Didactique de l'orthographe : avancées ou piétinements ?

Catherine Brissaud

Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/pratiques/1740>

DOI : 10.4000/pratiques.1740

ISSN : 2425-2042

Éditeur

Centre de recherche sur les médiations (CREM)

Édition imprimée

Date de publication : 15 juin 2011

Pagination : 207-226

Référence électronique

Catherine Brissaud, « Didactique de l'orthographe : avancées ou piétinements ? », *Pratiques* [En ligne], 149-150 | 2011, mis en ligne le 17 juin 2014, consulté le 30 avril 2019. URL : <http://journals.openedition.org/pratiques/1740> ; DOI : 10.4000/pratiques.1740

Didactique de l'orthographe : avancées ou piétinements ?

Catherine Brissaud

Université Joseph Fourier – Grenoble 1
LIDILEM, université Stendhal – Grenoble 3

Les nombreux travaux conduits depuis les années 1970 dans le domaine de la description du fonctionnement de l'orthographe du français, de son acquisition, de son enseignement et de son apprentissage ont mis à mal un certain nombre d'illusions et de croyances :

- croyance en la simplicité de l'orthographe du français : la preuve est faite aujourd'hui que les Francophones ont en quelque sorte tiré le gros lot avec leur système d'écriture et que l'orthographe du français fait partie des écritures européennes les plus difficiles à apprendre avec l'anglais ;
- croyance en l'efficacité de la dictée : aucune étude ne montre à ce jour que la pratique régulière de la dictée, celle que les parents peuvent pratiquer à la maison avec leur enfant, rend les services escomptés ;
- croyance en la possibilité que cet apprentissage soit définitivement réglé à l'école élémentaire : la preuve a été faite non seulement que l'élève qui arrive au collège n'est qu'à mi-parcours sur le chemin qui le conduit à une maîtrise satisfaisante du code orthographique, mais aussi que les acquisitions ne sont pas stabilisées en fin de scolarité au collège pour un grand nombre d'élèves. La durée moyenne d'apprentissage de l'orthographe du français avoisine les dix ans.

Les travaux relevant de la didactique de l'orthographe ou intéressant la didactique de l'orthographe se sont multipliés depuis une vingtaine d'années. Et le chercheur intéressé par le champ pourrait être optimiste. Pourtant, les retombées sur le terrain sont encore bien timides. Tout se passe comme si les résultats de la recherche n'arrivaient pas à toucher non seulement les praticiens, qui ne demandent pourtant qu'à être informés, mais aussi les concepteurs de programmes et les décideurs institutionnels.

Les croyances sont encore bien enracinées et constituent vraisemblablement un frein à des avancées significatives dans le domaine de la recherche en didactique de l'orthographe. Elles empêchent un dialogue serein entre, d'une part, les chercheurs et les professionnels de l'enseignement de l'orthographe que sont les professeurs des écoles, les professeurs de collège et de lycée, les inspecteurs ; d'autre part entre les chercheurs et les concepteurs de programmes, de tests d'évaluation, qu'ils soient nationaux ou internationaux.

La raison est, au moins en partie, culturelle et sociale. Tout citoyen (enseignant, élu, parent, cadre de l'éducation, etc.) a quelque chose à dire sur l'apprentissage de l'orthographe. Et n'est-ce pas normal vu le temps que cet apprentissage prend ? Qu'il ait été simple et ait pris quelques années seulement ou qu'il se soit étalé sur toute la scolarité obligatoire, les souvenirs sont souvent vifs d'un apprentissage en général coûteux, et contribuent au sentiment que peut avoir tout citoyen que l'orthographe lui appartient, dans une société où l'on écrit de plus en plus. Par ailleurs, le sentiment d'avoir une langue exceptionnelle, donc à conserver, n'incite ni à simplifier son système d'écriture, qui n'est pas la langue, ni à mieux connaître son histoire et ses dessous, ni à le remettre en cause.

Cette contribution se propose de répondre aux questions suivantes : quel chemin a-t-on effectivement parcouru dans le domaine de la didactique de l'orthographe depuis l'émergence de la didactique du français dans les années 1980 ? Peut-on d'ailleurs encore envisager la didactique de l'orthographe de façon isolée alors qu'une approche intégrative de l'enseignement du français semble s'être imposée ? Subsiste-t-il des résistances (ou des croyances) ? Y a-t-il encore des terrains à défricher ?

Le présent article se situe dans la droite lignée des contributions parues dans le volume 145-146 de la revue *Pratiques* intitulé *Didactique du français 1*, coordonné par Anne Halté et André Petitjean (2010) et de l'ouvrage de synthèse récemment paru *Didactique du français langue première* (2010) que l'on doit à quatre collègues didacticiens francophones, Claude Simard, Jean-Louis Dufays, Joaquim Dolz et Claudine Garcia-Debanc. Il s'appuiera sur deux textes de synthèse intitulés « Acquisition et didactique de l'orthographe du français » (Brissaud, 2007) et « Morphographie et didactique, au carrefour des recherches » (Cogis, 2008).

Cette contribution porte sur la didactique de l'orthographe, entendue au sens où les didactiques disciplinaires s'efforcent « d'étudier de façon scientifique des problèmes touchant à la transmission et à l'appropriation des savoirs scolaires. » (Simard *et al.*, 2010 : 14). Avant de se focaliser sur les développements récents et notamment sur les travaux conduits ces cinq ou six dernières années, elle dressera au préalable un panorama des connaissances accumulées depuis les années 1970.

1. Une belle dynamique de fin de siècle

L'apprentissage de l'écriture a été moins étudié que l'apprentissage de la lecture, et l'apprentissage de l'écriture du français moins étudié que l'apprentissage de l'écriture de l'anglais. Nous avons néanmoins accumulé un grand nom-

bre de connaissances fondamentales, intéressant directement la didactique de l'orthographe, d'abord en ce qui concerne les systèmes d'écriture puis les procédures utilisées par les élèves.

Continuum des systèmes d'écriture

L'avènement d'une linguistique de l'écriture – qui envisage la question en termes scientifiques – s'est fait avec le cercle de linguistique de l'école de Prague : Ignace Gelb (1952/1973 pour la traduction française) a fondé une « théorie de l'écriture », Vladimir Gak, a proposé pour la première fois une description de l'orthographe du français en synchronie (1956/1976 pour la traduction française). André Chervel et Claire-Blanche Benveniste d'une part (1969), Nina Catach (1973) d'autre part, se sont appuyés sur ces travaux pour proposer leur description du fonctionnement de l'orthographe du français.

Nina Catach a classé un certain nombre d'écritures du monde selon quatre catégories (1988) pour rendre compte des relations entre face orale et face écrite de la langue (ce qu'elle appelle « les quatre solutions de l'écriture »), des plus transparentes (par exemple le finnois ou le turc) vers les plus opaques (le chinois classique par exemple). La typologie a ensuite été affinée (Coulmas, 1989) et c'est plutôt l'idée d'un continuum des systèmes d'écriture qui prévaut aujourd'hui, des écritures à sémiographie mineure comme le finnois aux écritures à sémiographie majeure comme l'anglais ou le français (Fayol et Jaffré, 2008).

C'est à Nina Catach et à ses collaborateurs que nous devons le *Dictionnaire historique de l'orthographe française*, publié en 1995, qui donne le visage successif de 20.000 mots français entre le XVI^e siècle et le XX^e siècle. À elle encore que nous devons la théorie du plurisystème de l'orthographe et sa représentation sous forme de cercles concentriques, utile pour expliquer comment les enfants s'approprient le système d'écriture (1978 :55). Nina Catach a fait partie des linguistes qui ont milité pour le texte des *Rectifications orthographiques* adopté en 1990.

Au bout du compte, c'est un système complexe mais organisé qui se révèle, dont la maîtrise complète semble mission impossible. Les approches de type sociolinguistique, qui décriraient les usages orthographiques ordinaires en fonction de contextes sociaux ou relieraient les performances orthographiques à des catégories de scripteurs ou à leur origine socioculturelle sont quasi inexistantes. Vincent Lucci et Agnès Millet (1994) ont cependant mis au jour des zones de fragilité du système bien délimitées (pluriel nominal, doubles consonnes, accent aigu) en les reliant au capital scolaire des scripteurs et à la plus ou moins grande formalité de la situation.

Performances et conceptions des élèves

Comme l'avait prédit Jean-Pierre Jaffré dans son ouvrage paru en 1992, le grand chantier des années 1990 a été l'acquisition des enfants de l'école primaire et, dans une moindre mesure, du collègue. L'observation des usages des élèves a donné lieu, dans trois domaines, à un nombre conséquent de thèses, que

nous ne faisons que mentionner ici (voir Brissaud, 2007, pour un descriptif de certaines de ces thèses) :

- des psychologues cognitivistes qui travaillent sur la production écrite et l’acquisition du langage écrit (Largy, 1995 ; Totereau, 1998) ;
- des linguistes qui interrogent le système linguistique à la lumière de l’acquisition (Hoefflin, 1998 ; Brissaud, 1998 ; Cogis, 1999 ; Sandon, 1999) ou des pratiques sociales (Sautot, 2000) ;
- et dans une moindre mesure, des chercheurs en sciences de l’Éducation (Guyon, 1998 ; Delsol, 1998 et Pelletier, 1998).

Ces communautés ont travaillé parallèlement et ont mis en évidence :

- 1/ le temps nécessaire aux acquisitions orthographiques du français : les scénarios développementaux proposés s’étalent jusqu’à la fin de la scolarité au collège avec accélération ou palier en classe de quatrième ;
- 2/ les problèmes de gestion des connaissances orthographiques dans la production de textes : les connaissances déclaratives ne suffisent pas, encore faut-il apprendre à les mettre en œuvre dans le flux de l’écriture dans des structures syntaxiques particulières ;
- 3/ la mise au jour de conceptions en marge de, en dépit de, ou grâce à l’enseignement reçu (ou la mise en évidence de l’absence de maîtrise conceptuelle) expliquant bien des erreurs : « la nature des problèmes à résoudre ne varie pas énormément d’un niveau scolaire à l’autre. Ce qui change, en revanche, c’est la capacité à les résoudre » (Jaffré et Bessonnat, 1993 : 36). Et la manière de les résoudre, pourrait-on ajouter.

Conclusion provisoire

Des travaux produits dans les trois décennies qui terminent le 20^e siècle se sont intéressés aux systèmes d’écriture et aux déterminants des erreurs. Ils ont permis de brosser un tableau relativement détaillé de la compétence orthographique et de son évolution ; ils ont suscité des propositions didactiques (Angoujard, 1994 ; revue *Repères*).

Les zooms sur les savoirs orthographiques intériorisés par les élèves et sur leurs reconfigurations avec le temps (Bousquet, Cogis, Ducard, Massonnet, Jaffré, 1999) nous invitent à ne pas confondre savoirs enseignés et savoir appris, à reconnaître la spécificité des raisonnements des élèves et les malentendus scolaires qui peuvent en découler, comme cela avait été établi pour les savoirs grammaticaux (Kilcher-Hagedorn, Othenin-Girard, de Weck, 1987).

Au début des années 2000, nous savons beaucoup de choses, nous disposons de points de repère fiables. Il est temps de s’appuyer sur ces savoirs accumulés et de passer à des recherches proprement didactiques ; il est temps pour les chercheurs d’entrer dans les classes, d’observer les dispositifs mis en œuvre, les positionnements d’enseignants, les tâches proposées aux élèves et leur façon de les résoudre.

2. Un pas en avant trois pas en arrière

2.1. Performances et système : continuité

Avec le siècle nouveau, éclot une série d'ouvrages didactiques produits par les docteurs linguistes didacticiens de la fin des années 1990, et destinés aux enseignants de l'école primaire et du collège (Brissaud et Bessonnat, 2001 ; Sautot, 2002 ; Pelletier et Le Deun, 2004 ; Cogis, 2005). Pour Danièle Cogis, qui fait une présentation détaillée de ces ouvrages (2008), leurs convergences sont au nombre de trois : la référence aux descriptions linguistiques de l'écriture, le travail de l'orthographe en lien avec la production écrite, et l'attention aux processus de conceptualisation dans des dispositifs qui donnent la parole aux élèves.

L'analyse des performances linguistiques des élèves, de leurs capacités cognitives et de leur évolution se poursuit. Les publics se diversifient : les plus jeunes font l'objet d'une attention particulière (Montésinos-Gelet, 1999 ; Morin, 2002 ; Bézu, 2009 ; David et Morin, 2008). En ce qui concerne les lycéens, Noëlle Voiriot-Cordary (2005) montre que leurs points d'achoppement sont finalement les mêmes que ceux des écoliers (les formes verbales complexes notamment), et leurs conceptualisations proches. Tout se passe comme si les élèves de lycée n'arrivaient pas à dépasser les représentations erronées qu'ils se sont construites à l'école et au collège. Les élèves de lycée professionnel, souvent en difficulté langagière, ne font toujours pas l'objet d'une attention particulière alors que des conceptions bien implantées et un certain rapport à l'écriture font obstacle aux apprentissages (Brissaud et Barré-De Miniac, 2009).

On s'intéresse toujours peu à ce qui se passe hors scolarité obligatoire, par exemple aux étudiants du supérieur, dont le niveau orthographique défraie pourtant la chronique à chaque rentrée universitaire, ou aux adultes, qui demeurent les grands oubliés de la recherche. Tout se passe comme s'il était évident que les adultes maîtrisent le système, ou comme si on voulait ignorer leurs difficultés.

Les travaux de la psycholinguistique se poursuivent et s'attachent à montrer l'impact de la fréquence des unités linguistiques et des régularités du système sur la performance orthographique. Sont explorés : l'apprentissage implicite de sous-unités lexicales (Pacton, Fayol et Perruchet, 2005 ; Kandel et Valdois, 2006), les mécanismes de la détection d'erreurs (Largy et Dédeyan, 2002), la récupération de formes fléchies stockées en mémoire (Largy, Cousin et Fayol, 2004), bref toutes choses qui tendraient à montrer que plus on enregistre de régularités par la lecture meilleur orthographeur on serait.

Les travaux conduits dans le cadre du groupement de recherche GDR-CNRS 2657 « production verbale écrite » jusqu'en 2010 ont rassemblé des linguistes et des psycholinguistes qui se sont intéressés à la production écrite en temps réel avec des moyens d'enregistrement de la temporalité de l'écriture (Plane, Olive et Alamargot, 2010). C'est davantage une approche de la révision des textes avec mesure des pauses, des débits et des mouvements oculaires qui a été développée. Les travaux concernant la gestion de l'orthographe en temps réel n'en sont qu'à leur début (Bourdin, Cogis et Foulon, 2010).

Dans le même temps, la linguistique de l'écrit s'intéresse aux systèmes d'écriture.

ture et pose la question de leur adaptation aux besoins de la société (Jaffré, 2006 ; Honvault-Ducrocq, 2006 ; Jaffré et Brissaud, 2006). Des linguistes continuent à « penser l'orthographe de demain » et à faire des propositions de réformes du système d'écriture du français (Dister, Gruaz, Legros, Lenoble-Pinson, Moreau, Petit, Van Raemdonck, Wilmet, 2009). Reste à expliquer inlassablement aux usagers de la langue et de l'écriture que le français est une langue encore jeune douée d'une belle vitalité, à rappeler qu'elle la tient en particulier de sa littérature (Encrevé et Braudeau, 2007), qu'elle n'est parlée en France par tous les Français que depuis un siècle (un cinquième seulement des Français la parlaient à la fin du XVIII^e siècle), que l'Académie française a toujours aménagé le système d'écriture, etc.

Les moyens informatiques permettent la réalisation d'outils comme EOLE, *échelle d'acquisition en orthographe lexicale* (Pothier et Pothier, 2003), qui présente près de 12000 mots classés alphabétiquement avec précision du pourcentage d'élèves qui l'écrivent conformément à la norme à chacun des 5 niveaux de l'école élémentaire française. Bernard Lété et collaborateurs (2004) mettent à la disposition des chercheurs et des praticiens MANULEX, une base de données disponible en ligne constituée à partir de 54 manuels de lecture du cours préparatoire au CM2. Manulex donne une idée précise de la fréquence des mots auxquels sont exposés les élèves à l'école.

2.2. Orthographe et écriture

Concernant le lien entre l'orthographe et la qualité des textes, plusieurs questions se posent : le poids de l'orthographe dans l'évaluation des textes ; l'attention portée à l'orthographe par les élèves quand ils écrivent ; l'intérêt, pour l'orthographe, des chercheurs qui travaillent sur les processus d'écriture.

Concernant le premier point, les contradictions ne manquent pas. Les enseignants se sont longtemps focalisés sur l'orthographe quand ils évaluaient un texte de sorte qu'une bonne orthographe garantissait une bonne note en production de textes. Cette conception, remise en cause depuis longtemps, semble perdurer. Une étude parue en 1998 montre cependant que les enseignants débutants ont intégré le discours institutionnel sur la priorité à la production d'écrit et que l'orthographe leur apparaît comme secondaire (Elalouf, Journot, Tamine, Tisset et Tomassone, 1998). Plus récemment, Jacqueline Lafont-Terranova et Didier Colin (2005), arrivent à deux résultats divergents dans deux études conduites auprès de professeurs de collèges : la première, effectuée auprès de 73 enseignants de collège (français, histoire-géographie et mathématiques) montre que l'orthographe n'est pas un critère de premier plan pour évaluer l'écriture ; dans la seconde, les 21 enseignants interrogés semblent davantage se focaliser sur la norme orthographique. Les deux chercheurs s'interrogent les résultats contrastés de ces deux études.

Du côté des élèves qui écrivent et réécrivent, les résultats de la recherche sont eux aussi contradictoires. Les travaux s'intéressant aux modifications orthographiques lors de la révision s'appuyant sur une approche génétique du texte sont peu nombreux et portent sur un nombre limité de textes. Danièle Cogis (2000), analyse les corrections apportées à leur texte par cinq élèves de 3^e ; elle trouve que les cinq élèves traitent effectivement l'orthographe au cours de leur rédac-

tion, que leur orthographe soit défectueuse ou très défectueuse, notamment au moment où ils recopient. Elle conclut : « Ce qui limite la portée de leur travail et dépend de variables individuelles, c'est, outre le savoir linguistique initial, la quantité d'erreurs faites au brouillon, la capacité à repérer ses erreurs, la capacité à les traiter en même temps que tous les autres aspects du texte à écrire ». Danièle Cogis et Christophe Leblay (2010) ont analysé les corrections orthographiques apportées par 15 élèves du CE2 à la classe de 4^e en se focalisant sur l'accord dans le groupe nominal et trouvent que les élèves touchent peu à l'orthographe lors de la révision de leur texte.

Pour les chercheurs qui travaillent sur les processus d'écriture, l'orthographe n'est pas première : Claire Doquet-Lacoste (2003), s'est intéressée à l'écriture non manuscrite (traitement de texte) en CM2 et a développé une méthodologie d'analyse de l'écriture en temps réel, inspirée de la génétique du texte. Elle a pris en compte l'orthographe à titre secondaire. Dans une thèse récente, conduite en Sciences de l'éducation, Bernard Slusarczyk (2011) étudie les relations entre les performances en production écrite et les performances orthographiques, du CE2 à la classe de sixième. Dans une première étude, il trouve qu'il n'y a pas de corrélation entre la qualité du texte, la quantité de texte et la qualité orthographique en CE2 alors que trois ans plus tard, performance orthographique et qualité du texte sont reliées. Dans une seconde étude longitudinale, conduite du CE2 au CM1, il établit un lien entre la performance rédactionnelle et les performances orthographiques lexicales à partir de la fin du CE2. Ceux qui écrivent des textes structurés, cohérents et intéressants sont aussi les meilleurs orthographes.

Les travaux conduits dans le domaine des sciences du langage (linguistique textuelle et de la linguistique de l'énonciation) ont peu à peu contribué à l'affaiblissement de l'orthographe, la dimension textuelle et la maîtrise des discours devenant prioritaire. Il n'est donc pas étonnant que l'orthographe soit tombée de son piédestal ou plutôt qu'elle ait été remise à sa place en tant que composante de l'écriture.

2.3. Sujets d'inquiétude

La baisse du niveau orthographique

Il faut se faire à l'idée que le niveau orthographique a effectivement baissé. Danièle Manesse et Danièle Cogis (2007) en ont fourni la preuve avec un texte de Fénelon qu'elle ont dicté à un large échantillon représentatif de la France métropolitaine (plus de 2700 élèves du CM2 à la classe de 3^e du collège) 18 ans après une première étude (Chervel et Manesse, 1989). Et le « niveau » a probablement commencé à baisser depuis le milieu du XX^e siècle (Chervel, 2009), soit bien longtemps avant les réformes des programmes du collège de 1996 et de ceux de l'école élémentaire de 2002, généralement incriminés.

Une comparaison des résultats des élèves dans les années 1920 et en 1995 (classes de 6^e, 5^e et 4^e), fournie par l'institution scolaire elle-même, avait déjà établi que l'orthographe grammaticale et lexicale s'était détériorée au profit d'une meilleure qualité du texte (textes plus longs, plus cohérents, et mieux ponctués ; DEP, 1996). Nouvelle preuve de cette baisse avec une dictée de 85

mots proposée à des élèves de CM2 en 1987 et en 2007 (DEPP, 2008). Le nombre d'erreurs (y compris de ponctuation) est passé de 10,7 en 1987 à 14,7 en 2007. Le pourcentage d'élèves qui faisaient plus de quinze erreurs était de 26 % en 1987, il est de 46 % en 2007. Ce sont principalement les erreurs grammaticales qui ont augmenté : de 7 en moyenne en 1987 à 11 en 2007. Les élèves mettent plus de temps aujourd'hui pour arriver à un niveau de maîtrise donné. Tout se passe comme si l'enseignement de l'orthographe profitait de l'allongement de la scolarité.

Toutes ces études montrent le recul de l'orthographe grammaticale et c'est ce recul qui est généralement mis en avant par les médias. On en oublie de commenter le parallélisme des courbes et de souligner les progrès des élèves, qui existent bel et bien ; on est aveugle au dynamisme des apprentissages, notamment de l'orthographe grammaticale, on ne voit pas que les élèves font des progrès considérables de l'école élémentaire au collège (Cogis, 2007).

La fracture sociale

Un autre sujet d'inquiétude provient des résultats des enquêtes internationales PISA. Les résultats de la quatrième enquête, conduite dans 75 pays (OCDE, 2010), montrent que les élèves de 15 ans à l'heure (soit seulement 60 % de la population en France, exception culturelle) obtiennent en mathématiques un score supérieur à celui des pays les mieux placés (Baudelot et Establet, 2009). Inversement ceux qui accusent plus d'un an de retard font moins bien que deux des trois pays les plus mal classés. Cette fracture entre les 60 % à l'heure et les autres s'est accentuée au fil des enquêtes. On est ici proche des conclusions de Christian Forestier et Claude Thélot dans *Que vaut l'enseignement en France ?* (2007 : 138) : « l'école se préoccupe plus de ceux qui poursuivent leurs études que de ceux qui les abandonnent ».

L'écriture n'est pas évaluée en tant que telle dans les enquêtes PISA. Si le niveau d'orthographe et le niveau en mathématiques d'une part, le niveau d'orthographe et le niveau général d'autre part, sont corrélés, comme l'ont montré d'autres enquêtes, gageons que les mêmes conclusions s'appliqueraient à une enquête internationale portant sur l'orthographe : résultats moyens des francophones ; retard des garçons sur les filles ; retard des enfants de milieux défavorisés sur les enfants de milieux favorisés. Gageons que l'iniquité du traitement infligé aux filles en ce qui concerne les mathématiques, tendance qui s'impose dans tous les pays dans l'enquête PISA, se retrouverait à l'identique en ce qui concerne l'orthographe : « supériorité des filles et domination des garçons » (Baudelot et Establet, 2009 : 99). À ceci près qu'aujourd'hui l'ascenseur social fonctionne davantage avec les mathématiques avec l'orthographe. On peut devenir ingénieur, cadre commercial, professeur des universités avec une mauvaise orthographe. C'est plus difficile si l'on ne comprend rien aux mathématiques.

L'épreuve de français du diplôme national du brevet ne serait pas adaptée, pas plus que les épreuves de PISA pour évaluer les compétences acquises à 15 ans en compréhension de l'écrit ou la dictée de Fénelon pour évaluer le niveau orthographique des écoliers et collégiens d'aujourd'hui. Soit. Mais avant d'incriminer le thermomètre, il faudrait penser au système d'écriture lui-même, dont on sait la complexité. A-t-on remarqué que les pays les mieux classés de l'OCDE (la

Finlande, la Corée du sud) ont un système d'écriture « transparent », situé à l'autre bout du continuum des systèmes d'écriture du monde par rapport au français ? Autre chose : pourquoi observe-t-on un taux important de non-réponses chez les élèves français dans l'enquête PISA ? Ce fait est analysé par les observateurs comme la conséquence de la peur de se tromper (Baudelot et Establet, 2009). On pense aussitôt à la peur de la faute orthographique qui paralyse et aux liens entre orthographe et compétence générale.

Les enseignants et la norme

Un certain nombre d'études touche au rapport des enseignants débutants à la norme orthographique. Dans la lignée de l'étude conduite par Marie-Laure Élalouf *et al.* (1998), Claudie Péret, Jean-Pierre Sautot et Catherine Brissaud (2008) ont mis en évidence la fragilité de la connaissance du système orthographique des enseignants entrant dans le métier : ceux-ci n'ont pas une vision claire de leur compétence orthographique et des erreurs qu'ils font ; pas plus que du fonctionnement du système. L'insécurité dans laquelle ils se trouvent les conduit souvent à la normativité. Les conclusions d'Emmanuelle Guérin (2010) vont dans ce sens. Elle montre comment l'enseignant, soumis à des pressions contradictoires, adopte la langue professorale qui sied à la fonction et se retrouve à enseigner une norme orale unique, un français restreint, une « outre-langue », qui peut être en contradiction avec les usages majoritaires ; elle dénonce l'idéologie du standard liée aux représentations et au manque de formation des enseignants. On pourrait étendre l'analyse à l'orthographe et regretter le manque de sensibilisation des enseignants à la variation écrite, qui existe tout autant que la variation orale : il y a des erreurs qu'on voit et des erreurs qu'on ne voit pas, il y a des erreurs qu'on fait soi-même et dont on n'est pas conscient, des erreurs que plus personne ne voit tellement elles sont devenues fréquentes (*il en voit, quelque soit*).

2.4. Le chercheur sur le terrain, décalages et malentendus

Dans les années 2000, le chercheur investit résolument l'espace de l'école en se focalisant sur l'enseignant et les choix qu'il opère dans l'intimité de la classe. Des méthodologies variées permettent de comprendre ce qui se joue avec les élèves, notamment en ce qui concerne l'enseignement de la grammaire (mais quand on parle de grammaire à l'école élémentaire, l'orthographe n'est pas loin...) : observation indirecte de données fournies par l'enseignant (Slusarczyk, 2011), observation écologique filmée (Élalouf et Péret, 2009 ; Paolacci et Garcia-Debanc, 2009), analyse comparative de la mise en œuvre par deux enseignants d'un même contenu d'enseignement qu'ils ont préparé ensemble (Sautot et Lepoire, 2009), ingénierie didactique (Garcia-Debanc, 2009), etc.

Outre la variété des pratiques observées (Gomila, 2009 ; Gourdet, 2009) et la complexité des déterminations des pratiques enseignantes (Carnus et Garcia-Debanc, 2008), ces études font ressortir :

- l'écart entre les difficultés supposées par l'enseignant et les difficultés effectives pour l'élève (Garcia-Debanc, 2009) ;

- le décalage entre les savoirs à enseigner et les savoirs enseignés (Dolz et Schneuwly, 2009) ;
- l'écart entre savoirs enseignés et savoirs appris (Gourdet, 2009 ; David, Guyon et Brissaud, 2006) ;
- la disjonction entre ce que les enseignants pensent pratiquer et ce qu'ils font effectivement (Péret *et al.*, 2008) ;
- l'écart entre les connaissances nécessaires et les connaissances effectives (Elalouf, 2008).

Ces études permettent de donner une vision moins monolithique de l'enseignement et de l'apprentissage. Les obstacles sont précisés, la face cachée des pratiques d'enseignement de la grammaire et, secondairement, de l'orthographe, commence à être davantage connue. Ces travaux montrent aussi l'intérêt d'une présentation linguistique structurée et cohérente, fondée sur la régularité plutôt que sur les exceptions. Mais ils mettent aussi en évidence une espèce de « bricolage didactique » (Brissaud et Grossmann, 2009 ; Dolz et Schneuwly, 2009), parfois imputable au fait que les professeurs des écoles enseignent en s'appuyant sur des connaissances et des procédures acquises à l'école primaire et au collège ; elles invitent à chercher à comprendre les effets des savoirs didactiques sur les apprentissages.

3. Les grands chantiers des années 2010

Nous développons ici trois orientations qui nous semblent prioritaires pour les années à venir : une attention portée à vraiment tous les élèves, le développement de recherches à grande échelle qui mette en relation pratiques de classe et apprentissages effectifs des élèves, la poursuite de la réflexion sur le système et le socle de connaissances.

3.1. Quelle inscription sociale des performances ?

Plutôt que de pousser des cris d'orfraie et de s'indigner devant le nombre d'erreurs orthographiques, pourquoi les nostalgiques de l'orthographe d'antan (mais sont-ils bien sûrs de posséder l'orthographe ?) ne se demandent-ils pas comment se creusent les inégalités, pourquoi une fraction de la population n'écrit pas dans une société où l'on écrit de plus en plus, pourquoi on continue à exclure pour motif d'orthographe ? Le didacticien de l'orthographe, qui a une mission sociale, devrait en tout cas essayer de répondre à ces questions. La prise en compte des dimensions contextuelles et sociales des apprentissages nous semble plus que jamais une nécessité. Il s'agit de « rendre visible ce qui n'est pas appris et par qui » (Bautier, 2010 : 20) et de s'occuper des 40 à 50 % qui sont vraisemblablement, comme en mathématiques, derrière les plus mal classés. Ce qui revient à s'occuper de la « seconde moitié de la classe ».

Il n'est que de voir le désarroi des jeunes professeurs de français en lycée professionnel quand on aborde la question de l'orthographe pour comprendre l'hypothèse mise par l'orthographe sur la carrière scolaire et l'insertion sociale des élèves. Nous disposons de trop peu de données sur les populations qui ne se sont

pas approprié l'écriture de la langue de scolarisation, et nous devons nous donner les moyens de mettre au point des dispositifs centrés sur des objets fondamentaux, qui font partie à coup sûr du socle commun.

Maintenant que nous connaissons mieux les modes d'appropriation des enfants tout venants, nous devons nous concentrer sur la fraction de la population dite en retard (40 % des élèves de 15 ans, rappelons-le), dont on sait qu'elle est en retard pour l'acquisition d'orthographe. Ce retard est évalué à deux années par Danièle Manesse (2008). Mais les procédures utilisées par ces élèves sont-elles les mêmes ? Les dispositifs préconisés (Haas, 2002 ; Brissaud et Cogis, à paraître) sont-ils aussi efficaces pour toutes les catégories d'élèves ?

3.2. Quelles pratiques efficaces ?

Les recherches entreprises depuis quelques années commencent à montrer que toutes les pratiques ne se valent pas (Gourdet, 2009) et qu'il y a un lien entre enseignement et apprentissage ! Des recherches de didactique expérimentale doivent se développer afin de tester les effets des situations d'enseignement sur des publics diversifiés, avec prise en compte des contextes sociaux. Des études longitudinales fines devraient être conduites afin de relier entre elles les connaissances partielles dont nous disposons : pour mieux accompagner les élèves, les enseignants ont besoin de repères plus précis. Les études disponibles aujourd'hui portent sur deux ou trois classes ; il est temps maintenant de mettre en œuvre des études de plus grande envergure, comme cette recherche exemplaire conduite en Suisse sur les objets enseignés que sont la relative et le texte argumentatif (Schneuwly et Dolz, 2009). Nous nous heurtons ici non pas à la volonté des didacticiens mais à un problème de reconnaissance institutionnelle de la didactique : les didacticiens doivent trouver des financements pour des études d'envergure qui n'auraient pas forcément d'ambition européenne ou internationale ! Il semblerait que cela soit possible au Québec.

3.3. Le socle et le système

À la recherche du socle

Le législateur reste très vague en ce qui concerne le socle de compétences et de connaissances orthographiques. On comprend en creux que c'est toute l'orthographe que l'élève doit savoir en fin de scolarité obligatoire. Le commentaire concernant l'orthographe dans l'étude comparative conduite en CM2 en 1987 et en 2007 (DEPP, 2008) se termine ainsi : « En revanche, sur des conjugaisons difficiles pour les élèves de CM2, comme l'accord avec l'auxiliaire "avoir", le pourcentage de réussite n'évolue pas : environ 30 % des élèves, que ce soit en 1987 ou en 2007, écrivent correctement le verbe "vus" dans la phrase "Elle les a peut-être vus !" » Ce commentaire est symptomatique de la difficulté à reconnaître la complexité de certaines zones de l'orthographe du français et à en admettre l'étalement de l'apprentissage (Brissaud et Cogis, 2008).

N'est-il pas temps de définir plus précisément ce qui constitue le socle de connaissances et de compétences orthographiques ? L'accord du participe passé

avec complément antéposé au verbe (qui, soit dit en passant, n'est pas une « conjugaison ») fait-il, oui ou non, partie du socle exigible... en fin de scolarité obligatoire ? Dans une société de l'écrit, où tout le monde ou presque écrit et communique *via* Internet, peut-on encore, défendre tout l'accord du participe passé quand les formes erronées sont majoritaires ? N'est-il pas du rôle de la didactique que de promouvoir des travaux qui aident la société à résoudre ses contradictions et à préciser ce qu'elle attend effectivement en fin de scolarité obligatoire ?

L'aménagement du système d'écriture

Une définition raisonnable du socle devrait amener à continuer à réformer le système d'écriture du français. Vu les difficultés d'apprentissage de l'écriture du français, et la réalité de l'orthographe aujourd'hui chez les scripteurs (Internet), s'il semble inenvisageable aujourd'hui, comme hier, de « supprimer l'orthographe » (Blanche-Benveniste et Chervel, 1969 ; Lucci et Nazé, 1979), des décisions semblent en revanche s'imposer pour faire évoluer le système à partir de l'observation des usages. On peut en effet se demander si l'écriture du français ne frôle pas la fracture, comme c'était le cas en Turquie au début du XX^e siècle.

Les progressions qui assurent ce socle

Comme le souligne Marceline Lappara (2010), l'enseignement de l'orthographe est resté plutôt traditionnel et la question de la progression des apprentissages est toujours en chantier. Les mêmes objectifs ou presque sont assignés au cycle 2 ou cycle 3 de l'école élémentaire française, si bien qu'on voit un peu de tout chaque année, sous forme de saupoudrage et que rien n'est jamais vraiment acquis pour tous les élèves. Il conviendrait enfin de se concentrer sur quelques notions clés, considérées comme fondamentales, et de les aborder pas à pas, de façon très progressive, de manière à laisser le temps de l'apprentissage aux élèves et à les aider à surmonter les difficultés en n'évacuant pas les erreurs mais en prenant appui sur elles (Astolfi, 1997) : le tâtonnement permet sans doute la réussite à long terme, ainsi que la bienveillance et la mise en confiance.

4. Conclusion

Parce que les publics scolaires et les pratiques sociales de l'écriture ont profondément changé, l'apprentissage de l'orthographe apparaît plus que jamais comme un enjeu social. Cet apprentissage est multidimensionnel : il fait appel au fonctionnement du système d'écriture lui-même, aux conceptualisations des sujets, aux représentations des enseignants, sans oublier les pressions sociales qui s'exercent sur l'ensemble. La recherche dans le domaine de la didactique de l'orthographe est donc complexe mais montre une belle vitalité. Nous assistons depuis quelques années à des avancées significatives, de sorte qu'on connaît mieux ce qui se passe et ce qui se joue dans ce microcosme social qu'est la classe. Parce que la sacralisation de l'orthographe demeure, ainsi que les tensions entre normes et usages, je mettrai en relief les points suivants.

L'orthographe, un outil pour tous ?

Les difficultés persistantes sont mieux connues. Les études diachroniques montrent que c'est l'orthographe dite grammaticale qui perd du terrain : l'accord sujet-verbe, l'accord de l'adjectif, l'accord du participe passé. Les didacticiens se sont attaqués à des notions grammaticales de base : notion de phrase, de groupe, toutes notions utiles quand on écrit (Chervel, 2006) avec parfois un lien plus direct avec l'orthographe (accord sujet-verbe par exemple, ou accord dans le groupe nominal).

Les élèves d'aujourd'hui seraient en retard par rapport aux élèves d'hier. Soit. Mais on oublie aussi souvent de mentionner ce qui a fondamentalement changé à partir de la fin des années 1960 : l'explosion des collèges après 1968 (il s'en crée un par jour), la massification de l'enseignement, le changement des routines scolaires (par exemple la suppression du latin en sixième en 1969). De sorte qu'on sait probablement aujourd'hui plus d'orthographe qu'il y a 50 ans. Peut-être y a-t-il moins d'élèves qui sont capables de faire zéro faute dans une dictée mais globalement, beaucoup plus d'élèves savent l'orthographe.

Si les sociétés francophones veulent que tous les citoyens qui veulent écrire leur langue puissent l'écrire (mais le veulent-elles ?), nous avons plus que jamais besoin de rationaliser l'enseignement de l'orthographe, de sélectionner les objectifs précis à atteindre à chaque étape, de mettre en œuvre une approche scientifique dans un domaine miné par les passions, voire l'idéologie, de déconstruire les contrevérités qui empêchent le progrès social.

Cela ne peut se faire sans le dialogue entre les décideurs institutionnels et les didacticiens, sans la reconnaissance du travail des uns et des autres, sans la confiance accordée par-delà les clivages politiques et les prés carrés. Les « textes officiels » ne disent pas ce qui fonde leurs choix ; ils brûlent parfois les étapes. Quel intérêt d'imposer aux élèves des apprentissages prématurés qui pourront être nocifs pour les plus fragiles ? Nous avons tous tout à y gagner : le grand bénéficiaire sera l'élève qui pourra apprendre l'orthographe dans un climat de confiance, sans culpabilisation, dans sa zone proximale de développement.

La formation des enseignants

Dans leur *Enquête sur les nouveaux enseignants*, Patrick Rayou et Agnès van Zanten (2004 :256) concluent que ceux qui partent à la retraite « ont pu mesurer dans les dernières années et les changements intervenus chez leurs élèves et les très grandes difficultés à puiser dans leur propre expérience les moyens d'y faire face ». Cela me semble particulièrement, et plus que jamais, vrai de l'orthographe. Espérons que le nouveau contexte de formation des enseignants donnera le temps aux étudiants, au moins à une fraction significative d'entre eux (tant ce qu'on revendique ici pour l'orthographe doit être vrai pour d'autres disciplines), de se forger un véritable positionnement professionnel :

- en construisant des connaissances sur le fonctionnement actuel du système d'écriture du français, sur son histoire et ses aléas, sur sa lente acquisition et les obstacles rencontrés, sur les conditions optimales de son apprentissage, sur les notions centrales au cœur des apprentissages de l'école élémentaire ;

- en faisant un détour par d'autres systèmes d'écriture : l'anglais qui a une écriture peu « transparente », comme celle du français, est intéressant parce qu'il pose d'autres problèmes que le français ; l'italien ou l'espagnol parce qu'ils appartiennent à la même famille de langue que le français, sont relativement « transparentes » et permettent de révéler les difficultés du français ;
- en apprenant à travailler sur les représentations des élèves et sur les siennes propres qui font souvent obstacle à l'enseignement et à l'apprentissage ;
- en comprenant l'importance de travailler aussi l'orthographe dans la production de textes et d'apprendre à le faire progressivement, en apprenant lentement mais sûrement à repérer ses propres erreurs.

Tout ce qui touche au langage a une apparence d'évidence telle que le professeur doit disposer de connaissances larges pour faire face à la diversité des conceptualisations des élèves. Il ne s'agit pas de prescrire, mais de donner aux futurs enseignants les informations qui leur permettront de se poser comme professionnels de l'enseignement de l'écriture et de choisir, librement, telle ou telle approche, en fonction des élèves qui leur sont confiés et de justifier leurs choix, de faire travailler les élèves en toute confiance.

Même si on donne la priorité à une approche intégrative de l'orthographe, par exemple en la travaillant lors de la production de textes (Brissaud et Cogis, à paraître), la question de l'orthographe continue malheureusement à faire de l'ombre à l'écriture des textes dans la mesure où la peur de faire des fautes paralyse nombre de scripteurs : élèves, étudiants mais aussi adultes en activité professionnelle. Le nombre d'absences de réponses dans les enquêtes PISA nous le rappelle.

Le lien entre recherche, formation et terrain

Jean-François Halté terminait son *Que sais-je ?* paru en 1992 consacré à la didactique du français par un appel à un rapport *symbiotique* entre recherche et enseignement, à une rénovation des concours académiques d'enseignement et à une articulation étroite de la recherche, de la formation et de l'enseignement au sein des IUFM nouvellement créés.

Je lance ici le même appel vingt ans plus tard, en l'an 1 de la mastérisation de la formation des enseignants. C'est par une collaboration active entre tous les acteurs que nous pourrions aider les enseignants à opérer des choix didactiques qu'ils devront de toute façon opérer ; si la société a décidé que les enseignants passeraient deux fois moins de temps que par le passé à travailler l'orthographe alors que tous les élèves (ou presque) suivent aujourd'hui le même cursus à l'école élémentaire et au collège, elle doit tout mettre en œuvre pour que les enseignants soient aidés à gagner en efficacité.

Tout se passe comme si un chaînon ou une courroie de transmission continuait à manquer entre le chercheur et ceux pour qui il travaille, entre le chercheur et les décideurs. J'appelle ici de mes vœux une véritable collaboration entre les différents acteurs impliqués dans la question de l'orthographe : le temps de l'apprentissage est trop long, l'enjeu trop important pour que subsistent clivages, défiance et fausses croyances.

Bibliographie

- ANGOUJARD, A. (dir.) (1994) : *Savoir orthographier*, Paris, Hachette.
- ASTOLFI, J.-P. (1997) : *L'erreur, un outil pour enseigner*, Paris, ESF Editeur.
- BAUDELLOT, C. et ESTABLET, R. (2009) : *L'élitisme républicain. L'école française à l'épreuve des comparaisons internationales*. Paris, Seuil.
- BAUTIER, E. (2010) : « Recherche et différenciations socio-scolaires. Table ronde Recherche et didactique », *Pratiques*, 145-146, 17-21.
- BÉZU, P. (2009) : « Construction des premières compétences orthographiques proposition d'un schéma explicatif », *Revue française de pédagogie*, 168, 5-17.
- BOURDIN, B., COGIS, D., et FOULIN, J.-N. (2010) : « Influence des traitements graphomoteurs et orthographiques sur la production de textes écrits : perspective pluridisciplinaire », *Langages*, 177, 57-82.
- BOUSQUET, S., COGIS, D., DUCARD, D., MASSONNET, J., JAFFRÉ, J.-P. (1999) : « Acquisition de l'orthographe et mondes cognitifs », *Revue française de pédagogie*, 126, 23-37.
- BRISAUD, C. (1998) : *Acquisition de l'orthographe du verbe au collège : le cas des formes en /E/. Invariants et procédures*, doctorat de Sciences du langage de l'Université Stendhal - Grenoble 3.
- (2007) : « Acquisition et didactique de l'orthographe du français », in E. Falardeau, C. Fisher, C. Simard et N. Sorin (dir.), *La didactique du français. Les voies actuelles de la recherche*, Québec, Presses de l'Université Laval, 219-234.
- BRISAUD, C. et BARRÉ-DE MINAC, C. (2009) : « Pratiques langagières au lycée professionnel : quelle place pour le socioculturel ? », in B. Daunay, I. Delcambre, Y. Reuter, *Didactique du français : le socioculturel en question*, Presses universitaires du Septentrion, 179-190.
- BRISAUD, C. et BESSONNAT, D. (2001) : *L'orthographe au collège : pour une autre approche*, CRDP de Grenoble, collection 36, 256 pages.
- BRISAUD, C. et COGIS, D. (à paraître) : *Comment enseigner l'orthographe aujourd'hui ?* Paris, Hatier.
- (2008) : « L'accord du participe passé. Reconsidération d'un problème ancien à la lumière de données récentes sur l'acquisition », Congrès mondial de linguistique française, Paris, 9-12 juillet 2008. CRdom, J. Durand, B. Habert et B. Laks (éd.), 413-424.
- BRISAUD, C. et GROSSMANN, F. (dir.) (2009) : « La construction des savoirs grammaticaux. Texte de présentation du numéro », *Repères*, 39.
- BRISAUD, C., JAFFRÉ J.-P., PELLAT J.-C., dir. (2008) : *Nouvelles recherches en orthographe*, Limoges, Éditions Lambert Lucas.
- CARNUS, M.-F. et GARCIA-DEBANC, C. (2008) : « De l'analyse didactique de pratiques langagières à la spécification de compétences professionnelles d'enseignants débutants. Français et Education Physique et Sportive », *Les Dossiers des Sciences de l'Education*, 20, 39-54.
- CATACH, N. (1973) : « La structure de l'orthographe française », *La Recherche*, n° 39, vol. 4, p. 949-956.
- (1988) : « L'écriture en tant que plurisystème, ou théorie de L prime », in

- N. Catach, *Pour une théorie de la langue écrite*, actes de la table ronde internationale CNRS-Heso, Paris, Editions du C.N.R.S., 243-259.
- (1995) : *Dictionnaire historique de l'orthographe française*, Paris, Larousse.
- CHERVEL, A. et BLANCHE BENVENISTE, C. (1969) : *L'orthographe*, Paris, Maspéro.
- CHERVEL, A. et MANESSE, D. (1989) : *La dictée, les Français et l'orthographe, 1873-1987*, Calmann-Lévy, INRP.
- CHERVEL, A. (2006) : *Histoire de l'enseignement du français du XVII^e au XX^e siècle*, Paris, Retz.
- (2009) : *L'orthographe en crise à l'école : et si l'histoire montrait le chemin ?* Paris, Retz.
- COGIS, D. (1999) : *Production graphiques et procédures dans l'acquisition des marques de genre en français par les enfants entre huit et onze ans*, doctorat de l'université Paris 3-Sorbonne nouvelle.
- (2000) : « La question de l'orthographe », in J.-M. Fournier, *La rédaction au collège. Pratiques, normes, représentations*, Paris, INRP, Coll. Rapports de Recherches, 142-164.
- (2005) : *Pour enseigner et apprendre l'orthographe. Nouveaux enjeux – Pratiques nouvelles. École/Collège*, Delagrave.
- (2007) : « L'orthographe grammaticale : une difficulté majeure », in D. Manesse et D. Cogis, *L'orthographe, à qui la faute ?* ESF éditeur, 97-136.
- (2008) : « Morphographie et didactique, au carrefour des recherches », in C. Brissaud, J.-P. Jaffré, J.-C. Pellat (dir.), 181-201.
- COULMAS, F. (1989) : *The Writing Systems of the World*, Oxford, Basil Blackwell.
- DAVID, J., GUYON, O. et BRISSAUD, C. (2006) : « Apprendre à orthographier les verbes : le cas de l'homophonie des finales en /E/ », *Langue française*, 151, 109-126.
- DAVID, J. et MORIN, M.-F. (2008) : « Écritures approchées : des procédures métagraphiques des jeunes apprentis-scripteurs aux pratiques d'apprentissage », in J. Dolz et S. Plane (dir.), *Formation des enseignants et enseignement de la lecture-écriture. Recherches sur les pratiques*, Namur, Presses universitaires de Namur, coll. « Diptyque » 13.
- DELSOL, A. (1998) : *Acquisition de l'orthographe du CE2 à la quatrième : le cas des homophones de /sE/*, thèse de doctorat en sciences de l'éducation, université de Toulouse-Le Mirail.
- DIRECTION DE L'ÉVALUATION ET DE LA PROSPECTIVE (1996) : *Connaissances en français et en calcul des élèves des années 20 et d'aujourd'hui*, note 96.19.
- DIRECTION DE L'ÉVALUATION, DE LA PROSPECTIVE ET DE LA PERFORMANCE (2008) : *Lire, écrire, compter : les performances des élèves de CM2 à vingt ans d'intervalle 1987-2007*, note 08.38.
- DISTER, A., GRUAZ, C., LEGROS, G., LENOBLE-PINSON, M., MOREAU, M.-L., PETIT, C., VAN RAEMDONCK, D., WILMET, M. (2009) : *Penser l'orthographe de demain*, Paris, Conseil international de la langue française.
- DOCQUET-LACOSTE, C. (2003) : *Étude génétique de l'écriture sur traitement de texte d'élèves de Cours Moyen 2, année 1995-96*, thèse de doctorat en sciences du langage, université de Paris 3.

- DOLZ, J. et SCHNEUWLY, B. (2009) : « Ces maudites relatives ! Les objets grammaticaux dans les pratiques scolaires des enseignants du secondaire », in J. Dolz et C. Simard, *Pratiques d'enseignement grammatical*, Québec, Presses de l'université Laval, 125-153.
- ÉLALOUF, M.-L. (2008) : « La réception des travaux en didactique de la langue : quelles résistances ? », in J. Durand, B. Habert, B. Laks (dir.), CMLF 08, 599-603..
- ÉLALOUF, M.-L., JOURNOT, M., TAMINE, M., TISSET, C., TOMASSONE, R. (1998) : « Les futurs enseignants et l'orthographe : représentations et formation », *Le français aujourd'hui*, 122, 5-14.
- ÉLALOUF, M.-L. et PÉRET, C. (2009) : « Pratiques d'observation de la langue en France : quelles évolutions ? quels obstacles ? », in J. Dolz et C. Simard, *Pratiques d'enseignement grammatical*, Québec, Presses de l'université Laval, 49-72.
- ENCREVÉ, P., BRAUDEAU, M. (2007) : *Conversations sur la langue française*, Paris, Gallimard.
- FALARDEAU, E., FISHER, C., SIMARD, C., SORIN, N., dir. (2006) : *La didactique du français. Les voies actuelles de la recherche*, Québec, Presses de l'Université Laval.
- FAYOL, M. et JAFFRÉ, J.-P. (2008) : *Orthographier*, Paris, PUF.
- FORESTIER C., THÉLOT, C. (2007) : *Que vaut l'enseignement en France ?* Stock.
- GAK, V.G. (1976) : *L'orthographe française*, Paris, Selaf.
- GARCIA-DEBANC, C. (2009) : « Quand les enseignants débutants enseignent la relation sujet/verbe à la fin de l'école primaire. De l'analyse des pratiques observées à la détermination d'éléments d'expertise professionnelle », in J. Dolz et C. Simard, *Pratiques d'enseignement grammatical*, Québec, Presses de l'université Laval, 99-124.
- GELB, I.J. (1973) : *Pour une théorie de l'écriture* (traduction de *A study of writing*, 1952, The University of Chicago Press), Flammarion.
- GOMILA, C. (2009) : « Premières interventions grammaticales pratiquées lors de l'enseignement de la lecture au cours préparatoire », in J. Dolz et C. Simard, *Pratiques d'enseignement grammatical*, Québec, Presses de l'université Laval, 75-98.
- GOURDET, P. (2009) : *Un enseignement de la grammaire à l'école élémentaire : le cas du verbe en CE2. Des savoirs à enseigner aux savoirs appris : un facteur efficient, l'enseignant*, thèse de doctorat en sciences du langage, Université Paris Ouest Nanterre La Défense.
- GUÉRIN, E. (2010) : « L'«outre-langue» des enseignants ou le mythe d'une langue monovariétale », *Pratiques*, 145-146, 45-54.
- GUYON, O. (1998) : *Acquisition de l'orthographe de CE1 à la 5^e : les morphogrammes grammaticaux et nt*, thèse de doctorat en Sciences de l'éducation, université Toulouse 2.
- HAAS, G. (2002) : « Une nouvelle activité orthographique : l'atelier de négociation graphique », in G. Haas (dir.), *Apprendre, comprendre l'orthographe autrement de la maternelle au lycée*, Dijon, Scérén, CRDP de Bourgogne, 59-72.

- HALTÉ, J.-F. (1992) : *La didactique du français*, Paris, Presses universitaires de France.
- HALTÉ, A. et PETITJEAN, A. (dir.) (2010) : « Didactique du français 1 », *Pratiques*, 145-146.
- HOEFFLIN, G. (1998) : *Analyse psycholinguistique de productions écrites d'élèves présentant des difficultés d'apprentissage de l'orthographe française*, thèse de doctorat en psychologie, université de Genève.
- HONVAULT-DUCROCQ, R., dir. (2006) : *L'orthographe en questions*, Publications des universités de Rouen et du Havre, collection *Dyalang*.
- JAFFRÉ, J.-P. (1992) : *Didactiques de l'orthographe*, Paris, Hachette Education.
- (2003) : « Les commentaires métagraphiques », *Faits de langues*, 22, 67-76.
- (2006) : « La mixité orthographique : le cas du japonais et du français », in C. Galan, J. Fijalkow (eds.), *Langue, lecture et école au Japon*, Éditions Philippe Picquier, 19-41.
- (2008) : « Sémiographie et orthographes : le cas du français », in C. Brisaud, J.-P. Jaffré et J.-C. Pellat, *Nouvelles recherches en orthographe*, Limoges, Lambert-Lucas, 9-30.
- JAFFRÉ, J.-P., BESSONNAT, D. (1993) : « Accord ou pas d'accord ? Les chaînes morphologiques », *Pratiques*, 77, 25-42.
- JAFFRÉ, J.-P. et BRISSAUD, C. (2006) : « Homophonie et hétérographie : un point nodal de l'orthographe », in R. Honvault-Ducrocq (dir.), *L'orthographe en questions*, publications des universités de Rouen et du Havre, collection *Dyalang*, 145-168.
- KANDEL, S. et VALDOIS, S. (2006) : « Syllables as functional units in the copying task : a visuo-orthographic and grapho-motor approach », *Language and Cognitive Processes*, 21, 4, 432-452.
- KILCHER-HAGEDORN, H., OTHENIN-GIRARD, C., DE WECK, G. (1987) : *Le savoir grammatical des élèves*, Berne, Editions Peter Lang.
- LAFONT-TERRANOVA, J. et COLIN, D. (2005) : « La question de la norme dans le discours d'enseignants de collège », *Diptyque*, 5, 105-131.
- LAPPARA, M. (2010) : « Pour un enseignement progressif de l'orthographe dite grammaticale du français », *Repères*, 41, 35-46.
- LARGY, P. (1995) : *Production et gestion des erreurs en production écrite. Le cas de l'accord sujet/verbe*, thèse de doctorat en psychologie, université de Bourgogne.
- LARGY, P., COUSIN, M.-P., FAYOL, M. (2004) : « Acquérir le pluriel des noms. Existe-t-il un effet de fréquence des noms ? », *Lidil*, 30, 39-54.
- LARGY, P., DÉDEYAN, A. (2002) : « Automatisation en détection d'erreurs d'accord sujet-verbe : étude chez l'enfant et l'adulte », *L'Année psychologique*, 102, 201-234.
- LÉTÉ, B., SPRENGER-CHAROLLES, L., COLÉ, P. (2004) : « MANULEX : A grade-level lexical Database from French elementary-school Readers », *Behavior Research Methods, Instruments & Computers*, 36, 156-166.
- LUCCI, V., MILLET, A., dir. (1994) : *L'orthographe de tous les jours. Enquête sur les pratiques orthographiques des Français*, Paris, Champion.

- LUCCI, V., NAZÉ, Y. (1979) : *Enseigner ou supprimer l'orthographe ?* Paris, CEDIC.
- MANESSE, D. (2009) : « L'orthographe des adolescents : le cas des élèves en grande difficulté au collège », *Langage et pratiques*, 43, 19-28.
- MANESSE, D., COGIS, D. (2007) : *Orthographe à qui la faute ?* Paris, Esf éditeur.
- MONTÉSINOS-GELET, I. (1999) : *Les variations procédurales au cours du développement de la dimension phonogrammique de français : recherches auprès d'enfants scolarisés en grande section de maternelle en France*, thèse de doctorat, université de Lyon-Lumière 2.
- MORIN, M.-F. (2002) : *Le développement des habiletés orthographiques chez des sujets francophones entre la fin de la maternelle et de la première année du primaire*, thèse de doctorat, université Laval, Québec, Canada.
- OCDE (2010) : *Résultats du PISA 2009 : Synthèse*.
- PACTON, S., FAYOL, M., PERRUCHET, P. (2005) : « Children's implicit Learning of graphotactic and morphological Regularities », *Child Development*, 76, 324-339.
- PAOLACCI, V. et GARCIA-DEBANC, C. (2009) : « L'enseignement de la grammaire à l'école élémentaire par les enseignants débutants. Que nous apprend l'analyse des pratiques effectives des professeurs des écoles à l'entrée dans le métier ? », *Repères*, 39, 83-101.
- PELLETIER, L. (1998) : *Didactique de l'orthographe au cycle 3 : le cas des homophones de /sE/*, thèse de doctorat en sciences de l'éducation, université de Toulouse-Le Mirail.
- PELLETIER, L. et LE DEUN, E. (2004) : *Construire l'orthographe, nouvelle pratique et nouveaux outils*, Paris, Magnard.
- PÉRET, C., SAUTOT, J.-P. et BRISSAUD, C. (2008) : « Les professeurs des écoles entrant dans le métier et la norme orthographique », in C. Brissaud, J.-P. Jaffré et J.-C. Pellat (dir.), *Nouvelles recherches en orthographe*, Limoges, Editions Lambert Lucas, 203-214.
- PLANE, S., OLIVE, T. et ALAMARGOT, D. (dir.) (2010) : « Traitement des contraintes de la production d'écrits : aspects linguistiques et psycholinguistiques », *Langages*, 177.
- POTHIER, B., POTHIER (2003) : *Echelle d'acquisition en orthographe lexicale*, Paris, Retz.
- RAYOU P. et VAN ZANTEN, A. (2004) : *Enquête sur les nouveaux enseignants, changeront-ils l'école ?*, Paris, Bayard.
- REUTER, Y., COHEN-AZRIA, C., DAUNAY, B., DELCAMBRE, I et LAHANIER-REUTER, D. (2007) : *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*, Bruxelles, De Boeck.
- SAUTOT, J.-P. (2000) : *Utilisation de l'orthographe et d'autres indices sémiogrammatiques dans la construction du sens en lecture*, thèse de doctorat, université Stendhal-Grenoble 3.
- (2002) : *Raisonnement sur l'orthographe au cycle 3*, CRDP de l'Académie de Grenoble.
- SAUTOT, J.-P. et LEPOIRE, S. (2009) : « La grammaire : un problème pour les élèves, un problème pour le maître aussi », *Repères*, 39, 125-142.

- SANDON, J.-M. (1999) : *Les unités graphiques et leurs frontières : statut et fonctions dans l'acquisition de l'orthographe du français*, thèse de doctorat, université de la Sorbonne nouvelle-Paris 3.
- SIMARD, C., DUFAYS, J.-L., DOLZ, J. et GARCIA-DEBANC, C. (2010) : *Didactique du français langue première*, Bruxelles, De Boeck.
- SCHNEUWLY, B et DOLZ, J. (2009) : *Des objets enseignés en classe de français*, Presses universitaires de Rennes.
- SLUSARCZYK, B. (2011) : *Étude longitudinale sur le lien entre performances rédactionnelles et performances orthographe de production écrite d'élèves du CE2 à la sixième*, doctorat de l'université de Grenoble, spécialité Sciences de l'éducation.
- TOTEREAU, C. (1996) : *Acquisition des marques du nombre (singulier/pluriel) en production et en compréhension à l'écrit*, thèse de doctorat en psychologie, université de Dijon.
- VOIRIOT-CORDARY, N. (2005) : *Acquisition et gestion de la morphologie verbale flexionnelle en français à l'entrée au lycée*, Thèse de doctorat, université de Bourgogne.

Repères - 42 - 2010

Les savoirs des enseignants de français

Numéro coordonné par Martine Wirthner et Claudine Garcia-Debanc

Les savoirs des enseignants sur la notion grammaticale de verbe – **P. Gourdet**

Les sources du savoir des futurs professeurs de français du secondaire supérieur en Belgique francophone – **J.-L. Dumortier, J. Van Beeveren**

Comment les enseignants construisent-ils un objet de savoir ? Exemple de la cohérence textuelle – **F. Rondelli**

Journal dialogué de lecture au primaire et au secondaire : quels savoirs enseignants pour soutenir et évaluer le développement du jeune sujet lecteur – **M. Hébert**

Lire des albums de littérature de jeunesse à l'école maternelle : quelques caractéristiques d'une expertise en acte – **V. Boiron**

Quels gestes professionnels pour quelles activités scolaires ? Lire et interpréter des textes littéraires – **S. Aebly Daghé**

ÉCOLE NORMALE SUPÉRIEURE DE LYON
INSTITUT NATIONAL DE RECHERCHE PÉDAGOGIQUE

Service des publications - 19 Allée de Fontenay
BP 17424 – 69347 LYON CEDEX 07
www.inrp.fr