves parlant une/deux langues autres que le français et d'apporter un soutien aux élèves en difficulté, le DIP a investi beaucoup d'efforts dans des mesures d'accompagnement.

Pour aller plus loin dans notre propos, nous mettons en évidence les résultats des tests PISA de 2000 et de 2003 qui attestent clairement que *les déterminants sociaux et linguistiques affectent l'efficience à l'école et que la Suisse est un des pays de l'OCDE où l'écart entre les élèves suisses et étrangers est le plus important*. Ainsi, nous pouvons mieux comprendre les propos de Dolz, Gagnon & Toulou (2008) lorsqu'ils affirment que :

Dans ce contexte sociolinguistique marqué par des contacts fréquents avec d'autres langues, l'apprentissage de l'écriture peut être mis au service de l'établissement des liens entre les différentes langues. Par les apprentissages plurilingues — en coordonnant adéquatement l'appropriation des différentes langues —, on peut tirer parti des apports des élèves (p.14).

Nous ajouterons, nous basant sur Perregaux (2004), que le contact avec d'autres langues permet de développer la réflexion sur la langue française qui peut parfois avoir des fonctionnements similaires ou divergents de ceux d'une autre langue étrangère.

Enfin, nous souhaitons rappeler que l'apprentissage de l'orthographe requiert l'acquisition d'un comportement de réflexion sur la langue écrite. Pour aller plus loin dans notre propos, nous prenons appui sur les recherches menées par Ducard, Honvault & Jaffré (1995), dans l'ouvrage *L'orthographe en trois dimensions*. Ces derniers présentent l'orthographe comme un « objet à facettes et géométrie variable » (p.3), en fonction de trois points de vue différents : la linguistique, la psycholinguistique et la didactique. Ce sont des éléments qui entrent en jeu dans la compétence orthographique. En effet, passer de l'oral à l'écrit nécessite une certaine conceptualisation de la langue. En ce qui concerne les linguistes, la double articulation du langage semble évidente, ce qui n'est pas le cas pour les élèves (Saussure 2001). Ces derniers doivent donc la construire, car elle exige « la conscience du système alphabétique et du système phonologique » (Tallet, 2001, p. 14). L'acquisition de l'orthographe doit prendre appui sur une connaissance raisonnée des fonctionnements linguistiques dont relève le système graphique du français » (Ducard, Honvault & Jaffré, 1995, p. 46).

Pour que l'élève puisse acquérir des compétences orthographiques, il doit prendre connaissance du fonctionnement de la langue écrite et être conscient que nous n'écrivons pas comme nous parlons. L'élève doit également adopter une attitude métalinguistique face à la langue, être capable de l'analyser et appliquer ainsi les règles que celle-ci impose. De plus, l'élève doit apprendre le système d'oppositions spécifiques de l'écrit : -s pour le pluriel nominal et adjectival, -nt pour le pluriel verbal et aucune marque pour les adverbes. Une fois cette découverte effectuée, il faut automatiser la mise en œuvre, sans que l'oral puisse fournir un soutien, sauf dans de rares cas. Cet apprentissage est un processus long et difficile qui fait l'objet d'un enseignement explicite et d'une pratique régulière et fréquente (Fayol, Thevenin,

Totereau & Largy, 1997).

Le présent travail s'intéresse plus particulièrement aux apprentissages en orthographe française des élèves de 5P. Au regard des attentes pour la maîtrise de l'orthographe en 5P, le Plan d'études genevois formule diverses attentes que nous allons exposer dans la suite de notre travail, au cinquième chapitre : *Enseigner et apprendre l'orthographe*.

Nous avons choisi de traiter cette thématique en vue d'une future pratique d'enseignement à l'école primaire genevoise. En effet, avant d'entamer ce métier passionnant, il nous semble important d'approfondir le vaste domaine de l'orthographe française et d'essayer avant tout de comprendre de quelle manière nous allons transmettre aux élèves les différents domaines constitutifs de ce plurisystème : phonogrammes, morphogrammes, logogrammes et lettres hors système.

Cette recherche nous sera utile pour notre future pratique enseignante, car cela nous permettra de découvrir d'une part de quelle manière nous pouvons tirer profit des erreurs des élèves pour adapter notre enseignement, afin de leur permettre une meilleure acquisition de l'orthographe. D'autre part, la comparaison des performances en orthographe française des élèves de langue première portugaise à celles des élèves francophones nous aidera à mettre en évidence si, oui ou non, il y a des différences marquantes entre ces deux types de population. De même, notre recherche nous permettra de trouver des nouvelles pistes pour l'enseignement de l'orthographe à l'école primaire genevoise (concernant les interventions à mener avec des élèves de langue première portugaise).

Dans la suite du présent mémoire, en tenant compte des aspects sous-mentionnés et à travers nos questions et nos hypothèses de recherche, nous allons essayer de déterminer si la langue première portugaise est un obstacle ou un facilitateur dans l'acquisition de l'orthographe à l'école primaire genevoise.

1.4 Plan du mémoire et méthode de recherche

Dans un premier temps, un cadrage théorique s'impose, pour situer les principaux contenus de ce travail et mieux orienter le lecteur. Nous commencerons par l'explicitation des concepts clés relatifs à la didactique du français et à la didactique des langues. Nous mettons ensuite en évidence l'influence de la proximité des langues romanes dans l'apprentissage du français écrit (Chapitre n° 2).

Pour mieux comprendre les enjeux de l'orthographe actuelle, nous développerons certains aspects historiques liés à l'évolution de celle-ci et suivrons ensuite les aspects liés à son fonctionnement (Chapitre n°3 et Chapitre n°4). La seconde partie de ce cadre théorique sera consacrée à l'enseignement/apprentissage de l'orthographe. Nous aborderons les attentes et les difficultés envisageables en orthographe pour des élèves de 5P. Par la suite, nous tenterons de mettre en évidence la problématique liée à l'utilisation des termes *faute* et *erreur* dans l'enseignement (Chapitre n° 5). Nous consacrons le reste de ce chapitre à la présentation de démarches et d'activités pour enseigner l'orthographe.

Dans un deuxième temps, nous allons révéler les méthodes de recherche utilisées : les situations choisies, le public ciblé, les méthodes de récolte des données, ainsi que les instruments d'analyse choisis (Chapitre n° 6).

Puis, nous présenterons les résultats et l'analyse de ces derniers. Ces résultats seront discutés et confrontés avec nos hypothèses de départ (Chapitre n°7).

Une quatrième partie sera consacrée aux conclusions, nous y relèverons les principaux résultats, les apports et les limites de notre recherche. Nous aimerions clore notre recherche en présentant ses incidences sur l'enseignement de l'orthographe à l'école primaire genevoise (concernant les élèves de langue première portugaise et les élèves d'origine francophone). Il s'agira, en conclusion de notre recherche, de proposer des pistes pour l'enseignement de l'orthographe à l'école primaire genevoise.

Deuxième partie : Cadrage théorique

Chapitre 2 : L'orthographe dans une perspective plurilingue

Le présent travail se situe à l'intersection de deux champs théoriques : d'une part, la didactique du français et d'autre part, la didactique des langues. L'un de nos objectifs est de tirer profit des apports de la didactique des langues en les appliquant à l'enseignement de l'orthographe du français. Le présent chapitre situe la place de l'orthographe à l'intérieur de la didactique des langues. Dans le chapitre suivant, nous nous intéresserons à l'orthographe dans le cadre du français.

2.1 La Langue et les langues

La didactique des langues étudie les phénomènes d'enseignement et d'apprentissage des langues entre les trois pôles du triangle didactique : la langue enseignée, l'enseignant et l'élève. Elle s'intéresse « aux interrelations et aux interdépendances entre ces instances constituant une totalité organisée, le système didactique. Son objet central est l'étude de la transmission et de l'appropriation des langues dans le contexte scolaire » (Dolz & Gagnon, 2008, p.141).

La langue représente donc l'objet fondamental de la didactique des langues. A travers le temps, de nombreux travaux ayant trait à ce domaine ont vu le jour, les plus importants étant ceux de Saussure, qui soutient l'idée que l'objet de la linguistique est la LANGUE, cette expression désignant ce qui est commun aux structures et au fonctionnement des diverses langues naturelles. De plus, il fixe l'idée que la LANGUE doit être abordée comme un système social, qui est à la fois spécifique et en interaction avec les autres institutions sociales. Il a introduit en linguistique le terme de signe, une unité linguistique qui montre que le choix des séquences sonores est indépendant des caractéristiques de l'objet qu'elles désignent : par exemple, le français utilise le mot *cheval*, l'anglais *horse*, le portugais *cavalo*, le roumain *cal*, l'allemand *Pferd*, etc.

De plus, il a établi que le signe linguistique est constitué d'un signifiant et un signifié. Le terme signifiant désigne la face sensible du signe, la séquence acoustique

par laquelle nous percevons le signe. Le terme signifié désigne la face intelligible du signe, son contenu.

Afin de mieux apercevoir le rapport entre la LANGUE et les langues naturelles, nous reprenons dans la suite de ce travail un certain nombre de concepts véhiculés par Bronckart (2007). Ainsi, le statut du langage et les langues sont décrits sous trois angles distincts : *ontologique* (c'est-à-dire la réalité historique du phénomène de langage, pris indépendamment de la connaissance qu'en ont les individus et également indépendamment des entreprises éducatives dont il fait l'objet), *gnoséologique* (soient les représentations des sujets parlants sur leurs pratiques verbales et la langue) et *sociologique* (à savoir, les représentations collectives, relatives aux fonctions politiques et culturelles des langues). En effet, au-delà des différentes langues, la langue doit être vue dans son universalité. Elle symbolise l'activité langagière et nous différencie des animaux. Pour aller plus loin dans nos propos, nous reprenons l'idée de Saussure qui soutient que « les termes de *latin* ou de *français* désignent de fait un seul et même phénomène de la langue qui se continue indéfiniment, et que ces appellations sont en conséquence arbitraires » (*op., cit.* p.3).

Il en est de même pour toutes les autres nominations des langues, car sous l'angle *ontologique* on prend la langue sous son aspect premier avec le même but, c'est-à-dire l'activité langagière. Sous cet angle, la langue est vue comme un système ouvert et dynamique qui est en conséquence en perpétuelle évolution. Ce qui amène Bronckart (2007) à dresser le constat suivant :

S'il y a universalité des pratiques verbales ou textuelles, il doit automatiquement y avoir un niveau d'universalité du système sous-tendant ces mêmes pratiques, et une fois encore, c'est cette réalité que Saussure désignait par sa fameuse expression LA LANGUE (*op., cit.* p.3).

Prenons maintenant en compte l'angle *gnoséologique*, soit celui du vécu de la langue par les sujets parlants. En effet, toute langue est dépendante d'un groupe, qui collectivement, la fait évoluer et parallèlement la fixe. C'est pourquoi les sujets d'une même langue ont l'impression que cette dernière est rigide et que les modifications

sont moindres. De plus, les sujets vivent leur langue « comme un état à la fois synchronique et délimité spatialement [...] leur tendance est donc de concevoir leur langue comme une entité clairement *délimitée*, organisée en un système *fermé*, ce système étant composé de *règles stables* » (*op., cit.* p.3).

Le dernier angle sous lequel on peut aborder les langues est l'angle *sociologique*, en lien direct avec *les enjeux de la question des langues*. Si la langue se subdivise en langues, c'est pour que les sujets d'une même communauté ou d'une même nation puissent se reconnaître entre eux et se différencier des autres. Cependant, une contradiction subsiste puisqu'il est évident que cette langue devrait *être homogène, sans variantes internes*. Et pourtant, nous allons voir plus tard dans notre travail que les réformes de la langue portugaise ont été mises en place pour homogénéiser les variantes internes de la langue et ainsi harmoniser l'écrit dans tous les pays qui ont pour langue officielle le portugais. Le dernier enjeu des langues qui n'est pas le moindre, c'est celui de la culture. Cet aspect rejoint quelque peu celui de l'identité. En effet, partager la culture d'une langue c'est faire partie de la communauté des sujets qui communiquent avec cette langue, différente des autres langues.

Si nous avons développé dans l'introduction de notre cadrage théorique l'idée de *La Langue*, c'est pour mettre en évidence l'universalité des pratiques verbales et textuelles qui implique une universalité du système sous-tendant ces pratiques.

Les recherches actuelles (une grande majorité issue du Centre national de la recherche scientifique – Histoire et structure de l'orthographe), montrent que :

L'orthographe n'est pas seulement un code ou une institution sociale, mais un ensemble complexe des signes linguistiques [...] trois éléments étant reconnus comme indissociables en synchronie, à mettre en rapport avec les trois parties du système linguistique : le phonème, le morphème et le lexème (ou mot), entrant eux-mêmes en combinaison syntaxique (la phrase) (Catach, 2004, p. 53).

Il s'agit d'un aspect que nous allons développer dans le quatrième chapitre *le fonctionnement de l'orthographe française*.

L'enseignement de la langue couvre plusieurs domaines : phonétique, grammaire, littérature, écriture, lecture et communication orale. Pour mieux comprendre la place qu'occupe l'orthographe dans le cadre de l'enseignement du français, peuvent être mises en évidence trois finalités qui lui sont associées : « communiquer de manière adéquate, réfléchir sur la communication et construire des références culturelles » (Dolz & Gagnon, 2008). Soulignons le rôle important des savoir-faire tels que parler, écouter, lire, écrire et interagir dans le cadre de ces finalités. D'où l'importance de délimiter les contenus d'enseignement/apprentissage du français selon deux axes, à savoir le répertoire linguistique à faire développer et celui des capacités langagières et des savoirs liés à la langue.

Dans cette introduction relative à notre cadre théorique, nous avons tenté d'expliquer d'une manière succincte les deux champs dans lesquels s'insère notre travail de recherche. Nous explicitons par la suite les points importants de notre cadrage théorique. Dans l'élaboration de celui-ci, ayant le souhait de développer nos savoirs en matière d'orthographe, de connaître les changements opérés à travers le temps et les dernières recherches dans ce domaine, nous avons consulté la littérature existante sur le sujet et, principalement, les travaux de Catach, Honvault, Jaffré, Cogis, etc.

2.2 La proximité linguistique entre les langues romanes

Avant d'explicitement la proximité linguistique des langues romanes, il nous semble important d'aborder les différentes facettes *des langues* en général. En effet, chaque langue peut être qualifiée de *maternelle*, de *première*, de *seconde*, d'*étrangère*, d'*enseignement* ou de *scolarisation*. Chacune de ces dénominations appelle à des contenus multiples. En effet, au premier abord, nous avons l'impression que le concept de *langue maternelle* va de soi. Cependant, les contextes socioculturel et scolaire actuels (interculturels et plurilingues) nous amènent à le repenser et à le remplacer par d'autres termes prenant davantage en considération les différentes situations linguistiques possibles (Dabène 1994). En contexte plurilingue, la langue maternelle tend à disparaître et à être remplacée par celle de langue première, à savoir une langue « partagée par l'ensemble des individus formant une communauté, reconnue généralement par l'Etat comme langue officielle et associée surtout à l'idée d'identité nationale » (Dolz & Gagnon, 2008, p.143). Utilisé au pluriel, le concept de *langue première* (*les langues premières*) signifie les *langues de scolarisation*, en opposition aux langues *étrangères*, qui sont *enseignées* et donc *secondes*.

Nous soutenons l'idée largement admise que les priorités pour l'enseignement/apprentissage ne peuvent pas être les mêmes s'il s'agit d'une langue première ou seconde. Cependant, un autre aspect entre en jeu, à savoir l'influence de la langue parlée à la maison (en occurrence le portugais) dans l'apprentissage de la langue de scolarisation (dans notre cas le français, plus précisément le français écrit, à travers l'orthographe).

En ce qui concerne la proximité linguistique des langues romanes, il est usuellement reconnu que l'apprentissage de l'une de ces langues par des sujets de ce même groupe est facilité à plusieurs niveaux. En effet, Dabène et Degache (1997) et Degache et Masperi (1998) en distinguent trois :

- **le niveau de l'analyse des catégories grammaticales et de la comparaison de l'ordre préférentiel des constituants de la phrase** : la terminologie

commune, les règles intervenant dans la résolution d'un problème grammatical, les principes généraux organisant les systèmes et les sous-systèmes linguistiques;

- **le niveau lexical** : la proximité entre les racines et les mots de base et entre les règles de formation des mots, le sens des préfixes et des suffixes et les emprunts à d'autres langues sources;
- **le niveau morphologique** : la formation du genre et du nombre et la conjugaison verbale.

Cependant, la proximité linguistique des langues romanes ne peut pas se réduire aux traits liés à la structure interne de chaque système linguistique. D'autres facteurs entrent en jeu, comme les relations complexes que ces langues entretiennent entre elles. Parmi ces facteurs de relation, Prudent, Tupin & Wharton (2005) soulignent : le niveau de présence et la vitalité ethnolinguistique des groupes qui les utilisent, le niveau de partage et de clivage des lieux d'usage de chacune de ces langues dans l'environnement social et la nature des contacts entre ces langues.

Toutefois, il ne faut pas oublier qu'à côté des similitudes et des points communs, il y a également des différences, des spécificités de chaque langue romane. D'où la complexité de l'enseignement/apprentissage des langues en général et du français (langue de scolarisation) en particulier, influencé par la langue portugaise (langue parlée à la maison).

Intégrer un travail scolaire sur les langues romanes suppose d'après Prudent, Tupin & Wharton (2005) :

- la création à l'école d'un espace plurilingue de travail scolaire;
- le développement de compétences professionnelles pour les enseignants sur les langues contrastées et leur usage leur permettant d'exploiter leurs relations du point de vue didactique;
- l'élaboration d'outils et de moyens d'enseignement pour faciliter ce travail;

- la nécessité de mettre en valeur et de développer des pratiques diversifiées sur les langues et des activités scolaires de réflexion et de décentration.

L'explicitation du fonctionnement de l'orthographe portugaise, permet de mettre en évidence les similitudes et les différences entre les deux systèmes orthographiques : français et portugais que nous allons détailler dans la suite de notre mémoire (Chapitre n° 4).

Chapitre 3 : L'orthographe française – historique et réformes

Le cadre théorique du présent mémoire se présente sous la forme de plusieurs chapitres, que nous allons détailler dans la suite de notre travail. Notre recension des écrits se scinde en deux parties principales : la première liée à l'histoire et au fonctionnement de l'orthographe, la seconde liée à l'enseignement et à l'apprentissage de l'orthographe.

Ainsi, dans la première partie, nous avons tout d'abord essayé de proposer un bref historique de l'orthographe et ses réformes, pour mieux comprendre leur impact évolutif sur l'enseignement de l'orthographe du français.

Par la suite nous avons cherché à comprendre quel est le fonctionnement de l'orthographe française, à travers les textes de Catach (1995, 1998 et 2004), Jaffré (1992) et Honvault (1995), des personnalités différentes qui à travers le temps se sont penchées sur la question de l'orthographe. En effet, Catach est une linguiste et historienne de la langue étant considérée comme l'une des meilleures spécialistes de l'histoire de l'orthographe en France. Il est intéressant de noter que, pour des nombreux auteurs, les ouvrages de cette linguiste font office de référence. Ces mêmes écrits apportent des indications intéressantes par rapport aux réformes de l'orthographe française, indications qu'il nous a paru indispensable de relever dans la suite de notre travail. De même, Jaffré, ancien enseignant du collège, s'est beaucoup intéressé à la linguistique et plus spécialement à l'orthographe et à son apprentissage. Il s'intéresse aujourd'hui au fonctionnement des écritures et à leur acquisition.

Dans la seconde partie de notre travail, afin de mieux cerner les enjeux de l'enseignement/apprentissage de l'orthographe en cinquième primaire, nous avons mis en évidence les objectifs d'apprentissage de l'orthographe en 5P, les attentes, les activités possibles, ainsi que les difficultés probables des élèves. Par la suite, nous avons tenté de mieux concevoir les enjeux de l'utilisation des termes *faute* et *erreur*

dans l'enseignement de l'orthographe.

Notre manière de procéder a été la suivante : lecture des textes, avec une mise en évidence des idées essentielles, suivies de la confrontation des écrits des différents auteurs, puis la mise en commun des apports sélectionnés pour la constitution de notre cadre théorique.

3.1 Bref historique de l'orthographe

Datant du XVI^e siècle et remplaçant le terme d'*orthographie*, l'apparition du mot *orthographe* coïncide avec la découverte de la part des grammairiens du fait que la relation phonie/graphie ne permet pas d'assurer l'entière représentation graphique du français.

L'évolution de l'orthographe est liée étroitement à la constante bataille qui oppose les Anciens et les Modernes. Les uns défendent la tradition latinisante de l'orthographe et par conséquent refusent une réforme qui permettait un rapprochement entre l'oral et l'écrit. Les autres défendent le respect d'une graphie correspondant à la prononciation et soutiennent l'idée que l'orthographe devrait s'adapter aux besoins de la société et de ses scripteurs.

Chaque jour apparaissent de nouveaux mots dérivés d'une construction lexicale ou d'emprunts. Il arrive souvent que les différents dictionnaires soient en discordance par rapport à l'orthographe de certains mots. Pour comprendre la cause de ces discordances, il est nécessaire de savoir que le choix d'adoption d'une graphie plutôt que d'une autre est dérivé de trois facteurs : l'usage, le système et la norme.

L'usage désigne toutes les graphies existantes, graphies qui n'existent pas de manière exclusive dans les moyens de référence. Pensons par exemple aux graphies empruntées au langage *SMS* utilisé communément pour envoyer des messages à partir du téléphone portable. Nous retrouverons également les inventions lexicales liées à un contexte, comme par exemple les termes *courriel* pour l'apparition des nouvelles technologies ou encore *hotdog* utilisé dans l'alimentation.

Concernant le système graphique du français Gruaz (2004) affirme « qu'en amont de la notion de *système* se trouve la notion de *principe* » (p.206). Le système serait donc pour ce sociologue l'application d'un principe. Au cours de l'histoire de l'orthographe française, nous retrouvons deux grands principes qui s'opposent depuis des siècles : le principe phonographique et le principe étymologique. Selon le premier principe, un phonème est traduit par une graphie. Ces mots restent rares en français; notons par exemple des mots tels que : *par, avec, normal, avril*, etc. Il faut savoir que la prononciation du français, c'est-à-dire la langue orale, précède l'écriture du français. Comme nous l'explique Walter (1988), l'ancien français a tenté au maximum de calquer l'écrit à la prononciation, en se basant sur l'alphabet latin composé de 23 lettres. L'insuffisance de cet alphabet n'était pas dommageable étant donné qu'on ne faisait pas de relecture, par exemple les poètes connaissaient leurs textes par cœur et ainsi ils n'avaient pas besoin d'en faire une véritable relecture. Mais dès le XII^e siècle, la nécessité de relire ce qu'on écrit se fait ressentir. D'où l'importance de pouvoir identifier les mots sans équivoque. C'est pourquoi les formes graphiques s'éloignent de plus en plus des mots prononcés. On écrit donc plus *ier* mais *hier*. Notons également que les lettres *u* et *v* ne se distinguent pas dans l'alphabet latin, par conséquence, pour différencier des mots tels que *vit = 8* de *vit il vit*, la lettre *h* est introduite à l'initiale des mots. Ainsi, on peut distinguer *huit* de *vit*.

En fonction du second principe, la multiplication des graphies est due à l'évolution et à l'origine des mots. En effet, le français est une langue romane, issue de l'évolution du latin. Cependant, il est important de ne pas oublier les emprunts faits aux langues grecque, germanique, celte et romane, ainsi qu'aux différents dialectes existant en France, même si au final tous les usagers de la langue française subiront l'influence de la capitale.

De plus, Walter (1988) explique que : « Les mots savants en français sont formés, ou reformés, à partir du latin ou du grec et se mêlent aux formations populaires, ce qui explique dans une certaine mesure la richesse de la morphologie

française et sa complication » (p.245).

Tout au long de l'histoire, l'orthographe française a varié selon ces deux principes dominants. De nos jours, ces deux principes règlent le fonctionnement de l'orthographe française contemporaine, et expliquent sa complexité. C'est pourquoi Catach (1995) utilise le terme de *plurisystème graphique du français* pour qualifier le système orthographique français. Cette linguiste nous apporte une nouvelle vision ainsi qu'une nouvelle méthode d'analyse de l'orthographe française en relevant de nouveaux principes dominants tels que le principe phonographique, le principe morphologique et le principe distinctif. Catach situe hors système toutes les lettres d'origine étymologique ou historique, tel que le *h* de *homme*.

Le principe phonographique définit les phonogrammes, c'est-à-dire les correspondances phonèmes/graphèmes (ex. dans *avec* le phonème $|a|$ correspond à la graphie *a*). Le principe *morphologique* définit les morphogrammes (ex. *t* final dans *petit*). Le principe distinctif définit les *logogrammes* (ex. *son* par opposition à *sont*). Mais la principale réforme apportée par le système de Catach est le fait que la plus petite unité de la langue prise en compte n'est plus la lettre, mais le graphème. Les notions *morphogramme*, *logogramme* et *phonogramme* seront davantage développées dans la suite de notre travail, au moment où nous aborderons les fonctions des graphèmes.

Le troisième facteur, la **norme orthographique**, est l'ensemble des règles qui font correspondre une graphie à un mot. Martin (1988) décrit l'écrit comme un lieu de conventions, par exemple le mot *rythme* a eu différentes graphies selon les époques : *rhythme*, *ritme* et aujourd'hui *rythme*. Dans un système, on infère des lois qui se situent dans un cadre normatif. Toutes les exceptions liées aux normes et aux usages, qui s'insèrent dans le système, sont les causes majeures des difficultés de l'orthographe françaises.

La notion de *norme* peut être comparée à celle de *code*, qui fait référence à un ensemble de règles établies. La norme inclut une dimension de conformité à la règle, le

non-respect de celle-ci impliquant la sanction, la punition.

Le plus souvent on définit l'orthographe à partir de la notion de règle. Cependant, comme le souligne Charmeux (1979), cette définition n'est pas satisfaisante, car :

[...] prétendre que l'orthographe consiste à écrire les mots selon les règles ne peut avoir de sens que si les règles en question sont antérieures à l'orthographe et si l'orthographe ne s'est constituée qu'en référence à elles. Or, chacun sait que les règles d'orthographe telles que les manuels les proposent, ne sont point antérieures à l'orthographe et qu'elles dérivent au contraire d'une analyse des usages (p. 21-22).

Dans son ouvrage *L'Orthographe*, Catach (2004) propose une histoire de l'orthographe française dans laquelle elle différencie plusieurs périodes. La reconstitution de ce parcours servant à mieux comprendre la formation de l'orthographe actuelle, nous reprenons ici de manière succincte les étapes que celle-ci nous a proposées :

Les origines – adoption de l'alphabet latin

L'alphabet français provient du latin. Les premières tentatives d'écriture du V^e au VIII^e siècle se font en utilisant la langue *vulgaire*, autrement dit la langue parlée, populaire, familière ou quotidienne. La cohabitation du français et du latin pendant des nombreux siècles détermine en grande partie notre façon d'écrire. Selon Catach (2004) :

[...] ils étaient sentis comme une seule et même langue : on lisait le latin « à la française » et on écrivait le français « à la latine ». [...] Lorsqu'avec beaucoup de mal les deux langues se sont séparées, il était sans doute déjà trop tard. Ce fait, d'une importance capitale, va influencer sur toutes les périodes qui vont suivre (p.9).

La réforme que Charlemagne essaie de mettre en place pour séparer le français du latin échoue, car la graphie ne permettait pas de faire toutes les distinctions indispensables pour éviter la confusion.

L'ancien français : l'orthographe du *bel francois* (XI^e – XIII^e siècle)

A travers le temps, différents documents écrits apparaissent, avec une orthographe qui présente des défauts. En effet, celle-ci reste dépendante de l'étymologie comme des facteurs de position, mais elle est considérée par Catach (2004) comme « le modèle de ce qui constituera à toutes les époques les fondations de notre orthographe, dans sa partie la plus stable et la plus conséquente » (p.13).

Du point de vue morphologique, l'ancien français se caractérisait par une déclinaison à deux cas, le cas sujet (pour le sujet et l'attribut), continuant le nominatif latin, et le cas régime (pour tous les compléments), continuant l'accusatif latin. [...] L'ancien français avait gardé dans sa syntaxe une liberté assez proche de celle de la langue parlée, à cause de l'évolution phonétique. [...] Le système des possessifs, des démonstratifs, etc. était différent de ce qu'il est aujourd'hui (Grevisse et Goosse, 2008, p. 18).

Le moyen français : la période gothique (XIII^e – XVI^e siècle)

La période gothique est l'une des plus importantes, car elle opère la transition entre l'ancien français et le français moderne. En effet, le français subit des transformations majeures dans ses structures, car

En même temps que disparaissent les anciennes structures, s'établissent les nouvelles caractéristiques de notre langue : bouleversement du *système nominal* (disparition, incomplète, des cas et apparition systématique de l'article) ; bouleversement du *système verbal* (disparition, incomplète comme la précédente, des flexions verbales, et apparition systématique du pronom) ; transformation de la *syntaxe*, qui devient de type « analytique », les morphèmes devenant mots outils et acquérant en partie leur indépendance, [...] enrichissement considérable du *vocabulaire*, par « relatinisation », les mots nouveaux et les dérivés étant puisés à pleines mains dans les sources latines, parfois grecques; enfin et surtout, *évolution phonétique rapide*, qui éloigne plus que jamais le français du latin et des autres langues romaines (Catach, 2008, p.13).

La langue écrite se transforme sur le plan de la transcription et dans sa forme graphique : « les lettres deviennent plus petites, la justification contenant plus de lignes qu'auparavant; de là le besoin de donner au mot une individualité plus grande,

nécessaire à sa lisibilité » (*op.,cit.* p.17).

Une autre transformation s'opère au niveau de la culture, où, de plus en plus, la littérature cesse d'être orale, pour devenir écrite. Le même mouvement se produit dans la pratique de l'administration et du droit. Le nombre de documents écrits augmente Catach (2004):

Ces écrits, rédigés de plus en plus dans la langue du roi, c'est-à-dire le français, sont transcrits en latin, seule langue comprise dans l'ensemble du royaume. [...] Le bilinguisme existant (latin et français et aussi le français à l'oral et le latin à l'écrit), comme tous les bilinguismes, se traduit par la victoire de la langue dominante, la langue de la culture. C'est celle de l'Eglise, de la Sorbonne, du Parlement, des savants et des humanistes, et pas seulement des clercs qui les servent. Il n'est pas étonnant qu'elle ait dominé jusque dans l'écriture du français (p.19).

De même, l'orthographe du XIV^e au XVI^e s'éloigne du phonétisme, en prenant un aspect plus idéographique :

[...] d'un côté, les lettres et les mots se rejoignent, les ligatures, les accollements, les abréviations se multiplient; de l'autre, les boucles et les jambages s'allongent, les signes et les repères aident à mieux distinguer des tracés trop semblables, des syllabes et des mots différents (Catach, 2004, p. 21).

Une autre caractéristique importante de cette période est le rajout des consonnes dans beaucoup de mots, pour marquer des valeurs différentes, comme le *h* de *huile* et *huit*, mots qui proviennent du latin *oleum* et *octo*.

Les deux renaissances (XVI^e et XVII^e siècles)

L'apparition de l'imprimerie et l'émergence d'une véritable littérature nationale constituent les facteurs marquants de cette période et qui auront des répercussions notables sur l'orthographe française.

Malgré l'existence de nombreux dialectes et de variations régionales, l'influence de l'orthographe se fait sentir et une langue écrite, plus ou moins élaborée, commence à s'opposer à la langue parlée. Cet aspect est fortement soutenu par l'école et par l'action des humanistes pour améliorer la prononciation du latin et la façon dont on

l'écrit.

De leur côté, les imprimeurs contribuent à la fixation du français écrit, en adoptant les caractères romains et en rejetant ceux gothiques, provoquant ainsi l'entrée de la France dans la voie des réformes. A la fin du XVII^e siècle, la langue se répand davantage et la fixation de l'orthographe devient moins aléatoire.

Vers l'orthographe d'Etat (XVII^e – XX^e siècles)

En 1635, Richelieu crée la nouvelle Académie française, un moment important dans l'historique de l'orthographe française. L'institution française a pour fonction principale de normaliser et de perfectionner la langue française; il s'agit donc d'un moment crucial dans l'évolution de l'orthographe. L'Académie publie la première édition de son dictionnaire en 1664, avec des nombreuses modifications par rapport au *Dictionnaire francoislatin* d'Estienne (1549) :

- distinction du *j* et du *v*, fait qui va permettre l'abandon de toute une série de signes chargés de distinguer deux graphèmes qui manquaient : *avril/apuril*;
- effacement du *g* final de *ung*, *temoing*, *maling* ;
- renonciation à l'*y* devant *v* : *yver*, *yvre*, *yvrogne* ;
- remplacement dans certains mots de *en* par *an* : *dedens* et *embassade*, deviennent *dedans*, *ambassade*.

A l'époque, l'Académie française dans le souhait de guider l'usage, édite donc son premier dictionnaire en 1664. A travers le temps, plusieurs éditions se sont succédées : 1718, 1740, 1762, 1798, 1853, 1878, 1932-1935 avec des modifications plus ou moins importantes concernant l'orthographe. Parmi les plus notables, nous relevons la suppression quasi totale *des anciens hiatus*, la généralisation de l'accent grave, la simplification de différents mots (*scholarité/scolarité*, *déthrôner/détroner*) et des lettres doubles, etc.

Il s'agit d'une époque où le lexique s'enrichit considérablement, d'une part grâce au développement des sciences et des techniques qui exige des mots nouveaux et

d'autre part grâce aux influences des pays anglo-saxons.

L'orthographe actuelle

La neuvième édition du Dictionnaire de l'Académie est publiée en 1992, édition qui comporte diverses corrections et améliorations, l'étymologie des mots et les nouvelles graphies approuvées par cette dernière en 1991. Cependant, le Dictionnaire cesse peu à peu de constituer la source première d'informations concernant l'orthographe. Ce sont les dictionnaires usuels (Petit Robert, Larousse, Hachette) qui, depuis font l'objet des constantes mises à jour. Aujourd'hui, ce sont ces dictionnaires usuels qui constituent la source première d'information concernant l'orthographe. D'une année à l'autre, ces dictionnaires vont dans le sens d'une normalisation, en essayant de régulariser quelques éléments, comme l'orthographe des noms composés et leur pluriel. Malgré la polémique qui encadre les nouvelles graphies approuvées en 1991 les dictionnaires usuels enregistrent ces dernières, certes, à des degrés différents et avec des variations suivant la maison d'édition. Bien qu'approuvées par l'Académie, les nouvelles rectifications tardent à entrer à l'école obligatoire.

3.2 L'orthographe et ses réformes

Ces différentes périodes de l'histoire de l'orthographe française ont été ponctuées par un certain nombre de réformes qui ont eu une influence considérable sur l'orthographe actuelle. Même si on peut apercevoir certaines de ces influences dans le sous-chapitre précédent, afin de mieux les cerner, il nous semble important d'approfondir certains aspects.

Ainsi, comme nous l'avons souligné plus haut, la naissance du français est due en grande partie au souhait de « sauvegarder le latin, de lui restituer son caractère originel corrompu par la langue vulgaire » (Matthey, 1998, p.16). Les efforts permettant d'arriver à un certain consensus orthographique dans les écrits du *bel francois* (XI^e – XIII^e siècle), auront par la suite des répercussions sur l'orthographe.

Les auteurs sont donc les premiers responsables de notre orthographe. Cependant, au XVI^e siècle avec l'essor de l'imprimerie, leur influence diminue progressivement. « Au lieu d'être attachée à un individu, à un style d'écriture ou de pensée, l'orthographe devient, avec l'imprimerie, sociale et technique. » (Catach, 2004, p.73)

Par la suite, l'orthographe est influencée par les dictionnaires : le Dictionnaire francoislatin de Robert Estienne (1549) et le Dictionnaire de Richelet (1680), réédité au XIX^e siècle et qui a eu une influence « sans doute sous-estimée jusqu'ici sur les réformes faites au cours du XVIII^e siècle » (Catach, 2004, p.74). Le Dictionnaire de l'Académie française, nous l'avons vu, est l'une des principales références au regard de l'orthographe aux XVII^e et XVIII^e.

Les grammairiens, tels que Meigret, Péletier, Ramus, Estienne et Mézeray représentent les quatrièmes responsables de l'évolution de l'orthographe du français, ayant une influence souvent liée à leur notoriété ou à leur époque. Certains d'entre eux ont été écoutés et suivis, comme Estienne ou encore Mézeray, « qui a émis le seul traité d'orthographe que l'Académie n'ait jamais donné, traité où se trouvent exposés *les préceptes* qui prévalent encore aujourd'hui » (Catach, 2004, p.77).

Nous avons vu que l'orthographe a subi des nombreuses transformations depuis ses origines jusqu'à aujourd'hui, fait qui est souligné par Catach : « la réforme de l'orthographe date de l'orthographe elle-même » (*op. cit.*, p.73). En effet, depuis que le français se lit et s'écrit, on a toujours cherché à modifier ou au contraire à préserver l'orthographe.

L'histoire de l'orthographe se confond avec celle de la construction de la norme, notion abordée précédemment dans notre travail. Dans l'histoire des tentatives de réforme de l'orthographe nous pouvons distinguer deux grandes périodes : avant 1835 et après 1835 :

Notons que l'historique des réformes de l'orthographe pivote sur cette date de 1835.

Le mot réforme ne signifie pas exactement la même chose avant et après 1835 : avant, on tentait de réformer une orthographe en gestation; après, on tentera de réformer une orthographe fixée qui aura tendance à se figer (Hégo, 1989, p. 27).

En 1835 paraît la 6^e édition du Dictionnaire de l'Académie, qui selon Walter (1988), deviendra la bible de l'orthographe. L'orthographe est alors basée sur celles des auteurs, le patois n'est plus admis à l'école. D'ailleurs pour s'assurer que tout le monde se plie aux règles de l'orthographe moderne le gouvernement français décrète en 1832 qu'elle est obligatoire « dans tous les examens, les actes administratifs, ainsi que pour l'accession à tous les emplois » (Walter, 1998, p.116). Si nous avons l'impression que cette orthographe est fixée depuis longtemps il n'en est rien de tel. Cependant, les traditionalistes tentent de nous faire croire à une orthographe figée qu'il ne faut surtout pas modifier, car on toucherait à l'essence même de la langue. C'est pourquoi il est aussi difficile de faire évoluer l'orthographe française dans une optique de simplification afin de permettre son rôle premier, la communication. C'est ainsi qu'au fil du temps, le travail des grammairiens a changé. Ces derniers n'ont plus pour fonction de trouver une orthographe qui s'adapte à l'évolution de l'usage de la langue, mais ils ont pour mission de fixer au maximum l'orthographe. C'est pourquoi l'on différencie la langue française de l'orthographe française.

Chapitre 4 : Le fonctionnement de l'orthographe française

Depuis un certain nombre d'années, de nombreux chercheurs se sont penchés sur le vaste domaine que représente l'orthographe française. Les travaux de ces chercheurs aident à saisir ce domaine complexe en nous donnant les moyens de comprendre son fonctionnement. Grâce à ces travaux, l'orthographe française n'est plus seulement vue comme un code ou une institution sociale, mais comme un ensemble complexe de signes linguistiques. Nous pouvons parler d'un système graphique mixte (Honvault, 1995), mixité que nous allons mettre en évidence dans la suite de nos propos.

4.1 Le système orthographique du français

Les domaines du système d'écriture du français

Le système d'écriture du français est composé de deux domaines : alphabétique et extra-alphabétique. Le premier est lié à l'aspect phonographique de l'écriture et il est composé de 26 lettres de l'alphabet (*a, b, c, d, e, f, g, h, i, j, k, l, m, n, o, p, q, r, s, t, u, v, w, x, y, z*), ainsi que de signes diacritiques : les accents (aigu, grave, circonflexe), la cédille et le tréma. Le code alphabétique de la langue française met en correspondance des unités graphiques appelées graphèmes (environ 135) et des unités abstraites de la langue orale nommées phonèmes (environ 36). Le deuxième domaine confère à l'écriture un aspect idéographique, car il est composé de divers signes extra-alphabétiques nommés par Catach *idéogrammes*. Il s'agit de chiffres et de symboles désignant des significations, les signes de ponctuation, les majuscules et tous les éléments concernant la mise en page.

Nous explicitons chacun de ses domaines, en mettant en évidence les concepts clés qui seront utilisés au moment de l'analyse des données.

A. Le domaine alphabétique

Graphie et orthographe

Le Petit Robert (2003) définit la graphie comme étant un « mode ou élément de représentation de la parole par l'écriture » ou encore comme une « manière dont un mot est écrit ». En effet, ce dictionnaire propose une distinction entre les graphies phonétiques liées à la transcription et la graphie traditionnelle représentée par l'orthographe.

Catach (1995) différencie graphie et orthographe. La graphie d'une langue est la manière d'écrire les sons ou les mots d'une langue, sans renvoi à une norme ou au système de langue. Alors que, l'orthographe est

[...] la manière d'écrire les sons ou les mots d'une langue, en conformité d'une part avec le système de transcription graphique propre à cette langue, d'autre part suivant certains rapports établis avec les autres sous-systèmes de langues (morphologie, syntaxe, lexique) (Catach, 1995, p. 26).

Son, phonème, graphème

Le son existe au-delà de la construction propre à une langue. C'est une onde produite par souffle dans l'air, possédant à la fois une réalité physique et un sens communicationnel.

Le phonème est « la plus petite unité abstraite distinctive de la langue parlée », (Gromer & Weiss, 1990, p. 13) c'est-à-dire la plus petite unité de son capable de produire un changement de sens par communication (ex. : *pain/bain*).

Le monème ou **morphème** est la plus petite unité distinctive de la chaîne orale.

Les tableaux suivants, tirés de l'ouvrage de Gromer et Weiss *Lire, tome 1 : apprendre à lire* exposent le système phonétique du français :

Tableau n°1 :

VOYELLES	[i]		<i>mie, midi, livide</i>
	[e]	(é fermé)	<i>des, les, brûlé, chantai</i>
	[ɛ]	(è ouvert)	<i>lait, mets, chantais, tête</i>
	[a]	(a antérieur)	<i>vache, sac, patte, ta</i>
	[ɑ]	(a postérieur)	<i>tas, pâte, âne</i>
	[ɛ]	(o ouvert)	<i>Paul, bol, sotté</i>
	[o]	(o fermé)	<i>Paule, La Baule, sot</i>
	[u]	(ou français)	<i>choux, cour, moule</i>
	[y]	(u français)	<i>sur, sûr, j'eus</i>
	[ø]	(eu fermé)	<i>affreux, meute, heureuse</i>
	[œ]	(eu ouvert)	<i>jeune, bonheur, œuvre</i>
	[...]	(e sourd ou muet)	<i>cheveux, me</i>
	[~ɛ]	([ɛ] nasalisé)	<i>brin, frein, main, faim</i>
	[œ̃]	([œ] nasalisé)	<i>un, brun, humble</i>

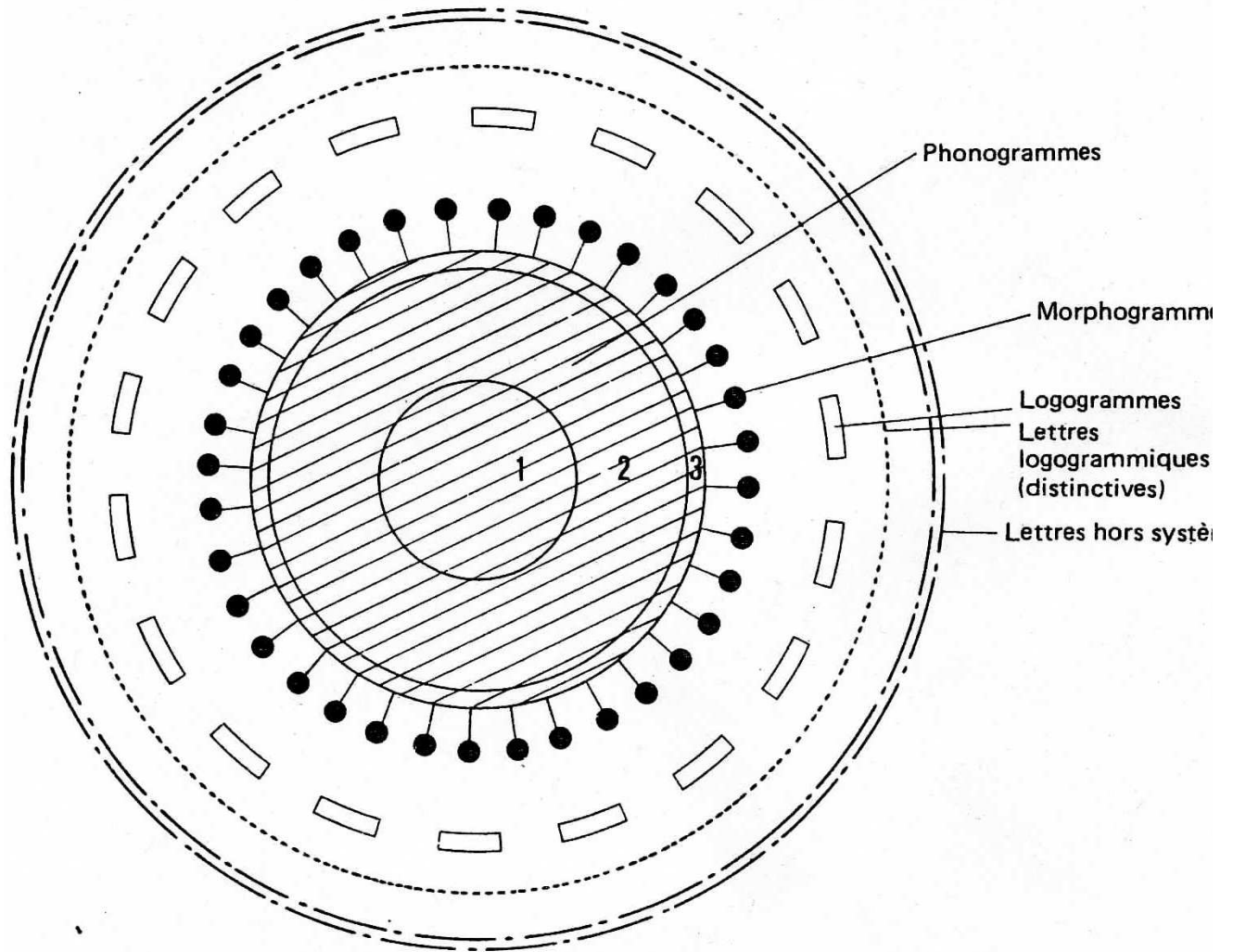
CONSONNES	[^o]	([ɑ] nasalisé)	<i>franc, tante, tente</i>
	[ʏ]	([ɛ] nasalisé)	<i>rond, mouton, monter</i>
	[p]		<i>pédicure, appétit</i>
	[b]		<i>babouche, aborder, abbé</i>
	[t]		<i>tendre, porter, attendre</i>
	[d]		<i>dorer, adorer, pardon</i>
	[k]		<i>coque, croquer, képi</i>
	[g]		<i>gage, naviguer</i>
	[f]		<i>fraise, phantasme</i>
	[v]		<i>vagabond, wagon</i>
	[s]		<i>satin, assez, maçon, cerf, six</i>
	[z]		<i>zigzag, prison</i>
	[ç]		<i>louche, chat</i>
	[ʒ]		<i>jardin, bourgeon</i>
	[m]		<i>marmite, pomme</i>
	[n]		<i>nourrir, nonne</i>
	["gn"]		<i>rogner, montagne</i>
	[l]		<i>laisser, mille</i>
	[R]		<i>rare, fourrage</i>
	[h]		<i>parking</i>
SEMI-VOYELLES	[j]		<i>yeux, œil, renier, fille</i>
	[ɥ]		<i>fuir, puits, bruit, duel</i>
	[w]		<i>oui, foi, loin, fouet</i>

Le système graphique

Le concept de **plurisystème graphique du français**, c'est-à-dire « une zone centrale, importante et éminemment fonctionnelle et, autour d'elle, toute une série de zones de moins en moins liées à cet organisme » (Jaffré, 1992, p.35) a été élaboré par Catach « pour souligner que l'orthographe contemporaine du français ne se réduit pas à un ensemble de règles strictes, comme le laissent croire bon nombre des manuels scolaires; et n'est pas davantage constituée d'un amas d'incohérences, comme certains se plaisent à la souligner » (Gruaz & Honvault, 2001, p. 206).

Ce concept décrit donc l'orthographe sous un angle nouveau. En effet, les unités sont les graphèmes. Un mot est écrit par l'intermédiaire des lettres; seulement ces dernières ne représentent pas les unités fonctionnelles de l'orthographe. Ce rôle revient aux graphèmes qui peuvent être composés d'une ou de plusieurs lettres. Les différentes notions constitutives du plurisystème résumées dans la suite de notre travail, sont directement tirées de l'ouvrage *L'orthographe française : traité théorique et pratique* (Catach, 1995).

SCHEMA DU SYSTEME



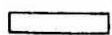
Légende :



I (1, 2, 3) Phonogrammes



II Morphogrammes



III Logogrammes



Lettres logogrammiques (distinctives)



IV Lettres hors système (étymologiques, historiques)

Graphèmes

Un *graphème* représente l'unité minimale du plurisystème graphique, unité que nous pouvons étudier en partant de l'écrit vers l'oral. Il s'agit donc de :

[...] la plus petite unité distinctive et/ou significative de la chaîne écrite, composée d'une lettre, d'un groupe de lettres (digramme, trigramme), d'une lettre accentuée ou pourvue d'un signe auxiliaire, ayant une référence phonique et/ou sémique dans la chaîne parlée. Ex. : *p, ou, r, ch, a, ss, e, r*, dans *pourchasser* (11 lettres, 8 graphèmes) (p.16).

Un digramme est composé de 2 lettres : *au, an, eu, en, in, on, oi, ch, gn, qu...*

Un trigramme est composé de 3 lettres : *eau, oin, ain, ein...*

Les graphèmes sont répartis sur trois niveaux et disposés en trois catégories principales. Quatre critères permettent de reconnaître un graphème :

- leur fréquence, c'est-à-dire leur probabilité d'apparition;
- leur degré de cohésion et d'autonomie c'est-à-dire leur capacité à rester intacts dans différents contextes;
- leur degré de rapport direct avec les phonèmes : un graphème renvoie au même phonème, peu importe, le contexte;
- leur degré de rentabilité et de créativité linguistiques : le graphème *ai* possède une forte rentabilité morphologique et se retrouve dans tous les verbes à l'imparfait et conditionnel, ainsi que dans certaines formes verbales du passé simple et du futur simple.

Les graphèmes peuvent renvoyer aux sons ou aux sens et peuvent remplir trois fonctions : phonogrammique, morphogrammique et logogrammique. Nous pouvons résumer ces dernières dans le tableau ci-dessous :

Tableau n°2 :

Fonction phonogrammique	Fonction morphogrammique	Fonction logogrammique
<p>Les phonogrammes transcrivent les phonèmes. Il s'agit donc des graphèmes chargés de transcrire les sons. Leur usage est réglé par des lois de position.</p> <p>Ex. : [j] est transcrit par (i), ï, y et il(l), dans <i>pied, faïence, payer</i> et respectivement <i>rail</i> et <i>raille</i></p> <p>Présence à 80-85 % dans un texte.</p>	<p>Les morphogrammes marquent principalement le genre, le nombre, la personne, le temps... Ils peuvent également unir les mots d'une même famille.</p> <p>Ex. : le <i>ge</i> de (<i>nous</i>) <i>mangeons</i> qu'on retrouve dans <i>manger</i> et <i>mangeur</i></p> <p>Présence à 3-6 % dans un texte.</p>	<p>Les logogrammes permettent de distinguer les homophones, en donnant une figure particulière au mot écrit. On les appelle également <i>des figures des mots</i>, donnant une image visuelle à certains mots homophones hétérographes.</p> <p>Ex. : °logogrammes grammaticaux : <i>a/à, ou/où, ce/se</i>. °logogrammes lexicaux : <i>air/aire, vin/vain, ancre/encre</i></p> <p>Présence à 3-6 % dans un texte.</p>

Les graphèmes ont une quatrième fonction qui est située hors système. Il s'agit du reliquat historique ou étymologique (12 %), c'est-à-dire des graphèmes peu fonctionnels, tels que certaines consonnes doubles ou encore certaines graphies issues du grec ou du latin (ex. : double *f* dans *difficile* et *s* du *temps*.) En voici quelques exemples :

- les lettres étymologiques latines : **homme**, **temps**, **commutation**;

- les lettres étymologiques grecques : **théâtre, pharmacie;**
- les lettres étymologiques d'autres origines : meeting, clown;
- les lettres historiques : **hôpital, huit, pâtisserie.**

Les graphèmes sont des unités à double face. Gak (1976) parle de la face personnelle de la graphie et du lien entre le signifiant et le signifié :

L'unité graphique [...] serait constituée non seulement par la face personnelle de la graphie, mais surtout par le lien spécifique entre un signifiant et un signifié, ce dernier pouvant être aussi bien la réalisation d'une fonction (marque grammaticale) que la représentation d'un phonème (p.25).

La principale difficulté de l'orthographe du français réside donc dans la multifonctionnalité des graphèmes et de leurs constituants. Ce fait est souligné également par Honvault (1995), qui attribue la difficulté dans l'écriture des mots à l'imbrication des phonogrammes, morphogrammes et aux valeurs différentes des phonèmes en fonction de leur position. De plus, en français, les quatre fonctions des graphèmes ne sont pas présentes de manière égale dans un texte. (Voir tableau ci-dessus.)

Ainsi, apprendre à orthographier :

c'est emmagasiner des formes et des règles, et c'est apprendre à réfléchir sur la langue. Cependant, exercer la mémoire, analyser la langue, ne suffisent pas : encore faut-il mobiliser ce qu'on sait de l'orthographe au bon moment (Cogis & Manesse, 2007, p. 161).

B. Le domaine extra-alphabétique

Le domaine extra-alphabétique est représenté principalement par les *idéogrammes*, dont la fonction de reconnaissance visuelle dans l'écriture fait partie intégrante de la production écrite. Ces derniers se composent d'*espaces blancs* qui permettent la délimitation des mots et leur reconnaissance dans la chaîne graphique, des *majuscules* et des *signes de ponctuation*. Il s'agit donc des signes extra-

alphabétiques utilisés pour marquer la ponctuation, la mise en page, les chiffres. Les majuscules occupent une double fonction : offrir une information syntaxique en début de phrase et permettre de distinguer deux logogrammes lexicaux. Il existe deux types d'idéogrammes, à savoir les idéogrammes complets (. ; ! ; ? ; & ; 17) et les idéogrammes partiels (l'Etat, arc-en-ciel).

4.2 Le système orthographique du portugais

Nous allons maintenant développer brièvement le système orthographique portugais dans le but d'apporter une meilleure compréhension de notre questionnement de recherche. En effet, cette partie du mémoire mettra en évidence les quelques spécificités de la langue portugaise. De plus, cela nous permettra de nous questionner sur le portugais du point de vue des obstacles ou des apports de celui-ci dans l'apprentissage du français. Ainsi nous serons amenées à nous poser la question des difficultés ou des facilités que peuvent rencontrer les apprenants de langue première portugaise dans leur cheminement vers l'acquisition de la langue française. Nous retraçons l'origine de la langue pour ensuite passer aux réformes mises en place ces dernières années. Puis, nous détaillons le système orthographique actuel de cette langue. Tout cela en faisant, par moments, quelques comparaisons ponctuelles avec l'orthographe française.

Comme pour toutes les autres langues y compris le français, le vocabulaire du portugais est constitué d'un ensemble de mots qui reste fixe à une époque donnée, mais qui à travers le temps subit diverses modifications qui marquent son évolution. Au fil des siècles, le vocabulaire du portugais s'est enrichi du contact avec divers peuples de langues différentes, qui ont conduit à la formation de nouveaux mots, de même que les nouvelles réalités qui l'ont enrichi également. Par ailleurs, d'autres mots se sont perdus, car ils étaient désuets. La langue portugaise fut influencée par

l'invasion de divers peuples, tels que les Phéniciens, les Grecs et les Carthaginois. Cette influence fut poursuivie par les Romains qui ont imposé également leur culture et leur langue. Ainsi, beaucoup de mots de la langue portugaise sont dérivés des mots latins.

A travers le temps, l'usage des mots détermine différentes modifications dans les phonèmes. C'est ce que les grammairiens de la langue portugaise appellent des « phénomènes phonétiques » dans l'évolution du vocable. En premier lieu, nous trouvons le phénomène de l'addition de phonèmes dans le passage du latin au portugais. Par exemple, l'étoile du latin *stella* devient *estrela* en portugais par l'influence de *astre (astro)*, ou encore du latin *ante (avant)* devient *antes* (par référence à son contraire (*depois*)).

En second lieu, nous pouvons mettre en évidence le phénomène de suppression de phonèmes. Le plus fréquent est ce que l'on nomme la *síncope* en portugais, qui est une suppression à l'intérieur du mot. Par exemple, le latin *malu* devient *mau* en portugais, ce qui signifie *méchant*; ou le latin *viride* devient *verde* en portugais, ce qui signifie *vert* en français. Il existe également un phénomène *apòcope* en portugais. Il s'agit de la suppression de phonème à la fin d'un mot, tel que par exemple *amat* du latin qui devient *ama* en portugais.

Un dernier phénomène est celui de la permutation, certains phonèmes exerçant des influences sur les autres phonèmes d'un même mot. Par exemple par assimilation : *calente* > *caente* > *queente* > *quente*; ou par nasalisation, par exemple *lana* en latin devient *lãa* qui se transformera encore pour devenir le mot qui est utilisé de nos jours *lã (laine)*. Ou encore les consonnes latines qui se transforment en *ch*, *nh* ou *lh*, par exemple les consonnes *cl*, *fl*, *pl* en latin deviennent *ch*. C'est pourquoi *clammare* devient *chamar (appeler)*, *flamma* devient *chamma (flamme)*, etc.

A travers ces trois aspects susmentionnés nous pouvons mieux comprendre l'origine la langue portugaise et la base commune qu'elle a avec le français, à savoir le latin.

Comme pour le français, le facteur géographique a une grande importance dans la mise en place d'une norme qui vise à unifier l'orthographe des pays qui ont pour langue officielle le portugais. Depuis 1910 et l'implantation de la République, les politiques au Portugal ont pour objectif principal de simplifier et d'unifier l'orthographe de la langue portugaise, afin de pouvoir l'utiliser pour les publications et pour faciliter son enseignement. Ainsi est signé en 1990, l'accord orthographique de la langue portugaise par le Portugal, le Brésil, l'Angola, la Guinée-Bissau, le Mozambique et le Timor Leste, accord qui est rentré en vigueur au début de cette année. Dans les changements qui apparaissent, le plus important est l'ajout des lettres *k*, *w* et *y* à l'alphabet portugais qui compte ainsi 26 lettres comme le français. La nécessité de l'ajout de ces lettres, qui sont courantes dans l'usage, est due au contact et à l'emprunt de mots étrangers dans la langue portugaise, tels que *playstation*, *kung fu*, *kiwi*, *Km*, *yin*, *yang*, *William* etc.

Représentation graphique de l'alphabet portugais

Tableau n°3 :

Maj.	Min.	Nom des lettres	Maj.	Min.	Nom des lettres	Maj.	Min.	Nom des lettres
A	a	á	J	j	jota	R	r	erre
B	b	bê	K	k	capa ou cá	S	s	esse
C	c	cê	L	l	ele	T	t	tê
D	d	dê	M	m	eme	U	u	u
E	e	é	N	n	ene	V	v	vê
F	f	efe	O	o	ó	W	w	duplo vê
G	g	gê	P	p	pê	X	x	xis
H	h	agá	Q	q	quê	Y	y	ípsilon
I	i	i				Z	z	zê

⁴ Tableau tiré de Jùlio Martins, Léonor Sardinha, & Ernestina Bragança in *Apprender Português* (1999, p. 10)

Dans les nouveaux changements, il y a également la suppression de trémas, la réglementation par rapport à l'utilisation du trait d'union et, enfin, les règles d'accentuation. Alors que les reformes du français réglementent l'accentuation en ajoutant des accents afin de différencier les mots, celles du portugais suppriment un maximum d'accents. Par conséquent, pour connaître le sens exact de certains mots, il faut les prendre dans leur contexte de production. Par exemple, la *forme géométrique* et le moule à gâteau s'écrivent en portugais *forma* ; alors qu'avant la réforme le premier s'écrivait *forma* /forma/ et le second *fôrma* /fôrma/.

Un autre changement, emprunté à l'orthographe portugaise du Brésil, est la simplification de la graphie pour les mots constitués d'un *c* ou d'un *p* muet, tels que *acção* as /asɐ̃w/ qui devient *ação* /asɐ̃w/ ou *ótimo* /ɔtimo/ qui devient *ótimo* /ɔtimo/.

Une autre modification du même genre est la suppression du *h*, donc *herva* /ɛrvɐ/ (*herbe*) devient *erva* /ɛrvɐ/, ou *húmido* /umidu/ (*humide*) devient *úmido* /umidu/. Cette règle sera valable pour tous les mots sauf les mots composés et les interjections, telles que *ah!* et *oh!*

Cependant, le français et le portugais ont une particularité commune qui figure comme exception par rapport aux autres langues romanes : les voyelles nasales. Ces voyelles sont appelées nasales en raison du fait que lorsqu'un phonème est prononcé, une partie de l'air passe par les fosses nasales et lui donne une résonance particulière. Actuellement, la langue portugaise est constituée de 20 consonnes, de 13 voyelles et de 2 semi-voyelles. Les voyelles orales sont *a, e, i, o, u* et les voyelles nasales sont constituées de *a* ou du *o* avec le *tilde* (*ã, õ, ães õe*) ou encore avec toutes les autres voyelles suivies du *m* ou du *n* (*am, om, em, im, um, an, en, on, in, un*).

Tableau n°4 :

VOYELLES	Phonèmes	Graphèmes	Exemples
	[i]	i,í,y,e	piolho [pioʎu], aí [ɛi], e [i]
	[e]	e,ê	gelo [ʒelu], três [tɾɛʃ]
	[ɛ]	e,é	velho [vɛʎu], céu [sɛw]
	[a]	a,á,à	largo [largu], água [agwɛ],
	[ɐ]	a	ano [ɐnu]
	[ɨ]	e	redondo [ɾɨdõdu]
	[ɔ]	ó,o	ótimo [ɔtɨmo], noite [noɨtɨ]
	[o]	ô,o	fogo [fogu], pôr [por]
	[u]	ú,u,o	fumo [fumu], úmido [umidu]
	[j]	i,e	pai [paj], mãe [mɛ̃j]
	[w]	u	pau [paw]
	[ĩ]	i,í	língua [lĩgwɛ], sim [sĩ]
	[ẽ]	ã,a,e	mão [mɛ̃w], branco [brɛ̃ku], nuvem [nuvɛ̃j]
	[ɛ̃]	e,ê	ventre [vɛ̃tɾɨ], tempera [tɛ̃pɾɛ]
	[õ]	õ,o,ô	longo [lõgu], pôe [põ ̃], côncavo [kõkavo]
	[ũ]	u,ú	um [ũ], úmbrico [ũbriku]
	[̃w]	o	mão [m ɛ̃ ̃w]
	[̃j]	e	põe [põ ̃j],

CONSONNES	Phonèmes	Graphèmes	Exemples
	[p]	p	porque [purkɨ]
	[b]	b	branco [brẽku]
	[t]	t	terra [tɛɾɐ]
	[d]	d	dia [diɐ]
	[k]	k,c	casa [kazɐ], kiwi [kivi]
	[g]	g	gato [gatu]
	[f]	f	fé [fe]
	[v]	v	velho [vɛlu]
	[s]	s,ç,c	sol [sɔl], ação [asẽw], cena [senɐ]
	[z]	z,s,x	cinzas [sĩzɛʃ], casa [kazɐ], zelo [zɛlo]
	[ʃ]	ch,s,z,x	xarope [ʃɛɾɔpɨ], cinzas [sĩzɛʃ], chave [ʃavɨ], cruz [kɾuʃ]
	[ʒ]	j,g,s,z,x	jogar [ʒugar], gelo [ʒelu]
	[l]	l	lá [la]
	[λ]	lh	valha [vaλɐ]
	[m]	m	montanha[mõtɐɲɐ]
	[n]	n	neve [nɛvɨ]
	[ɲ]	nh	montanha[mõtɐɲɐ]
	[r]	r	caro [karu]
	[R]	r	carro [kaRu]

Nous souhaitons mettre en évidence que les graphèmes *b, d, f, p, t, l* et *v* représentent uniquement les phonèmes /b/, /d/, /f/, /p/, /t/, /l/ et /v/. En portugais, les voyelles nasales sont représentées avec des graphèmes avec le *tilde*, tel que *ã, õ* ou par des digrammes constitués par une voyelle agencée à un *n* ou un *m*.

Le système orthographique de la langue portugaise est donc basé sur des graphèmes qui représentent des phonèmes (système phonologique). Ces graphèmes sont représentés par des voyelles et des consonnes. Malgré qu'elles aient le latin comme origine commune, la langue portugaise et la langue française ont été soumises à des influences différentes à travers le temps. C'est pour cette raison que nous pouvons trouver dans ces deux langues des ressemblances, parfois trompeuses, ainsi que des différences. Ce qui peut induire un élève de langue première portugaise en erreur. Par exemple, *grand* en portugais s'écrit *grande* tant au masculin qu'au féminin. Nous pouvons faire le même constat pour le mot *normal* qui s'écrit en portugais *normal* quelque soit le genre. A ceci se rajoute le fait que certains mots sont féminins dans une langue et masculins dans l'autre par exemple *une dent* (féminin en français) et *um dente* (masculin en portugais). Ou encore, par exemple, le double *n* d'*anniversaire* qui n'existe pas en portugais, car cela s'écrit *aniversário*. Il est également important de souligner l'existence des mots qui sont complètement différents dans les deux langues, comme *varer* qui signifie *balayer*, ou *sapato* qui signifie *chaussure*.

Nous pouvons ainsi mieux saisir les éventuelles difficultés qui peuvent être présentes chez les élèves de langue première portugaise lors de l'apprentissage du français. Ce qui nous amène à nous demander si l'utilisation de leur langue première peut réellement être une source de facilité dans le processus d'apprentissage du français.

Chapitre 5 : Enseigner et apprendre l'orthographe

A l'école primaire, l'apprentissage de l'orthographe se fait de différentes manières selon le but à atteindre, c'est pourquoi il nous semble important de commencer par détailler les objectifs du *Plan d'études genevois de l'enseignement primaire* au regard de l'apprentissage de l'orthographe en 5P. Suite à quoi nous développerons les différentes façons d'enseigner l'orthographe, telles quelles se dégagent des travaux en didactique du français. Ces approches ont la particularité de se décliner à travers une démarche isolée ou une démarche intégrée à une situation de communication. Cependant, avant de présenter les objectifs d'apprentissage relatifs à l'orthographe en 5P, nous pensons qu'il est important de mettre d'abord en évidence le rôle de l'enseignant et la manière dont celui-ci identifie les obstacles possibles que les élèves pourraient rencontrer en matière d'orthographe, ainsi que les enjeux de l'utilisation des termes *faute* et *erreur* dans l'enseignement.

La place de l'orthographe dans les situations de communication reste encore mal définie. Les productions des élèves sont souvent corrigées par l'enseignant sans qu'il y ait une quelconque réflexion de la part des élèves sur l'orthographe. De plus, l'enseignement habituel de l'orthographe passe très souvent par la mémorisation de différents mots, par des exercices et par des dictées. Aussi l'orthographe n'est encore que bien rarement travaillée à l'intérieur d'une situation de communication donnée. Par ailleurs, il y a à se demander à quel moment de l'apprentissage cette articulation doit être mise en place. A ce propos, Dolz, Gagnon & Toulou (2008) expliquent que si l'approche didactique intégrant l'apprentissage de l'orthographe dans la production écrite n'apporte pas les résultats escomptés en 2P, la tendance s'inverse en 6P.

A l'école primaire, s'il y a dissociation de l'enseignement de l'orthographe et des activités de production textuelle, la finalité est néanmoins que les élèves soient capables d'utiliser les connaissances orthographiques pour rédiger différents types de

textes. C'est à l'enseignant que revient la tâche de rallier les deux domaines séparés par le plan d'études; soit d'une part le domaine de la « structuration de la langue (grammaire, orthographe, conjugaison, vocabulaire) » et, d'autre part, le domaine de la « communication (compréhension et expressions orales et écrites) ». En effet, dans cette optique, l'enseignant doit multiplier les occasions d'écriture.

Dans la rédaction de différents types de textes en fonction du genre travaillé, il est évident que, plus l'élève écrit, plus il a de chances de commettre des erreurs d'orthographe. Faut-il pour cela renoncer à faire écrire des textes aux élèves et commencer par leur apprendre les règles de l'orthographe? La réponse à cette question se trouve dans les différentes recherches qui montrent que « donner aux élèves de multiples occasions d'écrire est une condition indispensable pour favoriser le développement de leurs capacités dans le domaine de l'orthographe » (Dolz, Noverraz & Schneuwly, 2001, p. 16).

5.1 Faute ou erreur en orthographe

Les obstacles rencontrés par les élèves offrent la possibilité à l'enseignant de se questionner et d'envisager d'autres activités en vue d'une progression. D'où notre choix d'une approche qui fait de l'erreur une source d'information qui nous renseigne sur les capacités de l'élève et nous permet d'intervenir plus efficacement. Dolz, Noverraz et Schneuwly (2001) montrent bien les apports d'une telle approche :

les erreurs qu'on trouve dans les textes sont une source d'information précieuse pour le maître. Un relevé des problèmes les plus fréquents peut servir de base de choix des notions à étudier ou à revoir lors des moments consacrés uniquement à l'orthographe. Un tel relevé permet aussi de différencier le travail en orthographe : en fonction de la fréquence des erreurs, certains points devront être abordés avec tous les élèves, d'autres uniquement avec un petit groupe, d'autres enfin avec des élèves pris individuellement (p.16).

En fonction de cette approche, le terme d'*erreur* devrait remplacer celui de *faute* à l'école.

Dès le moment où un enfant rentre à l'école, il devient un élève. Ce qui signifie qu'il rentre dans un monde où règne la norme scolaire. Et, dans ce monde, l'idée commune est que l'on y vient pour apprendre, pour ne pas se tromper. Telle est encore de nos jours l'idée véhiculée aux enfants. En pédagogie, il y a une différence capitale entre *erreur* et *faute*. En effet, la distinction importante entre ces deux termes est que la faute est à la charge de l'élève. Bernardin (1997), soutient l'idée que l'erreur, qui est d'origine cognitive, se transforme en faute sur le registre identitaire. De cette manière, les élèves se construisent pour eux-mêmes une intériorisation culpabilisante de l'échec. Voilà une première cause qui doit amener un enseignant à utiliser le terme d'*erreur* plutôt que celui de *faute*. De son côté, Amigues (1995) soutient que l'erreur est en général considérée comme négative en pédagogie. Il ajoute néanmoins que lorsque l'erreur est bien analysée par l'enseignant et bien comprise par l'élève, elle peut être positive. Nous pensons que l'erreur à l'école a cette connotation négative, car elle sert un message socialement codé, qui est celui de la note. Pourtant, Astolfi (2006) soutient l'idée que l'erreur informe l'enseignant des capacités présentes chez l'apprenant scripteur. L'erreur serait donc le résultat de la confrontation d'un élève à un obstacle ardu sans qu'il arrive, dans un premier temps, à le surpasser. Différents pédagogues et didacticiens pensent que le dépassement de cet obstacle permet la réorganisation des savoirs. La difficulté serait, dans ce cas, un moteur de l'apprentissage : les erreurs qu'on trouve dans les productions des élèves sont une source d'information précieuse pour l'enseignant. Leur classement permet d'élaborer des activités spécifiques (Plan d'études de l'enseignement primaire, 2007). Dolz, Gagnon & Toulou (2008) vont dans le même sens :

D'un point de vue didactique, l'erreur est constructive à condition d'être vécue comme un phénomène normal et nécessaire qu'on n'abandonne pas au hasard. Si l'on veut éviter qu'elle ne conduise pas au sentiment d'échec, l'erreur doit être traitée rationnellement analysée, comprise, significative. Ce traitement n'est pas aisé et devrait constituer un élément important de la formation des enseignants (Guignard, 1998 in Dolz, Gagnon & Toulou, *op.cit.*, p.38).

Au regard de l'orthographe, Tamine (1992) met en évidence le fait qu'autrefois la faute orthographique était considérée comme une ignominie. D'ailleurs, depuis bien des années, la religion catholique a attribué un sens négatif à faute en l'associant au péché, c'est pourquoi ce terme a trait au champ de la morale. Pour transférer ce concept à un concept didactique, qui signifie se tromper, il a fallu trouver un nouveau terme, détaché de cette idée morale d'erreur. Ce nouveau terme vient révolutionner ce concept, qui essaye au maximum de perdre cette idée négative pour devenir « une erreur intelligente » qui permet la construction cognitive, liée dans notre cas, à l'acquisition de l'orthographe. De plus, ce terme permet une réflexion réelle sur le statut de l'erreur et les causes de celle-ci, qui ont été trop longtemps attribuées à la seule responsabilité des élèves. Tamine (1992) attribue l'origine des erreurs orthographiques à quatre facteurs :

— celles de la complexité du système; on fait référence ici à toutes les exceptions (par exemple le pluriel des mots composés)

— celles de l'approche sémantique des marques grammaticales (par exemple, enseigner aux élèves que l'on met un « -s » au pluriel avant d'avoir installé la discrimination nom/verbe)

— celles qui ressortissent d'un renouvellement pédagogique mal maîtrisé (par exemple, visualiser ses erreurs peut créer des doutes orthographiques)

— celles qui relèvent du processus de l'acquisition cognitive : c'est l'élève qui se construit une mauvaise règle par analogie (par exemple considérer que *déflourir* est l'antonyme de *fleurir* étant donné que *défaire* est l'antonyme de *faire*).

En règle générale, l'erreur est dérivée d'un facteur externe à l'enfant et elle est due à la complexité du système orthographique de l'écrit, différent de l'oral. C'est pourquoi l'effort long et coûteux que demande l'acquisition de l'orthographe nécessite un travail de réflexion soutenu chez l'élève et ne saurait intervenir au moment même de l'action. L'enseignant doit donc rendre l'élève « capable de justifier après coup les

graphies qu'il a adoptées sans réfléchir » (Jaffré, 1992, p.65). Et pour parer aux fixations mémorielles des erreurs, il est nécessaire d'enseigner la vigilance orthographique, c'est-à-dire selon le même auteur, l'aptitude à chercher la bonne graphie.

Afin de mieux comprendre les différents types d'erreurs en matière d'orthographe, nous présentons dans la suite de notre travail la grille typologique des erreurs d'orthographe (Catach, 1995, p.283) :

GRILLE TYPOLOGIQUE DES ERREURS D'ORTHOGRAPHE

(Les subdivisions et les exemples ne sont pas limitatifs. Les erreurs sont précédées d'un astérisque, les mots corrects sont mis entre parenthèses)

Catégories d'erreurs	Remarques	Exemples
Erreurs extragraphiques		
O. Erreurs à dominante Calligraphique	Ajout ou absence de jambages, etc.	* mid/ (nid)
O bis. Reconnaissance et coupure des mots	Peut se retrouver dans toutes les catégories suivantes	le *lévier (l'évier)
1. ERREURS À DOMINANTE EXTRAGRAPHIQUE (en particulier phonétique) - enrichir la grille des principales oppositions des phonèmes (voyelles, semi-voyelles ; consonnes)	- Omission ou adjonction de phonèmes - Confusion de consonnes - Confusion de voyelles : ex. [ɔ] / [ə]	* maintenant (maintenant) * suchoter (ch/s) * moner (mener)
Erreurs graphiques proprement dites		
2. ERREURS À DOMINANTE PHONOGRAMMIQUE (règles fondamentales de transcription et de position) - enrichir la grille en se fondant sur les archigraphèmes (voyelles, semi-voyelles, consonnes)	- Altérant la valeur phonique - N'altérant pas la valeur phonique	* merite (mérite) * briler (briller) * recu (reçu) * binette (binette) * pingoin (pingouin) * guorille (gorille)
3. ERREURS À DOMINANTE MORPHOGRAMMIQUE - enrichir la grille en se fondant sur les principaux morphogrammes et les principales catégories d'accords		
<i>1. Morphogrammes grammaticaux</i>	- Confusion de nature, de catégorie, de genre, de nombre, de forme verbale, etc. - Omission ou adjonction erronée d'accords étroits - Omission ou adjonction erronée d'accords larges	* chevaux (chevaux) * les rue (les rues) ceux que les enfants ont *vu (vus)
<i>2. Morphogrammes lexicaux</i>	- Marques du radical - Marques préfixes/suffixes	* canart (canard) * anterremant (enterrement), * annui (ennui)
4. ERREURS À DOMINANTE LOGOGRAMMIQUE	- Logogrammes lexicaux - Logogrammes grammaticaux	j'ai pris du *vain (vin) ils *ce sont dit (se)
5. ERREURS À DOMINANTE IDÉOGRAMMIQUE	- Majuscules - Ponctuation - Apostrophe - Trait d'union	l' *état (l'État) * et, lui (et lui) * létat (l'État) * mot-composé (mot composé)
6. ERREURS À DOMINANTE NON FONCTIONNELLE	- lettres étymologiques - consonnes simples ou doubles non fonctionnelles - accent circonflexe (non distinctif)	* sculteur, *rume (sculpteur, /rhume) * boursouffler (boursouffler) * anerie, *pâtisserie

5.2 Attentes en orthographe

Nous développerons ci-dessous les objectifs concernant l'enseignement de l'orthographe en nous basant sur le *Plan d'études de l'enseignement primaire 1E-6P, 2008-2009*.

Le Plan d'études de l'enseignement primaire expose clairement les contenus d'enseignement à travailler, ainsi que les attentes par disciplines et par degrés. De même, il insiste sur la progression dans les apprentissages. Ainsi, une même notion est travaillée durant plusieurs années scolaires et reprise dans des situations de plus en plus complexes, selon différents temps d'enseignement : *sensibilisation, construction, structuration, consolidation et mobilisation en situation* (p.3).

Concernant le Français, discipline prioritaire, l'enseignement est basé sur des activités variées globales et complexes de communication (Français I), ainsi que sur des activités spécifiques d'observation du fonctionnement de la langue (Français II). Six actions langagières sont travaillées durant les cycles élémentaire et moyen : *narrer, relater, argumenter, s'appropriier du savoir, régler des comportements, jouer avec la langue*.

En ce qui concerne l'orthographe, une démarche inductive est privilégiée. L'élève doit d'abord observer, puis manipuler, constater et s'entraîner : « il s'agit bien d'une démarche qui vise à mettre les élèves dans des situations qui leur permettent d'observer progressivement les caractéristiques linguistiques du français » (Plan d'études de l'enseignement primaire, 2007, p. 11).

5.3 Objectifs en orthographe dans le *Plan d'études genevois*

Au sujet des objectifs spécifiques, en tenant compte de la complexité de l'orthographe française, le Plan d'études de l'enseignement primaire nous propose deux types d'objectifs : des objectifs concernant l'orthographe lexicale et des objectifs relatifs à l'orthographe grammaticale. Nous présentons de manière succincte les différents objectifs du plan d'études relatifs à l'orthographe lexicale et grammaticale :

Tableau n°7 :

Objectifs spécifiques concernant l'orthographe lexicale	Objectifs spécifiques concernant l'orthographe grammaticale
copier sur un plan horizontal rapproché	employer la majuscule pour écrire un nom propre
copier sur un plan horizontal éloigné écrire de mémoire des mots préalablement rencontrés (capital mots)	employer la majuscule en début de phrase accorder le déterminant avec le nom
maîtriser l'orthographe des mots outils (progression de la 2E jusqu'à la 6P)	accorder le déterminant et l'adjectif avec le nom
connaître l'ordre alphabétique	accorder le déterminant et le participe passé avec le nom
trouver un mot dans une liste de référence	accorder le verbe avec le sujet (cas simple)
trouver un mot dans un ouvrage de référence	accorder le verbe avec le sujet (sujet inversé)
établir des liens entre les mots de la même famille	accorder le verbe avec le sujet (sujet éloigné du verbe)
connaître les relations phonèmes/graphèmes	accorder le verbe avec plusieurs sujets
connaître les graphies fondamentales	accorder le verbe avec le sujet pronom relatif
prendre en compte la valeur des lettres : base, position, auxiliaire, zéro	accorder l'attribut du sujet
identifier, mémoriser et utiliser des homophones lexicaux en lien avec les activités de la classe.	accorder le participe passé employé sans auxiliaire
	accorder le participe passé employé avec l'auxiliaire <i>être</i>
	accorder le participe passé employé avec l'auxiliaire <i>avoir</i>
	identifier, mémoriser et utiliser des homophones grammaticaux en lien avec les activités de la classe

5.4 Démarches possibles

En 5^{ème} primaire, l'orthographe peut être travaillée et évaluée de plusieurs façons, comme par exemple à travers des textes lacunaires, des dictées, des questions à choix multiples (QCM), des mises en relation, des puzzles, des tableaux, des exercices de reformulation ou de réécriture, des travaux par genre de texte en fonction de la situation de communication, etc.

Tout au long de notre travail, nous avons pu mettre en évidence la complexité de l'orthographe française ainsi que le long processus que représente l'acquisition des compétences orthographiques par les élèves. Pour faciliter ce processus, deux types de démarches possibles s'offrent à nous en tant qu'enseignant à l'école primaire, à savoir la démarche intégrative, le travail sur le genre textuel dans une situation de communication bien précise et la démarche isolée, le travail de chaque objectif orthographique de manière isolée.

Pour expliciter la première démarche, le travail sur le genre textuel, nous nous basons sur l'ouvrage *S'exprimer en français ; Séquences didactiques pour l'oral et pour l'écrit*. Ainsi, Dolz, Noverraz & Schneuwly (2001) nous proposent la démarche *séquence didactique*, à savoir « un ensemble d'activités scolaires organisées de manière systématique autour d'un genre de texte oral ou écrit » (p. 6). Le travail par séquence didactique intègre les différents genres textuels, ceux-ci étant connus et reconnus de chacun, ils facilitent la communication. Aussi, la maîtrise d'un genre de texte par l'élève l'amène à mieux parler ou écrire dans une situation de communication donnée.

Jusqu'à quel point doit-on insister sur les erreurs orthographiques quand on travaille un genre textuel en particulier ? Quelle dimension doit-on privilégier et à quel moment ? Dolz, Noverraz & Schneuwly soutiennent l'idée que le traitement des erreurs orthographiques doit intervenir en fin de séquence didactique, sur la version finale du texte, une fois que toutes les dimensions du genre textuel ont été approfondies. Le travail doit se fonder d'une part sur la capacité des élèves à utiliser les moyens de

référence existant dans les classes (dictionnaires, tableaux de conjugaison, manuels d'orthographe, etc.). D'autre part, ce travail doit prendre en compte une typologie de l'erreur qui permettra par la suite un travail de l'orthographe dans des situations isolées adéquates.

Concernant ces démarches isolées, nous abordons deux pratiques largement utilisées à l'école primaire aujourd'hui, à savoir les exercices lacunaires ou **phrases à trous** et la **dictée**. Ces types d'activité permettent de travailler un/plusieurs objectifs orthographiques à la fois et cela de manière systématique.

La phrase à trous reste l'exercice de base de beaucoup d'apprentissages, car une multitude de compétences se trouvent réunies : lecture, compréhension, orthographe et production de langage. Exercices bien connus de tout spécialiste en didactique des langues, les exercices lacunaires consistent à donner au sujet une phrase écrite avec un trou correspondant à un mot grammatical. « Le sujet doit alors produire oralement ou par écrit le mot manquant en s'aidant, pour son choix, d'une image représentant la situation décrite par la phrase » (Rivenc, 2003, p.73). A travers ce type d'exercice, nous travaillons l'orthographe dans une situation isolée.

Une place importante dans les démarches relatives à l'orthographe est occupée par la **dictée**, une pratique qui, bien que séculaire, nécessite à notre avis des apports supplémentaires. En effet, d'entrée, une question se pose : la dictée est une modalité d'acquérir des compétences en orthographe ou bien elle est seulement un moyen de les évaluer? Pour répondre à cette question, nous prenons en considération le fait que la dictée est une situation exclusivement scolaire. Les enseignants l'ont souvent utilisée comme unique moyen d'apprentissage de l'orthographe, à l'époque où le savoir écrire se résumait au savoir orthographier. Peut-être c'est ce qui explique les nombreux préjugés à l'égard de ce type d'exercice. Différents pédagogues et enseignants, dont Bernardin, expriment d'ailleurs l'idée que la dictée n'apprend pas l'orthographe et elle

n'évalue pas les compétences des élèves en ce domaine. Celle-ci met en évidence les erreurs d'orthographe : la mauvaise maîtrise des règles qui régissent l'orthographe, la grammaire et la conjugaison. Nous soutenons le point de vue amplement admis selon lequel la dictée ne peut être considérée comme un moyen d'apprentissage qu'à certaines conditions, car elle est avant tout un moment d'évaluation des compétences en orthographe, un exercice entièrement orchestré par l'enseignant. Il s'agit d'un exercice traditionnel, mais que l'on peut rendre varié et formateur en fonction du type de travail mis en œuvre dans les classes au service d'apprentissages particuliers. Ainsi, nous pouvons la rendre modulable à travers la dictée-copie, la dictée des mots appris, la dictée à trous, l'autodictée, la reconstitution de texte, la dictée préparée, et la dictée consultation.

Papaux (2007) expose les conditions qui permettraient que la dictée soit un outil propice à la création d'exercices permettant les apprentissages :

- contrôler ce qui a fait l'objet d'un apprentissage systématique (ex. texte à trous);
- donner aux élèves les moyens de résoudre les problèmes orthographiques auxquels ils sont confrontés;
- proposer des textes qui sémantiquement ne représentent aucune difficulté et qui syntaxiquement contiennent pour l'essentiel des tournures de phrases que les élèves pourraient utiliser dans leurs propres écrits.

A l'école primaire genevoise, différents types de dictée sont utilisés, à savoir la dictée à l'adulte, la dictée en dyade, la dictée interactive, la dictée sans faute ou progressivement sans faute, la dictée test et la dictée préparée. Pour chaque type de dictée, nous présentons les caractéristiques :

La dictée à l'adulte

Elle est beaucoup utilisée dans les petits degrés. Elle permet le questionnement sur l'écrit étant donné que l'élève dicte l'orthographe des mots à l'enseignant. De plus, elle donne à ce dernier un accès direct à la réflexion de l'élève, ainsi il peut le guider dans

son raisonnement.

La dictée en dyade

Elle est soit dictée par l'enseignant, soit dictée par un élève à un autre élève. Ces situations permettent à deux élèves de confronter leurs connaissances orthographiques et ainsi de tenter de résoudre les obstacles auxquels ils sont confrontés. De plus, cette organisation permet à l'enseignant d'écouter ce qui se dit. De cette façon, il peut ajuster ses interventions, utiliser ses observations pour faire interagir la classe et, ainsi, faire avancer le débat didactique.

La dictée interactive

Elle consiste en un moment de dictée de la part de l'enseignant qui peut être interrompu par le questionnement des élèves sur la langue écrite. Les questions des élèves doivent être accompagnées de la réponse/la règle possible. De plus, ces derniers ne doivent pas poser une question déjà résolue, prenant en charge la mobilisation des règles déjà vues pour tous les mots les concernant.

La dictée sans faute ou progressive sans faute

Il s'agit d'une situation didactique dans laquelle l'élève n'écrit que les mots de la dictée qu'il est sûr de connaître. Cette activité permet, dans un premier temps à l'élève de s'interroger sur ce qu'il croit savoir et sur ce qu'il pense ignorer. Dans un deuxième temps, la contribution collective de tous les élèves permettra d'écrire, au tableau noir, la dictée complète en énonçant les règles utilisées.

La dictée-test

Elle a comme finalité de situer le niveau de compétences orthographiques des élèves individuellement et/ou collectivement. En passant ce type de dictée en début et fin d'année scolaire, cela peut être un indicateur de la progression de l'élève.

La dictée préparée

Comme son nom l'indique, c'est une dictée que les élèves préparent (souvent à la maison) et qui est ensuite dictée en classe par l'enseignant. Cette activité permet de travailler sur l'axe syntagmatique (accords, chaînes de solidarité, etc.). Elle est souvent

mise en place par l'enseignant lors de la prévision d'une production dans un genre particulier.

Il y a également un autre type d'activité qui est d'ailleurs sujet à controverse. Il s'agit de mettre les élèves face à des énoncés incorrects et de leur demander grâce à la réflexion d'identifier les orthographe incorrectes. Cependant, comme nous l'avons signalé précédemment, le danger de cette pratique est que l'élève retienne l'orthographe erronée ou que cela crée un doute dans l'esprit de celui-ci.

Questions et hypothèses de recherche

La lecture des divers ouvrages et les différents points de vue des auteurs concernant l'orthographe nous ont permis une réflexion critique et ont fait surgir de nombreuses questions. A partir d'un questionnaire général, nous avons pu dégager deux questions principales ayant trait à notre problématique.

Voici le questionnaire général qui traverse l'intégralité de notre mémoire :

Dans l'acquisition de l'orthographe française en 5P, les élèves de langue première portugaise et les élèves francophones sont-ils confrontés aux mêmes difficultés/obstacles?

Nous détaillons cette question générale en deux questions particulières, à savoir :

- A. Quelle est l'influence du portugais langue d'origine dans l'apprentissage de l'orthographe française?
- B. Y a-t-il des différences marquantes entre les élèves fraîchement scolarisés à Genève (classes d'accueil) et ceux qui suivent les cours de l'école primaire genevoise depuis un certain nombre d'années?

Hypothèses de recherche

A ce stade de notre réflexion, et de par nos connaissances et expériences, nous pouvons formuler un certain nombre d'hypothèses concernant les questions de recherche évoquées ci-dessus.

A.1 Les élèves de langue première portugaise feraient plus d'erreurs d'orthographe que les élèves de langue première française. Ces erreurs sont liées aux confusions possibles et aux différences du français avec leur langue première, le portugais.

A.2 Il existe des différences marquées entre les élèves de langue première portugaise fraîchement scolarisés à Genève (classes d'accueil) et les élèves de langue première portugaise considérés comme avancés dans l'apprentissage de l'orthographe.

A.3 Il existe des erreurs types d'orthographe en français qui sont liées au fait d'être de langue première portugaise, par exemple *une dent* → *um dente*, *grand* → *grande*, *normal* → *normale*, *un t-shirt* → *une t-shirt*, etc.

Troisième partie : Méthodologie

Lettres de vie

Moi je ne ses pas bien écrire

J'ai toujours plain d'erreur.

mai je ses qu'un jour ji arriverai

par-contre je ses bien chanté, denssé, et

fabriqué.

Et tout sa sens é rreur.

(Anonyme, 2009)

Dans cette partie nous présentons le dispositif de recueil des données : la constitution de notre échantillon ainsi que les conditions et les instruments de recherche utilisés. Par la suite, nous présentons et justifions nos choix méthodologiques en vue de l'analyse des informations récoltées.

Notre travail vise à mettre en évidence les erreurs d'orthographe pour d'une part déterminer si la langue première des élèves a une incidence sur la quantité d'erreurs d'orthographe produites. D'autre part, nous cherchons à identifier si on peut ressortir des erreurs types, c'est-à-dire une typologie de l'erreur qui nous sera utile dans l'analyse des données, dans la confrontation avec nos hypothèses de recherche et par la suite dans la recherche de pistes pour l'enseignement de l'orthographe à l'école primaire genevoise.

Chapitre 6 : Dispositif de recueil de données

6.1 Description et justification du contexte de l'étude

Souhaitant vérifier nos hypothèses nous avons mis en place une recherche semi-exploratoire. Notre étude a été réalisée avec la collaboration des enseignants genevois. Ces derniers ont accepté de mettre en place les activités créées par nos soins.

6.1.1 Le lieu

Cette étude semi-exploratoire a été menée dans plusieurs écoles du canton de Genève entre décembre 2008 et mai 2009. En effet, cinq enseignants titulaires de 5P et trois ECSP (enseignant chargé de soutien pédagogique) responsables des classes d'accueil, ont répondu favorablement à notre demande. Afin de faciliter la compréhension, nous avons choisi d'attribuer une couleur pour chaque école et respectivement pour les élèves provenant de la même école.

Tableau n°8 :

ECOLE	ELEVES/CLASSE
Ecole n°1	5P : 2 élèves francophones (Elève n°21 et Elève n°22) 5P : 2 élèves de langue première portugaise scolarisés depuis minimum 4 ans dans le système genevois (Elève n°11 et Elève n°12) Classe d'accueil : 4 élèves de langue première portugaise fraîchement scolarisés dans le système genevois (Elève n°1, Elève n°2, Elève n°3 Elève n°4)
Ecole n°2	5P : 2 élèves francophones (Elève n°23 et Elève n°24) 5P : 2 élèves de langue première portugaise scolarisés depuis minimum 4 ans dans le système genevois (Elève n°13 et Elève n°14)
	5P : 2 élèves francophones (Elève n°25 et Elève n°26) 5P : 2 élèves de langue première portugaise scolarisés depuis minimum

Ecole n°3	4 ans dans le système genevois (Elève n°15 et Elève n°16) Classe d'accueil : 3 élèves de langue première portugaise fraîchement scolarisés dans le système genevois (Elève n°5, Elève n°6 et Elève n°7)
Ecole n°4	5P : 2 élèves francophones (Elève n°27 et Elève n°28) 5P : 2 élèves de langue première portugaise scolarisés depuis minimum 4 ans dans le système genevois (Elève n°17 et Elève n°18)
Ecole n°5	5P : 2 élèves francophones (Elève n°29 et Elève n°30) 5P : 2 élèves de langue première portugaise scolarisés depuis minimum 4 ans dans le système genevois (Elève n°19 et Elève n°20) Classe d'accueil : 3 élèves de langue première portugaise fraîchement scolarisés dans le système genevois (Elève n°8, Elève n°9 et Elève n°10)

6.1.2 Le degré

En corrélation avec nos questions et nos hypothèses de recherche, nous avons choisi d'analyser les productions des élèves de 5^{ème} primaire. Il s'agit en effet du dernier cycle de la division moyenne, ce qui offre un niveau orthographique pertinent pour notre recherche. En effet, nous avons choisi ce degré car au niveau orthographique un bon nombre d'objectifs devraient être déjà acquis.

Nous avons également fait ce choix en pensant aux particularités du terrain. En effet, de par nos expériences à l'école primaire, nous sommes conscientes qu'en 6^{ème} primaire les enseignants ont moins de temps à consacrer à ce genre d'étude étant donné qu'ils doivent préparer le passage au cycle. D'où le choix de porter notre recherche sur un échantillon de 5^{ème} primaire.

6.1.3 Le choix des sujets

Suite à notre questionnement et en fonction de nos hypothèses de recherche, il a fallu définir la population, c'est-à-dire sélectionner les catégories de sujets que nous souhaitons interroger afin de répondre aux questions que nous nous étions posées. Vu le temps que nous avons à notre disposition, il nous a fallu cibler une population bien précise.

Afin de réaliser notre recherche sur le terrain, nous avons décidé de prendre un critère commun, l'âge des élèves, et de travailler sur deux variables : la langue d'origine et le nombre d'années de scolarité dans le système scolaire genevois. Un dernier critère de choix a été celui du nombre d'élèves – dix élèves par catégorie. Ainsi, notre échantillon se compose de :

- dix élèves de langue première portugaise qui fréquentent le système scolaire genevois depuis peu (classes d'accueil)
- dix élèves de langue première portugaise qui fréquentent le système scolaire genevois depuis au minimum quatre ans
- dix élèves de langue première française.

Nous avons également fait attention de rester dans un milieu socioéconomique relativement semblable afin de minimiser au minimum l'effet de celui-ci sur notre enquête et de rendre ainsi l'échantillon comparable.

6.2 Présentation des outils de recherche

6.2.1 La production de l'élève :

Pour réaliser notre étude, nous avons proposé aux élèves trois types de tâches. Dans les trois cas, il s'agit d'activités travaillant l'orthographe, mais avec des buts différents. La première activité se caractérise par une situation complexe, tandis que les deux autres comportent des situations spécifiques. Il s'agit respectivement d'une production textuelle, à savoir le conte merveilleux, de deux exercices à trous et d'une dictée :

1. **La production textuelle** implique une approche « intégrée » de l'apprentissage de l'orthographe. Nous avons choisi de travailler l'orthographe dans une situation complexe, à savoir une situation de communication. Dans cette situation, les élèves sont chargés d'écrire la suite d'un conte merveilleux. (*cf.* annexe n° 1)
2. **Les exercices à trous** s'insèrent dans une approche spécifique de l'apprentissage de l'orthographe. Un premier exercice travaille l'accord des déterminants, tandis que le deuxième met l'accent sur l'accord des verbes. Il est alors question pour les élèves, d'une part, de compléter les phrases avec le bon déterminant et, d'autre part, de conjuguer les verbes entre les parenthèses au temps qui convient. Il s'agit respectivement de l'infinitif, de l'imparfait et du passé composé. (*cf.* annexe n°2)
3. **La dictée-test** nous permet de situer les compétences orthographiques des élèves d'origines francophones et lusophones. La comparaison des dictées des élèves nous permettra de dégager des erreurs types ou encore des facilitateurs pour les élèves de langue maternelle portugaise. (*cf.* annexe no 3)

6.2.2 Consigne pour l'enseignant

Pour mener à bien notre étude, il nous semblait important de donner aux enseignants la même consigne, afin d'éviter au maximum des différences dans la passation dans les diverses classes. Pour des soucis de clarté, nous exposons ici la consigne effective donnée aux enseignants :

Consigne pour les enseignants

Avant tout nous souhaitons vous remercier d'avoir accepté de nous aider dans notre recherche!

Notre mémoire traite de manière générale des erreurs orthographiques. Nous allons analyser particulièrement les productions des élèves d'origine portugaise, ainsi qu'une partie des productions d'élèves d'origine francophone. Les exercices proposés sont à donner à tous les élèves de la classe. Il est important pour notre recherche de récolter toutes les productions des élèves. Il faut également répartir les trois activités dans le temps, en fonction de vos disponibilités.

De plus, nous vous demandons, dans la mesure du possible, de nous décrire, en quelques lignes, les moments de passation des exercices, leur déroulement et un portrait de vos élèves d'origine portugaise ainsi que de ceux d'origine francophone. Pour le portrait, nous aimerions connaître leur milieu socioéconomique, l'origine des deux parents, s'ils fréquentent l'école portugaise, leur rapport à l'école et à l'orthographe. Dans le cadre de notre recherche, ces données resteront strictement confidentielles.

Enchaînement des activités

1. La dictée

Pour éviter au maximum les différences entre les enseignants nous vous demandons d'essayer de dicter ce texte sans influencer l'écriture de l'enfant par la façon dont vous prononcerez les mots (par exemple, faites les liaisons appropriées, mais n'accentuez pas la finale des mots pour insinuer les accords à faire). Voici la dictée :

Dictée

Pour commencer, nous allons vous raconter l'histoire d'un homme aux cheveux bruns qui aimait chanter de belles chansons. Il était convaincu de devenir fameux mais il avait peur de chanter devant le grand public. Il devait donc développer une attitude décontractée. C'était un homme normal qui pour finir avait beaucoup de mal à quitter la salle de concert.

2. Les phrases à trous

Votre rôle est de leur distribuer et, une fois le travail fini, de ramasser la feuille annexe. Nous vous demandons également d'écrire au dos de chaque feuille le temps nécessaire à l'élève pour l'effectuer. Chaque élève doit faire cette fiche sans intervention de votre part!!!

3. Le conte

En ce qui concerne le conte, il va falloir lire aux élèves le début du conte ci-dessous; ces derniers ont comme tâche d'inventer la suite et de la rédiger. Il s'agit de nouveau d'une activité qui ne nécessite pas d'intervention de votre part!

Un grand merci pour votre collaboration!

6.3 Justification des choix méthodologiques

Comme nous l'avons souligné plus haut, afin de tester nos hypothèses de recherche, nous avons créé nous-mêmes le contenu des activités proposées aux élèves. Ce choix a été déterminé par nos questions de recherche. En effet, dans l'élaboration de la dictée, des exercices lacunaires et du conte merveilleux, il a fallu tenir compte des mots que nous estimions comme « sources apports » ou « sources obstacles ».

Le tableau suivant présente ces deux types de sources possibles, classées en fonction de la dominante orthographique :

Tableau n°9 : Tableau Sources des Obstacles/Erreurs

Dominante orthographique	Obstacle	Apport
<p>Dominante Phonogrammique</p>	<p>brun ⇒ castanho cheveux ⇒ cabelos convaincu ⇒ convencido fameux ⇒ famoso peur ⇒ medo développer ⇒ desenvolver beaucoup ⇒ muitas</p>	<p>Attitude ⇒ atitude grand ⇒ grande donc ⇒ então normal ⇒ normal mal ⇒ mal</p>
<p>Dominante morphogrammique : Genre et nombre</p>	<p>Un arbre ⇒ uma arvore Un t-shirt ⇒ uma t-shirt Une dent ⇒ um dente Une tomate ⇒ um tomate Une crevette ⇒ um camarão aux cheveux bruns ⇒ com cabelos castanhos</p> <p>Par exemple: 1. Un grand arbre est tombé. 2. Maman a acheté un t-shirt bleu 3. Marie a une dent cassée. 4. j'ai mangé une délicieuse tomate. 5. J'ai épluché une crevette géante.</p>	<p>Les chaussures ⇒ os sapatos Les chaussettes ⇒ as meias Des odeurs ⇒ os odores Les numéros ⇒ os numeros Les animaux ⇒ os animais Nous ⇒ nós Vous ⇒ vós belles chansons ⇒ belas canções décontractée ⇒ descontraida</p> <p>Par exemple : 1. Les chaussures noires sont à papa. 2. Les chaussettes sentent mauvais.</p>

		<p>3. Les poubelles de notre immeuble dégagent de mauvaises odeurs.</p> <p>4. J'ai trouvé les bons numéros.</p> <p>5. Au cirque, nous avons vu des animaux sauvages.</p>
<p>Dominante morphogrammique: Conjugaison</p>	<p>Passé composé = pretérito perfeito ⇒ en portugais, absence de verbe auxiliaire et de participe passé.</p> <p>Imparfait = imperfeito ⇒ □ en portugais les terminaisons de l'imparfait diffèrent de celle du français.</p> <p>Nous avons chanté ⇒ nós cantamos Il m'a acheté ⇒ ele comprou-me J'ai commencé ⇒ eu comecei</p> <p>il aimait ⇒ gostava il était ⇒ estava il avait ⇒ tinha il devait ⇒ tinha il mangeait ⇒ ele comia j'étais ⇒ eu estava</p>	<p>En portugais la terminaison des verbes à l'infinitif est toujours en « r » (En français les élèves vont mettre automatiquement « r » pour l'infinitif.</p> <p>Raconter ⇒ contar Chanter ⇒ cantar Devenir ⇒ tornar-se Développer ⇒ desenvolver Finir ⇒ acabar Quitter ⇒ deixar Manger ⇒ comer Courir ⇒ correr</p>
<p>Dominante morphogrammique lexicale : double consonne et suffixe</p>	<p>commencer ⇒ começar aller ⇒ ir homme ⇒ homem belles ⇒ belas développer ⇒ desenvolver Attitude ⇒ atitude Salle ⇒ sala</p>	<p>public ⇒ publico concert ⇒ concerto</p>
<p>Dominante logogrammique:</p>	<p>à → a sa → ça se → ce est → et</p>	

Afin de mieux comprendre notre démarche, dans la suite de notre travail, nous allons tenter de justifier nos choix méthodologiques. Nous avons choisi d'analyser les erreurs orthographiques des élèves dans une approche intégrée (conte merveilleux) en comparaison avec celles opérées dans une approche d'enseignement spécifique (phrases à trous et dictée). Ce choix a été guidé par le fait que l'orthographe, bien qu'inséparable de la production écrite, nécessite également d'une part un travail ciblé en situations temporellement différées, fortement reliées aux activités textuelles et, d'autre part, un travail en situations décrochées, sans rapport avec la textualité. Si l'approche intégrée nécessite une charge cognitive pour l'élève particulièrement importante, l'approche spécifique permet d'alléger cette charge cognitive puisqu'elle permet une focalisation sur un nombre restreint d'objectifs orthographiques. Si on prend en compte les différences entre les tâches relatives à ces deux types d'approches sur le plan de leur degré de contextualisation et de la charge qu'elles impliquent, on peut s'attendre à ce que les élèves manifestent différemment leurs compétences dans les différentes situations. C'est dans cette perspective et en tenant compte de la forte articulation des deux approches que nous avons décidé d'analyser les erreurs orthographiques des élèves dans ces deux types de situation.

Ainsi, à travers l'activité portant sur le **conte merveilleux**, nous mettons en avant le travail des composantes phonogrammiques et morphogrammiques (lexicale, genre, nombre, accord sujet/verbe et conjugaison – passé composé et imparfait). Nous pensons que les éventuelles erreurs des élèves peuvent se situer sur plusieurs niveaux :

- niveau morphogrammes grammaticaux :
 - l'absence des marques du pluriel au niveau des noms : oubli du « s », du « x ».
 - la terminaison des verbes à l'imparfait
 - la terminaison des verbes au passé simple
 - terminaisons des verbes au présent : oubli du « -ent », du « -s »
 - terminaisons des verbes en « *é/ée -er* »

- niveau des morphogrammes lexicaux :
 - au niveau du suffixe
 - au niveau du préfixe
- niveau des logogrammes :
 - à → a
 - sa → ça
 - se → ce
 - est → et

Concernant le deuxième choix méthodologique, nous avons décidé de porter notre choix sur la dictée. Avant de présenter l'analyse à priori de celle-ci, nous faisons le choix de la dévoiler :

Pour commencer, nous allons vous raconter l'histoire d'un homme aux cheveux bruns qui aimait chanter de belles chansons. Il était convaincu de devenir fameux mais il avait peur de chanter devant le grand public. Il devait donc développer une attitude décontractée. C'était un homme normal qui pour finir avait beaucoup de mal à quitter la salle de concert.

L'analyse à priori de la dictée met en évidence le fait que les erreurs possibles peuvent provenir de différentes sources. Nous avons décidé de sélectionner les erreurs de source phonologique, celles de source morphogrammique (genre, nombre, conjugaison et lexique) ainsi que celles de source logogrammique. Pour aller plus loin dans la justification de ce choix méthodologique, nous avons pris les mots de la dictée susceptibles d'induire des erreurs chez les élèves de langue première portugaise et les avons classés dans le tableau ci-dessous, selon la source de difficulté ou de facilité.

Tableau n°10 :

	Obstacle	Apport
Dominante Phonogrammique	brun ⇒ castanho cheveux ⇒ cabelos convaincu ⇒ convencido fameux ⇒ famoso peur ⇒ medo développer ⇒ desenvolver beaucoup ⇒ muitas	Attitude ⇒ atitude grand ⇒ grande normal ⇒ normal mal ⇒ mal donc ⇒ então
Dominante morphogrammique : Genre et nombre	aux cheveux bruns ⇒ com cabelos castanhos	Nous ⇒ nós Vous ⇒ vós belles chansons ⇒ belas canções décontractée ⇒ descontraída
Dominante morphogrammique: Conjugaison	Passé composé = pretérito perfeito ⇒ en portugais pas de verbe auxiliaire ni de participe passé. Imparfait. il aimait ⇒ gostava il était ⇒ estava il avait ⇒ tinha il devait ⇒ tinha	En portugais la terminaison des verbes à l'infinif est toujours en « r » ⇒ En français les élèves vont mettre automatiquement « r » pour l'infinif. Raconter ⇒ contar Chanter ⇒ cantar Devenir ⇒ tornar-se Développer ⇒ desenvolver Finir ⇒ acabar Quitter ⇒ deixar

<p>Dominante morphogrammique lexicale :</p> <p>double consonne et suffixe</p>	<p>commencer⇒ começar aller ⇒ ir homme⇒ homen belles⇒belas développer ⇒ desenvolver Attitude ⇒ atitude Salle ⇒ sala</p>	<p>public ⇒ publico concert⇒ concerto</p>
<p>Dominante logogrammique:</p> <p>homophones</p>	<p>S’était→C’était</p>	

Dans la dictée nous retrouvons donc 17 sources « apports » et 20 sources « obstacles ».

Pour le troisième choix méthodologique, nous avons décidé de créer deux exercices lacunaires. Un premier exercice travaille l'accord des déterminants, tandis que le deuxième met l'accent sur l'accord des verbes. Il est alors question pour les élèves, d'une part, de compléter les phrases avec le bon déterminant et, d'autre part, de conjuguer les verbes entre les parenthèses au temps qui convient. Ce choix a été déterminé par les mots que nous estimions comme « sources apports » ou « sources obstacles » pour les élèves de langue première portugaise. (Voir tableau n°9 Sources Obstacles/Erreurs)

6.4 Conditions du recueil de données

En amont de la passation en classe, nous avons insisté auprès des enseignants par rapport à l'enchaînement des activités et également par rapport au temps consacré aux exercices proposés, afin de minimiser les effets de ces variables sur notre recherche semi-exploratoire.

La passation des exercices s'est déroulée de manière générale sur deux périodes de 45 minutes non successives : une première période dédiée à la dictée et par la suite à l'exercice lacunaire et une deuxième période pendant laquelle les élèves ont pu travailler le conte merveilleux. Chaque enseignant a pris soin de ne pas intervenir auprès des élèves, en respectant la consignée donnée par nos soins. Concernant la dictée, les enseignants ont fait le maximum pour ne pas influencer l'écriture des élèves. Ces derniers ont eu à leur disposition environ cinq minutes pour relire le texte dicté et apporter des corrections, si nécessaire. Nous tenons à préciser que les élèves n'ont eu à leur disposition aucun moyen de référence.

Chapitre 7 : Présentation et analyse des données

7.1 Traitement des données

Concernant le traitement de données, nous avons commencé l'examen des productions écrites des élèves en identifiant de manière globale les erreurs orthographiques. Par la suite, nous avons opéré un premier classement des erreurs dans différents tableaux selon les trois types de population et le type d'approche : intégrée ou spécifique. Afin de faciliter l'analyse, nous avons opéré un deuxième classement des erreurs en fonction de la dominante orthographique, à savoir : extra-graphique, phonogrammique, logogrammique, idéogrammique, morphogrammique lexicale, les dominantes morphogrammiques grammaticales et la dominante non-fonctionnelle. Ensuite, pour avoir une vision globale de nos résultats, nous avons mis en évidence le nombre total d'erreurs, toujours par activité, en fonction de la dominante orthographique. Pour rendre comparables nos données, nous les avons converties en chiffres. Nous avons calculé le nombre de réponses correctes ou erronées en divisant le nombre total d'erreurs par le nombre total de mots pour ensuite transformer le résultat en pourcentage.

Afin de faciliter la présentation des données, nous avons décidé de mettre en annexe tous les tableaux détaillant le traitement des données. En effet, le traitement des erreurs concernant les deux exercices de phrases à trous se trouve dans en annexe dans les tableaux n°16 à n°29, celui concernant la dictée se trouve dans en annexe dans les tableaux n°30 à n°35 et celui du conte merveilleux se trouve en annexe dans le tableau n°36 à n°41.

Suite à l'identification des erreurs pour chaque élève, par activité, en fonction de la dominante, nous avons dénombré les erreurs présentes sous forme de tableaux. En amont de l'analyse, il nous semble pertinent de présenter ces derniers, toujours par activité et par dominante. Pour mieux comprendre les informations divulguées dans ces tableaux, il nous semble judicieux de mettre en évidence la typologie de l'erreur.

7.2 Typologie de l'erreur

Pour chaque élève nous avons décidé d'analyser les erreurs à travers les catégories proposées par Catach. Chaque erreur ou dominante serait dans un premier temps décrite et expliquée pour permettre une plus grande clarté dans les tableaux présentant l'analyse. A l'issue de cette description, nous analyserons les trois activités (le conte, la dictée et les phrases à trous) sous la dominante phonogrammique, morphogrammique du point de vue du genre et du nombre, des terminaisons et lexicale, pour finir nous observerons la dominante logogrammique. Ainsi, nous reprenons notre tableau à priori. Dans un deuxième temps, nous ferons un deuxième tableau avec les erreurs que nous n'avons pas pris en compte dans notre analyse à priori, mais qu'il nous semble judicieux d'analyser, soit les erreurs à dominantes idéogrammiques, non-fonctionnelles ainsi qu'extra-graphiques.

Tableau n°11 :

<i>Typologie des erreurs</i>	Descriptions de l'erreur	Dictée	Conte
Erreurs à dominante phonogrammique	omission ou ajout de « e » final omission ou ajout d'accent altérant la valeur phonique confusion de phonèmes	91 + 22 + 34 = 147 erreurs	56 + 35 + 33 = 124 erreurs
Erreurs à dominante morphogrammique : Genre et nombre	accord dans le GN (dét.+N ou dét.+adj. +N)	22+18+ 14 =54 erreurs	18+ 19 + 23 = 60 erreurs
Erreurs à dominantes morphogrammiques : Terminaisons	terminaisons erronées des verbes conjugués terminaisons erronées du participe passé confusion infinitif /participe passé	59+ 21+19 = 99 erreurs	44 + 57 + 45 =146 erreurs

Erreurs à dominante morphogrammique : Lexicale	omission d'une lettre finale fonctionnelle double consonne non-fonctionnelle marque du préfixe et du suffixe	40+ 18 + 16 =74 erreurs	10+ 8 + 10 = 28 erreurs
Erreurs à dominante logogrammique	homophones	4+ 4+ 1 = 9 erreurs	23+16 +21 = 60 erreurs

Le deuxième tableau présente les erreurs non prises en compte dans l'analyse à priori.

Tableau n°12 :

<i>Typologie des erreurs</i>	Descriptions de l'erreur	Dictée	Conte
Dominante idéogrammique	segmentation des mots (trait d'union, apostrophe, etc.)	12 + 4+ 3 = 19 erreurs	10+ 12 + 4 = 26 erreurs
Dominante non-fonctionnelle	lettres étymologiques omission ou ajout d'accent non-fonctionnel consonnes simples ou doubles non-fonctionnelles	29+ 11 + 7 =47 erreurs	5 +19 + 13 = 37 erreurs
Erreurs extra-graphiques	confusion de consonnes ou de voyelles	25+1+ 2 = 28 erreurs	7+ 3 +5 = 15 erreurs

Ce troisième tableau expose le nombre total de réponses justes, ainsi que le nombre total des réponses erronées présentes dans les productions des élèves.

Tableau n°13 :

Phrases à trous: nombre total	Réponses justes occurrences	Réponses erronées occurrences
le violent orage	13/30	17 [LA (2x), LES (3x), UN (11x) et DES (1x)]
la veille	23/30	7 [UNE (6x) et N/A (1x)]
un arbre	25/30	5 [UNE (5x)]
les chaussures	27/30	3 [DES (2x) et UN (1x)]
les chaussettes	25/30	5 [LA (1x), DES (3x) et DES (1x)]
la princesse	28/30	2 [UNE (1x) et LE (1x)]
un t-shirt bleu	22/30	8 [LE (3x), UNE (3x) et DES (2x)]
un t-shirt rouge	25/30	5 [UNE (3x) et LE (2x)]
les poubelles	22/30	8 [DES (3x), UNE (2x) et LA (3x)]
la maison	28/30	2 [LE (1x) et UNE (1x)]
des odeurs	11/30	19 [LES (6x), LE (1x), LA (1x), UN (1x) et UNE (10x)]
une dent	18/30	12 [LA (3x), UN (6x), LES (1x), LE (1x) et N/A (1x)]
les bons numéros	9/30	21 [DES (8x), UN (7x) et LE (6x)]
une tomate	21/30	9 [LE (2x), UN (4x) et DES (3x)]
un concombre	24/30	6 [LA (1x), LE (1x), DES (2x) et UNE (2x)]
des oignons	23/30	7 [UNE (2x), LES (2x) et UN (3x)]
les/des animaux	30/30	N/A
la ferme	29/30	1 [LE (1x)]
des crevettes	24/30	6 [LA (3x), LES (2x) et UNE (1x)]

Tableau n°14 :

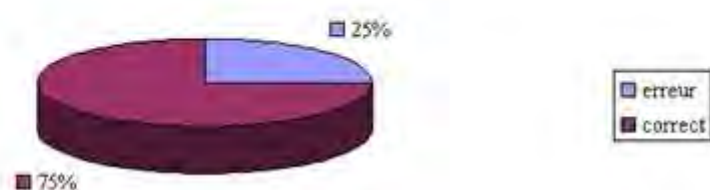
Nombre total	Réponses justes occurrences	Réponses erronées occurrences
Manger	12/30	18 [<i>mange</i> (2x), <i>mangerons</i> (2x), <i>mangeres</i> (1x), <i>mangons</i> (2x)et <i>mangé</i> (11x)]
Avons chanté/ chantions	19/30	11[<i>chantions</i> (3x), <i>avon chanté</i> (1x), <i>chantons</i> (4x), <i>chanter</i> (1x) et <i>chntons</i> (1x), <i>avait</i> (1x)]
Étudions	22/30	8 [<i>étudiyons</i> (1x), <i>étudons</i> (1x) <i>estudie</i> (1x), <i>étudieron</i> (1x), <i>étudirons</i> (3x) et <i>N/A</i> (1x)]
Étais	9/30	21 [<i>été</i> (1x), <i>ai été</i> (3x)], <i>été</i> (1x), <i>suis</i> (2x), <i>achetest</i> (1x), <i>aitait</i> (4x), <i>était</i> (5x), <i>est</i> (1x), <i>étions</i> (1x), <i>était</i> (1x), <i>N/A</i> (1x)]
A acheté	4/30	26 [<i>acheter</i> (3x)], <i>acheté</i> (4x), <i>achetet</i> (1x), <i>achète</i> (1x), <i>achete</i> (1x) <i>achetait</i> (8x), <i>a</i> (2x) <i>acheter</i> , <i>achetais</i> (1x), <i>avait</i> (1x), <i>achètai</i> (1x) et <i>N/A</i> (3x)]
Ai commencé	24/30	6 [<i>ai commonce</i> (1x), <i>ai commençais</i> (1x), <i>ai commencer</i> (1x), <i>avais commencé</i> (1x) et <i>N/A</i> (2x)]
Courir	20/30	10 [<i>courion</i> (1x), <i>courrit</i> (1x), <i>couri</i> (1x) , <i>courir</i> (4x), <i>courir</i> (2x) et <i>N/A</i> (1x)]

7.3 Analyse des données

Précédemment, nous avons traduit en chiffres toutes les données récoltées. Dans ce sous-chapitre, nous interprétons le sens et les relations entre ces divers chiffres. Avant de procéder à l'analyse de nos données et répondre ainsi à nos questions de recherche, nous avons donc transformé les données en chiffres et ensuite en pourcentages. Nous avons pu élaborer des graphiques en nous basant sur les tableaux (cf. annexe tableaux n°30 à n°41). L'analyse de ces données nous a permis de confirmer ou d'infirmer nos hypothèses de départ.

Afin de donner du sens à notre analyse de données, nous commençons par mettre en évidence les erreurs présentes dans les productions écrites de tous les élèves par activité.

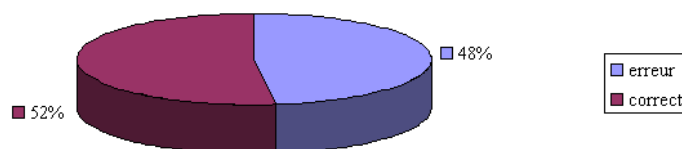
Graphique global: Phrases à trous (déterminants)



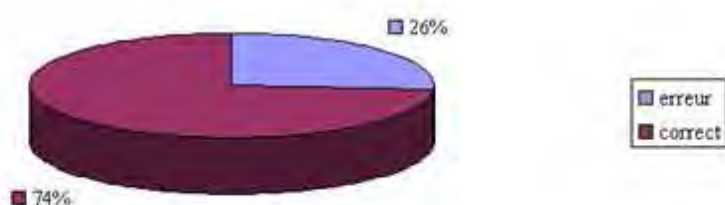
Remarque : Concernant l'accord des déterminants, nous pouvons constater que 75% des réponses sont correctes. A travers ce graphique, nous pouvons voir que malgré le fait que l'accord des déterminants est censé être acquis en 5P, pour des élèves il ne l'est toujours pas. Il s'agit donc d'un aspect à travailler pour ces élèves.

Remarque : A propos de l'emploi des verbes, nous pouvons mettre en évidence le fait que pour presque la moitié des élèves cet aspect est acquis. En contrepartie, pour l'autre moitié des élèves tout un travail devra être mis en place pour travailler la complexité de cette composante.

Graphique global: Phrases à trous (verbes)



Graphique global: Dictée



Remarque : Concernant les erreurs présentes dans la

dictée, nous pouvons constater que presque des réponses sont correctes et environ erronées. Nous verrons par la suite le pourcentage de chaque dominante orthographique dans ces erreurs.

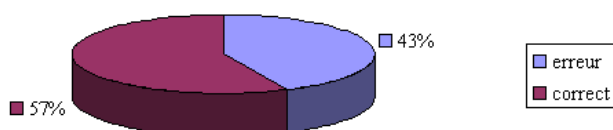
Remarque : Concernant les erreurs présentes dans le conte merveilleux, la grande majorité des élèves a su maîtriser l'orthographe de leur production. Il reste cependant 11 % d'erreurs présentes, tout en sachant que le nombre de mots varie selon les productions des élèves (entre 50 et 250).



En comparant ces quatre graphiques, nous faisons le constat que les élèves font plus d'erreurs dans des activités relatives à une approche d'enseignement spécifique (phrases à trous et dictée) en comparaison avec celles opérées dans une approche intégrée (conte merveilleux). Ce fait vient contredire nos attentes implicites qui étaient de penser que les élèves feraient plus d'erreurs dans une approche intégrée étant donné le nombre de variables à prendre en compte dans une situation de communication. De plus, nous avons été surprises de constater qu'il y a encore des lacunes relatives à l'accord des déterminants, malgré le fait que cet aspect est travaillé depuis le tout début de l'école. Nous nous interrogeons également sur la présence d'un nombre important d'erreurs au niveau de l'emploi des verbes, tout en sachant que nous avons fait en sorte de proposer aux élèves des temps connus et passablement travaillés antérieurement (présent, imparfait, passé composé). Jusqu'à présent, nous avons traité de l'aspect global des erreurs et nous allons poursuivre en analysant les pourcentages d'erreurs présentes par activité ainsi qu'en comparant les trois types de populations (élèves classes d'accueil, élèves de 5P de langue première portugaise et élèves francophones). Ainsi, cette comparaison nous aidera à confirmer ou infirmer nos hypothèses de recherche.

Nous commençons donc par l'analyse et la comparaison des erreurs dans les phrases à trous. Avant ceci nous pensons qu'il est important de détailler le sens de chaque graphique en fonction de la population analysée.

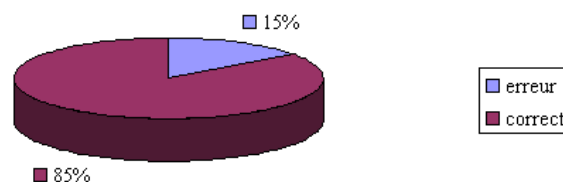
**Graphique: Phrases à trous (déterminants)
Elèves classes d'accueil**



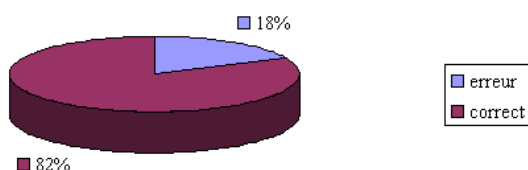
Remarque : Ce graphique met en évidence le fait que l'accord des déterminants est un contenu d'apprentissage bien acquis malgré le fait que ces élèves soient de langue première portugaise.

Remarque : Nous pouvons constater qu'au niveau des déterminants le pourcentage de réponses correctes est proche du nombre de réponses erronées.

**Graphique: Phrases à trous (déterminants)
5P Elèves de langue première portugaise**



**Graphique: Phrases à trous (déterminants)
5P Elèves francophones**



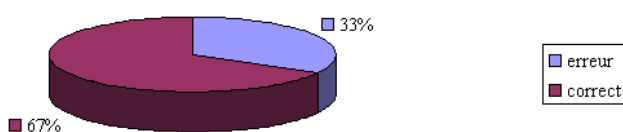
Remarque : Ce graphique montre que pour les élèves francophones l'accord des déterminants est relativement bien acquis. De plus, il met également en évidence le fait que les élèves de langue première française font sensiblement plus d'erreurs que les élèves de langue première portugaise.

La comparaison de ces trois graphiques avec le graphique global nous permet d'affirmer, d'une part que les élèves de la classe d'accueil contribuent à augmenter les pourcentages d'erreurs commises au niveau de l'accord des déterminants. Ce fait peut s'expliquer, d'une part par les lacunes au niveau du lexique et d'autre part par le genre qui est différent d'une langue à l'autre. Ce qui confirme nos hypothèses, car nous

retrouvons les erreurs attendues dans les mots : *un arbre* → *uma arvore*, *une dent* → *um dente*, *une tomate* → *um tomate*. Nous pensons que ces erreurs sont dues également au fait qu'il s'agit d'élèves qui fréquentent depuis peu le système scolaire genevois. Il est probable que ces élèves sont encore dans un processus de construction de la notion de déterminants en français.

En ce qui a trait aux élèves de langue première portugaise fréquentant le système scolaire genevois depuis leur entrée à l'école, l'élaboration des graphiques nous permet de mettre en évidence le fait qu'ils font sensiblement moins d'erreurs que les élèves de langue première française. Ce fait vient contredire nos hypothèses de départ, dans lesquelles nous soutenons que les élèves de langue première portugaise feraient plus d'erreurs que ceux de langue première française.

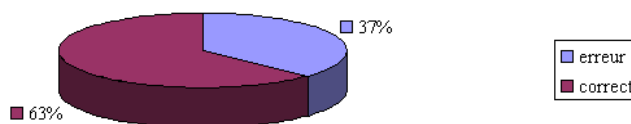
Graphique: Phrases à trous (verbes)
Elèves classes d'accueil



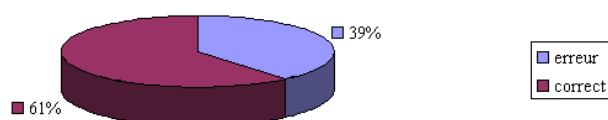
Remarque : Nous pouvons constater dans ce graphique que les élèves de classes d'accueil ont encore certaines difficultés avec l'emploi des verbes. Nous souhaitons cependant souligner leur bonne performance dans cette activité. En effet, il nous semble important de faire remarquer qu'il s'agit de la portion de l'échantillon qui a fait le moins d'erreurs.

Remarque : Nous pouvons dire en regardant ce graphique que les élèves de langue première portugaise ont encore à travailler sur l'emploi des verbes, au présent et au passé. Le taux de réussite ne s'élève qu'à 63 % tandis que celui des erreurs est de 37 %.

Graphique: Phrases à trous (verbes)
5P Elèves de langue première portugaise



Graphique: Phrases à trous (verbes)
5P Elèves francophones



Remarque : En analysant ce graphique, nous voyons que pour cette activité les élèves de langue première française ont fait presque 40 % d'erreurs.

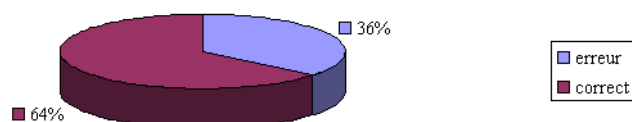
Nous sommes conscientes que, dans une même classe, l'on retrouve souvent des élèves qui ont une orthographe aisée et des élèves qui ont de graves difficultés orthographiques. Ces inégalités dans la maîtrise de l'orthographe sont une des grandes difficultés que rencontrent les enseignants aujourd'hui. Cette idée est renforcée par la comparaison des trois graphiques susmentionnés. En effet, nous voyons très bien l'inégalité dans la maîtrise de l'orthographe selon les trois types de population, à savoir 33 % de taux d'erreurs pour les élèves de classes d'accueil, 37 % de taux d'erreurs pour les élèves de 5P de langue première portugaise et respectivement 39 % de taux d'erreurs pour les élèves francophones de 5P.

Le fait que les élèves francophones ont fait sensiblement plus d'erreurs que les élèves de langue première portugaise et que ceux des classes d'accueil, est complètement à l'opposé de nos conceptions de départ. Étonnamment, ce sont les élèves de classes qui ont fait le moins d'erreurs. Il nous faut donc invalider nos deux premières hypothèses.

Dans la suite de notre analyse, nous allons présenter les graphiques représentant les résultats obtenus suite à la dictée et au conte merveilleux et cela en deux temps. Dans un premier temps, le *Graphique : Dictée* et le *Graphique : Conte* exposent l'analyse des dominantes phonogrammiques, morphogrammiques : genre et nombre, conjugaison et terminaisons, lexicale et logogrammiques. Dans un deuxième temps, nous avons parfait notre analyse en tenant, compte des dominantes susmentionnées, auxquelles nous avons rajouté les dominantes idéogrammiques, non-fonctionnelles et extra-graphiques. Ce deuxième type d'analyse est présenté dans les graphiques

intitulés *Graphique : Dictée avec toutes les dominantes* et *Graphique : Conte avec toutes les dominantes*.

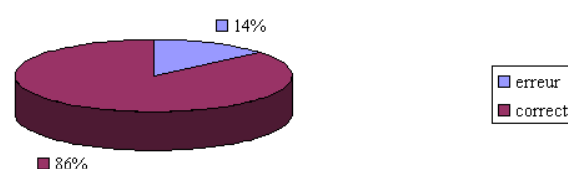
Graphique: Dictée
Elèves de classe d'accueil



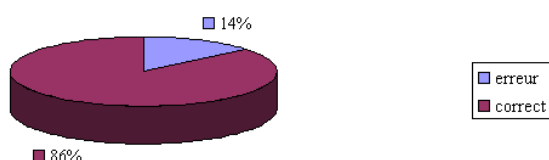
Remarque : Nous pouvons voir que les élèves de classes d'accueil ont eu plus de 60 % de réponses correctes. Néanmoins, il reste 36 % de réponses erronées

Remarque : Nous constatons, dans ce graphique, que les élèves de langue première ont fait peu d'erreurs. En effet, ils ont donné 86 % de réponses correctes.

Graphique: Dictée
5P Elèves de langue première portugaise



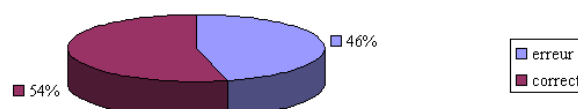
Graphique: Dictée
5P Elèves francophones



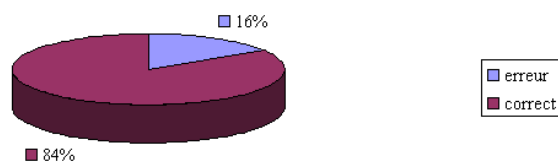
Remarque : Nous pouvons émettre le même constat pour les élèves de langue première portugaise, car il s'agit des mêmes pourcentages.

Remarque : En comparant ce graphique avec celui de la dictée, nous voyons que dans le total d'erreurs il y a 10 % d'erreurs à dominante idéogramme, non-fonctionnelle et extra-graphique que nous n'avons pas pris en compte lors de l'analyse à priori.

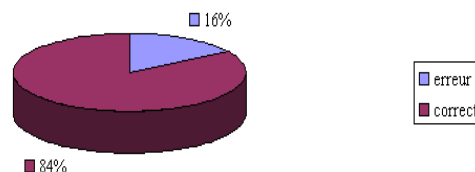
Graphique: Dictée avec toutes les dominantes
Elèves de classes d'accueil



Graphique: Dictée avec toutes les dominantes
5P Elèves de langue première portugaise



Graphique: Dictée avec toutes les dominantes
5P Elèves francophones

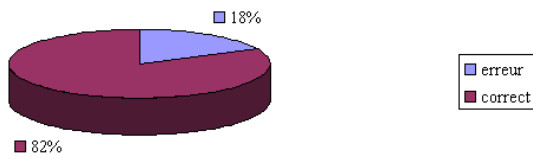


Remarque : La comparaison de ces deux graphiques montre qu'en ce qui concerne la dictée, il n'y a aucune différence entre les élèves de langue première portugaise et ceux de langue première française, ces deux types de population ayant le même nombre de réponses correctes et, implicitement le même nombre d'erreurs.

De nouveau, nous remarquons que nos hypothèses de départ ne se confirment pas. En effet, ce nouveau constat met en évidence le fait que les différences dans la langue première des élèves n'influencent pas le niveau en orthographe du français à partir du moment où les élèves reçoivent le même type d'activités. Nous pouvons tout de même voir des différences entre ces deux types de population et les élèves des classes d'accueil. Si pour les élèves de langue première portugaise et ceux de langue première française nous pouvons constater que les dominantes idéogrammiques, non-fonctionnelles et extra-graphique n'influencent pas significativement le taux d'erreurs. Nous ne pouvons pas faire le même constat pour les élèves de classes d'accueil, car ces trois dominantes influencent de 10 % le taux d'erreurs. De ce fait, nous pensons qu'il est important d'en tenir compte dans l'analyse. Comme pour l'activité des phrases à trous, nous nous rendons compte que les élèves de classes d'accueil participent plus que les autres types de population à l'accroissement du taux d'erreurs.

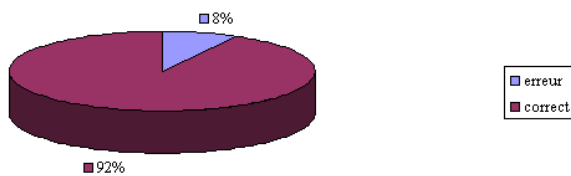
Nous allons continuer par la présentation de l'analyse concernant le conte merveilleux, afin de voir si ces résultats se confirment.

Graphique: Conte
Elèves de classes d'accueil

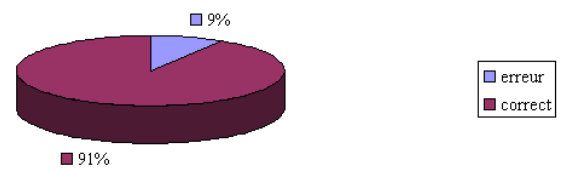


Remarque : Nous remarquons un bon taux de réponses correctes et implicitement un faible taux d'erreurs.

Graphique: Conte
5P Elèves de langue première portugaise



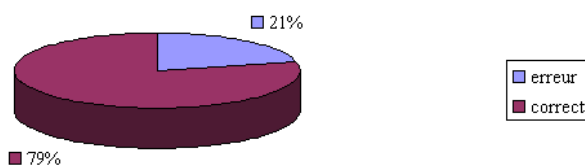
Graphique: conte
5P Elèves francophones



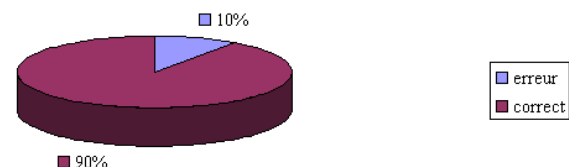
Remarque : Ces deux graphiques mettent en évidence le fait que les élèves de langue première portugaise et ceux de langue première française ont obtenu de très bons résultats dans cette activité, malgré la complexité de celle-ci, en obtenant un taux d'erreurs inférieur à 10 %.

L'analyse de cette dernière activité nous amène à affirmer que, malgré la complexité de la situation de communication, la globalité de l'échantillon a obtenu de bons résultats. Ce qui vient à nouveau contredire nos attentes. Nous essayerons de voir si ce constat se confirme en prenant en compte les résultats obtenus pour l'activité de rédaction de conte qui considèrent toutes les dominantes.

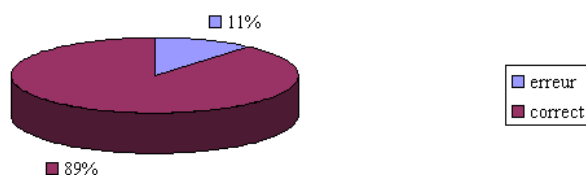
Graphique: Conte avec toutes les dominantes
Elèves classe d'accueil



Graphique: Conte avec toutes les dominantes
5P Elèves de langue première portugaise



Graphique: Conte avec toutes les dominantes
5P Elèves francophones



Remarque : Pour les trois graphiques, nous constatons la faible augmentation de 2 % des erreurs des élèves dans les différentes catégories.

Etant donné la faible augmentation soulignée ci-dessus, le constat que nous en tirons est que les dominantes idéogrammiques, non-fonctionnelles et extra-graphiques n'apportent pas une différence significative au niveau des erreurs. Cela corrobore ainsi nos hypothèses, en justifiant par la même occasion notre analyse à priori des dominantes pouvant causer le plus de difficultés aux élèves lusophones qu'aux élèves francophones. (cf tableaux Sources Obstacles/Apport p.) Cependant, la catégorie des élèves lusophones se scinde en deux sous-catégories, à savoir les élèves des classes d'accueil fraîchement arrivés à Genève et les élèves de langue première portugaise scolarisés depuis le début de leur scolarité dans le système genevois. Les différences apparaissent au niveau de la première sous-catégorie, les élèves des classes d'accueil réalisant plus d'erreurs. Cependant, entre les élèves de langue première portugaise et ceux francophones, nous ne voyons pratiquement pas de différences.

L'analyse globale de tous les résultats nous amène à mettre en évidence le fait que, malgré la surcharge cognitive plus importante qu'implique la production du conte merveilleux par rapport aux autres activités spécifiques, les élèves ont tout de même eu de meilleurs résultats dans l'activité impliquant une situation de communication que dans les activités isolées. Nous pensons que ces résultats vont dans le sens des pratiques d'enseignement récentes qui intègrent les contenus en lien à l'orthographe dans le travail d'une situation de communication. De plus, nous tenons à souligner la variation du nombre total de mots écrits pour chaque production écrite. En effet, les

élèves de classes d'accueil ont écrit en moyenne 93 mots/production, ceux de 5P langue première portugaise ont écrit en moyenne 169 mots/production et ceux de langue première francophone, en 5P, 157 mots/production (*cf.* tableau n° X en annexe). Malgré le fait que les élèves de classes d'accueil ont écrit moins de mots, ce sont eux qui ont fait le plus d'erreurs. Il est important de rappeler que, dans toutes les activités, les élèves de classes d'accueil représentent la population qui a commis le plus d'erreurs. Nous pouvons expliquer ceci par le fait que ces élèves fréquentent le système scolaire genevois depuis peu de temps et qu'ils ont plusieurs aspects à travailler pour maîtriser la langue française.

Ce premier axe d'analyse nous permet donc d'infirmier une de nos hypothèses de recherche. En effet, contrairement à nos attentes, nos analyses par classement des activités montrent que les élèves de langue première portugaise ne font pas plus d'erreurs que les élèves francophones. En outre, notre dernière hypothèse de recherche, affirmant que les élèves de classes d'accueil (fraichement scolarisés à Genève) font plus d'erreurs que les élèves de langue première portugaise (scolarisés à Genève depuis leur plus jeune âge) est confirmée par ce premier axe d'analyse. Nous allons à présent voir si nos hypothèses se confirment ou pas dans l'analyse du deuxième axe par rapport aux dominantes.

Analyse selon les dominantes :

Pour ce deuxième axe d'analyse, nous nous basons sur la dictée et le conte merveilleux afin de comparer les erreurs des élèves selon les différentes dominantes. Pour cela nous avons dans un premier temps identifié de manière globale les erreurs des élèves. Pour ensuite, dans un deuxième temps, les classer dans des tableaux en fonction de la dominante. Pour faciliter le travail du lecteur, nous avons choisi de mettre ces tableaux détaillés des erreurs par types de dominantes en annexe (*cf.* annexe tableaux n°30 à n°41). En nous basant sur ces derniers, nous avons procédé au calcul du nombre total des erreurs en fonction de la dominante par type de population. Pour

finir, nous avons traduit ces chiffres sous forme de graphique afin de faciliter notre analyse et répondre à nos questions de recherche. Nous réintroduisons ici le tableau des typologies des erreurs avec les données concernant la dictée et le conte afin de rendre les graphiques plus explicites.

Tableau n°15 :

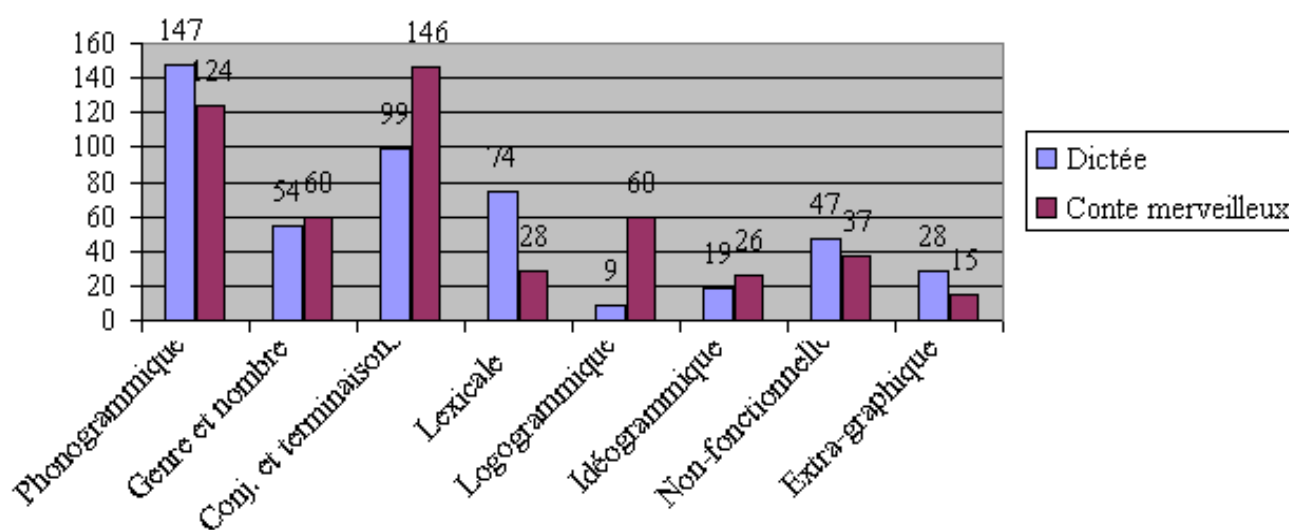
<i>Typologie des erreurs</i>	Dictée	Conte
Erreurs à dominante phonogrammique	91 + 22 + 34 = 147 erreurs	56 + 35 + 33 = 124 erreurs
Erreurs à dominante morphogrammique : Genre et nombre	22+18+ 14 =54 erreurs	18+ 19 + 23 = 60 erreurs
Erreurs à dominantes morphogrammiques : Conjugaison et terminaisons	59+ 21+19 = 99 erreurs	44 + 57 + 45 =146 erreurs
Erreurs à dominante morphogrammique : Lexicale	40+ 18 + 16 =74 erreurs	10+ 8 + 10 = 28 erreurs
Erreurs à dominante logogrammique	4+ 4+ 1 = 9 erreurs	23+16 +21 = 60 erreurs

<i>Typologie des erreurs</i>	Dictée	Conte
Dominante idéogrammique	12 + 4+ 3 = 19 erreurs	10+ 12 + 4 = 26 erreurs
Dominante non-fonctionnelle	29+ 11 + 7 =47 erreurs	5 +19 + 13 = 37 erreurs
Erreurs extra-graphiques	25+1+ 2 = 28 erreurs	7+ 3 +5 = 15 erreurs

Nous avons créé deux graphiques pour présenter les données des tableaux susmentionnés : le premier montre les dominantes par genre d'activité, le second expose les dominantes par type de population. Nous commencerons par commenter le premier graphique global, en ce qui a trait aux différences et aux ressemblances dans

les erreurs relatives à la dictée et le conte merveilleux.

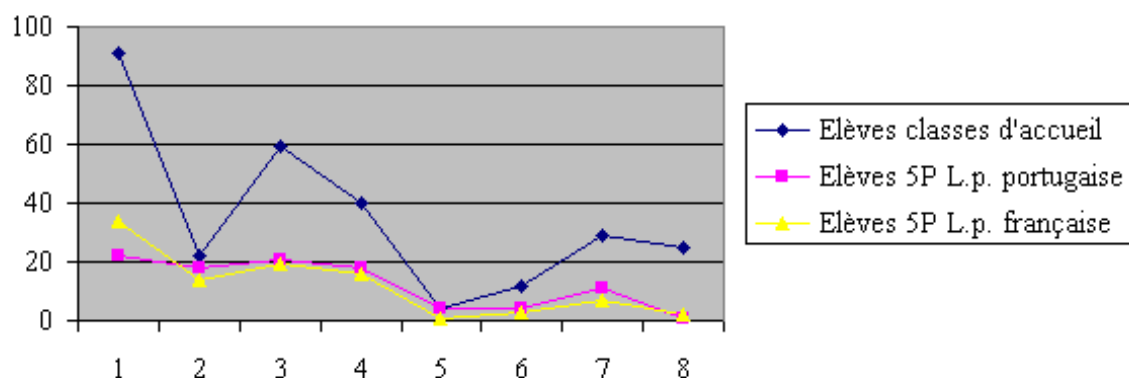
Graphique global: Dominantes par genre d'activité



De manière générale, nous observons que les erreurs varient sensiblement par dominantes selon les deux activités analysées, et cela, à l'exception de deux dominantes : morphogrammique conjugaison et terminaisons ainsi que logogrammique. En effet, il y a plus d'erreurs pour ces dominantes dans le conte merveilleux. Nous pouvons également mettre en évidence un deuxième constat qui concerne les dominantes phonogrammiques et morphogrammiques conjugaison et terminaisons. En effet, si nous regardons de plus près le graphique, nous pouvons voir que ces deux dominantes sont plus présentes que les autres. Notons que la dominante phonogrammique est la plus importante pour les deux activités. Ce fait peut s'expliquer par le fait que les élèves confrontés à une difficulté d'écriture se basent sur l'oral, en essayant de faire correspondre un graphème au phonème entendu. Dans les deux activités nous retrouvons donc un nombre considérable d'erreurs morphogrammiques conjugaison et terminaisons, constat que nous avons déjà fait pour les phrases à trous.

Afin d'avoir une vision globale des erreurs, nous avons analysé ces dernières en fonction de la dominante par genre d'activité. De ce fait, nous allons pouvoir mieux comprendre l'analyse des erreurs en fonction de la dominante pour chaque type de population.

Graphique dictée: Dominantes par type de population



1= erreurs à dominante phonogrammique

2= erreurs à dominante morphogrammique : Genre et nombre

3= erreurs à dominante morphogrammique : Conj. et terminaisons

4= erreurs à dominante morphogrammique : lexicale

5= erreurs à dominante logogrammique

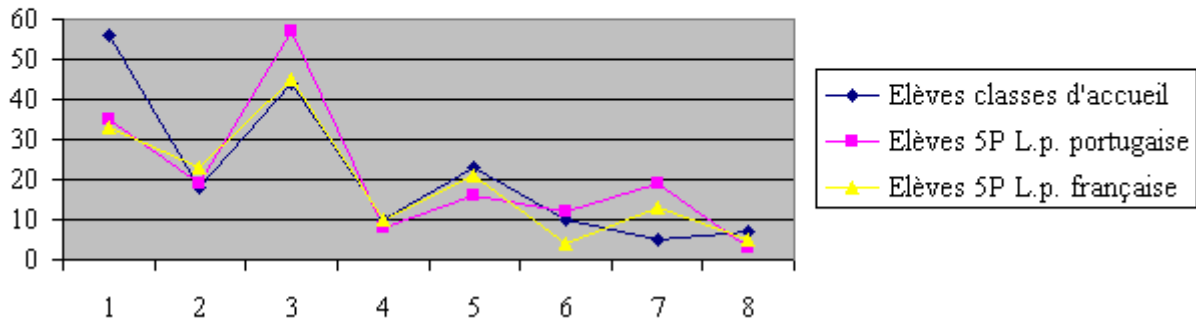
6= erreurs à dominante idéogrammique

7= erreurs à dominante non-fonctionnelle

8= erreurs à dominante extra-graphique

Ce graphique met en évidence, d'une part, la proximité au niveau des erreurs entre les élèves de langue première portugaise et ceux de langue première française. D'autre part, nous voyons que la courbe représentant les erreurs des élèves des classes d'accueil se distancie nettement des deux autres courbes, ce qui signifie qu'ils font passablement plus d'erreurs que les deux autres types de population. Cependant, nous observons qu'en ce qui concerne la dictée il n'y a pas beaucoup de différences entre les trois types de population concernant la dominante morphogrammique genre et nombre et respectivement la dominante logogrammique. De plus, nous pouvons constater que cette dernière dominante, à savoir la dominante logogrammique a un pourcentage faible d'erreurs et cela parce que la dictée compte peu de mots pouvant être susceptibles d'engendrer ce type d'erreur.

Graphique conte merveilleux: Dominantes par type de population



1= erreurs à dominante phonogrammique

2= erreurs à dominante morphogrammique : Genre et nombre

3= erreurs à dominante morphogrammique : Conj. et terminaisons

4= erreurs à dominante morphogrammique : lexicale

5= erreurs à dominante logogrammique

6= erreurs à dominante idéogrammique

7= erreurs à dominante non-fonctionnelle

8= erreurs à dominante extra-graphique

Si nous regardons de près ce dernier graphique, nous constatons qu'au niveau phonogrammique les élèves de langue première portugaise et ceux de langue première française ont réalisé un nombre assez important d'erreurs et que les élèves de classes d'accueil en font quasiment le double. Pour les dominantes morphogrammique : Genre et nombre, morphogrammique : lexicale et extra-graphique les trois types de population font quasiment le même nombre d'erreurs. Nous tenons à souligner le fait que pour ces dernières dominantes, le nombre d'erreurs est faible. De même, il nous semble important de mettre en évidence le fait que pour les dominantes morphogrammique : conjugaison et terminaison, idéogrammique et non-fonctionnelle les élèves de langue première portugaise ont fait sensiblement plus d'erreurs que les élèves de langue première française. Concernant la dominante non-fonctionnelle, les élèves de classes d'accueil sont ceux qui ont fait le moins d'erreurs. Nous pensons que la cause peut s'expliquer par le fait que cette partie de notre échantillon a utilisé moins de mots susceptibles à ce type d'erreurs.

L'analyse suivant le premier axe nous a permis de constater que l'une de nos hypothèses de recherche se confirme, alors que l'autre ne se confirme pas. En effet, contrairement à nos attentes, nous avons pu mettre en évidence qu'au niveau des activités par genre, les élèves de langue première portugaise ne font pas plus d'erreurs que les élèves francophones. En outre, notre dernière hypothèse de recherche, soit que les élèves de classes d'accueil (fraichement scolarisés à Genève) font plus d'erreurs que les élèves de langue première portugaise (scolarisés à Genève depuis leur plus jeune âge) s'est confirmée. L'analyse suivant le deuxième axe, à savoir celui en fonction des dominantes confirme l'analyse de notre premier axe.

En essayant de répondre à nos questions de recherche, nous avons pu émettre les deux hypothèses susmentionnées et une troisième, à savoir la présence des erreurs types en orthographe française, liées au fait d'être de langue première portugaise, par exemple *une dent* → *um dente*, *grand* → *grande*, *normal* → *normale*, *un t-shirt* → *une t-shirt*, etc. Au regard de cette troisième hypothèse l'analyse des productions de ces élèves, ne permet pas de signaler d'erreurs types liées au fait d'être de langue première portugaise concernant, du moins en ce qui concerne les mots que nous avons sélectionnés comme obstacles dans notre analyse à priori. Nous avons tout de même pu mettre en évidence le fait que les élèves de classes d'accueil, fraichement scolarisés dans le système genevois, font un nombre considérable d'erreurs du type *une dent* → *um dente*, *grand* → *grande*, *normal* → *normale*, *un t-shirt* → *une t-shirt*, etc. Nous expliquons ceci par le fait que les élèves de classes d'accueil font référence à leur langue première, soit le portugais dans la réflexion sur la langue française. Tandis que les élèves de 5P scolarisés depuis leur jeune âge à Genève ne prennent pas appui sur le portugais pour s'aider dans l'écriture.

Quatrième partie : Conclusions

Dans ce dernier chapitre, nous commencerons par mettre en évidence quelques pistes pour l'enseignement de l'orthographe à l'école primaire en vue d'une future pratique professionnelle. De même, nous dégageons des pistes éventuelles pour des recherches sur des sujets connexes. En guise de conclusion, nous présentons les limites et les apports de notre recherche.

Quelques pistes pour l'enseignement et la recherche :

Avant de conclure notre mémoire, nous souhaitons proposer des pistes d'actions pour les enseignants et fournir quelques propositions pour des travaux de recherche dans la continuité du nôtre.

Le cadre théorique ainsi que l'analyse des données nous ont permis d'envisager quelques pistes d'actions concernant l'enseignement/apprentissage de l'orthographe française à l'école primaire genevoise. Tout d'abord, il nous semble important, en tant qu'enseignant, de ne pas négliger le côté affectif dans l'apprentissage de l'écriture. Nous l'avons dit, la non-maitrise de l'orthographe est trop souvent encore un critère de disqualification sociale. Il importe que, dans la pratique, les enseignants soient sensibilisés à l'emploi des termes *erreur* et *faute*. Il y a à utiliser l'erreur de manière pertinente dans le cadre de la correction orthographique des productions écrites des élèves : l'erreur doit servir à renseigner l'enseignant sur les capacités, les manques au savoir des élèves. L'enseignant doit sensibiliser les élèves au fait que l'erreur n'est pas quelque chose de grave en soi, mais qu'elle permet d'avancer si les lacunes sont ciblées correctement. Par la suite, il doit travailler en collaboration avec eux, à partir du moment où les élèves prennent conscience du type d'erreurs. L'enseignant doit contribuer à lutter contre une sélection sociale par l'orthographe, en mettant en avant le fait que l'orthographe est avant tout un contenu d'apprentissage.

En deuxième lieu, nous pensons qu'il est important de travailler l'orthographe en proposant aux élèves plusieurs types d'activités, en combinant les deux approches : une approche intégrée et une approche isolée. Si la première a l'avantage de donner du sens aux apprentissages en orthographe, la seconde approche permet de travailler les phénomènes orthographiques de façon ciblée. Enfin, même si nous avons très peu traité de cet aspect dans le présent mémoire, l'opération de révision ne doit pas être négligée. Il y a à doter les élèves de stratégies de révision qui, que ce soit au moment des exercices isolés ou de la production des textes, donnent à l'élève des moyens d'action et de réflexion sur la langue.

Etant donné la complexité du sujet de mémoire, nous pensons qu'il serait intéressant qu'il fasse l'objet de prolongements dans d'autres travaux de recherche. Suite à notre analyse, d'autres questions ont émergé. Il y aurait à analyser la manière dont les élèves de langue première portugaise se servent de leur langue d'origine dans l'apprentissage de l'orthographe française. Ou encore il faudrait effectuer une recherche semblable, mais en travaillant d'autres types de populations. Cette recherche pourrait être faite à l'aide des mêmes outils méthodologiques, complétés par des entretiens avec les élèves ou par l'intermédiaire d'autres outils méthodologiques.

Les limites de notre recherche

Après avoir mené à terme notre recherche, nous pouvons à présent exposer les limites de celle-ci. En effet, comme il s'agissait de notre premier travail de recherche scientifique, nous n'avons pas conçu un dispositif de recherche exempt d'imperfections.

Nous pouvons tout d'abord souligner le fait que, malgré que notre dispositif nous a permis de répondre à nos questions de recherche, afin d'améliorer la qualité de notre travail, nous aurions pu prévoir un accompagnement plus grand dans la passation des épreuves-tests et d'autres outils méthodologiques. De cette façon, nous aurions pu

mieux discerner la dimension orthographique dans les productions écrites des élèves, que ce soit en leur proposant un questionnaire ou, en menant des entretiens avec ces derniers. De plus, afin de mieux cerner les différences dans la passation de la dictée dans les diverses classes, nous aurions pu enregistrer ces moments à l'aide d'une caméra vidéo.

En second lieu, il aurait pu être pertinent d'expérimenter au préalable les activités créées par nos soins, afin de tester la compréhension des consignes par les élèves. En analysant ces dernières, nous pouvons constater que la consigne donnée pour le deuxième exercice lacunaire n'était pas tout à fait claire pour les élèves. (Voir annexe n° 1)

Nous sommes conscientes que nos résultats se basent uniquement sur un échantillon restreint, et que, par conséquent, une observation sur le terrain aurait été pertinente pour confirmer ou infirmer nos résultats et pour nous apporter des informations supplémentaires concernant les obstacles en orthographe française des élèves francophones et des élèves de langue primaire portugaise à l'école primaire genevoise.

Les apports de notre recherche

Cette recherche a l'intérêt de faire le bilan des capacités en matière d'orthographe des élèves en 5^{ème} primaire, dans cinq écoles du canton de Genève. Pour nous, il a été l'occasion d'approfondir notre conception de l'orthographe française. Nous croyons que, pour des étudiant(e)s en fin de formation comme nous, il peut-être un bon outil de formation. En effet, la théorie confrontée avec les données recueillies sur le terrain offre la possibilité de mieux connaître certains aspects du domaine complexe de l'orthographe française. Premièrement, il permet de saisir l'évolution de l'orthographe à travers le temps, et ainsi, de mieux comprendre les méthodes actuelles en matière d'enseignement/apprentissage de l'orthographe. Deuxièmement, il explicite certains

des enjeux actuels liés à l'orthographe, lesquels ont des implications dans la pratique enseignante. Troisièmement, il montre que l'enseignement de l'orthographe se base sur les moyens à disposition, mais qu'elle se construit également en fonction de la population de la classe (élèves francophones, élèves allophones, classes d'accueil). De plus, notre mémoire permet de mieux cerner les enjeux d'utilisation des termes d'erreur et de faute dans l'enseignement/l'apprentissage de l'orthographe.

Personnellement, cette recherche nous a permis de développer certaines compétences dans le métier de chercheur. Ainsi, nous avons appris à formuler des questions et des hypothèses de recherche à partir d'une problématique appuyée sur la théorie. De même, nous avons vu comment recueillir des données sur le terrain et comment les analyser et les confronter avec nos hypothèses. Ce travail nous a permis de vivre le déroulement concret d'une recherche et de connaître ses différentes étapes. Nous terminerons en soulignant combien cette recherche, tant au niveau théorique que pratique, aura été enrichissante et profitable pour notre futur métier d'enseignant.

Plans d'études et Moyens d'enseignement

- Besson, M.-J., Lipp, B. & Nussbaum R. (1984). *Tableaux à l'usage du maitre. Mots 2^{ème}, 3^{ème}, 4^{ème}, 5^{ème}, 6^{ème}*. Suisse : éd L.E.P.
- Classeur des objectifs : Direction de l'enseignement primaire, Les objectifs d'apprentissage de l'école primaire genevoise, Aout 2008, Genève.
- Dolz, J., Noverraz, M. & Schneuwly, B. (2001). S'exprimer en français. Séquences didactiques pour l'oral et l'écrit, Volume III, 5^{ème}/6^{ème} Notes méthodologiques et Documents reproductibles, COROME et de Boeck, Bruxelles.
- Commission romande des moyens d'enseignement. (1990). *Français Memento 4^{ème}, 5^{ème}, 6^{ème}*. Neuchâtel : Corome
- Office romand des éditions scolaires. (1987). *Français 5^{ème}. Livre du maitre*. Fribourg : st-Paul SA.
- Office romand des éditions scolaires. (1996). *Conjugaison, Grammaire, Orthographe, Vocabulaire 5^{ème}*. Fribourg : St-Paul SA.
- Plan d'études de l'enseignement primaire 1E-6P, Direction de l'enseignement primaire, Aout 2008, Genève.

Références bibliographiques :

- Allal, L., Bétrix Köhler, D., Rieben, L., Rouiller Barbey, Y., Saada-Robert, M. et Wegmuller, E. (2001). *Apprendre l'orthographe en produisant des textes*. Fribourg : Editions universitaires.
- Allal L., Köhler Bétrix D., Rieben L., Rouiller Y., Saada-Robert M., & Wegmuller E. (1999). *Apprendre l'orthographe dans le cadre de la production textuelle*. Berne et Aarau : PNR33 en collaboration avec le CSRE.
- Astolfi, J.-P. (2006). *L'erreur un outil pour enseigner*. Paris : ESF.
- Bernardin, J. (2005). Faire ou ne pas faire de dictée? Ou comment faire de la dictée un moment d'apprentissage, in *Dialogue* « Apprendre ensembles, réussir ensemble », 118, 22-27.
- Bessonnat, D. (dir.) (2001). *L'orthographe : accords et désaccords. Lettres ouvertes aux enseignants de français*. CRDP de Bretagne.
- Bétrix Köhler, D. (1991). Dis-moi comment tu orthographies, je te dirais qui tu es, *Analyse des performances orthographiques des élèves de 5^{ème} et 6^{ème}*. Lausanne : CVRP.
- Billiez, J., Lucci, V. & Millet, A. (1990). *Orthographe mon amour*. Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble.
- Brissaud, C. (2007). Acquisition et didactique de l'orthographe du français, in Falardeau, E., Fisher, C., Simard, C. et Sorin, N. (dir.), *La didactique du français. Les voies actuelles de la recherche*, Québec, Presses de l'Université Laval, 219-234.

- Catach, N. (2004). *L'orthographe*. Paris : PUF, « Que sais-je ? », 9^e édition.
- Catach, N. (1995). *L'Orthographe française : Traité théorique et pratique avec des travaux d'application et leurs corrigés*. Paris : Editions Nathan.
- Chevrot, J.-P., Brissaud, C. et Lefrançois, P. (2003). Norme et variations dans l'acquisition de la morphologie verbale en /E/ : tendances, conflits de tendances, résolution. *Faits de langue*, 22, 57-66.
- Cogis, D. (2005). *Pour enseigner et apprendre l'orthographe*. Paris : Delagrave.
- Cogis, D. & Manesse, D. (2007). *Orthographe : à qui la faute ?* Hauts-de-Seine : ESF éditeur.
- Dabène, L. (1994). *Repères socio-linguistiques pour l'enseignement des langues*. Paris : Hachette.
- Dédéyan, A. (2005). *Etude de la révision orthographique : le cas de la détection d'erreurs d'accord verbal chez le novice et l'expert*. Thèse de doctorat en psychologie, Université de Toulouse-Le Mirail.
- Delsol, A. (1998). *Acquisition de l'orthographe du CE2 à la quatrième : le cas des homophones de /sE/*. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, Université de Toulouse-Le Mirail.
- Dolz, J. & Gagnon, R. (2008). Didactique des langues, in Van Zanten, A. (dir.), *Dictionnaire de l'éducation*, p. (141-145). Paris : PUF.
- Dolz, J., Gagnon, R. & Toulou, S. (2008). *Production écrite et difficultés d'apprentissage*. Genève : Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.
- Ducard, D., Honvault, R. & Jaffré, J.-P. (1995). *L'orthographe en trois dimensions*. Paris : Nathan.
- Durkheim, E. (1982). *L'éducation morale*. Paris : PUF.
- Fayol, M. et Jaffré, J.-P. (1997). *Orthographes. Des systèmes aux usages*. Paris : Flammarion.
- Fayol, M. et Jaffré, J.-P. (1999). L'acquisition/apprentissage de l'orthographe. *Revue française de pédagogie*, 126, 143-170.
- Fayol, M. et Largy, P. (1992). Une approche cognitive fonctionnelle de l'orthographe grammaticale. *Langue française*, 95, 80-98.
- Gak, V.G. (1976). *L'orthographe du français Essai de description théorique et pratique*, Paris : Selaf. (version originale : 1956)
- Grevisse, M. & Goosse, A. (2008). *Le bon usage*, 14^{ème} édition. Paris : De Boeck Université
- Gromer, B. & Weiss M. (1990). *Lire. Tome 1 : Apprendre à lire*. Paris : Armand Colin.
- Gruaz C. & Honvault, R. (2001). *Variations sur l'orthographe et les systèmes d'écriture. Mélanges en hommage à Nina Catach*. Paris : Honoré Champion.
- Hégo, J.-M. (1989). Les tentatives de réforme. In Pivot, B. *Le livre de l'orthographe. Un dossier de Lire*. (p.21-31). Paris : Hatier.
- Honvault R. (1995). Système graphique et orthographe. In D. Ducard, R. Honvault et J.-P Jaffré (Eds). *L'orthographe en trois dimensions*. Paris : Nathan pédagogie.

- Jaffré, J.-P. (1992). *Didactique de l'orthographe*. Paris : Hachette.
- Jaffré, J.-P. (1998). L'orthographe du français, une exception ? *Le français aujourd'hui*, 122, 45-53.
- Largy, P. (1995). *Production et gestion des erreurs en production écrite. Le cas de l'accord sujet/ verbe*. Thèse de doctorat en psychologie, Université de Bourgogne.
- Largy, P. (2001). La révision des accords nominal et verbal chez l'enfant. *L'année Psychologique*, 101, 221-245.
- Martins, J. Sardinha, L. & Bragança, E. (1999). *Apprender Português Gramática Teórico-Prática, 5º/6º*, Lisboa: Didactica Editora
- Martins, J. Sardinha, L. & Bragança, E. (1999). *Apprender Português Gramática Teórico-Prática 7º/8º/9º*, Lisboa: Didactica Editora
- Matthey, M. (1998). Orthographe et politique de la langue, *Hieronymus, Bulletin de l'Association suisse des traducteurs, terminologues et interprètes* No1, 15- 19.
- Matthey, M. (1998). Eveil au langage et politique linguistique : l'exemple des rectifications orthographiques de 1990 en Suisse romande, in : J. Billiez (éd) *De la didactique des langues à la didactique du plurilinguisme. Hommages à Louise Dabène*. (p. 335-340) Grenoble, CDL-LIDILEM.
- Pellat, J.-C. et Teste, G. (dir.) (2001). *Orthographe et écriture : pratique des accords*. CRDP d'Alsace.
- Pelletier, L. et Le Deun, E. (2004). *Construire l'orthographe. Nouvelles pratiques et nouveaux outils*. Paris : Magnard.
- Rivenc, P. (2003). *Apprentissage d'une langue étrangère/seconde. Volume 3. La méthodologie*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Robert, P. (2007). Sous la direction de Josette Rey-Debove et Alain Rey, *LE NOUVEAU PETIT ROBERT. Dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française*. Paris : Edition Le Robert.
- Tamine, M. (1998). L'approche du système graphique, In M. L. Elalouf, Afla *Professeur d'école/enseignant de français*

Sources internet

Jaffré, J.-P. In http://www.ordp.vynet.ch/fr/resonance/2003/octobre/JaffrEE_9.htm *Le niveau orthographique baisse ? A qui la faute*, consulté le 15 février 2009

Joutard, P. & Thélot, C. In

<http://www.ordp.vynet.ch/fr/resonance/2003/octobre/citation.htm> *Le niveau scolaire en citations*, consulté le 15 février 2009

<http://www.radames.manosso.nom.br/gramatica/consoantes.htm> *Gramática descritiva*, consulté le 20 avril 2009

<http://www.priberam.pt/docs/AcOrtog90.pdf> *Accordo ortográfico da Língua portuguesa*, consulté le 20 avril 2009