

Les élèves en prise avec l'orthographe du français : ce qu'ils font, ce qu'ils pensent, ce qu'ils apprennent

Catherine Brissaud¹

¹ Univ. Grenoble Alpes, LIDILEM, F-38000 Grenoble, France

Résumé. Nous nous centrons dans cette contribution sur l'orthographe pratiquée par les élèves, leurs connaissances du système et l'évolution de ces connaissances. Nous donnons tout d'abord un panorama (non exhaustif) de travaux récents conduits de la maternelle à l'âge adulte. Puis nous abordons les moyens que nous nous donnons pour appréhender, évaluer et faire évoluer les compétences des élèves. Nous nous intéressons également aux unités linguistiques que les élèves manipulent et aux moyens que les chercheurs adoptent pour évaluer et mieux accompagner les apprentissages... sans oublier le texte qui est au cœur de l'objectif visé, à savoir l'amélioration de sa qualité orthographique. Nous terminons, en conclusion, par trois questions qui ouvrent des perspectives de travail.

Abstract. *Students engaged with French spelling: what they do, what they think, what they learn.*

We focus in this contribution on the spelling practiced by the students, their knowledge of the system and the evolution of this knowledge. We first give a (non-exhaustive) overview of recent work carried out from kindergarten to adulthood. Then we discuss the means we give ourselves to apprehend, evaluate and develop the skills of students. We are also interested in the linguistic units that the students manipulate and the means that the researchers use to evaluate and better support learning... without forgetting the text which is at the heart of the objective aimed at, namely the improvement of its spelling quality. We end with three questions that open up work perspectives.

Avant de nous livrer à un état des lieux des avancées de la recherche, il convient tout d'abord de préciser ce que nous entendons par élève. En effet, avec un apprentissage aussi long, qui s'étend probablement de la maternelle à l'université, la figure de l'élève évolue. De l'élève qui entre en maternelle, déjà confronté aux usages de l'écrit dans la société dans laquelle il baigne, jusqu'à l'étudiant universitaire, en principe aguerri aux usages de l'écrit, en passant par les années d'école primaire où se mettent en place les apprentissages fondamentaux, puis par le collège et le lycée, les variations sont nombreuses dans les visages de l'élève. La genèse et l'évolution des connaissances et des représentations orthographiques des élèves s'inscrivent en outre dans différents milieux sociaux et dans différents contextes scolaires. On se gardera donc de parler *des* élèves en général.

1. Une vue panoramique des travaux conduits

Les travaux sur l'acquisition et la didactique de l'orthographe ont été fort nombreux depuis quarante ou cinquante ans, conduits auprès de tous types de scripteurs. On pourrait donc espérer bénéficier aujourd'hui d'une vue panoramique de l'évolution de la compétence orthographique de la maternelle à l'université et de l'efficacité de dispositifs éprouvés. Les choses ne sont pas si simples. Paradoxalement, d'un point de vue psycholinguistique, il subsiste des zones d'ombre, notamment pour les apprentissages des élèves du secondaire, de 11 ans à 18 ans, alors que les élèves qui arrivent au secondaire ne sont qu'au milieu du gué orthographique ; et notre compréhension des modes d'acquisition des élèves du primaire n'est sans doute pas assez fine, ni complète, pour assurer la consolidation des apprentissages ultérieurs.

L'élève de maternelle et les orthographes approchées ont suscité des travaux qui ont montré l'intérêt de donner aux jeunes élèves le droit d'écrire ou de graphier avant de savoir orthographier (Montesinos-Gelet et Morin, 2005 ; Morin, Alamargot, Diallo et Fayol, 2018), la capacité à établir le lien entre signes écrits et chaîne sonore étant un bon prédicteur des acquisitions futures en littéracie (Sénéchal et al., 2012). Ces travaux ont montré les bénéfices de faire écrire les élèves dès la maternelle, de les mettre en situation d'exprimer leurs représentations de l'écriture et de se « frotter » à la norme. Ces travaux n'irriguent vraisemblablement pas encore assez le terrain, et ils sont à poursuivre.

Bon nombre de travaux se centrent sur les cinq ou six années de l'école élémentaire, avec parfois le souci de l'articulation ou de la transition avec le secondaire (voir par exemple le projet *Twictée pour apprendre l'orthographe*, TAO, conduit au cycle 3, du la 4^e primaire à la classe de 6^e, en France). On observe aussi un intérêt confirmé pour les étudiants universitaires (David et Rinck, 2021). Le collège et le lycée continuent à rester en retrait, alors que le secondaire apparaît, plus que jamais, comme un lieu de progrès (Bosse, Brissaud et Le Levier, 2020 ; Manesse et Cogis, 2007).

Les mêmes problèmes subsistent-ils de l'école élémentaire au lycée ? Comment prendre en compte et accompagner l'évolution des stratégies avec l'âge ? Ne faut-il pas envisager, avec Jaffré et Bessonnat (1993, p. 36), que « la nature des problèmes ne varie pas énormément d'un niveau à l'autre. Ce qui change en revanche, c'est la capacité à les résoudre » ? Dès lors, comment développer ces capacités à résoudre les questions orthographiques en s'appuyant sur les opérations cognitives en jeu ?

David et Rinck (2021) soulignent que subsistent, à l'université, des erreurs sur la base verbale ; ils confirment aussi que ce sont les mêmes problèmes de calculs défailants dans la sphère verbale qui subsistent chez les étudiants. Du côté des adultes, peu de travaux existent hors formations universitaires. Un type de public a néanmoins retenu l'attention : les adultes en difficulté avec l'écrit. Blondel, Brissaud et Rinck (2020) ont mené en région Rhône-Alpes, en 2014, une enquête complémentaire à l'enquête Information et vie quotidienne (IVQ) réalisée en 2011. Cette enquête d'utilité publique avait testé spécifiquement les compétences en orthographe d'un public repéré pour ses faibles compétences dans le domaine de l'écrit (N=108). Blondel et al. ont conduit cette enquête complémentaire, à domicile, avec des personnes ordinaires qu'on n'avait pas fait écrire lors de la première enquête (N=87) afin d'éclairer les capacités d'écriture des personnes dont les difficultés avaient été révélées par l'enquête IVQ. Elles leur ont dicté une liste de courses intégrant le syntagme « trois fromages qui sentent fort ». La différence de performances entre les deux populations est très nette, en particulier sur l'accord du verbe, avec 45 points d'écart entre les enquêtés ordinaires de l'enquête complémentaire (89 % de réussite) et les enquêtés repérés comme en difficulté à l'écrit (44 % de réussite) mais aussi sur la marque de pluriel nominal sur *fromages* avec 36 points de différence (93 % vs 57 %). La présence de la marque de pluriel nominale (*fromages*) et verbale (*sentent*) semble être un bon indicateur pour distinguer les personnes qui ont de grandes difficultés en orthographe des autres.

Mentionnons aussi le travail réalisé par Christian Surcouf (2021) sur 60 lettres extraites de la correspondance de poilus peu lettrés de la première guerre mondiale du Corpus 14, qui fait apparaître « une dimension inhérente d'instabilité et de fragilité dans certaines zones », pour reprendre une expression de Lucci et Millet (1994, p. 229). Le verbe est concerné au premier chef : près de la moitié des formes verbales sont erronées. Malgré les limites de ce travail relatives à la taille relativement réduite du corpus examiné, les conclusions font apparaître la difficulté du système linguistique. En définitive, pour Surcouf, ces lettres révèlent probablement davantage le caractère particulièrement complexe de l'orthographe française que le niveau effectif de ces scripteurs ordinaires, dits « peu lettrés ». Son parti-pris rappelle singulièrement celui d'Henri Frei, qui, dans sa *Grammaire des fautes*, parue en 1929, avançait l'hypothèse d'erreurs dues à un « déficit de la langue ».

Par ailleurs, à l'heure où au moins un quart des élèves sont au contact de deux ou plusieurs langues, nous disposons de peu de recherches sur les langues écrites des élèves et leurs relations. L'appel à contributions du colloque *Enseigner et apprendre l'orthographe à l'heure du numérique* mentionnait clairement les situations de bilinguisme ou de plurilinguisme. De fait très peu de communications ont été présentées dans ce champ.

Tout ce qui précède dessine une convergence vers l'idée d'une insuffisante prise en compte des difficultés inhérentes au système orthographique du français.

2. L'élève face au principe sémiographique de l'écriture

Le principe phonographique des correspondances entre graphèmes et phonèmes et le traitement des unités lexicales ont été bien explorés par la psychologie cognitive, qui a éclairé l'organisation et le fonctionnement du lexique mental et le rôle des unités infra-lexicales (Fayol, 2013). Signalons ici l'intérêt de travaux outillés par le numérique : par exemple, la plateforme Didalex permet d'évaluer les progrès en orthographe lexicale par une analyse automatique qualitative fine des productions orthographiques des élèves¹. À partir d'une tâche de dictée de trois phrases à dicter trois fois dans l'année, les analyses fournies par la plateforme permettent « de suivre l'évolution des représentations graphémiques des jeunes apprenants à travers le temps et de proposer des interventions scolaires en conséquence. » (Mauroux, Boudreau et Morin, 2018).

Ce qui relève du principe sémiographique (Fayol et Jaffré, 2014) dépasse les correspondances entre graphèmes et phonèmes, et engage souvent des empires plus larges que le mot ou l'unité lexicale (la segmentation, les marques morphosyntaxiques).

¹ <https://www.didalex.com/>

2.1. Segmentation en mots

La segmentation en mots a fait l'objet de peu de travaux pour le français. La segmentation écrite n'étant pas celle de l'oral, les élèves tâtonnent. Qu'on parle de « frontière lexicale » pour des élèves de 10-11 ans (Costerg et Daigle, 2019) ou de « segmentation » pour des élèves de 7 ans (Ponton et al., 2021), les résultats convergent : davantage d'hyposegmentation que d'hypersegmentations, rôle de l'apostrophe, activation de séquences plausibles. Costerg et Daigle invitent à porter attention aux élèves dyslexiques, qui offrent plus d'erreurs de segmentation que les normo-scripteurs du même âge chronologique ou les élèves de même niveau de lecture. Ils suggèrent aux praticiens intervenant auprès d'élèves en difficulté de travailler dès la maternelle le respect des frontières lexicales (voir aussi Cappeau et Roubaud, 2018).

2.2. Polyvalence de certains graphèmes en finale

Les erreurs qui subsistent chez les élèves d'un âge avancé relèvent aussi du principe sémiographique de l'orthographe (Manesse et Cogis, 2007). Elles concernent les lettres porteuses de sens. La sphère verbale, on l'a vu, constitue une zone orthographique très résistante, bien au-delà du cycle secondaire, et probablement encore en enseignement supérieur (David et Rinck, 2021).

Une entrée par la polyvalence de certains graphèmes au cœur de la sémiographie du français, comme le « s », le « t » ou le « e », peut s'avérer productive. L'exemple du « e » est intéressant parce qu'il est très fréquent en français² et sa polyvalence crée des zones d'incertitude chez les élèves (voir dans ces actes la contribution de Sarah de Vogüé et celle de Sandrine Wattelet-Millet et Jacques David, qui prennent aussi l'exemple du « e » polyvalent, en CE1).

Concernant la conjugaison, nous disposons de propositions didactiques axées sur la mise en évidence de régularités qui montrent l'importance de certaines lettres en finale verbale (Gourdet, Cogis et Roubaud, 2016).

2.3. La complexité syntaxique et le texte

À l'échelle du texte, les problèmes d'orthographe que rencontrent les élèves correspondent à ceux qu'ils rencontrent lorsqu'ils écrivent une phrase, mais pas seulement. Les élèves doivent gérer des accords de longue portée, qui franchissent la limite de la phrase, liés aux reprises nominales ou pronominales. Il est donc important de proposer aux élèves une pratique régulière d'écriture qui amène les élèves à se questionner et à mobiliser leurs savoirs orthographiques. En somme à développer progressivement une vigilance orthographique dans le feu de la production de texte.

En ce qui concerne la complexité syntaxique de la phrase, des propositions ont été faites par Sautot et Geoffre d'une « typologie de phrases pour l'étude de la langue et la négociation orthographique », disponible sur le site Scolagram³ et par Arseneau et Gauvin, avec un outil numérique d'analyse de phrases (Simpletic.ca) mises en œuvre par les enseignants dans leurs classes (voir leur contribution dans les présents actes).

Fisher et Nadeau (2014), Jarno El Hilali, Nadeau et Fisher (2019) ont montré que la mise en œuvre de dictées innovantes (dictée zéro faute, phrase dictée du jour), dans certaines conditions, permet aux élèves du primaire et du secondaire d'améliorer l'orthographe du verbe dans leurs textes. La pratique des dictées négociées et de leurs variantes commence à être relativement répandue dans les classes : les enseignants y voient une façon de faire progresser leurs élèves, qui manifestent un enthousiasme certain pour ce genre de pratique, de l'école au lycée.

3. Questions méthodologiques

3.1. Les entretiens métagraphiques : une fenêtre ouverte sur la compréhension qu'ont les élèves du système

Comme l'avait dit Frei il y a près d'un siècle (1929), les « fautes » servent « à prévenir ou à réparer les déficits du langage correct », elles signalent les zones de fragilité du système qui constituent des zones potentielles d'erreurs pour les élèves et imposent des choix didactiques pour répondre à leurs difficultés.

Les didacticiens privilégient plusieurs moyens d'investigation. Le premier, classique, consiste en l'analyse des traces laissées par les élèves, erreurs ou réussites (ce qui est fait, par exemple, avec la plateforme Didalex). Un autre repose sur les entretiens métagraphiques pratiqués depuis longtemps et très utilisés notamment par Jaffré, Cogis, David et leurs collaborateurs, à partir des années 1990, à tous les niveaux scolaires et universitaires. L'observation de ce qui se passe en classe, en particulier des interactions, en est un troisième.

² Voir la base *Manulex*, <http://www.manulex.org/fr/home.html>

³ https://scolagram.u-cergy.fr/index.php/content_page/item/302-pronoms

Dans les trois cas de figure, les analyses peuvent être conduites avec l'idée que la production de la norme ne garantit pas l'apprentissage mais cette idée anime tout particulièrement les investigations conduites au moyen d'entretiens métagraphiques.

L'entretien métagraphique est un entretien centré sur l'orthographe, où l'on demande à l'élève de commenter, dans le texte qu'il vient d'écrire, certains des graphèmes qu'il a produits. Il s'agit donc d'un retour réflexif de l'élève sur sa production. S'il ne permet pas de saisir ce qui s'est passé au moment du choix, il permet en revanche d'approcher et de comprendre les procédures des élèves et le métalangage qu'ils sont capables de mobiliser à un moment donné de leur scolarité. C'est une méthodologie intéressante quant à la dimension sémiographique de l'écriture, aux « lettres porteuses de sens ». Elle permet :

- de prendre la mesure de la différence entre savoirs enseignés et savoirs appris ;
- d'identifier des raisonnements mobilisables par les élèves à un moment donné ;
- de repérer d'éventuels malentendus et obstacles aux apprentissages.

L'entretien métagraphique permet de gagner en compréhension des procédures utilisées par les élèves. Quand il y a des similitudes, des récurrences, voire des routines de questionnement dans les explications, cela permet d'apprécier l'appropriation individuelle d'un savoir collectivement construit dans un discours parfois frappé de beaucoup d'implicites. Les modes de travail plus ou moins cognitivement impliquant et plus largement les façons d'enseigner conduisant les élèves à se questionner peuvent ainsi être mis en relation avec ces discours métagraphiques.

L'entretien métagraphique ne permet pas un accès direct à la boîte noire ; il faut l'envisager comme une fenêtre ouverte sur les savoirs des élèves, ceux qu'ils sont capables de mobiliser et de verbaliser quand on leur pose la bonne question ou quand on attire simplement leur attention sur un mot (« et là comment as-tu fait pour écrire la fin de ce mot ? »). Il s'agit d'abord de comprendre le raisonnement des élèves, avec l'objectif d'être en mesure de le faire évoluer.

Les études ayant recours aux entretiens métagraphiques ont permis, parfois avec un grand nombre d'élèves (l'étude de Le Levier, Brissaud et Huard, 2018, porte sur 130 élèves de 3^e), de mettre au jour des phénomènes récurrents ou persistants et de préciser l'utilisation que font les élèves des métatermes grammaticaux (Le Levier et Brissaud, 2020). L'attention portée à la parole de l'élève et à la conceptualisation qu'elle permet fournit des indications précieuses à qui est soucieux d'aider les élèves.

La transposition en classe de cette méthodologie de recherche qu'est l'entretien métagraphique mérite réflexion : ce n'est pas parce qu'on donne la parole à l'élève qu'on provoque des apprentissages. Ce n'est pas parce qu'on crée les conditions de la réussite que les élèves apprennent. À partir des résultats, il reste à réfléchir à ce qu'il faut mettre en place pour permettre aux élèves de conduire des raisonnements complets, de ne pas se limiter à un raisonnement isolé quand deux sont nécessaires, etc. Le dialogue scolaire mérite ainsi d'être réinterrogé tant dans l'explication de sa finalité (apprendre des choses du fonctionnement de la langue) que dans le volume de prise de parole en continu qu'il est nécessaire d'accorder au « dépliage » d'un raisonnement orthographique.

En compléments d'entretiens métagraphiques, l'observation de groupes au travail a été utilisée dans le cadre du projet TAO. Elle a permis de montrer que la mobilisation du métalangage ne suffit pas si l'élève n'associe pas aux classes grammaticales des propriétés qui vont l'aider à résoudre ses questions orthographiques (Bautier et Vinel, 2019). Au cours de leurs échanges, les élèves, occupés à trouver la catégorie d'erreur (ou balise) ne comprennent pas forcément l'intérêt de ce qu'ils font. Ainsi, la difficulté d'appropriation de la balise (catégorie d'erreurs extraite du dico-balises⁴) est confirmée, particulièrement pour les élèves les moins performants. L'apposition d'une marque ou d'une étiquette catégorielle n'entraîne pas forcément le processus réflexif. Ces résultats ont été confirmés par les mêmes chercheurs (Vinel et Bautier, 2021) qui ont analysé 80 entretiens métagraphiques conduits dans le cadre de ce même projet. Elles ont clairement identifié deux manières de répondre en situation d'entretien métagraphique : le raisonnement, qui repose sur des arguments fondés grammaticalement, et la justification « qui ne renvoie pas à la mobilisation de savoirs sur le fonctionnement de la langue mais qui se réfère à une procédure automatique ».

3.2. Le casse-tête de l'évaluation de la compétence orthographique

S'agissant de mesurer les progrès des élèves, quels indicateurs prendre en compte ? Qu'évaluer dans les textes ? Cette question est importante en recherche ; elle l'est aussi pour les élèves car elle engage leur motivation. Notre entrée ici est l'évaluation de l'orthographe du texte, mise en relation le cas échéant avec des résultats de tests standardisés. Paradoxalement, les performances orthographiques sont parfois meilleures dans le texte que dans des tests standardisés (Pallanti et al., 2020).

⁴ Voir <https://twictee.org/>

Or n'est-ce pas la qualité orthographique du texte qui est la finalité de l'apprentissage orthographique ?

Dans les textes produits par les élèves dans le projet TAO, nous avons évalué les chaînes d'accord dans le groupe nominal, les marques de nombre des reprises pronominales, les infinitifs en -er et les l'accord sujet-verbe. Pour ces quatre indicateurs, tous les élèves ont progressé. Ce grain n'a pas permis de détecter des progrès plus marqués dans les 19 classes twitantes observées que dans les 21 classes témoin, qui avaient d'autres pratiques de l'orthographe. Ce sont en revanche les tests standardisés qui ont permis de mesurer des progrès supérieurs en orthographe lexicale et dans les formes *dit* et *mit* incluses dans la dictée (Brissaud, Viriot-Goeldel et Ponton, 2019). Le dispositif de la twitée pourrait donc aider à stabiliser des compétences lexicales de base mais ne permettrait pas des gains plus substantiels en orthographe grammaticale que dans d'autres classes où on s'attache à travailler aussi l'orthographe. La précision du dispositif peut être questionnée, mais aussi l'âge des élèves si la période considérée (le cycle 3) s'avérerait peu propice à des progrès substantiels.

Comment évaluer la qualité orthographique des textes ?

Les recherches récentes qui ont cherché à évaluer la qualité orthographique des textes ont eu recours à des critères de réussite ciblés, liés à des priorités clairement établies. Cela demande un travail de type linguistique fin quand les acquisitions qui peuvent passer pour élémentaires durent de nombreuses années : l'exemple de l'accord dans le groupe nominal, au programme depuis le cycle 2 jusqu'au lycée, est un exemple intéressant. Comment envisager qu'une acquisition soit évaluée de la même façon de 6 à 16 ans ou laissée au hasard des choix des auteurs auxquels on emprunte les textes de dictée ?

Se concentrer sur un nombre limité d'items ne signifie pas que c'est simple : Maynard a travaillé avec les élèves des objets ciblés, objets qu'elle a ensuite évalués en dictée et en production écrite guidée (Maynard, Brissaud et Armand, 2020 ; Pallanti, Maynard et Brissaud, 2022). Le nombre d'items disponibles dans chaque texte étant parfois insuffisant, toutes les analyses escomptées n'ont pu être menées à terme.

Au bout du compte, le nombre de points d'achoppement identifiés dans les études diachroniques qui attestent la baisse de niveau orthographique est limité : les formes verbales et l'homophonie verbale (l'homophonie-hétérographie plus que les « homophones » au sens du terme bien ancrés à l'école) : les formes verbales en /E/, les marques de nombre nominal et verbal, l'accord du verbe, l'accord de l'adjectif, les reprises anaphoriques.

Pour conclure, je soulèverai trois questions qui ouvrent des pistes de travail à poursuivre ou à explorer pour la formation.

4. Questions pour la formation

Question 1 : Comment outiller les enseignants pour qu'ils aient une vision construite de la langue ?

Le choix des matériaux linguistiques à proposer aux élèves ne peut que s'appuyer sur des connaissances précises de type linguistique (fréquence d'usage ; consistance ; complexité syntaxique, etc.). Cela inclut une réflexion sur ce qui est central vs périphérique et sur le degré de complexité orthographique, syntaxique, morphosyntaxique du français par rapport à d'autres langues. Pour un apprentissage tel que celui de l'écriture, qui dure au moins 10 ans, il est nécessaire de proposer des matériaux linguistiques adaptés aux élèves et aux objectifs d'apprentissage, par exemple dans la démarche fondée sur des corpus préconisée dans les récents programmes. Que l'on cherche à construire une banque de situations inductrices d'erreurs⁵ ou à proposer des structures résistantes tout en étant accessibles, ou tout simplement un ensemble d'items qui ont des propriétés communes, un terreau de connaissances linguistiques s'impose.

En ce qui concerne l'analyse des usages et celle des erreurs, le TAL et la linguistique de corpus sont sur le point de tenir leur promesse. Dans le sillage du premier corpus constitué par Elalouf (2005), plusieurs corpus scolaires, en cours de constitution, devraient permettre de décrire plus finement les acquisitions des élèves de l'école et du collège et celles des étudiants, et de proposer des interventions plus ajustées aux besoins des usagers de l'écriture⁶ (Lavieu- Gwozdz et al., 2021 ; Wolfarth et al., 2019).

Question 2 : À quelles conditions la transposition de la méthodologie de recherche « entretiens métagraphiques » est-elle efficiente en classe ?

Concernant les dispositifs innovants genre *phrase dictée du jour* ou *dictée dialoguée*, la mise en activité « engageante » des élèves a porté ses fruits dans l'étude québécoise de Fisher et Nadeau (2014) et Jarno El Hilali, Nadeau et Fisher (2019). Il faudrait préciser les conditions optimales de ces formes de didactisation des entretiens métagraphiques pour que les apprentissages puissent se réaliser pour les élèves les moins avancés... Les

⁵ Voir la conférence de Michel Fayol, <https://vimeo.com/657821812/323f4561df>

⁶ Voir le site <http://e-calm.huma-num.fr/>.

investigations conduites dans le cadre de TAO ont montré la nécessité que soient explicités ou travaillés les modes d'appropriation par les élèves, notamment les plus fragiles, des raisonnements orthographiques.

La complexité syntaxique ou « l'insertion syntaxique » fait l'objet d'une réflexion et de propositions de progression. Elle est peu prise en compte dans les programmes, notamment français, alors que c'est un point d'achoppement pour les élèves, qui pourrait expliquer les variations (voir Brissaud, 2016).

Question 3 : Comment apprendre progressivement aux élèves, notamment du secondaire, à gérer l'orthographe en production de textes en prenant en compte l'évolution des stratégies ?

Comment aider les élèves du secondaire à se poser les bonnes questions ? à s'empêcher de faire certains accords dans le feu de l'écriture ? à se poser deux questions quand c'est nécessaire ? à faire du lien entre les langues qu'ils parlent ? Comment traiter ensemble des phénomènes repérés isolément (Vinel et Bautier, 2021) ? Comment enfin élargir la réflexion à l'apprentissage des langues et profiter d'un aller et retour entre les systèmes d'écriture des langues parlées par les élèves ?

Des éléments de réponse ont déjà été développés par ailleurs (voir par exemple Brissaud et Cogis, 2011).

1/ Éviter les manifestations d'indignation, déjà présentes en CP (Riou et Brissaud, 2021), expliquer aux élèves que les adultes ont aussi du mal à distribuer leurs ressources cognitives dans des tâches complexes comme la production de texte.

2/ Mettre en œuvre une approche intégrée, qui semble profitable pour les élèves à partir de 10-11 ans (Allal, 2018).

3/ Faire le lien entre aspects lexicaux (phonographie, dérivation) et aspects morphosyntaxiques qui n'évolueraient pas indépendamment l'un de l'autre (Bosse, Brissaud, Le Levier 2020 ; Morin, Alamargot, Diallo et Fayol, 2018).

La valorisation des progrès pour un apprentissage aussi long que celui de l'orthographe du français passe par une expertise des enseignants dans les domaines linguistique et sociolinguistique, tant dans la maîtrise du fonctionnement de la langue et des connaissances grammaticales que dans les usages du langage qu'il convient aussi d'explicitier.

Références

- Allal, L. (2018). Peut-on intégrer l'enseignement de l'orthographe dans la production de textes ? Conférence de consensus Écrire et rédiger, comment guider les élèves dans leurs apprentissages. CNESCO et Ifé. https://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2018/04/180411_CCEcrire_notes_experts.pdf
- Bautier, É. et Vinel, É. (2019). Les échanges langagiers dans l'enseignement de l'orthographe et de la grammaire. Communication au Congrès AREF, Bordeaux, Université de Bordeaux, 3-5 juillet 2019.
- Blondel, C., Brissaud, C. et Rinck, F. (2020). Apports de deux enquêtes sur les connaissances orthographiques et les pratiques de l'écrit des Rhônalpins. <https://www.languasetrecherche.fr/67>
- Bosse, M-L, Brissaud C. et Le Levier H. (2020). French pupils' lexical and grammatical spelling from sixth to ninth grade: a longitudinal study, Language and Speech. <https://doi.org/10.1177/0023830920935558>
- Brissaud, C. (2016). Niveau d'orthographe : la dictée autrement. The conversation. <https://theconversation.com/niveau-sdorthographe-la-dictee-autrement-69160>
- Brissaud, C., Viriot-Goeldel, C. et Ponton, C. (2019). Enseigner et apprendre l'orthographe avec la « Twictée ». Premiers résultats de l'évaluation d'un dispositif innovant d'enseignement de l'orthographe. *Repères*, 60, 107-130. <https://journals.openedition.org/reperes/2346>
- Cappeau, P. et Roubaud M.-N. (2018). *Regards linguistiques sur les textes d'élèves (de 5 à 12 ans)*. Clermont-Ferrand : Presses universitaires Blaise-Pascal.
- Costerg, A., Daigle, D. et Demont, É. (2019). Erreurs de frontières lexicales chez des normo-scripteurs et des scripteurs dyslexiques/dysorthographiques du primaire : une analyse descriptive. *Glossa*, 124, 53-74.
- David, J. et Rinck, F. (2021). Orthographier les formes verbales du français : quelle persistance des erreurs chez les étudiants ? *Langue française*, 111, 67-81.
- Elalouf, M.-L. (2005). *Écrire entre 10 et 14 ans un corpus, des analyses, des repères pour la formation*. Canopé - CRDP de Versailles.
- Fayol, M. (2013). *L'acquisition de l'écrit*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Fayol, M. et Jaffré, J. (2014). *L'orthographe*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Fisher, C. et Nadeau, M. (2014). Usage du métalangage et des manipulations syntaxiques au cours de dictées innovantes dans des classes du primaire. *Repères*, 49, 169-191. <https://doi.org/10.4000/reperes.742>
- Frei, H. (1929/2007). *La grammaire des fautes*. Rennes : Ennoia.

- Gourdet, P., Cogis, D. et Roubaud, M.-N. (2016). L'enseignement d'une notion-clé au primaire : le verbe. Dans S. Chartrand (dir.), *Mieux enseigner la grammaire : pistes didactiques et activités pour la classe* (p. 164-178). Montréal : Éditions du Renouveau Pédagogique. (hal-01630369).
- Jaffré, J.-P. et Bessonnat, D. (1993). Accord ou pas d'accord ? Les chaînes morphologiques. *Pratiques*, 77, 25-42. <https://doi.org/10.3406/prati.1993.1682>
- Jarno El Hilali, G., Nadeau, M. et Fisher, C. (2019). L'effet des dictées métacognitives-interactives sur la compétence à orthographier les homophones grammaticaux en rédaction. *Repères*, 60, 45-63. <http://journals.openedition.org/reperes/2291>
- Lavieu-Gwozdz, B., Vinel, E., Goossens, V. et Brissaud, C. (2021). Cartographie des usages et des erreurs orthographiques sur les verbes dans des récits écrits par des élèves de 6 à 15 ans. *Langue française*, 211, 51-65.
- Le Levier, H. et Brissaud, C. (2020). Utilisation du vocabulaire grammatical dans des entretiens métagraphiques d'élèves de troisième. *Revue canadienne de linguistique appliquée*, 23(1), 1-22. <https://www.erudit.org/fr/revues/cjal/2020-v23-n1-cjal05438/1070858ar/>
- Le Levier H., Brissaud, C. et Huard, C. (2018). Le raisonnement orthographique chez des élèves de troisième : analyse d'un corpus d'entretiens métagraphiques. *Pratiques*, 177-178. <http://journals.openedition.org/pratiques/4464>
- Lucci V. et Millet A. (éd.) (1994). *L'orthographe de tous les jours : enquête sur les pratiques orthographiques des Français*. Paris : Honoré Champion.
- Manesse, D. et Cogis, D. (2007). *Orthographe : à qui la faute ?* Issy-les-Moulineaux : ESF.
- Mauroux, M., Boudreau, C. et Morin, M.-F. (2018). DIDALEX : élaboration d'un outil francophone d'analyse quantitative et qualitative des performances d'élèves du primaire en orthographe lexicale. Congrès Mondial de Linguistique Française - CMLF 2018, SHS Web of Conferences 46, 11002 (2018). <https://doi.org/10.1051/shsconf/20184611002>
- Maynard, C., Armand, F. et Brissaud, C. (2020). Un dispositif plurilingue d'enseignement de l'orthographe grammaticale française pour favoriser les apprentissages d'élèves bi/plurilingues au secondaire. *The Canadian Modern Language Review/La Revue canadienne des langues vivantes*, 76(4), 335-355. doi:10.3138/cmlr-2020-0063
- Montesinos-Gelet, I. et Morin, M. (2005). The impact of a cooperative approximate spelling situation in a kindergarten setting. *Educational Studies in Language and Literacy*, 5, 365-383.
- Morin, M.-F., Alamargot, D., Diallo, T. M. O. et Fayol, M. (2018). Individual differences in lexical and grammar spelling across primary school. *Learning and Individual Differences*, 62, 128-140. <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S1041608018300268?via%3Dihub>
- Pallanti, L., Brissaud, C. et Jacques, M.-P. (2020). Évaluer l'évolution des performances orthographiques d'étudiants en formation professionnelle : méthodes et perspectives. Congrès Mondial de Linguistique Française CMLF 2020, SHS Web of Conferences. <https://doi.org/10.1051/shsconf/20207807018>
- Pallanti, L., Maynard, C. et Brissaud, C. (2022). Pour une articulation entre orthographe et production de texte. Dans C. Garcia-Debanc et E. Bulea Bronckart (dir.), *L'étude du fonctionnement de la langue dans la discipline Français : quelles articulations ?* (p. 201-219). Presses universitaires de Namur.
- Ponton, C., Gutiérrez-Cáceres, R., Teruggi, L., Farina, F., Brissaud, C. et Wolfarth, C. (2021). Scolinter : un corpus trilingue. L'exemple de la segmentation en mots. *Langue française*, 211, 37-50.
- Riou, J. et Brissaud, C. (2021). La dictée au CP, les conditions d'un enseignement efficace. *Pratiques*, 191-192. <https://doi.org/10.4000/pratiques.10962>
- Sénéchal, M., Ouellette, G., Pagan S. et Lever, R. (2012). The role of invented spelling on learning to read in low-phoneme-awareness kindergartners: A randomized-control-trial study. *Reading and Writing*, 25(4), 917-934. DOI: 10.1007/s11145-011-9310-2
- Surcouf, C. (2021). « Vous pouvait croire que la guerre ne finiras pas » : les graphies des désinences des formes verbales dans la correspondance des Poilus du Corpus14. *Langue française*, 211, 83-98.
- Vinel, É. et Bautier, É. (2021). Des discours des élèves sur l'orthographe aux pratiques des enseignants, analyse d'entretiens métagraphiques. *Glottopol*, 35, 93-112. <https://doi.org/10.4000/glottopol.293>
- Wattelet-Millet, S. (2019). Développer les compétences morphographiques des élèves de CE1 : les effets d'un dispositif de révision collective, la dictée « révisée ». *Repères*, 60, 85-106. <http://journals.openedition.org/reperes/2311>
- Wolfarth C., Ponton C. et Brissaud C. (2018). Gestion de la morphographie verbale en production d'écrits : que peut nous apprendre un corpus longitudinal ? *Repères*, 57, 209-226. <https://journals.openedition.org/reperes/1576>