

L'histoire de la langue française :
Un outil afin d'améliorer l'orthographe
et le rapport à l'écrit des élèves ?

Master en pédagogie spécialisée – Volée 2019-2022

Remerciements

Mes sincères remerciements vont...

à mes filles Alice et Charlotte pour leur soutien et leur patience.

à Jean Bernard pour ses encouragements et sa compréhension,

à ma chère collègue Marie pour son appui sans failles,

à Valéry pour sa relecture,

à Sophie Willemin pour ses conseils avisés, son écoute et sa compréhension.

et surtout à Amina, Marcel et Noé, mes élèves, qui ont pris part à ce travail.

Résumé

Ce travail s'intéresse à l'impact de séquences d'enseignement d'histoire de la langue et d'étymologie sur les représentations de l'écrit et les performances en orthographe lexicale d'élèves en difficultés scolaires.

Historiquement et encore actuellement, l'étude de l'histoire de la langue et l'étymologie sont habituellement réservés aux meilleurs élèves. Les élèves en difficultés n'ont généralement pas accès à ces connaissances. Pourtant plusieurs recherches ont démontré les avantages d'un travail en morphologie dérivationnelle afin d'améliorer la compréhension de l'orthographe lexicale. En effet, un travail métacognitif sur la langue permet de donner du sens aux apprentissages et favorise l'engagement des élèves dans l'activité.

De plus, les notions historiques et étymologiques liées à la langue permettraient de faire évoluer les représentations des élèves sur l'écrit.

Ce travail s'est déroulé sur huit semaines et a permis de tester et d'évaluer un dispositif constitué de séquences d'histoire de la langue et d'étymologie. Les séquences ont permis aux élèves d'entreprendre un travail métalinguistique ce qui est peu fréquent dans l'enseignement classique de l'orthographe.

Les résultats obtenus sont encourageants et démontrent la pertinence du dispositif mis en place.

Mots clés

Histoire de la langue, orthographe lexicale, morphologie dérivationnelle, représentation de l'écrit, motivation.

Liste des figures

Figure 1 : Caricature de VIDBERG	14
Figure 2 : Modèle de la motivation de R. Viau	22
Figure 3 : typologie des fautes des dictées d'Amina	41
Figure 4 : typologie des fautes des dictées de Marcel	42
Figure 5 : typologie des fautes des dictées de Noé	42

Liste des annexes

Les annexes se trouvent dans un fascicule séparé.

Annexe 1 : Questionnaire sur les représentations de l'orthographe.	3
Annexe 2 : Listes des mots des tests d'orthographe.	4
Annexe 3 : Tableau des résultats des tests en orthographe.	5
Annexe 4 : Grille d'observation de la motivation.	6
Annexe 5 : Retranscription du 1er entretien avec Amina.	7
Annexe 6 : Retranscription du 1er entretien avec Marcel.	9
Annexe 7 : Retranscription du 1er entretien avec Noé.	11
Annexe 8 : Retranscription du 2 ^{ème} entretien avec Amina.	14
Annexe 9 : Retranscription du 2 ^{ème} entretien avec Marcel.	16
Annexe 10 : Retranscription du 2 ^{ème} entretien avec Noé.	18
Annexe 11 : Retranscription des tests d'orthographe d'Amina.	20
Annexe 12 : Retranscription des tests d'orthographe de Marcel.	21
Annexe 13 : Retranscription des tests d'orthographe de Noé.	22
Annexe 14 : Tableau récapitulatif des observations d'Amina.	23
Annexe 15 : Tableau récapitulatif des observations de Marcel.	24
Annexe 16 : Tableau récapitulatif des observations de Noé.	25

Table des matières

1	INTRODUCTION	1
2	PRÉAMBULE : UN BREF HISTORIQUE DE L'ORTHOGRAPHE FRANÇAISE	3
3	PROBLÉMATIQUE	6
3.1	DEFINITION ET IMPORTANCE DE L'OBJET DE RECHERCHE PAR RAPPORT À L'ENSEIGNEMENT SPECIALISÉ.....	6
3.2	L'ORTHOGRAPHE FRANÇAISE.....	7
3.2.1	<i>La morphologie</i>	8
3.2.1.1	La morphologie dérivationnelle.....	9
3.2.1.2	La conscience morphologique.....	10
3.2.1.3	Intérêt du travail en morphologie dérivationnelle pour l'apprentissage de l'orthographe.....	10
3.2.2	<i>La métacognition et les élèves en difficultés</i>	11
3.3	L'ORTHOGRAPHE COMME FAIT SOCIAL.....	12
3.3.1	<i>Les représentations de l'écrit</i>	14
3.3.2	<i>Le statut de l'erreur</i>	15
3.3.3	<i>L'étymologie</i>	16
3.4	LE RAPPORT A L'ECRITURE.....	17
3.4.1	<i>Le rapport à l'orthographe</i>	20
3.5	LA MOTIVATION.....	21
3.5.1	<i>Les déterminants du modèle motivationnel de Viau</i>	22
3.5.2	<i>Les indicateurs du modèle motivationnel de Viau</i>	23
3.6	QUESTION DE RECHERCHE ET OBJECTIFS DE RECHERCHE.....	24
4	MÉTHODOLOGIE	27
4.1	PRINCIPES MÉTHODOLOGIQUES.....	27
4.2	CONTEXTE ET POPULATION.....	28
4.2.1	<i>Contexte</i>	28
4.2.2	<i>Population</i>	29
4.3	INSTRUMENTS.....	30
4.3.1	<i>Entretien semi-directif avec questionnaire</i>	31
4.3.2	<i>Test d'orthographe</i>	31
4.3.3	<i>Séquences d'enseignement filmées : observation de la motivation</i>	32
4.3.4	<i>Journal de bord</i>	33
4.4	LES ATELIERS D'HISTOIRE DE LA LANGUE ET D'ÉTYMOLOGIE.....	33
5	ANALYSE DES RÉSULTATS	35
5.1	LES ENTRETIENS.....	35
5.1.1	<i>Les premiers entretiens</i>	35
5.1.2	<i>Les seconds entretiens</i>	38
5.1.3	<i>Synthèse des entretiens</i>	40
5.2	LES TESTS D'ORTHOGRAPHE.....	40
5.2.1	<i>Les résultats d'Amina</i>	41
5.2.2	<i>Les résultats de Marcel</i>	42
5.2.3	<i>Les résultats de Noé</i>	42
5.2.4	<i>Synthèse générale des tests d'orthographe</i>	43
5.3	LES GRILLES D'OBSERVATION DE LA MOTIVATION.....	45
5.4	LE JOURNAL DE BORD.....	48
6	DISCUSSION	50
6.1	RÉSULTATS.....	52

6.2	LIMITES DE LA RECHERCHE ET PISTES POSSIBLES	53
6.2.1	<i>Faiblesse de la démarche et des outils choisis.</i>	54
6.2.2	<i>Autoévaluation de la démarche</i>	55
6.2.3	<i>Pistes possibles</i>	55
7	CONCLUSION	56
8	BIBLIOGRAPHIE	57

1 Introduction

Malgré un parcours scolaire et académique très classique, je n'ai jamais éprouvé un grand intérêt pour l'orthographe française. Je n'ai jamais eu de grosses difficultés dans ce domaine mais d'aussi loin que remontent mes souvenirs scolaires, je me souviens de ce domaine comme d'une suite d'exercices imposés ne présentant pas beaucoup d'intérêt à mes yeux d'élève. Mes études universitaires littéraires m'ont permis d'appréhender différemment les savoirs orthographiques. Toutefois, je suis restée assez hermétique face aux cours de linguistique synchronique. Pour moi, l'orthographe restait principalement un objet monolithique, inaltérable et dominé par une idéologie puriste.

Ma curiosité s'est éveillée lors des cours de linguistique diachronique et d'ancien français. Comprendre l'évolution de la langue au cours de son histoire m'a permis d'appréhender certaines difficultés du français. Une petite lumière s'est éclairée en moi à ce moment-là : je comprenais enfin certaines notions d'orthographe que j'avais sagement apprises par cœur et appliquées mais qui pour moi étaient restées obscures depuis l'école secondaire. Ce domaine m'a particulièrement passionnée pendant mes études et lorsque je suis devenue enseignante de français c'est avec beaucoup d'entrain que j'ai transmis certaines de mes connaissances à mes élèves. Je souhaitais vraiment leur donner l'opportunité de comprendre ces notions lors de leur scolarité obligatoire.

Durant mon parcours d'enseignante ordinaire j'ai toutefois continué à enseigner la langue française de la même manière que je l'avais apprise, c'est-à-dire principalement par simple mémorisation. J'essayais d'aider les élèves en difficultés en multipliant les explications, les exercices mais également en soulignant au stylo rouge leurs fautes !

Mon entrée en enseignement spécialisé m'a forcée à remettre en question mon enseignement de la langue française. Il n'était ainsi plus question d'enseigner l'orthographe de manière traditionnelle c'est-à-dire par la transmission d'une liste de mots à apprendre à la maison suivi d'une dictée. En effet, les élèves en difficulté se démobilisent lors de ce type d'activité car ils sont abonnés à de faibles résultats même lorsque leurs nombres d'erreurs diminuent. Cette méthode est donc peu efficiente d'autant plus qu'elle n'est pas un moyen d'apprentissage mais plutôt un outil de vérification. L'orthographe lexicale n'est ainsi pas enseignée à l'école mais seulement apprise à la maison.

Il n'était dès lors plus question d'enchaîner les contrôles suite à des séquences de mémorisation. Je me trouvais confrontée à des élèves ayant des difficultés massives en français et il me fallait aborder cette discipline d'une manière différente. De plus, les élèves en difficulté et encore davantage les enfants institutionnalisés sont non seulement en peine avec les connaissances scolaires qu'ils n'ont pas réussi à acquérir dans le temps imparti par le système scolaire mais également avec l'image négative qu'ils entretiennent d'eux-mêmes. Non seulement mon approche de l'orthographe

lexicale ne leur permettait pas de réussir car j'étais consciente qu'ils ne répétaient pas à la maison mais elle renforçait encore leur sentiment d'incapacité. En effet, leur motivation et leur estime d'eux-mêmes semblait être au plus bas. Il m'importait dès lors de trouver des activités leur permettant non seulement d'améliorer leur maîtrise du français mais surtout d'améliorer leur estime d'eux-mêmes et leur motivation. Il fallait absolument les inciter à abandonner leur attitude d'impuissance acquise et les rendre acteur de leurs apprentissages. Il m'appartenait dès lors de trouver une nouvelle approche de l'enseignement de l'orthographe lexicale.

C'est alors que je me suis questionnée sur l'apport d'éléments d'histoire de la langue et d'étymologie tel que je le faisais dans mes classes du cycle régulier. Comme nous le verrons dans ce travail, ces deux disciplines sont l'apanage des bons élèves. Ainsi pourquoi ne pas les utiliser avec des élèves en difficultés scolaires ?

Le présent mémoire m'a permis de mettre en place des séquences d'enseignement de l'orthographe lexicale basées sur des éléments d'histoire de la langue et d'étymologie. Ma question de départ se formule ainsi : « Comment permettre à des élèves en difficultés de se réinvestir et de progresser dans l'apprentissage de l'orthographe lexicale ? »

Les ateliers d'histoire de la langue auront comme objectif principal de permettre aux élèves de retrouver un sentiment de compétence à travers la compréhension du fonctionnement de la langue. Cette activité n'aura pas pour but de combler les nombreuses lacunes de mes élèves mais plutôt de leur (re)donner goût au travail orthographique et réflexif. L'apprentissage proposé se veut plus efficace et mise davantage sur la compréhension que sur la mémorisation.

Dans la partie théorique de ce mémoire, je décrirai dans une première partie l'histoire de l'orthographe, ses spécificités puis je présenterai la morphologie dérivationnelle et la conscience morphologique. J'aborderai ensuite dans une seconde partie l'orthographe d'un point de vue social. Dans la troisième partie, je parlerai du rapport à l'écrit, de l'estime de soi et de la motivation.

Dans la partie pratique, je me suis attachée à opérationnaliser ma question de départ puis à construire des séquences d'enseignement d'histoire de la langue basées sur des éléments d'étymologie et de morphologie dérivationnelle.

La dernière partie de ce mémoire regroupe l'analyse des résultats et leur discussion. Elle revient également sur le dispositif mis en place, ses réussites ainsi que ses limites.

2 Préambule : un bref historique de l'orthographe française.

Les racines du français parlé sont un mélange de latin populaire et de dialectes du Nord de la Gaule. La première trace écrite de cette langue appelée le roman (*romana lingua*) est un texte juridique, les Serments de Strasbourg, datant de 842. Le premier texte littéraire est la Séquence de Sainte Eulalie (880-881). Cette *romana lingua* ne ressemble pas beaucoup au français moderne

L'alphabet latin constitué de 22 lettres est utilisé afin de transcrire cette langue qui possède des sons éloignés du latin. Comme l'expliquent Fayol et Jaffré (2014, p.22), cette écriture latine est phonologique, elle permet de retranscrire les différents phonèmes du latin. Cependant la langue romane compte plus de phonèmes que la langue latine.

Au XI^e siècle, on trouve en pays d'Oc (sud de la France), une littérature rédigée en ancien français dans une orthographe non codifiée avec de nombreuses différences individuelles selon la région ou/et l'auteur. La non codification est telle que même les noms des seigneurs utilisés dans les chartes peuvent varier au sein d'un même document.

Au Moyen-Âge, différentes stratégies sont mises en place afin de pallier le manque de graphèmes. Ainsi des lettres sont empruntées à d'autres langues (j, k, v, w), certaines lettres sont assemblées par deux, trois ou quatre (ai, au, eu, on, un, eau, ain, ingt,...) et des signes diacritiques apparaissent sur certaines lettres afin de marquer une prononciation différente (accents, tréma, cédille,...). Par la suite d'autres stratégies sur lesquelles nous ne nous attarderons pas ici apparaissent pour combler le manque de graphème de l'alphabet latin afin d'écrire la langue romane.

Au Moyen-Age, au XII^e et XIII^e siècles, l'écriture n'est qu'une sorte d'aide-mémoire, plus ou moins stable et ses bases sont essentiellement phonologiques avec de nombreuses insuffisances et contradictions. La civilisation repose encore essentiellement sur l'oral.

Selon Nina Catach (2011), à partir du XIII^e siècle, la langue s'éloigne du phonétisme et devient plus idéographique.

Pendant la Renaissance française, la société cultivée continue d'apprendre le latin et le grec. C'est la première fois que le français fait des emprunts lexicaux au grec sans passer par le latin. On observe à cette époque une relatinisation de la langue avec de nombreux doublets lexicaux (Huchon, 2002, p.144).

En 1539, François 1^{er} impose l'usage du « françoys » dans les actes officiels et de justice. L'ordonnance de Villers-Cotterêts interdit définitivement l'usage du latin dans tout acte officiel. La langue française, langue du Roy, acquiert ainsi un statut officiel et devient la langue de l'administration. Le latin cesse d'être une langue de pouvoir dans la société civile. Lusignan (2005, p.506) rapporte que certains clercs « se voyant de plus en plus contraints d'utiliser le français pour rédiger les actes juridiques et affolés par l'idée que bientôt n'importe quel Français pourrait écrire, conçoivent alors une

orthographe française « latinisée » qui ne pourrait être maîtrisée que par ceux qui connaissaient le latin ».

Ainsi dès le XVI^e siècle, la langue française commence à se figer dans les dictionnaires. L'apparition de l'imprimerie joue un rôle prédominant dans ce processus de codification de la langue. Le premier dictionnaire *françoislatin* est publié en 1539 par Robert Estienne. Ce dernier et certains de ses confrères compliquèrent volontairement l'orthographe en utilisant des orthographes dites « étymologiques » afin de se distinguer « des ignorants et des femmes simples » (Silberztein, 2010, p.86). Parallèlement à ces efforts pour compliquer l'orthographe, un mouvement de simplification est lancé par les imprimeurs au XVI^e siècle. Louis Meigret, auteur du *Tretté de la grammère françoèse* (1550), a plaidé contre la latinisation de l'orthographe française et souhaitait favoriser l'orthographe phonétique. Cette idée de simplification repose sur la fidélité à la prononciation des mots. Cette querelle oppose les « Latins » (partisans de l'étymologie) et les Modernes. En effet, les « Modernes » se préoccupent du peuple qui n'a pas l'accès au latin contrairement aux « Latins » qui souhaitent garder leurs prérogatives sur l'écriture. La langue française n'est, à cette époque, pas encore fixée.

En 1635, le cardinal de Richelieu officialise la création de l'Académie française dont la mission est de « donner des règles certaines à notre langue et à la rendre pure, éloquente et capable de traiter les arts et les sciences » comme précisé dans la lettre patente de Louis XIII datée du 29 janvier 1635.

Cette institution aura à charge la rédaction d'un Dictionnaire de l'Académie française, d'une Grammaire, d'une Rhétorique et d'une Poétique.

La publication du Dictionnaire en 1694 permet de fixer l'orthographe lexicale et de proposer des réformes afin de rendre l'orthographe la plus cohérente possible. Dans sa première édition de son Dictionnaire, l'Académie utilise une orthographe étymologique telle que celle préconisée par Robert Estienne.

Les différentes éditions du Dictionnaire de l'Académie française contribuèrent davantage à normer la langue plutôt qu'à la simplifier. Catach (2011) précise que les arguments phonétiques étaient combattus puisqu'il s'agissait avant tout de supprimer au maximum les différentes prononciations régionales.

La dernière série de rectifications publiée par l'Académie française date de 1990.

L'orthographe se fixe au début du XIX^e en suivant le courant étymologique et non phonétique. C'est également à cette période que l'on commence à véritablement donner une importance considérable à l'orthographe notamment au travers de l'école (Chervel, 2006).

C'est en effet à partir de 1830 que sont posées les bases du système scolaire français. La loi Guizot du 28 juin 1833 met en place l'instruction primaire et régit les matières abordées. Pour la première fois, le français est érigé en matière scolaire et son enseignement est peu à peu uniformisé (Silberztein, 2010). « L'institution scolaire

se dota d'un instrument théorique, d'une conception globale de la langue qu'elle présenta arbitrairement comme la justification de l'orthographe» (Chervel, 1977, p. 27).

L'orthographe devient un outil central de contrôle des connaissances. L'Académie devient autorité en la matière même si aucune loi n'entérine ce fait (Catach 2011).

Dès les années 1850, l'école apparaît comme un moyen d'uniformisation et de cohésion nationale (apprentissage de la langue nationale, d'un système national de mesure, d'un ensemble de concepts citoyens et moraux). Elle devient ainsi non seulement un moyen d'élévation sociale mais également un moyen d'intégration sociale pour une partie de la population (Piron, 2020).

A partir du XXe siècle, les maisons d'édition diffusent, au travers des ouvrages de référence qu'elles publient, l'image d'une uniformité orthographique et l'idée d'une orthographe fixée (Piron, 2020). L'orthographe apparaît comme étant éternelle et immuable (Catach 2011, p.45).

Ces maisons d'édition doivent avant tout satisfaire leurs lecteurs et se soumettent ainsi au goût du public. La parution des rectifications orthographiques de 1990 provoqua de vives réactions dans la population francophone. De ce fait, l'Académie, au travers du rapport du Conseil supérieur de la langue française¹, se positionna en proposant que ces simplifications et unifications soient soumises à l'épreuve du temps, et elle proposa de juger après une période d'observation, des graphies et emplois que l'usage aura retenus.

La situation actuelle se caractérise par une tension entre deux orthographe, l'une sauvage et l'autre normée (Matthey, 2006). Plus aucun changement conséquent n'est intervenu sur l'orthographe depuis le XIXe siècle. Ce sont les grammairiens du XIXe siècle qui ont « transformé l'orthographe en catéchisme ou en recette de magie noire » (Catach, 2011, p.76). Et il est frappant de constater que l'orthographe n'évolue plus depuis que l'institution scolaire s'est imposée dans la transmission des savoirs. (Matthey, 2006).

¹ Rapport du Conseil supérieur de la langue française à consulter : https://www.academie-francaise.fr/sites/academie-francaise.fr/files/rectifications_1990.pdf

3 Problématique

3.1 Définition et importance de l'objet de recherche par rapport à l'enseignement spécialisé

Le sujet de la lecture et de l'écriture est un thème récurrent dans notre société, il est au cœur des préoccupations du système scolaire. Ainsi régulièrement on s'inquiète de la baisse du niveau scolaire des enfants en français. Le niveau baisse ! Concernant l'orthographe c'est un fait avéré et toutes les études à ce sujet concordent (Chervel & Manesse, 1989, Manesse & Cogis, 2005). Les enseignants le constatent de l'école primaire à l'Université. Pourtant actuellement la maîtrise de l'écriture reste primordiale. L'orthographe apparaît comme un marqueur social, elle donne une image de soi. Ainsi une faute entraîne encore des réactions intolérantes et parfois une mise à l'index sociale pouvant être lourde de conséquences.

Ainsi si pour certains, écrire sans la moindre faute coule de source, pour les autres et notamment les élèves en difficulté, l'exercice est bien différent. De ce fait, l'attitude des élèves face à l'orthographe et la représentation qu'ils s'en font ne sont pas toujours positives. L'école et les divers spécialistes-thérapeutes réfléchissent à l'accompagnement de ces élèves en difficulté mais pourtant nombre d'entre eux restent figés devant leur page blanche avec comme tout bagage la peur de faire (encore) des erreurs. C'est que l'orthographe suppose un rapport métalinguistique à la langue, il s'agit de la concevoir comme objet et de la penser comme norme. Cette capacité à réfléchir à l'orthographe comme objet n'est pas transmise par l'école mais est un élément nécessaire à la réussite scolaire. Pour Manesse et al. (cités par Bautier, 2007) « l'acquisition de l'orthographe ne se réduit donc pas à elle-même, elle est aussi formation cognitive et construction du rapport à la règle et aux normes. » (p.2).

De plus la langue française « présente un certain nombre de particularités qui en font très certainement l'une des plus difficiles à apprendre et à utiliser » (Fayol, 2014, p. 23). L'orthographe est difficile à maîtriser car elle regorge d'irrégularités et d'exceptions et ceci même pour les scripteurs réguliers. Son enseignement est donc complexe et représente bien souvent un défi pour les enseignants. Ainsi comment enseigner cette matière ? Comment lui donner du sens auprès d'élèves en échec scolaire ? Il nous semble dès lors légitime de nous interroger sur ce qu'il serait souhaitable et possible de faire afin que l'orthographe devienne accessible et motivante pour tous, y compris les élèves en échec scolaire.

Ma situation professionnelle m'incite à me questionner non seulement sur l'apprentissage de l'orthographe mais également sur son impact quant à l'estime de soi des élèves. Toutefois, avant d'aborder l'aspect social de l'orthographe, il m'apparaît important de revenir un peu plus en détail sur la structure de l'orthographe.

3.2 L'orthographe française

Parler de l'orthographe nécessite avant toute chose de définir l'orthographe en tant que telle. L'orthographe est souvent présentée comme étant la langue écrite. Toutefois, comme nous l'avons vu dans le chapitre sur l'histoire de la langue, il est possible d'écrire sans orthographe. En effet, Chervel (2008, p.178) souligne que l'orthographe n'était pas enseigné dans les écoles sous l'Ancien Régime comme l'atteste l'historiographie.

Nina Catach (2011, p.3) mentionne que la notion d'orthographe est relativement récente et provient de deux mots grecs, *γραφειν*, « écrire », *ὀρθως*, « correctement ». Les différents dictionnaires francophones, tel Le Larousse (2021), en donnent tous la définition d'un « ensemble de règles et d'usages définis comme norme pour écrire les mots d'une langue donnée ». Il y a ainsi une double idée dans cette notion d'orthographe, celle d'une retranscription de la langue parlée mais également celle de la régulation sociale de cette retranscription. L'idée d'écrire telle que véhiculée lors de l'Ancien Régime s'est trouvée augmentée de la prescription de respecter les règles propres à cette écriture. Définie ainsi, l'orthographe est donc normée et prescriptive. Il convient toutefois de distinguer l'orthographe grammaticale qui concerne les accords de l'orthographe lexicale qui se rapporte à la séquence de lettres attendue et spécifique à chaque mot et qui respecte la norme écrite.

Comme nous l'avons vu dans le chapitre précédent, l'écriture arrive après l'oral et se règle sur la prononciation. Ainsi pour que cette écriture soit dite phonétique, il faut qu'un graphème corresponde à chaque phonème. Le système écrit d'une langue est dit transparent si chaque phonème correspond à un graphème. Cet idéal est presque totalement réalisé en latin, approché en espagnol et en italien mais ce n'est pas du tout le cas en français.

Le code orthographique du français est considéré comme un système semi-opaque (Jaffré & Fayol, 1997). En effet, en français, pour transcrire les 36 phonèmes, on compte quelques 130 graphèmes (Catach, 1980, pp. 10-15). Jaffré (2013, p.150) explique que les systèmes orthographiques existants reposent non seulement sur la phonographie mais également sur la sémiographie. Les orthographe reposent ainsi sur la transcription des sons fondée sur l'analyse phonétique de la langue et sur la sémiographie où le signe représente directement le sens. « L'orthographe de la langue française, tout comme celle de la langue anglaise, comporte de nombreuses complexités. Ainsi, la relation entre les graphèmes et les phonèmes est souvent opaque » (Chapleau, 2013, p. 14). En effet, une grande partie des phonèmes est représentée par plusieurs graphèmes. Le grand nombre de graphèmes complexes qui représentent un seul phonème (ex : /o/ = « eau, au, aux, o, ot... ») est une des caractéristiques du français (Sprenger-Charolles, Siegel, & Bonnet, 1998).

Nina Catach (2003) décrit l'orthographe comme un pluri-système composé d'un noyau de phonogrammes (80%) autour duquel gravitent des morphogrammes et des

logogrammes. Ce système s'appuie sur le graphème et non pas sur la lettre. Catach (1973, p.31) dénombre ainsi trois principes :

- Le principe phonogrammique : graphèmes qui permettent de transcrire les phonèmes. Toutefois comme expliqué auparavant il y a beaucoup plus de graphèmes possibles que de phonèmes.
- Le principe morphogrammique : graphèmes permettant de noter les « désinences, flexions verbales, préfixes, suffixes etc. »
- Le principe logogrammique : mots très fréquents, le plus souvent monosyllabiques, qui sont immédiatement reconnus d'après leur forme graphique et permettent de donner du sens à certains homophones en fonction de leur graphie. Les différentes graphies de [lɛ] peuvent être considérées comme des logogrammes.

Ces trois catégories constituent la zone fonctionnelle du système graphémique français. Toutefois, il existe des graphèmes dits étymologiques ou historiques. En effet, certaines lettres n'ont plus de fonctions, elles sont de nature étymologique. Le h de humeur (latin humor) ou proviennent de l'histoire de l'orthographe comme le h de huit (latin octo). Ces graphèmes « ne se justifient aujourd'hui ni par la transcription de l'oral, ni par la morphologie, ni par la distinction des homophones » (Cogis, 2005, p.52)

L'entrée dans le monde de l'écrit se fait le plus souvent par la correspondance entre les graphèmes et les phonèmes. Toutefois, même si l'enfant apprend parfaitement les correspondances entre phonèmes et graphèmes, il ne pourra orthographier correctement que 50% des mots français (Véronis, 1988). En effet, le taux d'inconsistance du français est donc particulièrement élevé, et est égal à 50.3% lors de l'écriture des phonèmes en graphèmes. La relation non univoque entre un son et sa représentation écrite représente la plus grande difficulté du français (Hofmann, Stenneken, Conrad, & Jacobs, 2007). Ainsi le seul travail phonologique n'est pas suffisant afin d'orthographier correctement les mots français.

C'est pourquoi un travail en plus de celui sur la phonologie est nécessaire. Selon Daigle et Montésinos-Gelet (2013), l'enfant ne peut pas uniquement avoir recours à ses connaissances phonologiques des mots. Il doit également recourir à ses connaissances morphologiques.

3.2.1 La morphologie

Comme nous l'avons vu auparavant, en linguistique, les unités constituant les mots sont appelées des morphèmes. Comme l'expliquent Brousseau et Nikiema (2001), les mots ont des propriétés sémantiques et syntaxiques. La morphologie des mots est divisée en deux grands domaines : La morphologie dérivationnelle et la morphologie flexionnelle :

- Les morphèmes dérivationnels produisent la création de nouveaux mots (ex : *branche* → *branchage*) par l'ajout d'affixes. Ainsi l'identité sémantique du mot s'en trouve changée. Les morphèmes dérivationnels concernent l'orthographe lexicale.
- Les morphèmes flexionnels permettent d'orthographier le mot suivant le contexte syntaxique dans lequel il se trouve. Les flexions sont les terminaisons qui s'ajoutent aux morphèmes (ex : le -s du pluriel des noms). Les morphèmes flexionnels concernent les relations entre les mots et ne modifient pas leur sens (Chapleau, 2013).

Le présent travail s'intéresse uniquement à la morphologie dérivationnelle, c'est pourquoi nous ne nous attarderons pas davantage sur la morphologie flexionnelle.

3.2.1.1 La morphologie dérivationnelle

La morphologie dérivationnelle concerne la formation des mots par dérivation soit par l'ajout d'affixes. Elle affecte la signification du mot et parfois la catégorie syntaxique (Chapleau, 2013).

Les affixes sont des morphèmes qui viennent se fixer sur la base du mot. Si l'affixe se colle devant la base, il prendra le nom de préfixe et s'il se colle à la suite de la base, il se nommera suffixe. Les affixes dérivationnels sont porteurs de sens (Huot, 2006, p.29). Ce processus d'ajout d'affixes est appelé processus de dérivation.

Ainsi dans le mot *dérèglement*, la base est *règle*, *dé-* est un préfixe et *-ment* un suffixe. La morphologie dérivationnelle permet ainsi d'étudier les relations entre les mots d'une même famille en soulignant le morphème de base. La dérivation est principalement utilisée en classe dès le cycle 2 principalement lors de l'étude du vocabulaire (PER, L1.26, vocabulaire).

Ainsi la morphologie dérivationnelle peut permettre au scripteur de faire des choix pour orthographier correctement un mot. Selon Pacton (2008), l'utilisation des connaissances et des stratégies liées à la morphologie dérivationnelle permet d'orthographier correctement certaines parties des mots écrits. Par exemple pour écrire le mot *tablette*, la connaissance du mot de base *table* et de la signification du morphème *-ette* (= un diminutif de...) permet d'orthographier le mot de façon précise et de ne pas se tromper avec une orthographe erronée (ex : *tablète*, *tablaitte*,...) (Chapleau 2013). Cette capacité a d'ailleurs également été observée lors de la production de pseudomots. Par exemple, une petite *vitare* est une *vitarette* (Pacton, Fayol et Perruchet, 2005).

De plus, le recours à la morphologie dérivationnelle permet de faire des liens avec les mots dérivés. Ainsi pour orthographier le mot *tard*, l'élève peut se référer au mot *tardif* afin de détecter le -d muet présent à la fin du mot (Sénéchal, Basque, & Leclaire, 2006).

L'enfant peut également, grâce aux apports de ses connaissances morphologiques, constituer de nouvelles formes orthographiques en référence à des formes déjà connues.

3.2.1.2 *La conscience morphologique*

Le terme *conscience morphologique* est issu des études dans le domaine de la psycholinguistique. Il représente la capacité à réfléchir sur la morphologie et les habiletés à manipuler la structure interne des mots sur le plan des morphèmes (Carlisle, 1995). En éducation, il regroupe donc les connaissances, les capacités de manipulation ainsi que la capacité à réfléchir sur les plus petites unités de sens que sont les morphèmes. « La conscience morphologique est la capacité à analyser et à manipuler les unités morphologiques de la langue » (Casalis & Bois Parriaud, 2018).

Ainsi un élève qui a développé sa conscience morphologique est capable de reconnaître dans le mot *innombrables* le préfixe *in-*, la racine *nombr-*, le suffixe dérivationnel *-able*, et le suffixe flexionnel *-s*. Il est également capable de manipuler la structure des mots pour en former d'autres (dénombrer, dénombrement,...).

La conscience morphologique permet ainsi de distinguer et de manipuler consciemment les morphèmes et de leur attribuer un sens sémantique correct.

3.2.1.3 *Intérêt du travail en morphologie dérivationnelle pour l'apprentissage de l'orthographe*

Comme nous l'avons vu auparavant un travail en morphologie permet d'appréhender la structure complexe des mots du français et de comprendre les irrégularités de la langue. Ainsi l'enseignement de la morphologie permet d'aider les élèves à comprendre la structure des mots et les aide à les écrire correctement. Grâce à ses connaissances morphologiques, l'élève est à même de faire des choix orthographiques judicieux. Pour Chapleau, Beaupré-Boivin et Godin (2020), il convient d'intégrer cet enseignement de la morphologie dès les premières classes. En effet, plus un élève manipulera les morphèmes, plus il comprendra les règles de formation des mots. Ainsi la maîtrise de l'orthographe lexicale s'en verra améliorée (Carlisle, 1995).

Pacton (2005) estime lui aussi que le travail en morphologie dérivationnelle permet d'améliorer l'orthographe des élèves. La morphologie dérivationnelle permet, selon lui, de choisir entre différents graphèmes pour un phonème donné, d'orthographier correctement des mots complexes en s'aidant de la dérivation et finalement d'écrire les lettres muettes en finale de mot.

La dimension diachronique de la morphologie dérivationnelle nous intéresse particulièrement dans ce travail car elle permet également d'expliquer la forme de certain mots. Ainsi le *-p* présent à la fin de *corps* et *temps* provient des étymons latin,

corpus et *tempus*. Le maintien du *-p* étymologique dans ces deux mots permet de relier ces termes à leur dérivés (corporel, temporel,...).

Toutefois la morphologie ne peut s'acquérir de façon intuitive. Ainsi Fayol (2008) pense que les connaissances et les stratégies morphologiques doivent faire l'objet d'un enseignement explicite.

3.2.2 La métacognition et les élèves en difficultés

De nombreux élèves ayant des difficultés et des troubles de l'apprentissage de la lecture et de l'écriture ont des problèmes en phonologie. La morphologie dérivationnelle peut s'avérer être une stratégie compensatoire à ces troubles (Chapleau, 2013). Un enseignement explicite de la morphologie dérivationnelle est selon Goodwin et Ahn (2012) particulièrement efficace pour les élèves qui présentent des difficultés en littérature.

L'enseignement de la morphologie dérivationnelle permet aux élèves de comprendre la structure des mots et d'appliquer leurs connaissances lorsqu'ils orthographient un mot (Wilson, 2015). St-Pierre (2016) va dans le même sens et estime que « la conscience morphologique contribue à l'apprentissage du langage écrit, à différents niveaux, tout au long de la scolarisation primaire. » (p.6). Cette procédure peut également permettre aux élèves d'appréhender un mot inconnu en identifiant les différents morphèmes le constituant.

Ainsi, il convient de sensibiliser l'élève à cet aspect de la langue en proposant des séquences d'enseignement en morphologie dérivationnelle lors de situations d'apprentissage contextualisées ou isolées (Chapleau, 2013).

Manipuler la langue, la comprendre et y mettre du sens permet aux élèves de clarifier leur représentation. La métacognition est définie par Tardif (2004, p.47) comme « les stratégies métacognitives se réfèrent à la connaissance ainsi qu'au contrôle effectif des stratégies cognitives et des composantes affectives qu'implique la réalisation des tâches ». Il s'agit ainsi, en d'autres termes, de la représentation que les élèves ont de leurs connaissances et de la manière dont ils peuvent les utiliser. Dans son ouvrage, Haas (2011) propose le développement d'une démarche réflexive chez l'élève afin de construire ses représentations de la langue. Elle propose de développer l'aspect métacognitif des élèves en les incitant à réfléchir sur les stratégies qu'ils utilisent. Elle souhaite ainsi « déplacer l'attention du produit sur le processus » (Haas, 2011, p.15). Ainsi le produit final n'est pas le centre de l'attention mais c'est le processus mis en place pour y parvenir qui est intéressant. Il s'agit de montrer à l'élève qu'il est capable de réflexion linguistique mais également de raisonnement (Haas, p.14).

Dès lors, le travail de l'orthographe n'est ainsi plus considéré comme un apprentissage « par cœur » ni comme une mémorisation douloureuse. Les travaux de Nina Catach (1973) montrent que l'orthographe est un système intelligible et cohérent. Dès lors l'orthographe devient un objet de connaissances sur lequel les élèves peuvent entreprendre un processus réflexif.

Dans le même ordre d'idée, les entretiens métagraphiques proposés par Brissaud et Cogis (2011) proposent également une activité métalinguistique. Lors d'entretiens faisant suite à une activité de rédaction, les élèves exposent leur raisonnement au sujet de leurs graphies. Les auteurs estiment que les élèves font preuve de réflexion sur la langue et que « leurs erreurs ne sont pas de simples étourderies » (Brissaud & Cogis, 2011, p.46). Suite aux explications des élèves, l'enseignant peut mettre en place des ateliers de remédiation.

Dans cette façon de concevoir les apprentissages, le rôle de l'enseignant ne consiste plus à sanctionner les erreurs mais il devient médiateur de la réflexion. Il est présent afin d'épauler l'élève, il oriente les réflexions, reformule, guide sans jamais faire le travail à la place de l'élève. Il est néanmoins responsable des synthèses finales. Dès lors il ne se positionne pas comme le détenteur du savoir et ne fait plus « la chasse aux fautes ». En effet, l'erreur n'est plus stigmatisée en tant que telle car elle devient un moyen de réflexion et d'apprentissage. « On ne peut pas apprendre l'orthographe sans faire d'erreurs. Puisque l'erreur est inévitable, apprenons à travailler avec elle. » (Brissaud & Cogis, 2011, p.50).

Les élèves en difficultés scolaires se sont bien trop souvent heurtés à leur fautes et à ce que ces dernières représentent. L'orthographe française n'est pas seulement l'apanage de l'école, elle apparaît comme le reflet de la société.

3.3 L'orthographe comme fait social

« L'orthographe n'est pas « naturelle » [...] S'il est une différence entre le parler et l'écriture, c'est que la seconde, jusqu'ici, appartient à peu d'hommes : Loquendum ut multi, scribendum ut pauci, telle était la devise du bon usage. »

(Catach, 2011, p.43)

Comme nous l'avons vu auparavant, l'orthographe, jusqu'au XIXe siècle, n'était que la dernière étape de l'écriture d'un texte, celle précédant sa sortie publique. Depuis le XVIIe siècle, elle était « réglée et pour une élite » (Cerquiglini, 2004, p.13). Comme nous l'avons exposé, c'est par l'imprimerie que la première norme de l'orthographe française a vu le jour. Ainsi ce sont des considérations techniques qui l'ont fait naître. C'est la raison pour laquelle jusqu'à la fin du XVIIIème siècle, la norme orthographique n'est nullement un vaste sujet de débat. Puis à la fin du XIXe siècle suite à l'idée républicaine de la citoyenneté par le savoir, elle devient accessible à tous. Le rapport à l'orthographe se trouve modifié par la démocratisation de l'écrit ainsi que par

l'apparition d'une orthographe obligatoire. Schématiquement, la liberté orthographique diminue à mesure que l'enseignement du français augmente. Dès lors l'orthographe devient non seulement un moyen de sélection scolaire et sociale mais également un outil de politisation et de discrimination.

Ce retour sur l'histoire du français nous permet de constater qu'à différents moments, l'élite culturelle a contribué à définir cette langue légitime. Elle se présente comme seule détentrice de cette langue et s'arroge les privilèges associés à sa maîtrise. Ainsi l'académicien Mézeray justifiait le choix de l'ancienne orthographe par le fait qu'elle « distingue les ignorants d'avec les gens de lettres et les simples femmes » (Wilmet, 2015, p.26).

Le discours sur la langue est ainsi un discours normatif qui a une fonction de classification : orthographe normée vs faute. Ce fait provoque des représentations et des jugements concernant les énoncés mais également les énonciateurs (Berrendonner, 1982). L'orthographe devient ainsi un instrument de pouvoir légitime, fondé sur « l'existence d'une norme classificatoire » (Berrendonner, 1982, p.33). La population reconnaît ainsi la légitimité de la norme et par là-même le dogme orthographique. L'orthographe française est ainsi discriminante. Ce fait n'est que très peu remis en cause par les usagers. L'orthographe qui est accepté comme emblème de la réussite scolaire joue ainsi un rôle social.

La confusion qui assimile l'orthographe à la langue est répandue, puis de la langue à la pensée et finalement de l'orthographe à la pensée (Millet, Lucci, & Billiez, 1990, p.62). Le danger est donc d'associer le niveau d'orthographe d'un individu à son niveau d'intelligence. Ainsi l'idée qu'un élève doué en orthographe est un élève sachant ordonner sa pensée et qu'un élève médiocre en orthographe éprouve aussi des difficultés dans d'autres branches est répandue même au sein du corps enseignant. Cette réflexion est soutenue par l'idée de la sanction orthographique qui commence très tôt à l'école. L'orthographe est un savoir incontournable dans le cursus scolaire. Elle est tout d'abord sanctionnée dans l'exercice de la dictée puis plus tard dans la forme des copies indépendamment du fond de ces dernières. L'orthographe n'est ainsi pas « une norme prescriptive » comme le mentionnent Cogis et Manesse (2007, p.17). La capacité à manier l'orthographe est un emblème de réussite et de ce fait participe à la sélection. L'idée de reconnaissance et de sélection sociale par l'orthographe est fortement répandue. Il paraît presque inconcevable de pouvoir réussir en étant mauvais en orthographe ! De ce fait, avoir une bonne orthographe fait partie des comportements sociaux. Une orthographe incertaine est tolérée dans la correspondance privée ainsi que dans les sms mais est lourdement sanctionnée dans le milieu professionnel.

L'importance sociale donnée à la maîtrise de l'orthographe semble totalement démesurée. Le système scolaire reproduit les inégalités et l'orthographe continue de « déterminer ce qu'est un bon professeur, mais aussi un bon policier, un bon

fonctionnaire mais pas un bon médecin, qui peut cacher ses erreurs sous son écriture illisible » (Gardin, 1999, p.109). Ainsi cette hiérarchisation sociale produit non seulement des exclusions mais également des souffrances dans les apprentissages et surtout des freins à l'écriture. Pour celui qui fait des fautes, il s'ensuit un sentiment d'échec ainsi qu'une estime de soi en berne.



Figure 1 : Caricature de VIDBERG parue dans le *Journal de l'Alpha*, n°173, Lire et Écrire Communauté française, Bruxelles, novembre 2010.

3.3.1 Les représentations de l'écrit

Les représentations de l'orthographe véhiculées par la société renforcent encore davantage ce sentiment d'échec. En effet, l'histoire de la langue donne lieu à des représentations de l'orthographe encore très présentes actuellement. Ces représentations sont très conservatrices et parviennent même à bloquer l'évolution naturelle de la langue elle-même. Ainsi de nombreux francophones voient l'orthographe comme un héritage, sorte de miroir de notre passé. Ils pensent que la langue française, dans toute sa complexité, ses irrégularités, compose notre culture, notre savoir et aussi notre richesse. Ainsi, le bagage historico-culturel de l'orthographe est souvent mis en avant. Selon cette conception, l'orthographe serait une relique du passé, un héritage culturel qu'il faudrait protéger au maximum. Les évolutions de

l'orthographe sont ainsi vues comme des menaces menant à une déperdition culturelle.

La dimension esthétique de l'orthographe est souvent avancée afin de justifier son conservatisme. La beauté de l'orthographe est souvent liée à sa complexité.

Les scripteurs peuvent tirer une satisfaction de cette complexité ou alors s'en trouver gênés. Millet et al. (1990) soulignent que cette complexité est souvent connotée positivement car « elle serait synonyme de rigueur et d'ordre » (p.17). Cette complexité à deux faces, d'une part celle dont on tire une fierté de la maîtriser et d'autre part celle plus gênante qui provient des difficultés qu'on ne parvient pas à surmonter. Ainsi l'orthographe ne serait pas problématique mais les difficultés proviendraient des personnes elles-mêmes !

3.3.2 Le statut de l'erreur

En situation d'apprentissage, il paraît normal de faire des erreurs ! Ne dit-on pas que l'on apprend en se trompant ? Dans les différentes disciplines scolaires, on souligne avant tout les acquisitions des élèves. Toutefois, l'orthographe constitue une exception car on souligne avant toutes choses les difficultés d'apprentissage de l'élève. L'orthographe est très souvent posée comme faisant problème. Ainsi, l'idée d'une crise de la langue française repose en grande partie sur la composante orthographique de la langue, le niveau en orthographe serait en baisse depuis plusieurs décennies (Manesse & Cogis, 2007). Les fautes apparaissent « comme une distorsion par rapport à la norme » (Cogis, 2001, p.50). Une pression collective s'exerce ainsi sur le mauvais scripteur. La sélection scolaire et sociale repose sur cette norme. On peut s'y soumettre, y adhérer ou alors y résister. On constate qu'elle agit comme une contrainte sur nos pratiques de l'écrit. Le fait de se soumettre à l'orthographe aujourd'hui représente non seulement l'inscription dans une histoire de plusieurs siècles mais également la soumission à la configuration sociale actuelle.

Dans ce contexte, la faute d'orthographe n'apparaît ainsi pas comme une simple faute permettant de construire ses apprentissages mais plutôt comme un péché. De plus comme le démontre Millet (1990), toutes les fautes n'ont pas le même poids dans l'imaginaire social. Les fautes sont ainsi souvent jugées à l'aune du statut social ou scolaire. Ainsi, ces fautes sont qualifiées « d'étourderies » lorsqu'elles sont le fait d'une personne très instruite. Manquer d'orthographe pour un travailleur est par contre vu comme « une mauvaise éducation », « un manque d'exigence, de rigueur », « c'est ne pas réfléchir » (Millet, 1990, p.68).

On constate ainsi le danger de glisser vers une discrimination des usagers de la langue. Il est de ce fait aisé de penser qu'un élève en difficultés scolaires fait des fautes car il ne connaît pas les règles, les fautes d'étourderie étant immédiatement exclues. L'importance apportée aux fautes masque trop souvent le fond même de l'écrit. L'hérésie de la faute peut pousser certains scripteurs à ne plus rien rédiger par peur du jugement d'autrui. Ce cas de figure intervient beaucoup à l'école où les élèves les

plus faibles démontrent parfois une peur panique de faire des fautes d'orthographe. L'orthographe est ainsi réservée à une élite lettrée, seule capable d'aborder les difficultés de la langue.

3.3.3 L'étymologie

Comme nous l'avons vu auparavant, l'étymologie du français a dès le début été défendue par les latinistes qui maîtrisaient cette langue excluant de fait la grande majorité de la population n'ayant pas cette connaissance. L'étude des humanités classiques a pendant de nombreux siècles eu pour vocation de bâtir une culture générale permettant d'articuler les savoirs antiques et modernes (Chervel & Compère, 1997). La composante linguistique de ces humanités permettait d'accéder aux textes anciens mais également d'apprendre des langues modernes. Ces études étaient principalement réservées aux classes sociales aisées et cultivées.

Actuellement, l'enseignement des langues anciennes et particulièrement du latin est encore proposé au cycle 3 mais à dose infime et principalement aux meilleurs élèves. Ainsi dans le canton de Neuchâtel, les cours de Langues et civilisations de l'Antiquité (LCA) sont dispensés en 9H à raison d'une période par semaine et « visent à faciliter l'apprentissage du français à travers l'enseignement des langues et cultures anciennes » (Kolde, 2012, p.72). Cet enseignement de LCA se poursuit en 10H mais uniquement pour les élèves de niveau 2 puis s'achève à la fin de cette dixième année. Une option académique « langues anciennes » est proposées aux élèves de 11H ayant le niveau scolaire adéquat. L'objectif de ces cours est de familiariser les élèves aux cultures antiques et de leur fournir des connaissances linguistiques tant dans le domaine du plurilinguisme que de l'étymologie. Les buts poursuivis en étymologie sont les mêmes que ceux mentionnés dans le Plan d'étude romand (PER) pour le français à savoir « l'enrichissement du français, notamment grâce à l'étymologie et des mécanismes tels que dérivation, composition, glissement de sens » (PER L1 31-36).

Cet apprentissage fait partie du cursus proposé par l'école obligatoire. Toutefois, les classes de formation spéciale en sont dispensées. Ainsi, les élèves les plus en difficultés ne bénéficient pas de ces apports culturels et linguistiques au cours de leurs parcours scolaires. Il en va de même pour les enfants scolarisés en institutions spécialisées. Pourtant, même si les langues anciennes sont de moins en moins enseignées et leur dotation horaire de plus en plus maigre, il apparaît intéressant de les utiliser afin de comprendre l'histoire des langues modernes et particulièrement du français. Selon Kolde (2009, p.68), l'apport des langues anciennes permet de stimuler la conscience linguistique des élèves. Elle souligne que les élèves développent une réflexion métalinguistique à la suite d'explications des principes étymologiques. Selon Ko (2012, p.78), l'étymologie aide à comprendre et à mémoriser la signification des mots. Dans son travail de mémoire Irène Jaccard (2010) a démontré que les élèves de sa classe améliorent leur maîtrise orthographique suite à des séquences d'histoire

de la langue et d'étymologie. L'étymologie est ainsi envisagée comme un outil qui permet d'ajouter du sens dans l'étude du français et dans notre cas, de l'orthographe lexicale. La compréhension de la signification des mots peut être une source de motivation. Le recours à l'explication étymologique tel qu'envisagé ici comme producteur de sens nous semble être indiqué dans notre enseignement. Loin de sa connotation savante et élitiste, l'étymologie est considérée ici comme un outil supplémentaire à l'étude de la langue permettant aux élèves d'acquérir une plus grande sécurité linguistique.

Le latin n'est dès lors pas vu comme un marqueur social et de réussite scolaire mais bel et bien comme un outil à disposition des enseignants et de leurs élèves. Les apports du latin ainsi que de l'étymologie doivent être disponibles à tous les élèves et n'exclure personne.

3.4 Le rapport à l'écriture

Le rapport au savoir désigne la relation existante entre l'apprenant et l'objet d'apprentissage. En didactique Cohen-Azria, Daunay et Delcambre (2013) définissent ce concept comme « la relation (cognitive mais aussi socio- psycho-affective) qu'entretient l'apprenant aux contenus et qui conditionne en partie l'apprentissage de ces derniers : un rapport au contenu qui ne correspond pas à celui que l'école envisage peut rendre difficile l'accès aux contenus enseignés. » (p.185). Toutefois le rapport au savoir scolaire dépend du contenu enseigné et varie donc d'une matière à l'autre (Cohen-Azria et al., 2013, p.188).

L'écriture permet l'accès à la pensée abstraite et à la pensée critique. Ainsi de notre rapport à l'écriture dépend notre rapport au savoir. La notion de rapport à l'écriture permet donc d'appréhender dans sa totalité le lien qu'établit un sujet avec l'écriture. C'est Françoise Barré-de-Miniac qui a théorisé cette notion en 2000 :

« Pourquoi introduire cette notion en didactique de l'écriture ? Parce que la question de la langue, dans ses caractéristiques formelles, n'épuise pas le champ de la didactique de l'écrit. L'enseignant, certes, fournit des savoirs : syntaxiques, lexicaux, textuels, etc. Et ces connaissances linguistiques font bien entendu partie du paysage éclairé par les élèves [...]. Mais ces compétences langagières n'épuisent pas le champ de ce qui est nécessaire pour décider d'écrire, pour aimer écrire, pour produire des textes efficaces, pour utiliser l'écriture à des fins non seulement de transcription mais aussi d'élaboration des savoirs, etc. D'autres données interviennent, que, globalement, dans un premier temps, on peut dénommer « rapport à » et qui sont notamment des opinions, des attitudes, des valeurs, etc. attachées à l'écriture » (Barré-de Miniac, 2008, p.14).

Avant même d'apprendre à lire et à écrire, l'enfant développe des connaissances, des habiletés et des attitudes par rapport à l'écrit. Les travaux d'Emilia Ferreiro, de Jean-Marie Besse ainsi que de Jacques Fijalkow ont montré que les enfants n'arrivaient pas à l'école vierges de représentation sur l'écrit. En effet, ils se sont déjà construits des images mentales grâce aux différents écrits qu'ils côtoient quotidiennement (journaux, affiches, emballages, téléphone portables, documents écrits par la famille, etc.). Les enfants avant même leur entrée à l'école ont des expériences de l'écrit qui sont très diversifiées. Leur rapport à cet objet est donc très varié (Montésinos-Gelet, Dupin de Saint-André. & Bourdeau, 2015). Les élèves arrivent à l'école avec des conceptions et représentations de l'écrit mais également avec des attentes et des désirs vis-à-vis de l'écrit (Barré-de Miniac, 2002).

Ainsi le rapport à l'écriture ne se développe pas au moment de l'entrée à l'école mais bien avant. « L'accès à l'écrit et la constitution du rapport à celui-ci sont intimement liés au développement psychique de l'enfant, et à l'organisation de sa structure psychique, en relation avec son environnement familial et social dès les étapes les plus précoces » (Barré-de-Miniac, 2015, p.29).

L'école doit prendre en compte le « déjà là » et le développer voir l'infléchir afin de permettre aux élèves d'améliorer leur rapport à l'écrit.

Par ailleurs, l'école n'est pas le premier lieu permettant de développer ses propres conceptions de l'écrit.

De nombreux chercheurs convergent sur ce point même si leur travaux ont été menés dans des cadres théoriques différents. Christine Barré de Miniac dans son ouvrage *Le rapport à l'écriture aspects théoriques et didactiques* (2015) évoque différentes approches permettant de conceptualiser ce rapport à l'écrit. Elle mentionne tout d'abord les approches cliniques et psychoaffectives qui utilisent l'écriture comme un medium pour la réflexion sur soi-même. Elle aborde ensuite les aspects sociolinguistiques et sociocognitifs en mentionnant la notion de handicap socioculturel décrit par Bernstein. Ce dernier introduit dans le champ de la langue le facteur de classe sociale. Il développe les notions de codes restreints et code élaborés pour distinguer le langage selon l'origine sociale des locuteurs. Il estime que la *working class* américaine est défavorisée dans l'accès au savoir car elle n'a pas accès au code élaboré utilisé à l'école.

Barré de Miniac aborde ensuite diverses études en sociologie et sociolinguistique. En sociologie, les travaux de Bernard Lahire (1993, 2008) interrogent les relations entre système scolaire et rapport à l'écrit. Ces divers travaux sont particulièrement intéressants pour notre propos car ils rapprochent contre-performances scolaires et origines sociales défavorisées. Lahire explique que l'école a été construite comme lieu spécifique afin de transmettre la culture écrite. Un rapport scriptural scolaire s'est forgé au fil du temps. La culture écrite de l'école suppose, en effet, une réflexivité qui consiste en une mise à distance de l'objet d'étude. Cette manière de considérer le langage comme un objet autonome étudiable pour lui-même et en lui-même en étant déconnecté de toutes pratiques de communication constitue selon Lahire (2008, p.56) une source d'échec scolaire. Ainsi, les élèves en difficultés scolaires ne parviennent

pas à comprendre cette dissociation, ils privilégient un rapport pratique au langage. Pour eux le langage reste attaché au sens qu'il produit. Ils ne peuvent ainsi pas satisfaire aux exigences de l'institution scolaire ce qui aboutit à des situations d'échec. Lahire (1996) souligne également l'inégale transmission intergénérationnelle de l'écrit au sein des familles (selon le milieu social et le sexe de l'enfant). Les enfants sont ainsi plus ou moins culturellement disposés à avoir une attitude scolaire réflexive. Il illustre ceci par différentes enquêtes menées en zones d'éducation prioritaires. Dans son ouvrage, les classes de perfectionnement montrent le rapport conflictuel entre raison pratique (utilisation communicative du langage) et raison scolaire (rapport scriptural-scolaire au langage).

En psycholinguistique, les travaux d'Emilia Ferreiro (2000) d'inspiration piagétienne proposent un mouvement d'appropriation de l'écrit. Le lire-écrire résulte plus d'un mouvement d'appropriation que d'un apprentissage de savoirs résultant d'un enseignement. L'appropriation de l'écrit apparaît comme un travail en constante évolution tout au long de la vie.

Jean Marie Besse (2010) reprend les propos de Ferreiro et souligne que le rapport à l'écrit se structure le plus souvent au sein de l'école mais qu'il va continuer de se développer et que cet apprentissage ne se termine jamais. Il mentionne que ce rapport à l'écrit ne comporte pas que des dimensions cognitives et que les éléments de savoir sur l'écrit dépendent des fonctionnements et des usages personnels, culturels et sociaux. Ces éléments sont intégrés par le sujet en fonction du sens et de l'intérêt qu'il prend lors des échanges sociaux. Jean Marie Besse (1992) propose un modèle de l'appropriation de l'écrit qui nous a paru pertinent pour notre travail. L'appropriation de l'écrit se présente comme un modèle dynamique, intégratif et individualisant au centre duquel se trouve le sujet (Besse, 2010). Ce dernier s'inscrit dans une perspective constructiviste. L'appropriation est considérée comme un processus interne au sujet. Ce dernier intègre l'écrit au travers de ses relations cognitives, sociales et affectives avec l'objet. De plus cette approche individualise le sujet. La pratique de l'écriture est reconnue comme étant propre à chaque personne et variant selon ses expériences, ses caractéristiques, ses compétences. De plus, Besse souligne la dynamique de cette appropriation de l'écrit qui se développe tout au long de la vie de l'individu.

Le modèle théorique de Besse permet de situer le sujet à un moment donné de son rapport à l'écrit. Il est constitué de cinq axes complémentaires et interdépendants qui constituent les composants du processus d'appropriation (Besse 2010) :

1. L'axe de la motivation : lire-écrire, pour quoi, pour qui ?

Dans ce premier axe, Besse prend en compte tout ce qui peut permettre au sujet de trouver un sens aux activités de communication et de représentations de l'écrit. Cet axe interroge la motivation personnelle du sujet envers l'écrit.

Les facteurs environnementaux apparaissent importants dans cet axe. La compréhension de l'écrit repose sur l'intériorisation ou non des pratiques culturelles et sociales.

2. L'axe métalinguistique : que représente la langue pour le sujet ?
Il s'agit de savoir ce que le sujet « pense sur l'écrit ; sur les fonctions et usages de l'écrit, sur les supports de l'écrit, sur les structures de notre système d'écriture » (Besse, 1997, pp.15-16).
3. L'axe des traitements cognitifs : comment fait-on pour lire-écrire ?
Il s'agit de savoir comment le sujet fait pour traiter l'information écrite mais également par quel cheminement il passe.
4. L'axe des pratiques: quelle place occupe le lire-écrire dans la vie du sujet ?
Cet axe interroge les pratiques effectives d'écriture dans la vie quotidienne du sujet. Il ne s'agit pas uniquement des pratiques scolaires mais également personnelles. Besse rejoint à travers ce questionnement celui que Barré de Miniac expose dans son article sur les représentations des pratiques d'écriture des adolescents (Barré de Miniac, 2002) et également l'étude de M.-C. Penloup (1999) sur les pratiques d'écriture chez les collégiens.
5. L'axe métacognitif : comment le sujet décrit ses conduites ?
Cet axe interroge le sujet sur la façon dont il se représente lui-même dans son rapport à l'écrit. Il s'agit de voir comment le sujet perçoit ses processus cognitifs.

Besse ne s'est pas contenté d'exposer un modèle théorique, il l'a complété par un outil diagnostique le DMA : diagnostic des modes d'appropriation de l'écrit. Nous n'expliquerons pas en détail son fonctionnement mais nous contenterons de souligner qu'il a pour objectif d'aborder les compétences du sujet sur l'écrit et non ses manques. Cette approche permet ainsi d'envisager un travail de remédiation afin de s'approprier l'écrit différemment.

Au travers des diverses approches exposées ci-dessus, on voit comment le rapport à l'écrit d'une personne se construit peu à peu tout au long de sa vie. La notion n'est pas figée et évolue dans le temps au gré des rencontres, des expériences que le sujet fera lors de son parcours scolaire mais aussi social.

3.4.1 Le rapport à l'orthographe

Le rapport à l'orthographe pourrait être vu comme une sous-catégorie du rapport à l'écrit. Hélène Le Levier dans sa thèse (2019) souligne que « le rapport à l'orthographe d'un individu est donc lié à son rapport à l'écrit mais aussi, et peut-être plus fondamentalement, à son rapport aux normes sociales. À cet égard, le rapport à l'orthographe n'est pas seulement un rapport au savoir. C'est aussi un rapport au monde, ou du moins à la communauté dans laquelle le scripteur s'inscrit. » (p.59).

L'orthographe est actuellement investie d'une telle valeur morale que sa maîtrise imparfaite met bien des gens dans des situations d'infériorité sociale injustifiables. Sandrine Onillon démontre dans sa thèse *Pratiques et représentations de l'écrit* (2007) que l'orthographe représente un code moral auquel le sujet doit se soumettre. Elle rapporte que les personnes étant capables de s'en distancer sont soit totalement hors de cette norme (analphabète) ou alors très au clair avec les aléas historiques de cette même norme.

Le rapport à l'orthographe joue un rôle particulier dans le rapport à l'écrit des sujets. Comme nous l'avons vu auparavant, il peut représenter un frein important dans l'acte d'écriture. En effet, cette norme influence les écrits dans les situations formelles que sont les contextes scolaires et les contextes professionnels. Le contexte privé n'est pas épargné non plus car la norme orthographique pèse également sur les écrits moins formels. En effet, la norme sociale est omniprésente quel que soit l'écrit. Lors de ces divers entretiens Barré-de-Miniac (2002, p.49) constate que l'écriture est l'expression d'un effort pour se soumettre à des exigences scolaires perçues comme incontournables. Il s'ensuit un sentiment d'extériorité par rapport à ces pratiques, comme si on écrivait sous la plume d'un autre. Pour Elisabeth Bautier (2002) la prégnance de la « norme scolaire qui ne peut se réduire à un simple arbitraire représente une des violences symboliques les plus fortes de notre système scolaire. » (p.38). Il convient pour elle de tenir compte des pratiques langagières des jeunes afin de les rendre conscients de leur rapport au langage et ainsi leur permettre d'élaborer leur écriture et de l'utiliser entre autre à des fins d'apprentissage. Bautier estime qu'il faut tenir compte de la langue des jeunes afin de « modifier le rapport négatif que de nombreux élèves entretiennent avec l'écriture du fait des jugements généralement tout aussi négatifs que les représentants de l'institution n'ont cessé de porter sur leur productions » (Bautier, 2002, p.37). La modification de ce rapport négatif pourrait ainsi avoir des répercussions sur la motivation des élèves comme nous allons le voir avec le modèle de motivation retenu dans le cadre de cette recherche.

3.5 La motivation

Il existe de très nombreuses études ayant pour thèmes la motivation en contexte scolaire. Nous retiendrons l'approche sociocognitive développée par Viau (1997). En effet, il propose des indicateurs et des déterminants permettant de mesurer la motivation.

La perception que l'élève a de lui-même joue un grand rôle dans le modèle de la motivation :

« la motivation en contexte scolaire est un état dynamique qui a ses origines dans les perceptions qu'un élève a de lui-même et de son environnement et qui l'incite à choisir une activité... ». Viau (1997, p.7)

Ainsi, Roland Viau propose un modèle qui explique le fonctionnement de la motivation et sur lequel cette étude se basera en partie pour le choix des indicateurs.

Il est important de considérer la motivation comme un processus dynamique et non pas comme un état permanent immuable. L'approche sociocognitive sur laquelle repose ce modèle « propose de fonder l'étude de phénomènes humains comme la motivation sur l'interaction qui existe entre les comportements d'une personne, ses caractéristiques individuelles et l'environnement dans lequel elle évolue. Cette interaction entre ces trois composantes [...] repose sur un concept-clé : le déterminisme réciproque » (Viau, 1997, p.27). Ainsi Viau ne cherche pas à définir la motivation mais plutôt à expliquer la dynamique motivationnelle. Dans le modèle de Viau, la motivation est donc un système dynamique qui met en jeu contexte, déterminants et indicateurs.

3.5.1 Les déterminants du modèle motivationnel de Viau

Comme l'illustre le tableau ci-dessous le choix de l'élève de s'engager ou non dans une activité dépend de trois composantes : son degré de contrôle d'une activité, sa compétence à accomplir cette dernière et la valeur qu'il accorde à cette même activité.

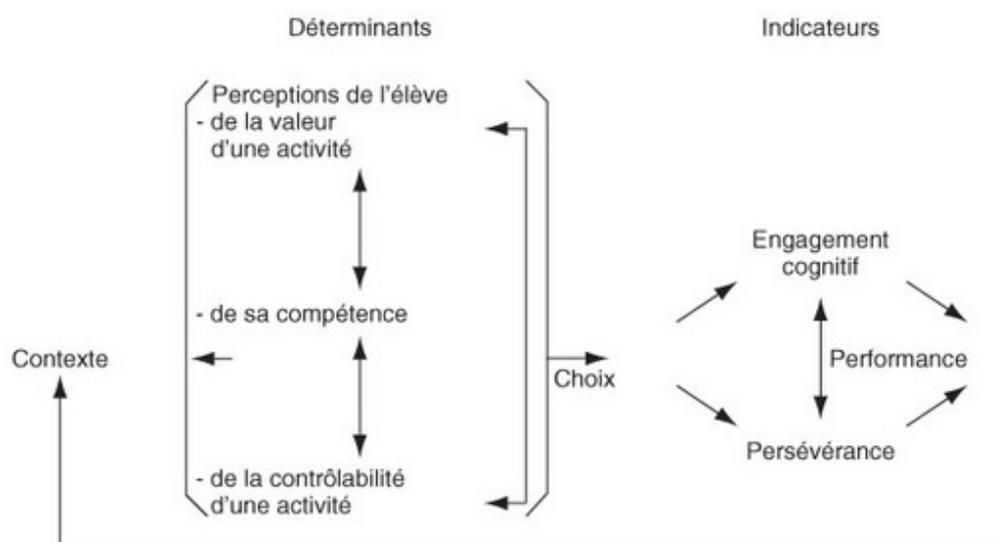


Figure 2 : Modèle de la motivation à apprendre en contexte scolaire (Viau, 1997)

Si l'élève fait le choix d'entreprendre l'activité, il le fera sur le plan cognitif en mettant en œuvre des stratégies d'apprentissage et en persévérant jusqu'à atteindre le but qu'il s'est fixé. On constate que la dynamique motivationnelle d'un élève en situation d'apprentissage scolaire naît de trois de ses perceptions : La perception qu'il a de l'activité pédagogique, la perception qu'il a de sa capacité à l'accomplir et la perception qu'il a du contrôle sur cette activité. Dans ce schéma la motivation est donc mesurée à partir de son engagement cognitif et de sa persévérance. Il est à noter que si la réussite est la conséquence de la motivation chez l'élève, elle en est aussi la cause

car elle influence les perceptions de ce dernier : « les indicateurs peuvent devenir des sources et les déterminants des conséquences » (Viau, 2007, p.74.).

Ainsi, la perception de soi joue un rôle primordial dans la théorie de la motivation (Viau, 2007, p.39). La perception de soi est ici entendue comme « les connaissances subjectives qu'une personne a sur elle-même et qu'elle utilise et modifie lorsqu'elle vit des événements » (p.40). Les performances scolaires influencent la perception de soi scolaire qu'un élève porte sur lui-même. Pour qu'un élève puisse ressentir le succès, il est important que les objectifs qui lui sont proposés soient réalistes. Des objectifs démesurés pourraient induire une démotivation et une perte de confiance en soi. Il est ainsi inutile de faire prendre conscience à un élève qu'il possède des capacités, si on ne lui donne pas l'occasion de vivre de petits succès dans ses activités scolaires. C'est en atteignant son objectif et en dégageant de ce succès un sentiment de fierté personnelle que l'élève augmente sa perception de soi. Viau (1997, p.68-69) remarque que lorsque les élèves faibles sentent qu'ils vont échouer, ils développent des techniques afin de préserver une image positive d'eux-mêmes. De ce fait, ils ne fourniront pas les efforts nécessaires à une éventuelle réussite ceci afin de se persuader que s'ils avaient voulu, ils auraient pu !

Les déterminants sont donc la source de la motivation et correspondent à la perception qu'un élève a des activités d'enseignement mais également de la perception qu'il a de lui-même. Selon Viau « un élève ayant une bonne opinion de sa compétence et de l'activité qu'on lui propose, choisit de s'engager et de persévérer » (2005, p.58).

3.5.2 Les indicateurs du modèle motivationnel de Viau

Après avoir étudié les déterminants de la motivation, attardons nous quelques instants sur les différents indicateurs de cette dernière. Le premier indicateur est le choix que fait l'élève d'entreprendre ou non une activité. Un élève motivé entreprendra facilement une tâche sans chercher à s'y soustraire. Ce premier indicateur influence directement les deux suivants, à savoir l'engagement cognitif et la persévérance.

L'engagement cognitif regroupe les stratégies d'apprentissage et d'autorégulation utilisées par l'élève lorsqu'il accomplit une activité. Les stratégies d'apprentissage sont « des moyens que les élèves peuvent utiliser pour acquérir, intégrer et se rappeler les connaissances qu'on leur enseigne. » (Viau, 2007, p.78).

Le troisième indicateur est la persévérance ou ténacité : « La persévérance est un prédicteur de réussite, car plus un élève persévère en accomplissant une activité d'apprentissage, plus il a de chances de réussir. Les élèves ne doivent cependant pas croire qu'il leur suffit de passer des heures à travailler pour s'assurer de la qualité d'un travail. [...] C'est pour cela, selon l'approche sociocognitive, qu'à la persévérance vient s'ajouter un autre indicateur de la motivation, l'engagement cognitif » (Viau, 2007, p.77).

La performance constitue le quatrième indicateur, nous ne nous attarderons pas sur cet indicateur étant donné qu'il nous intéressera moins pour le présent travail.

Ainsi les indicateurs sont considérés comme les conséquences de la motivation. Pour Viau (2007) « ils permettent de mesurer le degré de motivation d'un élève. Le choix

d'entreprendre une activité, la persévérance et l'engagement cognitif à l'accomplir sont les principaux indicateurs de la motivation d'un élève » (p.34). Ces trois indicateurs ont des conséquences sur le dernier, à savoir la performance de l'élève.

La conception de la motivation de Viau nous permet donc d'appréhender pourquoi un enfant investit ou non le champ de l'école. Ainsi la motivation apparaît davantage comme une mobilisation interne que comme une simple stimulation à agir.

3.6 Question de recherche et objectifs de recherche

Dans notre problématique, nous avons tout d'abord abordé les difficultés de l'orthographe lexicale française et un moyen d'y remédier au travers d'un travail en morphologie. Dans une seconde partie, nous avons abordé l'orthographe en tant que fait social. Nous avons vu que le rapport à l'écrit d'une personne et encore plus son rapport à l'orthographe dépend de la compréhension, de l'utilité et du sens que cette personne donne à l'écriture. L'enseignement « classique » de l'orthographe ne fait que peu appel à la métacognition et n'est de ce fait pas très motivant. Nous avons ainsi souhaité mettre en place un dispositif incitant les élèves à s'investir dans leurs apprentissages et à mettre en marche leur réflexion orthographique. En effet, l'acquisition de la norme orthographique se conçoit surtout en contexte ou en dictée. Les élèves doivent apprendre méthodiquement des listes de mots puis les restituer le plus correctement possible lors de travaux écrits ou de dictées. A la suite des corrections, ils sont souvent tenus de corriger leurs erreurs. Ils se retrouvent seuls face à cette tâche et l'exercice consiste bien souvent à recopier la bonne réponse. L'exercice ne fait à aucun moment appel à la réflexion des élèves. Ces derniers ne sont ainsi que peu investis dans leurs apprentissages. Nous avons donc eu l'idée d'amener des connaissances historiques et étymologiques aux élèves afin d'aborder l'orthographe d'une autre façon mais également pour apporter du sens à la matière. A notre connaissance, l'apport de connaissances historiques et étymologiques n'est que peu utilisé pour l'enseignement de l'orthographe. En effet, comme nous l'avons vu auparavant, il s'agit surtout d'apports de brefs éléments de morphologie dérivationnelle lors de cours de français ou de LCA. De plus cet enseignement ne concerne que les meilleurs élèves.

Au vu de ce qui précède, il y a de bonnes raisons de penser qu'introduire l'orthographe par l'histoire de son évolution pourrait permettre aux élèves en difficultés de mieux la comprendre et d'y voir plus de sens.

Notre problématique a ainsi abouti à la question de recherche suivante :

« La mise en place d'ateliers d'histoire de la langue et d'étymologie permet-elle de faire évoluer les représentations de l'orthographe, la motivation et les performances orthographiques d'élèves scolarisés en institution spécialisée ? »

Dans ce travail, il s'agit de valoriser le raisonnement concernant le fonctionnement de la langue mais aussi de dédramatiser les difficultés et les erreurs inhérentes à la construction irrégulière de la langue française. Les aspects orthographiques historiques auront pour objectifs de susciter l'intérêt des élèves.

Il s'agira d'observer si les élèves, après des ateliers portant sur l'histoire de la langue et l'étymologie, améliorent réellement leur maîtrise de la langue française du point de vue orthographique mais également si ces ateliers permettront l'amorce d'une réflexion sur la construction même de cette langue et de ce fait une meilleure compréhension des difficultés. Ainsi il ne s'agira plus de stigmatiser l'erreur pour elle-même mais bel et bien de pouvoir expliquer sa source éventuelle. Les élèves pourront ainsi comprendre les raisons de leurs difficultés et ne plus se sentir accablés par leurs fautes. En effet, les élèves des classes spécialisées sont en échec depuis leur entrée dans l'écrit. Ils ressentent un fort sentiment d'incapacité et d'infériorité face à la langue et, au fil des années, il s'ensuit un manque de motivation face à cette matière. Le sentiment d'impuissance acquise est bien réel dans le contexte scolaire nous préoccupant. Les élèves n'essayent même plus d'améliorer leurs performances car ils butent sans cesse sur leurs erreurs.

Ainsi aborder l'orthographe d'une manière différente que celle dont ils ont l'habitude pourrait leur permettre de dépasser leurs peurs de l'échec et de renouer avec un sentiment de compétence et une représentation de l'orthographe moins négative et rébarbative.

Ces ateliers n'ont pas la prétention de combler toutes les lacunes des élèves mais plutôt de proposer une activité originale centrée sur l'orthographe. Les élèves en difficulté scolaires n'abordent généralement pas l'étymologie et l'histoire de la langue. Ce domaine étant traditionnellement réservé aux élèves les meilleurs. De ce point de vue, cette intervention vise également à renforcer l'estime de soi des élèves en difficulté. L'étymologie n'étant pas l'apanage de la seule élite mais leur étant également accessible. Cette activité a donc pour objectifs de redonner goût à l'apprentissage de l'orthographe, en augmentant la motivation des élèves, leur estime de soi et en améliorant leur orthographe.

Ainsi, les hypothèses suivantes seront vérifiées dans le cadre de ce travail :

- Les performances orthographiques des élèves devraient s'améliorer.
- La représentation des élèves vis-à-vis de l'orthographe devrait évoluer de façon positive.
- La motivation des élèves face au travail orthographique devrait s'améliorer.

4 Méthodologie

Dans le but de vérifier nos hypothèses, nous allons présenter aux élèves des séquences d'enseignement d'histoire de la langue contenant des notions d'étymologie et de morphologie dérivationnelle, ceci sur un laps de temps de deux mois.

Nous allons mesurer l'évolution des performances orthographiques de trois élèves de l'enseignement spécialisé avant et après ces séquences d'enseignement sur l'histoire de la langue. Pour ce faire, nous avons créé un test orthographique que nous décrivons dans les pages suivantes.

Des entretiens individuels permettront d'appréhender la représentation que les élèves se font de l'orthographe avant et après les séquences d'enseignement.

Finalement la motivation des élèves sera observée et évaluée au travers d'une grille d'observation remplie grâce à l'analyse d'enregistrements vidéo de certaines séquences d'histoire de la langue.

Tout au long de ce travail, un carnet de bord nous permettra de prendre du recul et de la distance par rapport à notre recherche afin d'analyser les difficultés et les facilitateurs de ces séquences.

4.1 Principes méthodologiques

Nos différentes lectures nous ont permis de situer notre recherche dans la démarche « recherche-action » telle que mentionnée par Astolfi (1993). En effet, cet auteur indique que cette recherche a comme objectif de « solutionner des problèmes concrets et transformer la réalité » (p.7). Pelt et Poncelet (2011) mentionnent que ce type de recherche permet « aux acteurs pédagogiques quels qu'ils soient (enseignants, parents d'élèves, pédagogues, éducateurs, etc.) de s'interroger sur leur praxis et l'environnement dans lequel ils interviennent, de mettre en œuvre des actions qui pourront l'améliorer, de réfléchir sur leur impact afin d'approfondir leurs connaissances et ainsi influencer sur le monde réel. » (p.506). La démarche est donc pragmatique et vise à construire un dispositif plus efficient à travers la recherche de solutions fonctionnelles. Elle tente de fournir des pistes d'actions spécifiques aux différents contextes. De plus, la recherche action peut également avoir comme finalité « l'appréhension des représentations des participants sur un thème (Pelt & Poncelet, 2011, p.503). Cette dernière remarque permet ainsi d'ancrer pleinement notre recherche dans cette démarche.

En parcourant la littérature scientifique, nous nous sommes rendus compte qu'il s'agissait plus précisément d'une recherche de développement . En effet, il s'agira dans le cadre de ce travail de mettre en place un dispositif comme le suggèrent Loisele et Harvey (2007): « la recherche-développement considère le développement de matériel pédagogique, mais aussi le développement de stratégies, de méthodes ou de programmes ayant une incidence sur l'action éducative » (p.3). Van der Maren (1995, p.26), quant à lui, la nomme comme recherche de « développement d'objets » et ajoute

que ce type de recherches sert à produire des « objets pédagogiques » qui peuvent être « un matériel d'enseignement, un morceau de programme (un module), une stratégie d'enseignement ou une nouvelle manière d'exploiter des documents ou des exercices, un matériel de laboratoire ou un guide d'observation » (2003, p.108).

Dans cette démarche le chercheur possède « une double casquette », celle de chercheur et celle d'enseignant. Il doit concevoir l'activité de développement puis l'évaluer. Le chercheur est pleinement engagé dans la recherche et comme Pelt et Poncelet (2011) le mentionnent « il accompagne le phénomène de changement » (p.505).

4.2 Contexte et population

4.2.1 Contexte

La présente recherche se déroule dans une classe intégrée dépendant d'une institution spécialisée du Canton de Neuchâtel. Cette institution comporte des classes se trouvant dans les bâtiments de l'institution mais également des classes intégrées à différents collèges des cycles 2 et 3. La classe dont il est question est une structure intégrée à un collège du cycle 3. Elle compte huit élèves de 12 à 18 ans de niveau 4 à 10H. Ces élèves ont tous un grand retard scolaire qui ne leur permet pas ou plus de suivre un cursus régulier. De plus, ils ont différentes pathologies (TDAH, TSA,...) et pour certains des difficultés de comportement. Ils viennent donc dans cette classe pour travailler essentiellement le français et les mathématiques et ils sont intégrés dans des classes régulières pour les branches dites « d'éveil ». Les élèves arrivant au terme de leur scolarité ou étant en prolongation scolaire multiplient les stages en entreprises afin de trouver une place de formation. Ainsi, les élèves sont rarement tous présents en classe en même temps. Certes, cette situation permet de travailler en groupe très restreint et représente un avantage pour le suivi des élèves. Cependant, cette organisation engendre également des problèmes car il est très difficile de prévoir des activités suivies. En effet, chaque semaine, des changements interviennent au sein du groupe-classe.

Ainsi pour cette recherche, il nous a paru adéquat de nous pencher sur l'évolution de quelques élèves seulement. En effet, dans l'enseignement spécialisé, il est difficile de comparer des classes car chaque élève présente des caractéristiques différentes. Il s'avère impossible dans ces conditions de créer un groupe contrôle et un groupe expérimental. La comparaison sera ainsi longitudinale et comparera le même groupe à des moments différents.

Cette recherche n'a donc pas pour but d'être généralisée car elle n'est représentative que de cette situation précise. Elle poursuit plutôt l'objectif d'offrir une vision différente de l'enseignement de l'orthographe.

4.2.2 Population

Amina²

Amina a 14 ans, c'est une jeune fille ayant déjà passé une année en classe intégrée. Elle a été dirigée dans une classe d'enseignement spécialisé car elle présentait des troubles aigus des apprentissages. Elle est suivie en logopédie depuis de nombreuses années pour trouble majeur du langage écrit et dyscalculie.

Son niveau scolaire est très faible (5H) et son attitude ne lui permet de réaliser que peu d'apprentissage. En effet, elle s'oppose très souvent à l'enseignant et refuse de travailler. De plus, elle conteste les règles de base de la classe et souhaite faire comme elle l'entend. Toutefois, elle peut se montrer charmante et participative lorsqu'elle le décide. Elle éprouve de grandes difficultés de compréhension et a constamment besoin d'un adulte près d'elle afin de la rassurer, de la soutenir et de l'encourager. En langage oral ou écrit, Amina fait illusion. Elle semble disposer de tous les outils nécessaires mais leur utilisation est lacunaire. Sa logopédiste rapporte que la transcription écrite est déficitaire, Amina n'y voit aucune utilité. Elle répète à loisir qu'elle sait déjà tout et n'a pas besoin de travailler. Elle tente d'éviter ses difficultés et déteste par-dessus tout être confrontée à ses erreurs.

Noé²

Noé est un jeune homme de 13 ans, il a un niveau scolaire de 5H. Sa famille est arrivée de France en 2014. Son parcours scolaire n'a pas été simple. Scolarisé dans le canton de Berne, il aurait apparemment vécu des situations de harcèlement dans le cadre scolaire, ce qui aurait amené ses parents à le scolariser à domicile dès la 4H. Suite à un bilan psychologique, la psychologue a poussé les parents à scolariser leur fils à nouveau. Il a repris l'école en 2019 et suite à ses nombreuses difficultés il a pu être admis en classe de formation spécialisée en août 2021. Sur le plan des mesures pédaogo-thérapeutiques, Noé a été suivi en logopédie dès mars 2019. Noé est confronté à de très importantes difficultés tant en lecture qu'en production écrite. Selon la logopédiste ses difficultés pourraient provenir d'un trouble spécifique de l'acquisition du langage. Suite à un bilan psychologique, il est mentionné que Noé possède de bonnes potentialités cognitives et intellectuelles. Ces dernières se situant dans la zone supérieure de sa tranche d'âge.

Noé est un élève qui apprécie venir à l'école, il est calme, attentif et preneur des activités proposées. Cependant, il n'apprécie pas beaucoup les exercices de rédaction et préfère exprimer ses idées à l'aide de dessins. Lorsque nous lui précisons que les fautes d'orthographe ne comptent pas, il accepte d'écrire mais ce travail lui demande beaucoup d'énergie et nous le sentons très peu sûr de lui. En effet, il bute sur l'orthographe de nombreux mots.

²Prénoms fictifs

Marcel³

Marcel est un élève de 16 ans qui est scolarisé en classe intégrée depuis quatre ans, il a un niveau scolaire de 6-7H. Dès le début de sa scolarité, il a rencontré des difficultés sur le plan du langage oral en plus d'un retard global de développement. En 3H, des investigations ont permis de déceler un trouble déficitaire de l'attention avec hyperactivité. Malgré la médication les problèmes de Marcel ont persisté. Dès la 4H des problèmes au niveau de l'écrit ont été observés, un suivi logopédique a été entrepris et se poursuit encore actuellement. Arrivé au terme de sa scolarité obligatoire, Marcel a passé les tests d'orientation professionnelle de l'assurance invalidité (AI). Il en est ressorti que son attention reste très faible et qu'il manque de stratégie afin de résoudre divers problèmes. Marcel a une capacité de persévérance assez grande, il se donnera toujours au maximum si on l'encourage. Il est assez empathique et hypersensible. Il manque de confiance en lui.

4.3 Instruments

La démarche de recherche en développement exposée auparavant nécessite une collecte de données. Ainsi d'après Loisel (2001), les stratégies de collecte de données de la recherche en développement sont des questionnaires ou des entrevues auprès des enseignants ou de la clientèle cible, ainsi que de l'observation directe durant les mises à l'essai »(p.81)

Ainsi, afin de vérifier nos hypothèses, la présente recherche comportera trois récoltes de données :

1. Un entretien semi-directif basé sur un questionnaire afin de récolter les représentations des élèves concernant l'orthographe et leur estime d'eux-mêmes dans cette matière. Cet entretien sera passé une première fois avant la mise en place des séquences d'enseignement puis une seconde fois à la fin des ateliers. (pré et post-entretien)
2. Un test d'orthographe afin d'évaluer les compétences orthographiques des élèves.(pré-test, post-test différé et post-test)
3. Des grilles d'observation de la motivation des élèves remplies grâce aux observations faites lors de séquences filmées pendant quatre ateliers d'histoire de la langue.

³ Prénom fictif

4. Un journal de bord afin de noter les événements marquants des cours qui ne sont pas suivis en vidéo.

Pour vérifier nos hypothèses, nous avons besoin de récolter des données. Nous avons ainsi choisi les outils suivants :

4.3.1 Entretien semi-directif avec questionnaire

Un premier entretien aura lieu au début de la recherche. Il s'agira d'un entretien exploratoire afin de faire émerger les représentations des élèves par rapport à l'orthographe. Le questionnaire sera soumis au élèves au début de l'entretien afin qu'ils puissent prendre connaissance des questions. L'entretien sera semi-directif afin de pouvoir poser des questions ouvertes et de pouvoir relancer l'élève interrogé si cela s'avère nécessaire. La passation se déroulera de manière individuelle et elle sera enregistrée. Cette façon de procéder permet de revenir sur l'entretien dans un second temps et d'être entièrement disponible pour l'élève interviewé. Cet entretien nous procurera un premier état des lieux des représentations des élèves et de leur estime d'eux-mêmes par rapport à l'orthographe. Ce questionnaire sera à nouveau soumis aux élèves sous la même forme à la fin des ateliers d'histoire de la langue afin d'étudier l'évolution de leurs représentations.

Le questionnaire est élaboré à partir des recherches s'intéressant aux représentations et attitudes des élèves sur le langage écrit. Nous nous sommes inspirés du questionnaire créé par Douchka Florez (2001) pour sa recherche sur les difficultés d'appropriation de l'écrit des jeunes en fin de scolarité. Notre questionnaire reprend une partie des questions élaborées par Douchka Florez mais contient également des questions propres à notre recherche. Toutes les questions sont en rapport avec les cinq axes d'appropriation de l'écrit conceptualisés par Besse⁴. L'axe des manières de faire ne sera bien entendu pas abordé dans ce questionnaire car il n'est pas question ici d'observer l'élève accomplissant une tâche d'écriture. Il est à noter que certaines questions peuvent correspondre à différents axes en fonction des réponses données, c'est pourquoi nous n'avons pas classé ces questions selon les axes d'appropriation de l'écrit.

4.3.2 Test d'orthographe

A la suite de l'entretien nous avons soumis les élèves à un test d'orthographe afin d'estimer leur niveau. Nous avons utilisé un outil de repérage des difficultés de lecture et d'orthographe chez les élèves (ROC)⁵. Cet outil a été développé par l'Université de Grenoble à l'usage spécifique des enseignants. Il se compose de différentes épreuves

⁴ Se référer au chapitre 3.4 *Le rapport à l'écriture*, page 19 de ce mémoire.

⁵ Ce test est disponible sur <http://www.cognisciences.com/accueil/outils/article/reperage-orthographique-collectif>.

de lecture et d'orthographe. Nous avons utilisé celles ayant rapport à l'orthographe c'est-à-dire la dictée ainsi que l'exercice de dépistage d'erreur. Ces épreuves permettent d'obtenir différents scores qui sont ensuite regroupés en un score global d'orthographe. Lors de la première passation de ces tests, les trois élèves ont obtenu des scores très faibles. Ceci n'est pas très étonnant au vu de la population d'élèves touchée par notre recherche. Ainsi ces résultats nous ont permis d'affirmer que les trois élèves en question avaient des difficultés en orthographe. Toutefois, cet outil ne s'avérait pas suffisamment pertinent afin de voir évoluer leur capacité orthographique. Lors d'une passation à l'issue des séquences d'histoire de la langue, leurs résultats seraient assurément restés très faibles.

Dès lors, nous avons conçu notre propre test orthographique (annexe 2) ayant un rapport direct avec le contenu enseigné lors de nos séquences d'histoire de la langue. Nous avons choisi 18 mots que nous étudierons lors de nos séquences. Certains mots seront étudiés en classe (ex : orthographe → composé de « ortho » : droit et « graphie » : écrire) et d'autres seront composés de préfixes et suffixes étudiés lors des séquences (ex : préfixe négatif ir-, variante de in-devant → Irréel, irrégulier,...). Il s'agira ainsi de faire passer ce test en tant que pré-test avant le début des séquences d'histoire de la langue puis de le réitérer une deuxième fois à la fin de la séquence consacrée à la composition savante des mots puis finalement au terme de ces séquences. Les résultats obtenus pourront de ce fait être comparés.

4.3.3 Séquences d'enseignement filmées : observation de la motivation.

Les séquences d'enseignement seront filmées à quatre reprises ceci afin de permettre à l'enseignant d'endosser son rôle de chercheur lors du visionnage des images de la leçon. L'objectif de ces séquences vidéo sera d'observer la motivation des élèves lors des cours consacrés à l'orthographe :

- Le premier enregistrement aura lieu en amont des ateliers d'histoire de la langue, lors d'un cours d'orthographe « classique ».
- Le second enregistrement se fera lors de la première séquence d'histoire de la langue.
- Le troisième enregistrement aura lieu lors d'une séquence ayant lieu après quelques ateliers.
- Le quatrième enregistrement se fera lors de la dernière séquence du dispositif prévu.

Afin de mener à bien l'observation de la motivation chez les élèves, nous avons construit une grille d'observation basée sur les recherches théoriques de Viau (1997) et de Vianin (2008). Avant d'aller plus loin dans l'explication de la construction de cette grille, nous attirons l'attention du lecteur sur le terme « indicateur » utilisé par Viau comme une dimension du modèle motivationnel. Dans la suite de ce travail, ce terme

sera entendu comme l'opérationnalisation des dimensions retenues de la motivation en comportements observables.

Ainsi différentes dimensions ont été retenues afin d'observer la valeur que l'élève accorde à l'activité proposée: le choix de s'engager dans l'activité, l'engagement cognitif ainsi que la persévérance. Il s'agit ensuite d'opérationnaliser ces dimensions en indicateurs observables que l'on retrouve dans la grille proposée en annexe.

Ainsi les indicateurs sont considérés comme les conséquences de la motivation. Pour Viau (2007) « ils permettent de mesurer le degré de motivation d'un élève. Le choix d'entreprendre une activité, la persévérance et l'engagement cognitif à l'accomplir sont les principaux indicateurs de la motivation d'un élève » (p.34).

4.3.4 Journal de bord

Dans notre recherche, le journal de bord joue le rôle de fil rouge. Il permet tout au long des séquences d'en garder une trace écrite. Les réactions des élèves, le déroulement de la séquence ainsi que les diverses observations et interrogations de l'enseignant peuvent y être consignés. Selon Karsenti et Savoie-Zajc (2011) « Le journal de bord remplit ainsi trois fonctions : garder le chercheur en état de réflexion active pendant sa recherche, lui fournir un espace pour exprimer ses interrogations, ses prises de conscience, et consigner les informations qu'il juge pertinentes» (pp.144-145). Le journal de bord permet à l'enseignant de prendre de la distance avec les événements vécus. En effet, son rôle est double : il est enseignant mais également chercheur. Il n'est ainsi pas évident d'adopter les deux postures à la fois. Le journal de bord permet de consigner les événements vécus en tant qu'enseignant puis de les reprendre plus tard en adoptant la posture du chercheur.

4.4 Les ateliers d'histoire de la langue et d'étymologie

Les ateliers sont proposés pendant 8 semaines à raison de deux fois par semaine. Pendant ces deux périodes le groupe-classe varie en fonction des semaines et des emplois du temps de chaque élève. Seuls les trois élèves choisis pour la recherche ont été présents à chacune des séquences. Les autres élèves ont ponctuellement pris part aux leçons. Les activités ont été conçues sur la base d'échanges verbaux et de discussions méta. Ainsi, nous avons prévu un moment de rappel à chaque début de leçon sous la forme : « Vous rappelez-vous de ce dont nous avons parlé lors de la dernière leçon ? » afin de permettre aux élèves de se « replonger » dans la matière mais également afin de permettre aux absents de reprendre le fil du cours. De plus, ces rappels font partie intégrante du processus d'apprentissage et permettent de revenir sur des notions qui pourraient ne plus être très claires pour les élèves. C'est également un moyen pour nous de voir ce que les élèves ont retenu et compris du cours précédent et d'y revenir le cas échéant si des notions venaient à n'avoir pas été comprises. Ces discussions permettent également de rassurer l'élève et de lui montrer qu'il n'est pas seul à faire des erreurs et à ne pas comprendre. Cette discussion permet

de valoriser le raisonnement des élèves sur la langue et de les inciter à émettre des hypothèses. Ainsi l'erreur n'est plus directement stigmatisée mais discutée.

L'atelier d'histoire de la langue est composé de 7 séquences dont voici les intitulés :

- 1) Aux racines de la langue française : Les peuples et langues indo-européennes, les langues romanes modernes, les langues des élèves, la langue latine.
- 2) Les origines du français : le latin, l'évolution phonétique naturelle et savante, les doublets.
- 3) La formation des mots : la composition savante avec des éléments latins et grecs.
- 4) La formation des mots : la dérivation, explication des suffixes et préfixes les plus courants.
- 5) L'évolution des mots : emprunts, néologismes.
- 6) Les difficultés orthographiques en français : lettres muettes, accent circonflexe.
- 7) Le latin aujourd'hui : exemples de mots latins en usage actuellement, notamment dans les noms de marques.

Ces séquences sont brièvement décrites car nous n'avons pas créé un minutage précis de chaque leçon. En effet, ces séquences sont basées comme expliqué auparavant sur les échanges verbaux. Il est dès lors difficile de prévoir ce qu'il va se passer précisément lors de ces cours. L'objectif de ces ateliers est de générer chez les élèves de la curiosité vis-à-vis de la langue. Ainsi une planification précise et minutée n'aurait pas de sens. La place est principalement laissée aux interventions des élèves. L'enseignant est présent afin d'amener la matière et de guider les élèves dans leurs réflexions. Il a pour but de provoquer le questionnement de ces derniers et de les rendre actifs dans leurs apprentissages. Ces séquences sont conçues pour s'adapter aux élèves et seront sans doute modifiées en cours de route.

Toutefois, la structure générale des séquences restera la même. Ainsi, chaque séquence commencera par un questionnement collectif autour d'un ensemble de mots, d'une image, d'un texte. Cette accroche aura pour but de susciter l'intérêt de l'élève, d'éveiller sa curiosité, de lui permettre d'émettre des hypothèses, de proposer une explication. Suite à cet élément d'introduction, l'enseignant apportera une partie théorique visant à expliquer la notion introduite. Puis viendra un temps d'exercices, d'échanges, d'explications, d'exemplifications et d'essais. La réflexion des élèves sera ainsi au cœur de ces séquences.

5 Analyse des résultats

5.1 Les entretiens

Le questionnaire servant de fil rouge aux entretiens (annexe 1) ainsi que les différentes retranscriptions des entretiens se trouvent en annexe de cette recherche (annexes 5 à 10).

L'analyse des questionnaires a permis de se représenter les modes d'appropriation de l'écrit de chaque élève. En effet, chaque élève présente une structure d'appropriation qui lui est propre. C'est d'ailleurs une des caractéristiques du modèle de Besse (2010) qui se veut non seulement dynamique et intégratif mais également individualisant.

Avant d'entrer dans l'analyse plus approfondie du discours des élèves, nous tenons à souligner l'implication de ces derniers lors des différents entretiens. En effet, ils se sont volontiers prêtés au jeu et ont apprécié ce moment privilégié passé avec leur enseignante. Deux d'entre eux lui ont d'ailleurs clairement signifié cela et elle a reporté leurs remarques dans son carnet de bord. « Amina m'a dit qu'elle avait apprécié ce moment car c'est la première fois qu'un prof prend du temps pour savoir ce qu'elle pense de l'école » (novembre 2021), « Noé m'a dit qu'il aimerait bien pouvoir discuter comme ça plus souvent et qu'il aimerait qu'on fasse pareil pour les maths » (février 2022). Nous reprendrons cet élément lors de la discussion sur le dispositif mis en place.

5.1.1 Les premiers entretiens

L'analyse des premiers entretiens permet de constater que les élèves ont tous leur propre appropriation de l'écrit que nous allons décrire ci-dessous :

Amina

Lors de ce premier entretien nous pouvons constater que l'écriture ne fait que peu partie de la vie d'Amina. En effet, les différents axes d'appropriation apparaissent dans son discours sous une forme négative ou alors n'existe pas dans son quotidien.

Ainsi Amina ne trouve pas vraiment de sens aux activités d'écriture « écrire en vacances, mais pourquoi ? » si ce n'est comme un rôle de rappel « à pas oublier des choses à pouvoir les écrire pour se rappeler », « Pour remplir des papiers, [silence] pour pas oublier des choses. ». Pour elle l'activité d'écriture est avant tout une activité scolaire, elle mentionne d'ailleurs qu'elle écrit principalement à l'école. D'ailleurs le mot *écriture* lui fait « penser à l'école ». Nous constatons que la motivation personnelle qui constitue le premier axe du modèle de Besse n'est que peu présente chez Amina. Elle dit clairement qu'elle n'aime pas écrire. Cela est d'autant plus souligné qu'elle se soustrait volontiers à cet exercice

lorsqu'elle le peut, elle préfère d'ailleurs faire «des vocaux» sur son téléphone plutôt qu'écrire un message.

Elle possède différents outils qui pourraient lui permettre d'écrire mais elle ne les emploie pas à cette fin, préférant par exemple utiliser sa tablette pour réaliser des vidéos. Nous constatons que son environnement familial n'est que peu propice au développement de l'activité d'écriture, Amina n'a pas d'exemple de pratiques d'écriture dans son quotidien. Elle n'a pas intégré cette pratique dans sa vie quotidienne si ce n'est à l'école. Il semble que l'écriture soit vue comme un objet lui étant extérieur. Elle ne parvient pas à l'intérioriser et encore moins à avoir une métaréflexion à son sujet. Ainsi, Amina ne parvient pas à réfléchir sur les activités métacognitives qui pourraient lui être utiles. Elle laisse cette activité d'écriture à distance pour le moment même si elle est consciente qu'elle en aura besoin dans sa vie future. Elle ne mentionne d'ailleurs que très peu ses compétences si ce n'est à la fin de l'entretien où elle mentionne que l'orthographe « c'est difficile et puis j'ai toujours été nulle alors je sais pas. Redevenir petite et puis recommencer ». Elle a donc tout de même conscience de ses lacunes mais ne parvient pas à réfléchir aux solutions. Pour elle tout recommencer lui paraît être une solution.

Marcel

Marcel quant à lui est moins distant de l'écriture. Cette activité semble faire partie de sa vie et lui poser d'ailleurs un certain nombre de difficultés. Il mentionne bien entendu écrire à l'école mais également sur son natel et aussi dans un journal intime. L'écriture ne semble ainsi pas être un problème pour lui et n'est pas rédhibitoire. Par contre, l'orthographe semble lui poser un réel problème. En effet, à plusieurs reprises il mentionne les fautes d'orthographe qu'il essaie d'éviter. « C'est plus facile quand j'écris seulement pour moi ». Il a un avis assez dur à son égard, il se traite de « plouc » car il fait des fautes d'orthographe. Le regard des autres sur ses fautes apparaît comme pesant et semble le bloquer dans son écriture. Il mentionne d'ailleurs ne pas écrire de cartes postales lorsqu'il est seul alors qu'il rédige des messages sur son téléphone. Il mentionne que « le téléphone le corrige ».

L'écriture fait ainsi partie de son environnement familial même si le fait d'écrire repose principalement sur sa mère « c'est ma mère qui écrit pour lui [son père] ».

Marcel semble au clair sur l'utilité de l'écriture, il mentionne non seulement l'aspect administratif « pour remplir des papiers » mais un aspect plus personnel « pour écrire à quelqu'un ». Par contre l'axe métacognitif est plus difficile à appréhender pour lui, il ne parvient pas vraiment à expliquer comment il écrit et ce qui lui serait utile afin de progresser. D'ailleurs il mentionne qu'il souhaiterait progresser en orthographe mais ne sachant pas comment s'y prendre il devient plus pessimiste et dit que la situation restera peut-être comme elle est « car j'ai bientôt fini l'école ». Cette dernière remarque permet de constater que l'apprentissage de l'orthographe est essentiellement lié à l'école.

Noé

L'écriture semble faire partie du quotidien de Noé, il mentionne écrire des messages, des cartes postales. Il semble apprécier l'acte imaginaire d'écriture « si tu racontes une histoire c'est bien » mais aime moins les exercices scolaires comme le fait de recopier. Il ne semble pas être opposé à l'écriture et il imagine même que l'acte de rédaction fasse partie de son quotidien « car suivant le métier tu devras écrire à l'ordinateur ». Par contre, comme c'est également le cas pour Marcel, les fautes d'orthographe lui posent problème. Le regard des autres sur ses difficultés semble lui peser à tel point qu'il préfère ne pas utiliser sa tablette, signe extérieur selon lui de ses difficultés « c'est la honte [...] ben oui ça veut dire que jsuis nul et jveux pas ça ».

Tout comme ses deux camarades, Noé n'a pas de réelle réflexion métalinguistique sur son activité d'écriture. Il pense que seuls les exercices d'école lui permettront de progresser.

Ces trois premiers entretiens nous ont permis de constater que les élèves entretiennent essentiellement un rapport socio-affectif face à l'écriture. Tous soulèvent les difficultés rencontrées non seulement face à l'écriture mais encore plus face à l'orthographe. L'aspect social de l'orthographe est important pour ces élèves et représente comme le mentionne Onillon (2007) un réel frein à l'écriture. Ils mentionnent d'ailleurs tous les trois la peur du regard porté par l'enseignant. C'est ce que souligne Bautier (2002, p.37) en expliquant que le rapport négatif des élèves à l'écriture provient entre autre des jugements négatifs que l'institution porte sur les productions des élèves.

L'axe des pratiques effectives est quelque peu discuté notamment d'un point de vue des pratiques personnelles d'écriture (à l'exception d'Amina). En effet Marcel et Noé ont tous deux des pratiques d'écriture en dehors du cercle scolaire, il y a ainsi une intégration effective de l'écrit dans leur quotidien. Ainsi, pour eux, l'écriture scolaire ne constitue qu'une facette de ces pratiques. Ce qui est par contre moins le cas pour Amina qui a une pratique effective personnelle assez peu présente.

Les deux autres axes du modèle d'appropriation de Besse (axes des actes métalinguistiques et métacognitifs) sont beaucoup moins présents dans le discours des élèves. En effet, ils peinent à décrire leurs activités d'apprentissage et de réflexion. De plus les fonctions de l'écrit restent assez vagues, seul Marcel mentionne deux dimensions à l'écrit, une dimension transmissive mais également réflexive.

Nous pouvons donc constater que l'appropriation de l'écrit chez ces trois élèves n'est que partielle et que l'axe méta n'est que peu présent dans leurs discours.

Ces premiers entretiens nous ont ainsi permis d'avoir une représentation générale du rapport que nos trois élèves entretiennent avec l'écrit.

A la suite de ces entretiens, nous avons commencé les séquences d'enseignement d'histoire de la langue et d'étymologie. Arrivés au terme de ces séquences, nous avons à nouveau fait passer ces entretiens aux élèves afin de voir si leurs représentations de l'écrit étaient toujours les mêmes ou si elles avaient évolué.

5.1.2 Les seconds entretiens

Les élèves ont à nouveau apprécié ces moments de discussion en individuel. Il est à noter que les trois élèves n'avaient des souvenirs que très lacunaires de la précédente passation de ces entretiens.

Amina

Les représentations d'Amina ont évolué par rapport au premier entretien. Elle apprécie toujours de parler d'elle et de son rapport à la langue. Elle nous a semblé plus détendue lors de ce second entretien, c'est ce que nous rapportons dans le journal de bord « Amina semble moins opposé à la langue française, elle en parle comme si cela faisait partie de son quotidien » (février 2022).

Les axes socio-affectifs et des pratiques de faire ont évolué positivement, elle mentionne l'utilisation de l'écriture pour son futur métier ainsi que pour un usage plus personnel « À pouvoir me rappeler des choses, à pouvoir je sais pas mettre mes idées par écrit pour m'en souvenir plus tard, peut-être à écrire pour mon métier voilà » « l'année prochaine je vais chercher des stages et jdevrais écrire des lettres de motivation. ». Ainsi, l'écriture n'est plus vue comme une activité essentiellement scolaire. Elle a également pris conscience de la nécessité de l'écrit pour sa vie future. Ainsi à la question de l'utilité de l'écriture elle répond : « ben oui sinon tu peux rien faire [...] ben tu peux pas trouver de travail ou remplir des papiers ».

De plus Amina a clairement développé les axes «méta». Certes les notions ne sont pas toujours très claires mais une réflexion sur la langue est néanmoins entreprise : « Ben il y a un peu des anciens trucs dans le français qui restent et c'est pour ça que l'orthographe est difficile » « les trucs là avec le latin » « Oui car avant il y avait un -p dans loup et il est resté en français ».

Néanmoins la question des fautes reste présente. Amina mentionne toujours qu'elle n'apprécie pas qu'on lise ses productions. Les regards extérieurs restent problématiques pour elle. Ainsi, elle dit ne pas aimer écrire : « bof non j'aime pas trop écrire j'aime mieux parler, c'est plus simple. Comme ça c'est pas la honte. Mais j'arrive quand même à mieux écrire, hein ? » et préfère toujours écrire pour elle « c'est trop la honte sinon ». La norme sociale exerce une pression considérable sur elle. Ainsi même lorsque la norme orthographique est levée (CBP : « Mais je ne te corrige pas tout le temps, vous pouvez souvent écrire librement, non ? »), Amina s'impose d'elle-même ce carcan social.

Il est également intéressant que les séquences proposées lui apparaissent comme une solution de remédiation à ses difficultés (« Vous, avec vos trucs »). Ce point précis sera également repris lors de la discussion.

Marcel

Les représentations de Marcel ont également évolué mais dans une moindre mesure. En effet, ses pratiques d'écriture étaient déjà passablement développées. Il est toujours au clair sur les fonctions et usages de l'écrit : « A écrire des lettres, à remplir des documents et à donner mes idées. ».

L'axe métacognitif par contre semble davantage développé que lors du premier entretien. Marcel parvient à restituer des informations vues en classe même si elles sont quelque peu lacunaires ou peu précises. Ainsi à la question de qui a inventé l'orthographe, il répond : «c'est des gens en France il y a longtemps qui ont décidé comment les mots s'écrivaient.». Il semble avoir acquis des notions méta réflexives sur la langue. Il ne possède certes pas un vocabulaire adéquat afin de s'exprimer de manière précise sur la langue mais les idées semblent être présentes : «les bouts de mots comme aqua ou ortho, ben ça s'écrit toujours la même chose.», «le chapeau sur les lettres, dans château car y'a plus de -s comme dans Neuchâtel.». Marcel mentionne d'ailleurs que les explications et la réflexion en groupe autour de la langue lui apparaissent comme une possibilité d'aide : «ben d'expliquer justement et de réfléchir tous ensemble.».

Cependant et comme c'est le cas d'Amina, la norme sociale reste pesante pour Marcel. Il est conscient de la nécessité de l'écrit mais souhaite toujours s'y soustraire au maximum et ceci pour les mêmes raisons que lors du premier entretien : « c'est vrai mais y'a toujours quelqu'un qui lit. » « C'est trop compliqué, faut pas faire de fautes ». Il faut tout de même souligner que Marcel a changé d'avis quant à une possible progression en orthographe, il l'envisage dorénavant comme possible même si comme il le souligne « y'a du boulot ».

Noé

Lors du deuxième entretien, les réponses de Noé n'ont que peu variées par rapport à la première fois. Il a lui aussi acquis quelques connaissances par rapport à la langue (ex : « qu'est-ce que le latin »), il se souvient principalement de l'histoire de la langue (ex : les mots latins « lavabo » et « agenda » utilisés encore actuellement ». Par contre les éléments de morphologie dérivationnelle ne semblent pas vraiment être retenus : « ... mais les machins au début des mots, genre «in», je sais plus trop.». Il est d'ailleurs intéressant de mentionner qu'il a orthographié de manière erronée tous les mots de la dictée contenant des préfixes. Il ne mentionne d'ailleurs aucun « truc » pouvant l'aider à mieux orthographier les mots. Il semble n'avoir pas vraiment développé une conscience méta de la langue. Par contre et contrairement à ses deux camarades, il semble s'être quelque peu distancé du rapport à la norme. En effet, lors du premier entretien, il ne voulait absolument pas que ses camarades prennent conscience de ses difficultés, raison pour laquelle il renonçait à l'utilisation en classe de sa tablette. A la fin du deuxième entretien, il se dit prêt à amener sa tablette en classe. Il mentionne qu'un de ses camarades en utilise aussi une : « ouais mais y'a déjà Daniel qu'en a une.». Cependant c'était déjà le cas en début d'année, son argument ne semble ainsi que partiellement recevable. Un changement dans la perception de sa valeur et de ses capacités langagières semblent ainsi davantage en jeu dans cette situation. Noé mentionne d'ailleurs au cours de l'entretien qu'il a « même réussi à trouver une faute » dans un texte rédigé par son frère. Il semble avoir repris confiance en ses capacités car à la question de savoir s'il est capable de progresser en orthographe il répond clairement « oui j'pense, j'ai quand même le temps» alors qu'il était nettement moins affirmatif lors du premier entretien. En effet, sa réponse s'était résumée à « ptêtre ».

5.1.3 Synthèse des entretiens

Nous pouvons constater que les représentations des élèves sur l'écrit ont évoluées entre le premier et le deuxième entretien. Toutefois cette évolution est différente pour chaque élève. Cet élément n'est cependant pas étonnant car selon le modèle de Besse (2010) l'appropriation est envisagée comme un processus interne au sujet. L'appropriation de l'écrit est un processus dynamique qui se construit sur les structures d'appropriations préexistantes.

Nous tenons ici à souligner deux points : le développement de l'axe métacognitif et de l'axe de la motivation.

Lors du deuxième entretien, il apparaît que les trois élèves ont quelque peu développé leur conscience métacognitive. Il est difficile de quantifier les progrès effectués dans ce domaine. En effet, un simple entretien ne permet pas de voir les acquisitions des élèves en terme de capacités métalinguistiques. Cependant, les entretiens laissent entrevoir l'apparition de cette conscience métalinguistique. Il est bien entendu impossible de savoir si les élèves l'ont réellement intégrée ou alors s'ils ne font que la restituer sous forme de connaissances étudiées lors des ateliers d'histoire de la langue. Dans tous les cas, les élèves ont pu assister et participer à un travail métalinguistique qu'ils n'avaient que peu ou pas entrepris jusqu'alors.

Quant à l'axe socio-affectif qui renvoie à la notion de motivation, nous constatons que l'estime de soi des élèves et de leur compétence à accomplir une tâche ne se modifie pas si facilement. Ainsi nous constatons que la vision que les élèves ont d'eux-mêmes met du temps à s'infléchir. C'est sans doute pour cela qu'ils restent focalisés sur leurs fautes. En effet, la norme sociale vis-à-vis de l'orthographe reste pesante à leurs yeux. Il est ainsi bien difficile de se défaire d'une vision négative de soi-même d'autant plus quand on se heurte régulièrement à des échecs. Cette norme sociale a ainsi des répercussions sur l'estime de soi des élèves.

5.2 Les tests d'orthographe.

Pour rappel, nous avons fait passé ce test d'orthographe aux élèves au début de la recherche puis au terme de la troisième séquence et finalement à la fin de toutes les séquences.

Le test était composé de dix-huit mots dictés à l'ensemble des élèves puis corrigé par l'enseignant. Les mots étaient les mêmes lors des deux premières passations mais différents lors de la troisième (annexe 2).

Nous avons corrigé ces listes de mots et classé les erreurs selon qu'il s'agissait de fautes étymologiques ou non. Les copies des élèves ont été réunies dans un document récapitulatif (annexes 11, 12 et 13) afin de nous permettre une étude plus précise du type de fautes des élèves.

Les résultats ont également été reportés sous forme de graphiques afin de constater la progression ou non des élèves en orthographe.

Nous analyserons dans un premier temps les résultats de chaque élève puis nous ferons une synthèse générale des résultats obtenus.

5.2.1 Les résultats d'Amina

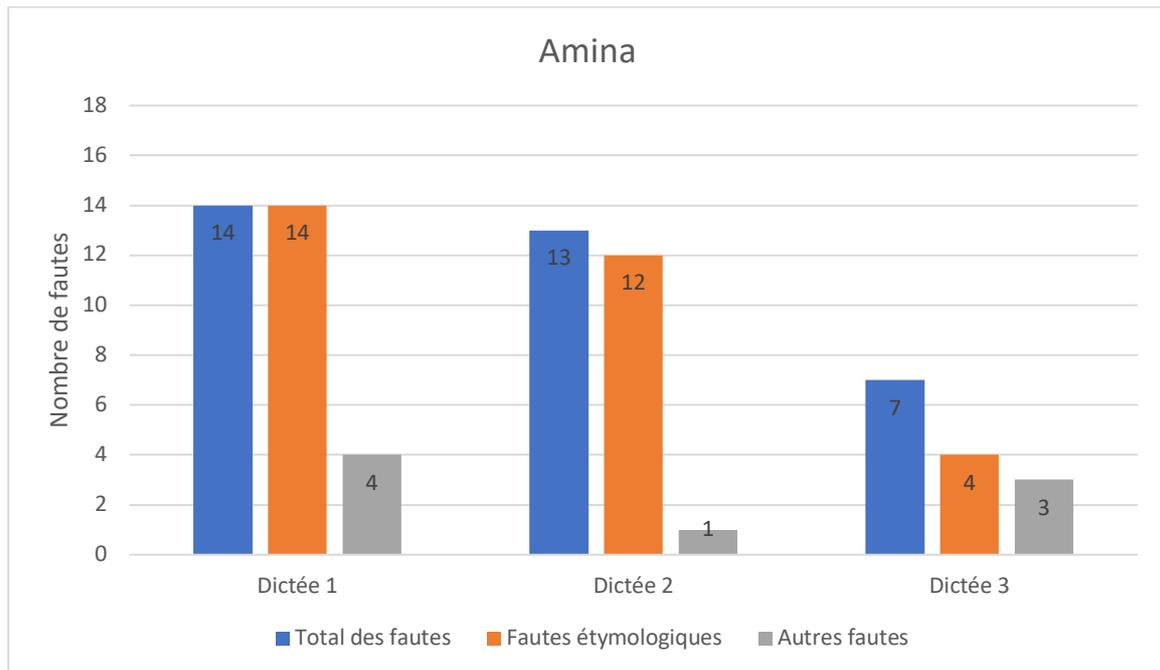


Figure 3 : typologie des fautes des dictées d'Amina

En observant ces graphiques, nous constatons d'emblée que les résultats d'Amina se sont améliorés au fil des séquences. En effet, lors du pré-test en orthographe (Dictée 1), nous pouvons constater qu'Amina a fait de nombreuses fautes (14 fautes sur 18 mots dictés). La totalité de ces fautes sont d'ordre étymologiques. Il y a peu d'amélioration lors de la dictée 2, Amina fait une faute de moins au total. Les résultats du post-test (dictée 3) sont par contre clairement meilleurs. Elle a réduit ses fautes de moitié (7 fautes au post-test contre 14 au pré-test) et les fautes étymologiques sont en très nette diminution.

5.2.2 Les résultats de Marcel

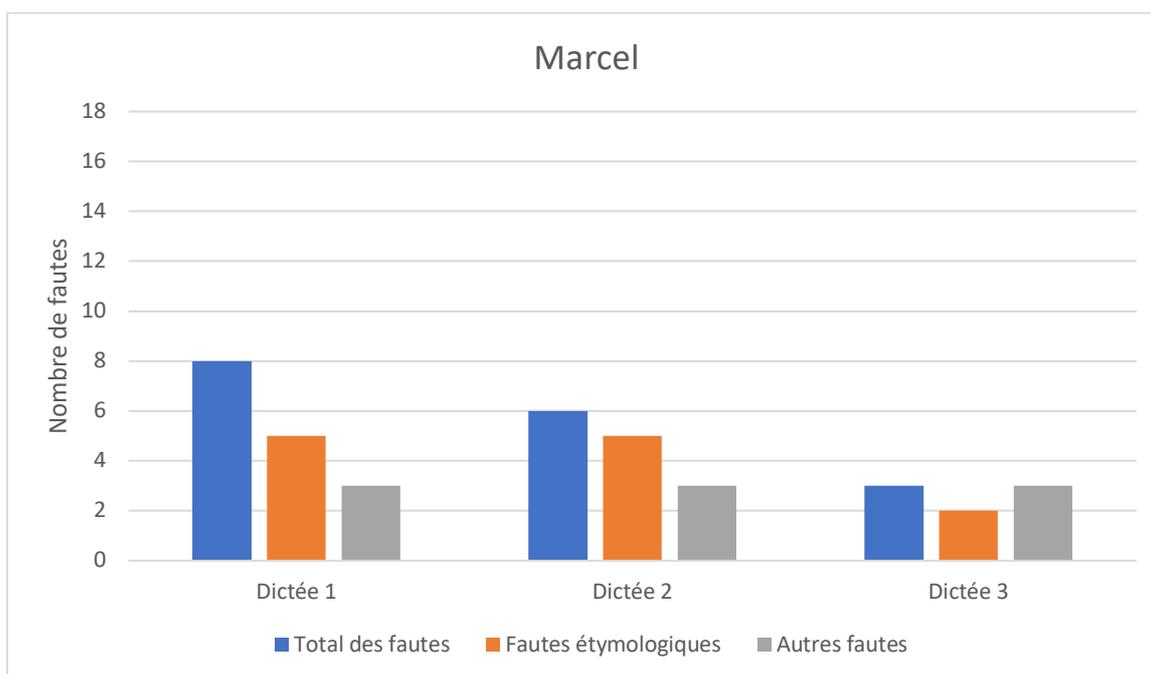


Figure 4 : typologie des fautes des dictées de Marcel

Les résultats de Marcel sont quant à eux nettement moins contrastés entre le pré-test et le post-test mais nous pouvons tout de même constater des progrès. Ainsi, Marcel passe de huit fautes à seulement trois fautes au terme des séquences d'histoire de la langue. Le nombre de fautes étymologiques évolue également, passant de cinq fautes à deux. La progression apparaît ici plus linéaire que chez Amina.

5.2.3 Les résultats de Noé

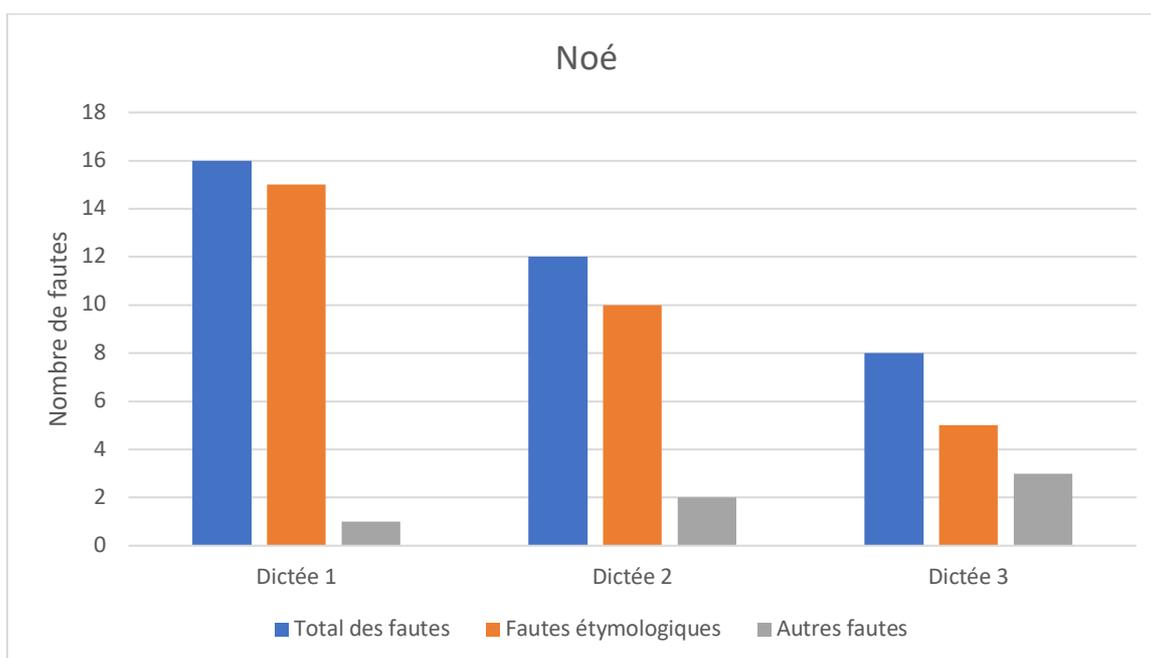


Figure 5 : typologie des fautes des dictées de Noé

Les résultats de Noé sont eux aussi assez remarquables quant à la progression que nous pouvons constater suite à l'observation des graphiques. Le nombre de fautes de Noé au pré-test est très élevé, il totalise seize fautes sur dix-huit mots dictés. La grande majorité de ses fautes sont d'ordre étymologique. A la suite des différentes séquences d'histoire de la langue, nous pouvons constater que le nombre de fautes diminue de moitié au post-test. Par contre, nous pouvons constater une augmentation des fautes n'étant pas d'ordre étymologique.

5.2.4 Synthèse générale des tests d'orthographe

Les résultats tels que reproduits dans ces graphiques sont intéressants car ils nous permettent de voir d'emblée la progression des résultats des élèves. Toutefois, ils ne nous informent pas sur les domaines de progression des élèves au cours de ces différents tests. Une analyse plus fine des réponses nous paraît opportune. Il convient dès lors d'étudier et de comparer les résultats des trois dictées (Annexes 20, 21 et 22).

Amina fait de nombreuses fautes étymologiques lors du pré-test mais également des erreurs de transcriptions phonétiques. Nous pouvons constater qu'Amina tente de transcrire phonétiquement les mots dont elle ne connaît pas la graphie exacte hormis les mots dont elle n'a pas connaissance. Ainsi, elle ne connaît sans doute pas le mot *hydravion* et le transcrit *igraviont*. Il y a dans ce cas une double faute car à l'erreur phonétique vient s'ajouter une erreur étymologique. En effet, le mot *avion* n'a pas de *-t* final.

Les résultats de la deuxième dictée ne paraissent pas vraiment meilleurs que ceux du pré-test. Pourtant tous les mots sont transcrits correctement d'un point de vue phonétique. De plus certains éléments de composition sont orthographiés de manière correcte, c'est le cas pour *ortho-*, *auto-* et *-logue*. Amina ajoute également un *-h* au début du mot *hypermarché* mais elle ne l'a pas fait suivre du *-y* et maintient le *-i* qu'elle avait écrit lors du pré-test. Il est intéressant de constater qu'Amina parvient à orthographier correctement certains éléments de composition que nous avons vu en classe. Toutefois, tous n'ont pas été retenus et elle continue à écrire *-grafe* au lieu de *-graphie*, notons que le *-e* final a fait son apparition entre le pré-test et la dictée 2. Cependant cet élément apparaît correctement orthographié lors du post-test. Tous les mots formés avec des préfixes sont mal orthographiés dans les deux premières dictées alors qu'ils le sont plus ou moins correctement dans le post-test. La notion de préfixes et de suffixes de même que l'accent circonflexe ont été abordés après la dictée 2, nous pouvons constater qu'Amina retient certains principes et parvient à les appliquer lors du post-test. Il est intéressant de constater que la notion d'accent circonflexe n'a été que partiellement comprise par Amina. En effet, elle a retenu la présence du circonflexe dans le mot *forêt* mais elle le place au mauvais endroit c'est-à-dire sur le *-o*. Cet apprentissage semble avoir été mémorisé d'une mauvaise façon et cette graphie ne fait assurément pas suite à une réflexion métalinguistique sur le mot (le mot *forêt* est à rapprocher du mot *forestier*, la suppression du *-s* est marqué par l'accent circonflexe).

Marcel quant à lui possède déjà de bonnes connaissances de certains éléments de composition. Ainsi, dès le pré-test, il orthographie correctement *auto-*, *géo-*, *-graphie*, *-vore*, *-logue*. De même, les mots se terminant par une lettre muette (*corps*, *pont*) semblent lui être familiers. Les mots écrits faux sont toutefois transcrits de manière phonétique hormis *innombrable*. Nous pouvons constater des progrès lors de la dictée 2, l'élément de composition *ortho-* obtient son *-h* tout comme le mot *hydravion*. Par contre les mots formés d'un préfixe restent erronés mais conservent la même graphie que lors du pré-test. Le post-test permet de constater qu'une partie de la théorie des préfixes a été acquise, seul *accrocher* ne voit pas son *-c* doubler.

Noé cumule de nombreuses fautes et ne transcrit pas toujours correctement les mots d'un point de vue phonétique (*geologe*, *otomobile*). Il apparaît clairement dans son pré-test qu'il ne maîtrise pas du tout la graphie des éléments de composition issus du grec et du latin. En effet, toutes les formes sont rédigées de manière erronées. Il en va de même pour les mots formés d'un préfixe ou d'une lettre muette. Nous pouvons constater que certains éléments de composition apparaissent correctement rédigés lors de la deuxième dictée et qu'ils perdurent dans le post-test c'est le cas de *ortho-*, *auto-*, *géo-*, *-vore*, *hydr-*. Noé semble avoir retenu quelques graphies particulières comme les mots contenant des lettres muettes ou des circonflexes. Par contre, il ne semble manifestement pas avoir compris la notion de suffixe. En effet, les quatre termes contenant un suffixe sont écrits faux dans toutes les dictées y compris dans le post-test alors que la notion venait d'être exposée en classe.

L'étude plus approfondie de ces trois dictées nous permet tout d'abord de constater que chaque élève a fait des progrès. Nous constatons que certains mots sont toujours mal orthographiés mais que des corrections y ont été apportées au cours du temps. Les élèves ont partiellement retenu certaines notions et les appliquent à leur façon. Ainsi le mot *hydravion* est orthographié par deux élèves avec un *-h* à la dictée 2 et ce *-h* réapparaît au post-test dans le mot *hydraulique*. La racine *hydr-* n'est pas entièrement retenue mais il y a tout de même un progrès dans la graphie du mot. Les éléments de composition semblent avoir été compris et partiellement acquis par les trois élèves. Par contre les éléments de morphologie dérivationnelle apparaissent comme plus complexes à retenir et à restituer ensuite. C'est sans doute aussi le cas pour les éléments étymologiques qui demandent des connaissances linguistiques. Il serait intéressant de voir si ces éléments perdurent dans le temps ou s'ils s'effacent petit à petit.

5.3 Les grilles d'observation de la motivation

Nous allons à présent analyser les grilles d'observation de la motivation obtenues suite au visionnage des différentes séquences filmées. La grille d'observation de la motivation (Annexe 4) ainsi que les tableaux récapitulatifs des observations se trouvent en annexe de l'étude (Annexes 14,15 et 16).

Les observations effectuées lors du visionnage des séquences filmées ont été complétées par les notes prises dans le journal de bord. En effet, les séquences vidéos ne permettent pas de tout voir et l'apport des remarques de l'enseignante permet de compléter l'observation.

La première séquence filmée l'a été lors d'un cours d'orthographe « traditionnel » avant la mise en place des ateliers d'histoire de la langue et d'étymologie. Les trois séquences suivantes se sont déroulées lors des ateliers d'histoire de la langue mis en place dans le cadre de cette recherche.

A la lecture des tableaux récapitulatifs, nous pouvons immédiatement observer que les données sont très variables non seulement entre les élèves mais également entre les différentes séquences d'enseignement observées.

Lors de la première observation, nous pouvons constater que Noé et Amina multiplient les indicateurs négatifs. Ils ne sont absolument pas absorbés par la tâche et préfèrent faire d'autres choses. L'enseignante souligne cette attitude : « Amina refuse de travailler malgré mes remarques, elle dit que ce travail « la gave » et qu'elle préfère discuter avec ses copains. Quand je lui demande si elle a besoin d'aide, elle me répond qu'elle sait faire mais qu'elle a pas envie ! », « Noé semble absent dans ses pensées, je l'interroge pour savoir s'il a un souci, il me dit que tout est « ok », c'est juste qu'il n'est pas très motivé ce matin ». Marcel quant à lui multiplie les indicateurs positifs, il écoute, se met au travail et persévère dans la tâche, il n'est toutefois pas très actif dans le déroulement de la leçon. En effet, il ne pose pas de questions et se contente d'effectuer ce qui lui est demandé. Ces observations sont corroborées par les remarques de l'enseignante : « Comme à son habitude Marcel écoute et fait ce que je lui demande, il agit comme un élève bien sage. ». Ainsi cette première leçon filmée permet de remarquer que les élèves ne sont pas très investis dans leur tâche.

La deuxième observation est par contre très différente de la première. Les indicateurs de la motivation sont beaucoup plus positifs et ceci chez les trois élèves. Noé et Amina participent pleinement à la leçon, ils posent des questions, sont attentifs et ne perturbent pas leurs camarades. La nouveauté semble les intriguer d'ailleurs Amina dit « Madame, d'habitude on fait pas ça en ortho ». Amina est très volubile et monopolise la parole, elle discute beaucoup avec ses camarades au sujet de ce qui est dit en classe. Marcel quant à lui adopte une attitude relativement similaire à l'observation précédente à savoir que son comportement est plutôt positif mais que son investissement est moindre. En effet, et contrairement à ses camarades, il ne pose pas de questions et reste en retrait. Il prend quelques notes sur sa feuille en recopiant

ce que l'enseignante inscrit au tableau. Cette attitude interroge d'ailleurs l'enseignante : « Marcel est attentif mais il reste encore et toujours distant, cette activité l'intéresse-t-il ? J'ai de la peine à le dire, il ne montre rien. ».

Lors de la troisième observation, nous pouvons constater que l'attitude de Marcel reste constante, les indicateurs de la motivation restent les mêmes quelle que soit la séquence d'enseignement. Les indicateurs de Noé restent positifs lors de cette observation, il apparaît comme étant très preneur des activités proposées, ses interventions sont pertinentes et son investissement conséquent. Il s'agace d'ailleurs du comportement d'Amina qui perturbe la classe : « tu peux pas te taire, non ? ».

L'attitude d'Amina est totalement différente par rapport à l'observation précédente. En effet, elle est calme au début de la leçon, elle écoute l'enseignante, pose une question puis petit à petit elle ne s'intéresse plus à la leçon. Dès lors, tous ses indicateurs sont négatifs, elle ne fait clairement pas le choix d'entrer dans l'activité.

La quatrième séquence observée correspond à la dernière leçon des ateliers d'histoire de la langue. Cette dernière leçon est plus récréative que les précédentes et elle est pleinement ancrée dans la réalité des élèves car elle aborde les noms de marques (ex : le dentifrice Candida⁶). Les indicateurs de la motivation des élèves sont tous positifs lors de cette observation. Même Marcel intervient lors de cette leçon en donnant des exemples.

En observant les tableaux récapitulatifs, nous pouvons constater qu'apparaissent aussi bien des indicateurs positifs que négatifs en fonction de la séquence observée.

Les différentes observations réalisées lors du visionnage des séquences filmées permettent de revenir sur le comportement des trois élèves.

Amina est assez représentative de l'élève qui ne parvient plus à se mobiliser dans son travail scolaire. La première observation montre bien qu'elle choisit dès le début de ne pas s'engager dans son travail malgré les remarques de son enseignante. Les quatre observations du « choix » ne montrent que des indicateurs négatifs. Amina préfère ne pas entreprendre une activité dans laquelle elle pourrait échouer ceci afin de se persuader que si elle avait voulu, elle aurait pu. Viau (1997, p.68) mentionne d'ailleurs que les élèves faibles développent des techniques afin de préserver une image positive d'eux-mêmes. Les propos d'Amina relevés par l'enseignante vont d'ailleurs dans ce sens : « elle me répond qu'elle sait faire mais qu'elle a pas envie ».

⁶ De l'adjectif latin *candidus*, *candida*, *candidum* signifiant : «clair et blanc, d'une blancheur éclatante comme celle du quartz pur »

Il est d'ailleurs intéressant de constater qu'Amina s'engage volontiers dans une tâche qu'elle ne connaît pas. Est-ce l'attrait de la nouveauté ou alors le fait qu'elle n'a jamais échoué à cette tâche ? Sans doute les deux à la fois.

Lors de la troisième observation, nous observons très rapidement qu'Amina se désintéresse peu à peu de la leçon, elle ne s'engage pas dans la tâche. Ce désinvestissement fait suite à sa question. Ainsi ne comprenant pas vraiment la matière ou ce que l'enseignant attendait d'elle, elle a préféré renoncer. Cette leçon est peut-être au-delà de la zone proximale de développement d'Amina. Comme le dit Viau (2007, p.40), des objectifs démesurés pourraient induire une démotivation de l'élève.

Noé quant à lui n'apparaît que peu motivé lors de la première observation, les indicateurs sont plutôt négatifs. Par contre, il montre beaucoup d'intérêt lors des trois observations suivantes. Tous les indicateurs de la motivation sont positifs. Il choisit vraiment d'entrer dans la tâche. Sa motivation semble ici intrinsèque, les activités proposées représentent un attrait pour Noé. Comme le dit Vianin (2006) « L'enfant est motivé pour l'activité elle-même, indépendamment des éventuelles satisfactions ou récompenses extérieures que lui procure l'activité. L'élève souhaite donc approfondir le sujet et poursuivre son apprentissage pour le plaisir, par curiosité et pour son intérêt personnel. » (p.30). Il est d'ailleurs intéressant de relever que Noé n'a retenu des séquences d'histoire de la langue que ce qui l'a réellement interpellé, à savoir par exemple les mots latins encore utilisés actuellement⁷. Lors du dernier test d'orthographe, il ne s'est pas souvenu des aspects plus techniques de la langue (ex : les préfixes et les suffixes).

L'attitude de Marcel paraît plus compliquée à analyser car lors des différentes observations tous les indicateurs de la motivation sont positifs. Il n'y a en effet, pas d'indicateurs négatifs. Cependant, nous pouvons constater que les indicateurs de l'engagement cognitifs ne sont pas tous présents lors des trois premières observations. Marcel fait ainsi le choix de commencer la tâche mais il ne s'engage que très peu cognitivement, il ne prend pas la parole, ne pose pas de questions. Nous avons vu précédemment que Marcel est très soucieux de la norme sociale. Il adopte ainsi l'attitude attendue de la part d'un bon élève sans toutefois s'engager réellement dans son travail. En cela la dernière observation est intéressante car les élèves sont invités à jouer un rôle actif dans la classe et c'est lors de cette leçon que Marcel décide de s'engager cognitivement dans la tâche. Cette remarque rejoint celle de Viau (1997) : «[...] plus l'enseignant invite les élèves à jouer un rôle actif et dynamique en classe, plus ils seront motivés à s'engager dans les activités qu'il leur propose» (p.7).

⁷ Par exemple : agenda, maximum, recto, visa, vidéo, summum, etc.

5.4 Le journal de bord

De nombreuses informations sont consignées dans le journal de bord que l'enseignante s'est astreinte à tenir. Les notes descriptives sont purement factuelles et neutres. Les éléments factuels sont dissociés de ceux relatifs au chercheur.

Dans ce travail, le projet est compris dans une perspective anthropologique telle que l'expose Boutinet (2012), comme une « anticipation opératoire à caractère partiellement déterminé d'un avenir désiré ». L'enseignante a adopté une posture anthropologique. La confrontation entre le regard du dedans et le regard du dehors lui a permis de mettre en évidence et de questionner les éléments observés. Toutefois ce positionnement d'acteur-observateur n'a pas toujours été aisé à mettre en œuvre. En effet, il faut constamment faire des allers-retours entre proximité et distance, entre implication et distanciation.

Cette démarche ethnographique de relevés et d'annotations dans un journal de bord est intéressante car elle permet d'accéder au monde de l'autre et de tenter ainsi de le comprendre. Le fait de fixer les événements sur le papier par l'écriture incite à l'expression de l'esprit critique et permet de mettre l'action à distance. Dans la situation vécue, cette façon de procéder a permis à l'enseignante de réajuster ses gestes professionnels de façon consciente et l'a forcée à ne pas sans cesse céder à l'urgence. Ainsi l'écriture qui, à la base, représente une trace devient dans un second temps une écriture réflexive. Le journal de bord représente de ce fait une aide importante afin de prendre de la distance avec les événements.

Ce journal de bord a permis de consigner les doutes de l'enseignante quant aux séquences proposées. Certaines notions historiques n'étaient absolument pas connues des élèves. Ainsi dès les premières séquences, l'enseignante a dû adapter son cours. Par exemple, elle a dû rapidement expliquer ce qu'était l'Empire romain car une partie des élèves n'en avait jamais entendu parler. L'enseignante se questionne beaucoup sur la façon d'amener au mieux les séquences. En effet, elle possède beaucoup de documents en rapport avec la thématique traitée cependant le niveau de ces documents est trop complexe pour ses élèves. Elle doit ainsi sans cesse repenser à ses supports de cours et surtout à ses accroches de début de leçon afin que la matière soit réellement dans la zone proximale de développement des élèves. L'enseignante rencontre également des difficultés dans la gestion du groupe-classe. En effet, l'effectif de la classe n'étant jamais le même elle doit sans cesse s'adapter à son public et tenter de combler les lacunes des élèves ayant été absents. « Kenzo absent aujourd'hui et les deux prochaines leçons → prévoir rattrapage » (11 janvier 2022). En cela, le journal de bord est d'une aide précieuse car il permet d'annoter les diverses interventions ayant eu lieu pendant le cours afin de s'en souvenir par la suite.

Lors de chaque séance, l'enseignante note ses observations quant à l'attitude des trois élèves participants à la recherche. « Amina ne tient pas en place aujourd'hui. Elle n'est pas

attentive, discute sans cesse et perturbe ses camarades avec des remarques déplacées ou des gestes inadéquats. L'approche de Noël joue-t'il un rôle dans son comportement ??? » (16 décembre 2021). « Pour la première fois depuis le début des séquences, Marcel pose une question est intervient en classe sans que je l'interroge. » (13 janvier 2022) « Noé a demandé à Amina de se taire car il voulait écouter » (16 décembre 2021). Ces observations permettront de compléter les grilles d'observations de la motivation car les séquences filmées ne permettent pas forcément de restituer les actions se passant dans la classe.

Finalement l'enseignante a également inscrit des remarques concernant la progression des élèves tant d'un point de vue orthographique que sur leurs attitudes face à la langue. Elle mentionne également ses états d'âme sur les différentes leçons. « Amina est venue vers moi à la fin de la leçon pour me dire que c'était trop cool aujourd'hui, je partage son impression, ça fait plaisir de vivre de telles leçons » (18 janvier 2022). « Noé semble avoir eu une sorte de déclic lorsque nous avons parlé des familles de mots, trop bien » (14 décembre 2021). « Amina aimerait que nous fassions une troisième leçon d'atelier d'histoire de la langue cette semaine ! » (19 janvier 2022). « Marcel a amené en classe plusieurs objets ayant des noms latins en guise de nom, bel investissement ! (2 février 2022). Toutes ces remarques sont intéressantes car elles permettent d'apercevoir la motivation des élèves. En effet, l'enseignante a sans doute relevé dans son journal davantage de faits sortant de l'ordinaire que d'attitudes habituelles.

6 Discussion

L'analyse des différents éléments provenant de notre récolte de données, nous a permis de constater des changements tant dans les capacités orthographiques des élèves que dans leurs représentations de l'écrit. Il s'agit ainsi maintenant d'en discuter à la lumière des apports théoriques exposés dans notre problématique.

Il convient tout d'abord de mentionner que les élèves ont réellement apprécié les différents échanges en lien avec cette recherche, ils ont volontiers parlé de leur pratique de l'écriture. Selon Barré-de-Miniac (2002), les jeunes se livrent volontiers sur leur expérience de l'écrit et apprécient relater leur souvenirs. Les trois élèves de notre étude ne font donc pas exception. Nous avons ainsi constaté comme le dit Bautier (2002) que « l'attachement à l'écriture et l'investissement de ses pratiques ne sont pas réservées aux enfants des catégories sociales aisées. » (p.48). Ainsi Marcel tient un journal intime, Noé utilise l'écriture et le dessin comme présent pour son père et Amina communique beaucoup par messages sur son téléphone mobile.

L'analyse des entretiens a permis de voir que la représentation de l'écrit des élèves a évolué. Les élèves, à plusieurs reprises, nous ont indiqué qu'ils avaient apprécié les moments d'échange lors des entretiens. Nous nous sommes interrogés sur ce fait car comme le souligne Besse (2010) les facteurs environnementaux sont importants dans le développement de l'appropriation de l'écrit. De tels entretiens permettent une verbalisation des pratiques et ainsi une réflexion autour de ces dernières. C'est sans doute une des premières fois que les élèves ont eu l'occasion d'échanger à ce sujet. L'entretien avant même les séquences sur l'histoire de la langue a sans doute permis d'entreprendre cette réflexion. Il convient également de se questionner sur les apports extérieurs aux séquences. Lors du deuxième entretien, Amina mentionne qu'elle devra, l'année prochaine, rédiger des lettres de motivation afin de trouver des stages. Elle découvre ainsi une utilité de l'écriture et la mentionne. Ce fait provient non pas des séquences proposées mais de l'encadrement éducatif dont elle bénéficie. Ainsi les séquences proposées font vraiment partie d'un suivi général du jeune et les divers apports s'entremêlent et se complètent.

La norme sociale telle qu'exposée dans la problématique est un point très présent dans nos entretiens. Nos élèves qui sont pourtant en difficulté, contrairement à ce que l'on peut penser, ne rechignent pas vraiment à écrire ni à commenter ce qu'ils ont rédigé ceci pour autant qu'ils ne soient pas évalués sur leur orthographe. Ce point reprend ce que dit Barré-de-Miniac (2002) concernant la dualité de l'écriture des jeunes. « L'écriture scolaire et l'écriture pour soi constituent deux univers totalement distincts et étanches »(p.49). Dans nos entretiens, les élèves font vraiment cette distinction. Ils ne se sentent que très peu libres dans l'écriture scolaire, la norme étant très (trop) pesante. Cette norme orthographique est pesante et le statut de l'erreur est très présent. Il faut toutefois souligner que nos élèves ont une histoire scolaire

douloureuse et que le succès jusqu'alors n'a pas été à leur portée. L'école est un lieu qui leur envoie constamment une image négative d'eux-mêmes. Nos élèves ont ainsi vraiment intégré le propos relayé par Cogis (2001) que la faute était « une distorsion par rapport à la norme » (p.50) et ils ne parviennent pas encore à considérer la faute comme étant une possibilité de réflexion sur la langue et donc un moyen d'apprentissage.

En cela, l'étude des entretiens est intéressante car nous avons pu constater que les élèves avaient retenu certains éléments présentés lors des séquences d'histoire de la langue. Ils ont, à notre sens, assez bien compris l'intérêt du travail morphologique mais ils ont encore besoin d'un enseignement explicite de ces stratégies morphologiques. Cela rejoint ainsi les propos de Fayol (2008) pour qui les connaissances et les stratégies morphologiques doivent faire l'objet d'un enseignement explicite. Tout comme Chapleau (2013) nous pensons qu'il est important de sensibiliser les élèves à la morphologie dérivationnelle en leur proposant des situations d'apprentissage contextualisées. Nous constatons que les élèves en manipulant les mots développent leur conscience de la langue. Le travail métacognitif s'est avéré intéressant pour les élèves. Marcel souligne d'ailleurs que « le fait de réfléchir ensemble » sur la langue et sur ses structures l'aide à progresser. Ainsi l'orthographe devient comme le dit Catach (1973) un système intelligible. A notre avis, les élèves ont pris conscience lors de ces séquences d'enseignement que la langue est un objet d'apprentissage que l'on peut manipuler et sur lequel on peut entreprendre une réflexion. C'est sans doute un des points importants ressortant de notre recherche.

Ainsi la représentation de l'écrit des élèves s'en est forcément trouvée changée. Ils ont pu travailler autour de cet objet qu'est l'orthographe et leur regard s'est modifié. En effet, ils ont constaté qu'ils avaient pris sur cet objet et que le travail orthographique ne se résumait pas du tout à de la mémorisation par cœur. Le travail métacognitif a ainsi participé à ce changement de vision du travail orthographique.

Nous constatons donc un changement de la représentation de l'écrit de nos trois élèves et également une amélioration de l'orthographe lexicale de ces derniers. En effet, les différents tests que nous avons analysés, nous ont permis de constater une amélioration des capacités orthographiques des élèves. Le travail en morphologie dérivationnelle et également en étymologie est sans doute à l'origine de ces résultats. Nous constatons que les éléments étudiés en classe sont partiellement restitués lors des tests d'orthographe. Les élèves ont ainsi compris la matière exposée en cours et sont parvenus à la restituer en tout cas partiellement. Nous pensons néanmoins que ces progrès orthographiques sont à relativiser. En effet, les tests ont directement suivi les séquences d'apprentissage. Certes, les notions étaient nouvelles mais nous venions de travailler dessus. Ainsi nous pouvons nous demander à quel point ces notions resteront ancrées à plus long terme. Les élèves se souviendront-ils des éléments de composition ou des suffixes appris lors des ateliers d'histoire de la langue ? Nous ne pouvons en être certains, toutefois le propos n'est pas vraiment celui qui nous préoccupe. Nos élèves ont un tel retard scolaire qu'il n'est pas question ici de combler leurs lacunes orthographiques. Il importe finalement assez peu de savoir s'ils

ont ou non progressé en orthographe lexicale. Par contre les résultats à ces tests d'orthographe nous permettent de voir que les élèves se sont impliqués lors des séquences d'histoire de la langue. En effet, les progrès constatés montrent que les élèves ont fait le choix d'un engagement cognitif. L'analyse des séquences vidéos et les grilles d'observation nous ont permis de constater que les trois élèves se sont montrés, par moment, motivés par les séquences proposées. Leur motivation est fluctuante en fonction des séquences mais tout de même satisfaisante. Nous avons pu constater qu'Amina veut bien s'engager dans une tâche quand elle s'en sent capable. Noé et Marcel quant à eux s'y engagent lorsque l'activité présente de l'intérêt à leurs yeux. En effet, pour Vianin (2006), « Le contrôle que l'élève a de ses propres pensées peut effectivement influencer directement ses sentiments et son comportement » (p.81). Nous pouvons ainsi remarquer que la motivation de l'élève évolue en fonction de l'activité proposée. Nous avons vu que nos trois élèves ne choisissent pas toujours de s'engager dans l'activité. Cette dernière remarque est à rapprocher de la conception que Viau (2007) a de la motivation. Pour lui, « La motivation en contexte scolaire est un état dynamique qui a ses origines dans les perceptions qu'un élève a de lui-même et de son environnement et qui l'incite à choisir une activité, à s'y engager et à persévérer dans son accomplissement afin d'atteindre un but.» (p.7). La motivation dont ont fait preuve les élèves résulte également de l'attrait de la nouveauté. Les séquences d'histoire de la langue ont éveillé leur curiosité. Ceci d'autant plus que l'étymologie et le latin sont habituellement réservés aux meilleurs élèves. Cette mention de l'élitisme de la langue a peut-être eu un impact sur les élèves : « Amina était très fière de *faire* du latin » (14 décembre 2021). L'attitude de leur enseignante les estimant capables d'entreprendre de tels apprentissages a peut-être renforcé leur propre estime. Ce changement de paradigme leur a permis d'entreprendre plus facilement le travail orthographique qu'ils jugeaient auparavant rébarbatif.

6.1 Résultats

Ces différentes remarques nous permettent de reprendre nos hypothèses de départ et de les vérifier :

- **Les performances orthographiques des élèves devraient s'améliorer.**

Les performances orthographiques des élèves ont bel et bien évolué dans le cadre défini de notre recherche. Nous avons pu remarquer des progrès dans la graphie des éléments étymologiques de composition. Des éléments de morphologie dérivationnelle sont également apparus dans les copies des élèves. Comme mentionné auparavant, notre dispositif ne nous permet cependant pas de quantifier plus précisément les acquis orthographiques d'ordre généraux.

- **La représentation des élèves vis-à-vis de l'orthographe devrait évoluer de façon positive.**

Notre recherche a permis de montrer que le travail métacognitif entrepris lors des ateliers d'histoire de la langue a fait évoluer la représentation des élèves vis-à-vis de l'écrit et plus particulièrement de l'orthographe. Les séquences d'enseignement ont permis aux élèves de concevoir l'orthographe comme un objet manipulable leur étant accessible. Leur rapport à l'écrit a ainsi évolué positivement.

- **La motivation des élèves face au travail orthographique devrait s'améliorer.**

Les séquences d'histoire de la langue ont permis aux élèves d'aborder l'orthographe d'une nouvelle manière. L'attrait de la nouveauté ainsi que le fait d'être pleinement acteur de leurs apprentissages a permis d'accroître la motivation des élèves.

Ainsi, à notre question de recherche qui était la suivante :

« La mise en place d'ateliers d'histoire de la langue et d'étymologie permet-elle de faire évoluer les représentations de l'orthographe, la motivation et les performances orthographiques d'élèves scolarisés en institution spécialisée ? »

Nous pensons pouvoir y répondre positivement. Nous avons pu vérifier nos hypothèses au travers des séquences d'enseignement et des différents outils créés pour cette recherche.

6.2 Limites de la recherche et pistes possibles

Suite à notre réflexion concernant les limites de notre recherche, il nous est clairement apparu que la limitation la plus importante était une limitation de temps. Le temps consacré à cette étude était plutôt court et n'a pas permis la mise en place d'un dispositif suffisamment étoffé afin d'observer de réels changements dans les représentations de l'écrit chez les élèves. L'évolution de ces représentations prend du temps et les changements ne s'observent pas rapidement. Notre étude ne représente ainsi qu'un préambule à une recherche qui pourrait être de plus grande ampleur.

Nous avons également été confrontés aux limites temporelles au cours de nos séquences d'enseignement. Les horaires scolaires ne permettent pas l'approfondissement de certaines notions malgré un intérêt manifeste des élèves. Nous avons ainsi dû limiter certaines de nos activités afin que nos séquences

respectent le cadre temporel de l'étude et ne péjorent pas les autres matières scolaires.

Une autre limite importante de notre recherche est le groupe-classe dans lequel nous l'avons menée. En effet, comme expliqué dans le chapitre « méthodologie », ce groupe change constamment, il est très difficile de prévoir à long terme l'effectif de la classe. Certains éléments peuvent être anticipés comme les activités hors-cadre avec les classes d'intégration, les stages ou les séances thérapeutiques mais d'autres comme les maladies ou les isolements à domicile ne peuvent pas l'être. Ainsi le contexte du coronavirus n'a en aucun cas simplifié notre recherche.

Une limite déjà mentionnée dans la méthodologie de ce travail est la forme même de cette recherche qui se rapporte à seulement trois élèves. Les conclusions de cette recherche ne sont ainsi pas généralisables à large échelle. Il serait intéressant de reprendre cette recherche avec un nombre plus important de participants et de cibler un seul niveau scolaire afin que les résultats soient plus pertinents.

6.2.1 Faiblesse de la démarche et des outils choisis.

Une faiblesse de cette recherche est liée au test d'orthographe qui n'est pas un outil standardisé. Afin que les élèves ne s'habituent pas aux tests et retiennent les mots dictés, les données ont quelque peu été modifiées. Ce changement de mots dans le post-test a pu en partie biaiser les résultats de l'étude.

En ce qui concerne le questionnaire sur les représentations que les élèves donnent à l'orthographe, l'axe des manières de faire n'a pas pu être abordé car il nécessitait une observation des élèves en situation de travail. Il pourrait être souhaitable de mettre en place une telle observation afin d'avoir un tableau plus complet du mode d'appropriation de l'écrit. En effet, il a été difficile dans cette étude de savoir à quel point les élèves ont développé leur capacités méta réflexives sur la langue et s'ils parvenaient à les mettre en pratique.

Les diverses évaluations de notre dispositif pourraient raviver de mauvais souvenirs et avoir une répercussion négative sur les données récoltées. En effet, les élèves de classes spécialisées ont souvent un passé teinté d'échecs scolaires successifs.

Dans la démarche choisie le chercheur est partie prenante du dispositif, cela constitue un biais non négligeable. Ainsi, il s'agit d'arborer une casquette ou une autre mais pas les deux à la fois car les regards ne sont pas semblables. Ainsi le chercheur doit ignorer son rôle d'enseignant lors de l'interprétation et de l'analyse des données récoltées. En effet, l'interprétation des observations (enregistrement audio et vidéo) pourrait être biaisée par la subjectivité du chercheur. Ce dernier doit ainsi s'efforcer d'être le plus objectif possible.

Le biais de désidérabilité sociale pourrait être une faiblesse importante de cet outil. En effet, comme nous venons de le souligner le chercheur est également l'enseignant. Ainsi lors de l'entretien, les élèves pourraient vouloir faire plaisir à leur enseignant et lui donner les réponses qu'ils estiment les plus adéquates.

Il s'agit également de la part du chercheur de porter une attention particulière à son attitude lors de ces entretiens. Il se doit de rester neutre et de ne pas induire des réponses par quelques gestes ou mimiques que se soient.

6.2.2 Autoévaluation de la démarche

Nous avons vraiment apprécié mener cette recherche en orthographe et ceci pour différentes raisons.

D'un point de vue formatif, cette recherche nous a permis d'observer certains concepts étudiés lors de la formation en enseignement spécialisé. Elle nous a également incités à questionner notre enseignement et à trouver des pistes d'améliorations. En effet, nous pensons que l'enseignement spécialisé réside essentiellement dans la mise en adéquation des moyens d'enseignement par rapport au public visé. Cette étude nous a permis d'expérimenter une manière différente d'aborder l'orthographe.

D'un point de vue plus personnel, cette recherche nous a permis de vivre de très belles leçons avec les élèves et de partager avec eux notre passion : l'Histoire. Il est essentiel de pouvoir vivre de tels moments d'émulation particulièrement avec des élèves en difficultés dont le passé scolaire est encore douloureux.

6.2.3 Pistes possibles

Il serait intéressant de développer davantage les séquences d'enseignement proposées dans cette recherche et de les inclure dans le programme annuel de français. En effet, nous pourrions de ce fait quantifier davantage l'évolution des compétences orthographiques des élèves.

Il serait également intéressant d'inclure les autres langues apprises par les élèves (scolairement ou personnellement) dans une telle étude. En effet, cela permettrait des comparaisons entre les langues et un enrichissement mutuel.

La dernière piste que nous pourrions entrevoir afin de développer cette recherche serait d'observer les élèves lors d'un travail d'écriture afin d'étudier leurs façons d'aborder la langue.

7 Conclusion

Arrivée au terme de ce mémoire, je constate que ce travail a non seulement été bénéfique pour mes élèves mais également pour moi-même. Tout d'abord nous avons pu constater des résultats positifs à la suite des séquences proposées. Même si le but d'un tel travail est avant tout de mettre en place un dispositif et d'en étudier les effets, il est agréable, en tant qu'enseignante, de constater que mes réflexions et mon travail portent leurs fruits. Je réitérerai assurément cette activité basée sur l'histoire de la langue et l'étymologie. Ceci d'autant plus que les élèves l'ont appréciée.

Ce travail me conforte également dans l'idée d'impliquer pleinement les élèves dans leurs apprentissages et de les rendre acteurs de ces derniers. Le travail réflexif sur la langue me semble ainsi vraiment nécessaire afin que les élèves puissent donner du sens à leur présence en classe. Ce but devrait bien entendu être poursuivi quels que soient les élèves mais il est d'autant plus primordial avec les élèves en difficultés. Nous avons vu que la motivation découle de la compréhension et du sens de l'activité. Les élèves en difficultés peinent parfois à trouver le sens de leurs apprentissages et il est de notre devoir, en tant qu'enseignant, de les aider à le découvrir.

Cette recherche qui avait comme point de départ l'orthographe m'a permis de me rendre compte que cette matière engendre bien d'autres questions que le simple respect de la norme. En effet, face à cette matière les élèves en difficultés se trouvent démunis et ceci pour de multiples raisons. Il n'est pas toujours facile en tant qu'enseignante d'appréhender toutes ces difficultés. En effet, mon parcours scolaire a été parsemé d'un certain nombre de réussites et mon environnement était intellectuellement stimulant. Ma trajectoire scolaire s'en est donc trouvée grandement facilitée ce qui n'est malheureusement pas le cas des élèves en difficultés. Ainsi, la mise en place de ce dispositif m'a permis de prendre conscience de toutes les embûches se trouvant sur le chemin de mes élèves. Ainsi, je ne verrai sans doute plus l'enseignement de l'orthographe de la manière dont je pouvais l'appréhender auparavant.

J'émets le souhait que mes élèves aient pu opérer un cheminement relativement semblable et qu'il aient pu se rendre compte que faire des erreurs ne les définit pas intrinsèquement.

8 Bibliographie

- Astolfi, J.-P. (1993). Trois paradigmes pour les recherches en didactique. *Revue française de pédagogie*, 103(1), 5-18.
- Baddeley, S., Jejcic, F., Martinez C. (2010). *L'orthographe en quatre temps. 20e anniversaire des Rectifications orthographiques de 1990: enseignement, recherche et réforme, quelles convergences ?* Actes du Colloque international de 2010. Editions Honoré Champion.
- Barré-de Miniac, C. (2000). *Le rapport à l'écriture – Aspects théoriques et didactique*. Presses Universitaires du Septentrion.
- Barré-de Miniac, C. (2002). Le rapport à l'écriture. Une notion à plusieurs dimensions. *Pratiques*, 113, 29-40.
- Barré-De-Miniac, C. (2002). Du rapport à l'écriture de l'élève à celui de l'enseignant, *Éduquer [Online]*, 2 (3).
<https://doi.org/10.4000/rechercheseducations.283>
- Barré-de Miniac, C.,(2008). Le rapport à l'écriture : une notion à valeur euristique. In S.-G., Chartrand & C. Blaser. (Eds), *Le rapport à l'écrit : un outil pour enseigner de l'école à l'université* (pp.11-23). Diptyque.
- Barré-de Miniac, C. (2015). *Le rapport à l'écriture aspects théoriques et didactiques*. Presses universitaires du Septentrion.
- Bautier, E. (2002). Usage identitaire du langage et apprentissages. Quel rapport au langage, quel rapport à l'écrit ? *Langage et pratiques*, 30, 37.
- Bautier, E. (2007). MANESSE Danielle ; COGIS Danièle ; DORGANS Michèle & TALLER Christine. Orthographe : à qui la faute ?, *Revue française de pédagogie*, 160, 161-164. <https://doi.org/10.4000/rfp.855>.
- Boutinet, J. (2012). *Anthropologie du projet*. PUF.
- Brousseau, A.-M., & Nikiema, E. (2001). *Phonologie et morphologie du français*. Editions Fides.
- Carlisle, J. (1995). Morphological awareness and early reading achievement. In L. B. Feldman (Ed.). *Morphological aspects of language processing* (pp. 189-209). Hillsdale: Erlbaum.

Catach, N. (1973) Que faut-il entendre par système graphique du français?. *Langue française*, n°20, 30-44. <https://doi.org/10.3406/lfr.1973.5652>

Catach, N. (1980). *L'orthographe française, traité théorique et pratique*. Nathan

Catach, N. (1988). *Pour une Théorie de la langue écrite*. Éditions du CNRS.

Catach, N. (2011). *L'orthographe*. PUF.

Cerquiglini, B. (1996). *Le Roman de l'orthographe, au paradis des mots, avant la faute 1150-1694*. Hatier.

Chapleau, N. (2013). *Effet d'un programme d'intervention orthopédagogique sur la conscience morphologique et la production des mots écrits chez des élèves présentant une difficulté spécifique d'apprentissage de la lecture- écriture*. (Thèse de doctorat). Université de Montréal.

Chapleau, N., Godin, M. et Beaupré-Boivin, K. (2020). Des pratiques reconnues efficaces auprès des lecteurs et scripteurs ayant des difficultés. In N. Chapleau et M. Godin (Eds). *Lecteurs et scripteurs en difficulté : propositions didactiques et ortho didactiques*. Presses de l'Université du Québec.

Chervel, A. (1977). ... *Et il fallut apprendre à écrire à tous les petits français : histoire de la grammaire scolaire*. Payot.

Chervel, A., & Manesse, D. (1989). *La dictée : les Français et l'orthographe, 1873-1987*. INRP & Calmann-Lévy.

Chervel, A., & Compère, M.-M. (1997). Les humanités dans l'histoire de l'enseignement français. *Histoire de l'éducation*, 74, 5-38.

Chervel, A., (2006). *Histoire de l'enseignement du français du XVIIe au XXe siècle*. Retz

Chervel, A. (2008). *L'orthographe en crise à l'école: et si l'histoire nous montrait le chemin ?* Retz.

Cogis, D., & Manesse, D. (2007). *Orthographe : à qui la faute ?* ESF Editeur.

Cohen-Azria, C., Daunay, B., Delcambre, I. et Lahanier-Reuter D., Reuter, Y.(éd) (2013). *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques* (3e éd.). De Boeck.

Fayol, M., & Jaffré, J. (2014). *L'orthographe*. PUF.

- Florez, D. (2001). *Des difficultés d'appropriation de l'écrit à l'illétrisme ? Analyse d'entretiens entre des jeunes en fin de scolarité et une logopédiste*. Approfondissement en orthophonie, Neuchâtel : manuscrit non publié.
- Gardin, B. (1999). Fonction identitaire des variantes graphiques. L'esprit de la lettre, In R. Honvault (dir.), *L'orthographe ? c'est pas ma faute !* [Numéro spécial]. *Panoramiques*. éd. Corlet, pp.108-111.
- Gardin, B. (2006). Sur quelques composantes sociolinguistiques de l'orthographe française. In R. Honvault (Ed.), *L'orthographe en questions* (pp. 109-114). Publications des Universités de Rouen et du Havre.
- Harvey, S. & Loisele, J. (2009). Proposition d'un modèle de recherche développement. *Recherches qualitatives*, 28(2).
- Hofmann, M., Stenneken, P., Conrad, M., & Jacobs, A. (2007). Sublexical frequency measures for orthographic and phonological units in German. *Behavior Research Methods*, 39(3), 620- 629.
- Huchon, M., (2002). *Histoire de la langue française*. Le Livre de poche.
- Jaccard, I. (2010). *La didactique intégrée des langues au travers du décloisonnement de l'enseignement du latin et du français au secondaire I – l'apport d'une conscience historique de la langue*. Mémoire professionnel de la Haute école pédagogique de Lausanne.
- Jaffré, J.-P., & Fayol, M. (1977). *L'Orthographe, des systèmes aux usages*. Flammarion.
- Jaffré, J.-P. (1997). Des écritures aux orthographes : fonctions et limites de la notion de système, In L. Rieben, M. Fayol & C. Perfetti (Eds), *Des Orthographes et leur acquisition*. Delachaux et Niestlé.
- Jaffré (2013)
- Karsenti, T. & Savoie-Zajc, L. (2011). *La recherche en éducation : étapes et approches* (3e éd). Ed. du Renouveau Pédagogique Inc.
- Ko, M. (2012). Enseigner les langues anciennes aujourd'hui? *Babylonia*, 2, 77-80.
- Kohler, A. (2021). Recherche. Cours de Master, enseignement spécialisé (MAES). Bienne : HEP-BEJUNE.
- Kolde, A.-M. (2009). Langues anciennes et plurilinguisme. *Babylonia*, 4, 67-69.

Kolde, A.-M. (2012). Quelle culture dans la classe de langues anciennes? *Babylonia*, 2, 69-76.

Lahire, B., & Merle, P. (1996). Tableaux de familles. Heurs et malheurs scolaires en milieux populaires. *Revue française de sociologie*, XXXVII(1), 145–149.

Lahire, B. (2008). *La raison scolaire : école et pratiques d'écriture, entre savoir et pouvoir*. Presses universitaires de Rennes.

Le Levier, H. (2021). Le rapport à l'orthographe d'élèves de troisième et d'étudiants de sections de technicien supérieur . *Pratiques*, 189-190.

<https://doi.org/10.4000/pratiques.9953>

Loiselle, J. (2001). La recherche développement en éducation: sa nature et ses caractéristiques. In M. Anadón et M. L'Hostie (Eds), *Nouvelles dynamiques de recherche en éducation* (p. 77-97). Les Presses de l'Université Laval.

Lusignan, S. (2005) La résistible ascension du vulgaire : persistance du latin et latinisation du français dans les chancelleries de France et d'Angleterre à la fin du Moyen Âge. *Mélanges de l'École française de Rome*.117(2). 506.

Manesse, D., & Cogis, D. (2007). *Orthographe: à qui la faute ?* ESF.

Matthey, M. (2006). L'évolution de l'orthographe entre habitude et outils. *L'Éducateur*, 9.

Millet, A., Lucci, V., & Billiez, J. (1990). *Orthographe mon amour !* Presses Universitaires de Grenoble.

Montésinos-Gelet, I., Dupin de Saint-André, M. & Bourdeau, R. (2015). Accompagner des élèves en difficulté dans leur appropriation de l'écrit à l'aide de la littérature jeunesse. *Revue de recherches en littératie médiatique multimodale*, 2.

<https://doi.org/10.7202/1047309ar>

Onillon, S. (2007). *Pratiques et représentations de l'écrit*. P. Lang.

Pacton, S., Fayol, M., & Perruchet, P. (2005). Children's implicit learning of graphotactic and morphological regularities. *Child development*, 76(2), 324-339.

Pelt, V., & Poncelet, D. (2011). Une recherche-action: Connaître, accompagner et provoquer le changement en sciences de l'éducation. *Schweizerische Zeitschrift Für Bildungswissenschaften*, (3), 495-510.

Piron, S. (2020). L'orthographe moderne au fil des siècles dans les grammaires : de l'intervention en orthographe à la consignation de l'orthographe , *Cahiers de praxématique* , 74. <https://doi.org/10.4000/praxematique.6344>

Reuter, Y., Cohen-Azria, C., Daunay, B., Delcambre, I. & Lahanier-Reuter, D. (2013). Rapport à. In Y. Reuter, C. Cohen-Azria, B. Daunay, I. Delcambre & D. Lahanier-Reuter(Eds), *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques* (pp. 185-190). De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.reute.2013.01.0185>"

Roy, S.N. (2003). L'étude de cas. In B. Gauthier (Ed.), *Recherche sociale - De la problématique à la collecte des données* (pp.159-184). Presses de l'Université du Québec.

Sénéchal, M., Basque, M., & Leclaire, T. (2006). Morphological knowledge as revealed in children's spelling accuracy and reports of spelling strategies. *Journal of Experimental child psychology*, 95, 231-254.

Silberztein, M. (2010). Orthographe compliquée ou orthographe fidèle ? *Le français aujourd'hui*, 170(3), 83–98. <https://doi.org/10.3917/lfa.170.0083>

Sprenger-Charolles, L., Siegel, L. S., & Bonnet, P. (1998). Reading and Spelling Acquisition in French : The Role of Phonological Mediation and Orthographic Factors. *Journal of Experimental Child Psychology*, 68(2), 134- 165. <https://doi.org/10.1006/jecp.1997.2422>

Van der Maren, J.-M. (1996). *Méthode de recherche pour l'éducation, méthode en sciences humaines*. De Boeck.

Van Der Maren, J.-M. (2003). *La recherche appliquée en pédagogie: Des modèles pour l'enseignement*. De Boeck Supérieur.

Véronis, J. (1988). From sound to spelling in French: Simulation on a computer. *Cahiers de psychologie cognitiv*, 8, 315-334.

Vianin, P. (2008). *La motivation scolaire, comment susciter le désir d'apprendre ?*. De Boeck Supérieur.

Viau, R.(1997). *La motivation en contexte scolaire*. De Boeck Université PED

Déclaration de la CIIP relative à la politique de l'enseignement des langues en Suisse romande du 30 janvier 2003. (<http://www.ciip.ch>)

Dictionnaire de l'Académie française, 4^{ème} édition