

an



**ECLLA**  
Études du Contemporain  
en Littératures, Langues, Arts  
Unité de Recherche  
UNIVERSITÉ JEAN MONNET SAINT-ÉTIENNE



# C QUESTIONS D'ORTHOGRAPHE

OL

LO

QU

E

18 AU 20  
MAI 2022

Résumés des  
communications

UNIVERSITÉ SAINT-LOUIS BRUXELLES  
BOULEVARD DU JARDIN BOTANIQUE 43  
1000 BRUXELLES

Conférenciers invités :

CATHERINE BRISSAUD - Université Grenoble Alpes  
BERNARD CERQUIGLINI - Université de Paris

JEAN-MARIE KLINKENBERG - Université de Liège  
MARTINE ROUSSEAU - Journal *Le Monde*

# Table des matières

|   |           |
|---|-----------|
| <b>Histoire de l'orthographe</b>  | <b>1</b>  |
| ” Tes cheres l'etre je les li et reli je ne sai combien de foi ” : la sur-segmentation des mots graphiques dans les écrits des scribeurs peu lettrés, Dal Bo Beatrice . . . . .   | 1         |
| Données paléographiques et pratiques de mise par écrit de l'ancien français : des noces attendues, Giannini Gabriele [et al.] . . . . .   | 4         |
| La multiplication des lettres quiescentes dans le système graphique français : signe de la transformation du français en langue " impériale " ?, Manen Pierre . . . . .   | 6         |
| L'évolution de l'orthographe française au Québec : que peut nous apprendre le volet patrimonial du Corpus de littérature québécoise (CLIQ, 1830-1940) ?, Paquet-Gauthier Myriam [et al.] . . . . .  | 9         |
| L'orthographe dans la grammaire scolaire naissante du XVIIIe siècle, Piron Sophie   | 11        |
| Systèmes (ortho-)graphiques innovants dans la lexicographie français ↔ néerlandais des XVIe et XVIIe siècles : entre réforme d'orthographe et dispositif didactique, Zimont Elizaveta . . . . .   | 12        |
| <b>Enseignement et apprentissage de l'orthographe</b>   | <b>14</b> |
| Relation dialectique entre pratiques déclarées et pratiques observées dans quatre classes ordinaires de fin d'école primaire : éléments pour un éclairage des performances orthographiques des élèves sur la notion d'accord, Bonnal Karine . . . . . | 14        |
| Enseigner l'orthographe à l'école élémentaire quand on est débutant et en insécurité orthographique : le cas d'une enseignante de cycle 3, Combaz-Champlaine Catherine . . . . .  | 17        |
| Dilemmes professionnels en contexte de révision collective d'écrits sur TBI dans les premiers apprentissages de l'écrit, Castany-Owhadi Hélène . . . . .  | 19        |

|  |    |
|--|----|
| Analyse des interactions et du questionnement des enseignants dans les séances d'orthographe, Coret Muriel . . . . .   | 21 |
| L'élaboration d'un texte de dictée, élément-clé de la planification de l'enseignement de l'orthographe ?, Crinon Jacques [et al.] . . . . .  | 24 |
| Regards sur l'enseignement de l'orthographe dans l'enseignement primaire en Belgique francophone au cours des vingt dernières années, Dumortier Jean-Louis [et al.] . . . . .  | 26 |
| Le niveau orthographique des futur·e·s enseignant·e·s : un état des lieux de leurs capacités selon le degré d'enseignement., Epars Florence . . . . .  | 29 |
| Quand l'orthographe se trouve au confluent de difficultés : les formes verbales monosyllabiques dans les écrits de collégiens, Furman Agnès [et al.] . . . . .   | 31 |
| Approcher l'orthographe du français: quelles habiletés scripturales des jeunes élèves au préscolaire?, Guerrouache Céline . . . . .  | 34 |
| Quels modèles pour penser l'orthographe en classe ? Une triple entrée dans le discours scolaire (manuels, interactions, affichages), Lavieu Belinda [et al.] . . . . .   | 36 |
| Graphies des lettres finales dérivatives des noms et des adjectifs en production d'écrit du CP à la classe de 3e, Lavieu Belinda [et al.] . . . . .  | 38 |
| Orthographier en enseignement adapté : analyse d'entretiens métagraphiques d'élèves du secondaire français scolarisés en SEGPA et EREA, Le Levier Hélène [et al.] . . . . .  | 40 |
| Mesurer les performances orthographiques et les compétences métacognitives préalables des élèves pour orienter l'action didactique dans des contextes pluriels. Analyse d'un dispositif mis en œuvre dans la recherche " Vers l'orthographe "., Leroy Véronique [et al.] . . . . . | 42 |
| Modalité de pointage de l'erreur d'orthographe : étude de l'efficacité des traces dans la correction des enseignants à l'école primaire, Mazziotti Sara . . . . .  | 45 |
| Difficultés graphiques des élèves de 11 et 12 ans : bilan et effets de l'action didactique et de l'environnement, Niwese Maurice [et al.] . . . . .  | 47 |
| Apprendre l'orthographe : expérience de pédagogie numérique, Onguene Bandolo Christine . . . . .   | 49 |
| Représentations et pratiques littératiées sur la langue des futurs professeurs des écoles : Quels obstacles et quels leviers de formation ?, Pagnier Thierry [et al.] . . . . .  | 50 |

|  |           |
|--|-----------|
| Décrire, Comprendre et Repérer les classes efficaces sur le plan orthographique, Sautot Jean-Pierre [et al.] . . . . .   | 52        |
| Développer la métalangue grammaticale dans le cadre de dictées réflexives en deuxième année primaire (CE1) : quel intérêt pour la maîtrise de l'accord en nombre dans le syntagme nominal ?, Wattelet Sandrine . . . . . | 54        |
| De la connaissance des règles d'orthographe grammaticale à leur application. Mise à l'épreuve de séquences didactiques favorisant le transfert des savoirs en situation de production écrite., Petrucci Solenn . . . . . | 57        |
| <b>Pratiques et représentations de l'orthographe d'aujourd'hui</b>   | <b>60</b> |
| L'orthographe française au XXIe siècle : un cas de non-assistance à langue en danger ?, Benzitoun Christophe . . . . .   | 60        |
| Comment promouvoir les rectifications de 1990 en Suisse romande – Réflexions à partir d'un processus en cours dans le contexte scolaire, De Pietro Jean-François   | 64        |
| Repenser la représentation des accents diacritiques du français pour une meilleure pratique de l'orthographe, Dufour Marion . . . . .  | 66        |
| Portrait des difficultés orthographiques dans des textes d'étudiants universitaires : les réformes orthographiques atteignent-elles leurs cibles?, Elchacar Mireille [et al.] . . . . .                                  | 68        |
| L'accord du participe passé : entendez-vous l'écrit ? De l'invariabilité des participes passés en français, Surcouf Christian [et al.] . . . . .   | 70        |
| <b>L'orthographe du français au contact d'autres langues</b>   | <b>72</b> |
| Orthographe d'une langue régionale d'Outre-mer : quelles influences du français sur la mise à l'écrit du shimaore ?, Dureysseix Fanny [et al.] . . . . .   | 72        |
| Orthographe et approche contrastive dans les manuels de français pour italo-phones, Fouillet Raphaële . . . . .  | 75        |
| Orthographe pratiquée par des élèves de 1re primaire dans trois langues romanes, Gutierrez-Caceres Rafaela [et al.] . . . . .  | 77        |
| Problèmes de graphie dans la correspondance française des épistoliers finlandais des XVIIIe et XIXe siècles, Härmä Juhani . . . . .  | 79        |
| Influences des emprunts à l'anglais sur l'orthographe et typologie des anglicismes, Julia Léopold . . . . .  | 82        |



|  |           |
|--|-----------|
| L'orthographe française en mouvement : le cas des emprunts rectifiés, Lazar Jan [et al.] . . . . .   | 84        |
| Enseigner l'orthographe en français langue étrangère : pour une (plus grande) prise en compte de la sémiographie, Lavanant David . . . . .   | 86        |
| Écrire en francoprovençal au XIXe siècle : outils conceptuels en vue d'une analyse sociolinguistique des graphies, Pauchard Joanna . . . . .   | 88        |
| Comment des enfants plurilingues (allemand-français et autres) construisent-ils l'orthographe du français ? Étude de cas dans le cadre d'une recherche-action., Trommer Bernadette . . . . . | 90        |
| <b>Penser l'orthographe</b>  | <b>92</b> |
| Des systèmes d'écriture aux orthographe, de l'acquisition à l'apprentissage du français écrit, David Jacques . . . . .   | 92        |
| La morphologie au cœur de l'orthographe du français : le cas des doubles lettres-consonnes, De Vogüé Sarah . . . . .   | 95        |
| <b>Liste des auteurs</b>   | <b>97</b> |

# Histoire de l'orthographe

**« Tes cheres l’etre je les li et reli je ne sai combien de foi » :  
la sur-segmentation des mots graphiques dans les écrits des scripteurs *peu lettrés***

Le découpage non standard de la chaîne graphique donne lieu à trois phénomènes différents (Cappeau et Roubaud, 2018) : la sous-segmentation, qui correspond à la soudure d’unités linguistiques différentes (ex. 1), la sur-segmentation d’une unité en plusieurs éléments (ex. 2), qui constitue le processus inverse, et la marque surnuméraire à l’écrit d’une consonne de liaison (ex. 3).

- (1) « **Jai** a te dire aussi que **jai** envie de commencé a coupé de **lavoine** » (Anne-Marie, 24.07.1916)
- (2) « (...) que nous arrivons du soulié bas que nous pouvons lire en famille une **l etre** de toi cheri et de mon Frère tu peu croire mon bien Aimé que c’est un vrai bonheur pour ton épouse » (Marie, 03.02.1915)
- (3) « Ma foi que veu tu nous sana von la bitude de puis 15 mois » (Laurent, 28.10.1915)

Ces trois phénomènes peuvent également se cumuler. Ainsi, dans (3), la suite *nous en avons* présente bien la marque surnuméraire à l’écrit de la consonne de liaison *s* (*nous sana von*), mais aussi la sur-segmentation du verbe *avoir* en deux éléments (*a von*) ainsi que la sous-segmentation entre ce premier élément *a* et la préposition *en* qui le précède (*ana von*).

Ces découpages non standard ont été étudiés notamment dans des productions scolaires (Cappeau et Roubaud, 2018 ; David et Doquet, 2016 ; Ros-Dupont, 1995), mais sont tout aussi bien attestés dans des écrits de scripteurs adultes *peu lettrés*. Ainsi, en restreignant le périmètre de travail au phénomène de la sur-segmentation, cette communication se propose de l’étudier à partir d’un corpus de français écrit du début du XX<sup>e</sup> siècle, constitué de correspondances privées échangées pendant la Grande Guerre par des scripteurs peu habitués à la pratique de l’écrit<sup>1</sup>. Quels mécanismes peuvent expliquer ce phénomène ?

Pour répondre à cette question, notre étude s’articule en trois parties. Dans un premier temps, nous allons analyser les occurrences relevées dans notre corpus. Conformément à ce qui a été observé par Cappeau et Roubaud (2018), le premier élément isolé par deux blancs correspond souvent à une autre unité qui existe bien dans la langue. Le deuxième élément ressemble plutôt à une série de lettres dont le rôle serait de compléter la séquence. En outre, le découpage de la chaîne graphique semblerait être calqué sur une division syllabique. Voici quelques exemples :

- (4) « Il ne fait pas chaud **y si** au pays » (Léonie, 10.12.1917)
- (5) « Tu me daunra saun **a draise** ai tu lui daunra de mai nouveile » (Jean-Marie, 06.10.1915)
- (6) « Je n ai rien reçu je ne sai pas çï vous éte malade ou çï le travail vous **en paiche** décrire » (Laurent, 09.09.1914)

Dans un deuxième temps, nous allons comparer les sur-segmentations relevées dans notre corpus à celles attestées par des écrits plus anciens de scripteurs peu lettrés (Branca-Rosoff et Schneider, 1994 ; Ernst et Wolf, 2005 ; Martineau et Bénéteau, 2018), afin d’examiner si on relève les mêmes pratiques orthographiques chez ces scripteurs, bien que chronologiquement éloignés, ou si les usages en matière de sur-segmentation diffèrent dans le temps. Les écrits

<sup>1</sup> Praxiling - UMR 5267 (2019). *Corpus 14* [Corpus]. ORTOLANG (Open Resources and TOols for LANGuage) - [www.ortolang.fr](http://www.ortolang.fr), <https://hdl.handle.net/11403/corpus14>.

publics de la période révolutionnaire montrent, par exemple, des sur-segmentations comme à *son de faut, et viter, de libere*.

Enfin, nous allons tester les facteurs qui peuvent favoriser la sur-segmentation (fréquence d'emploi, formes homophones-hétérographes, contexte lexico-syntaxique, etc.), notamment dans le cas des sur-segmentations dont une partie est réalisée par un mot grammatical, comme dans les extraits 4-6. Si des études antérieures ont déjà attiré l'attention sur le caractère particulier de cette catégorie de mots (David et Doquet, 2016 ; Ros-Dupont, 1995), il reste encore à éclairer leur rôle dans le découpage non standard de la chaîne graphique. En effet, les mots grammaticaux participent tout aussi bien des sous-segmentations que des sur-segmentations. Comment expliquer ce constat ? Le fait que, d'une part, les mots grammaticaux ont majoritairement un fonctionnement clitique<sup>2</sup> et que, d'autre part, ils sont sémantiquement moins saillants que les unités lexicales fournirait une explication pertinente pour les sous-segmentations, mais semble aller à l'encontre des cas de sur-segmentation. Nous allons donc essayer de comprendre quels mécanismes peuvent être à l'origine de ce dernier usage et dans quelle mesure les mots grammaticaux participent à ce processus.

### Bibliographie

- Branca-Rosoff Sonia, Schneider Nathalie (1994). *L'écriture des citoyens. Une analyse linguistique de l'écriture des peu-lettrés pendant la période révolutionnaire*. Paris : Klincksieck.
- Cappeau Paul, Roubaud Marie-Noëlle (2018). *Regards linguistiques sur les textes d'élèves (de 5 à 12 ans)*. Clermont-Ferrand : Presses universitaires Blaise Pascal.
- David Jacques, Doquet Claire (2016). « Les écrits d'élèves : un corpus de référence pour le français contemporain ». Dans Neveu F., Bergounioux G., Côté M.-H. *et alii* (éds.), *Actes du 5<sup>e</sup> Congrès Mondial de Linguistique Française*. SHS Web of Conferences 27. DOI : 10.1051/shsconf/20162711001
- Ernst Gerhard, Wolf Barbara (2005). *Textes français privés des XVII<sup>e</sup> et XVIII<sup>e</sup> siècle*. Édition électronique, de Gruyter (réédition Ernst 2019).
- Martineau France, Bénéteau Marcel (2018 [2010]). *Incursion dans le Détroit. Jour Naille Commansé le 29. octobre 1765 pour Le voyage que je fais au Mis a Mis*. Laval : Presses de l'Université Laval.
- Praxiling - UMR 5267 (2019). *Corpus 14* [Corpus]. ORTOLANG (Open Resources and TOols for LANGuage) - [www.ortolang.fr](http://www.ortolang.fr), <https://hdl.handle.net/11403/corpus14>.
- Riegel Martin, Pellat Jean-Christophe, Rioul René (2016 [1994]). *Grammaire méthodique du français*. Paris : Presses universitaires de France.
- Ros-Dupont Michelle (1995). « La segmentation non normée dans l'écrit de l'enfant de CE 1 : erreur ou étape obligée de l'apprentissage ? », *Liaisons-HESO* 25-26, 97- 117.

<sup>2</sup> Le terme *clitique* est ici employé dans l'acception de Riegel *et al.* : il désigne des mots atones qui « ne peuvent recevoir d'accent en aucun cas et qui font nécessairement corps avec le mot suivant » (2016 : 108).

*Données paléographiques et pratiques de mise par écrit  
de l'ancien français : des noces attendues*

**PROPOSITION [Axe 1. Histoire de l'orthographe]**

Chaque philologue et éditeur de textes anciens sait combien la variation, voire l'incohérence graphique est la norme en ancien français, parfois sous la plume du même scripteur. Il suffit de jeter un coup d'œil sur la variété luxuriante des façons d'écrire un mot aussi simple que *geline* « poule » (*DEAF G*, col. 440). Au cours du XX<sup>e</sup> siècle, des tendances ou ensembles d'options plus ou moins suivis ont été dégagés, à la suite d'études à la fois minutieuses et d'envergure, sur une base essentiellement régionale ou macro-régionale (*scriptae*). Ces travaux méritoires ont pourtant rarement intégré les données paléographiques émanant de la documentation, par ailleurs mal desservies par les pratiques éditoriales de l'époque (et, à vrai dire, actuelles). Nous voudrions ainsi montrer l'intérêt de la prise en compte des composantes paléographiques dans le but de mieux saisir les spécificités de la mise par écrit de l'ancien français, en présentant deux exemples tirés du domaine des ligatures et abréviations.

À en juger par les meilleurs manuels de paléographie latine, la perluète (Ϸ), ligature de *e* et de *t* bien connue depuis le haut Moyen Âge, aurait connu une éclipse majeure du temps de l'affirmation de l'écriture gothique, avant sa redécouverte par les humanistes italiens autour de 1400 et son retour en force dans l'écriture livresque, retour entériné par la typographie et confirmé jusque dans l'affichage contemporain, où la perluète prend justement le nom d'*et commercial*. Selon ce schéma, la perluète serait à l'abandon dès le début du XIII<sup>e</sup> siècle dans les manuscrits vernaculaires. Ainsi, lorsqu'elle y fait surface – et qu'elle est reconnue par le lecteur actuel –, la perluète devient immédiatement une marque d'ancienneté ou d'archaïsme de la part du scribe. Le dépouillement de 300 manuscrits en langue d'oïl, exécutés entre 1250 et 1325 environ dans l'une ou l'autre variante de l'écriture gothique, portant toute sorte de texte et provenant des quatre coins de l'espace francophone, permet au contraire de conclure que la perluète, dans des réalisations simplifiées, s'est maintenue bien, notamment à l'initiale (détachée) des vers, et qu'elle n'est donc pas, à l'époque gothique, un signe désuet et flairant l'archaïsme, mais un élément le plus souvent parfaitement intégré aux systèmes courants de l'écriture livresque, en particulier le long de la bande orientale de l'espace francophone continental (Est et Sud-Est d'oïl). Le préjugé chronologique et typologique courant devient ainsi caduc, tandis que le caractère régional de la perluète s'affirme résolument et que la question de la formation graphique reçue par les copistes pointe enfin.

Le deuxième exemple concerne le principal concurrent de la perluète aux XII<sup>e</sup>-XIII<sup>e</sup> siècles, à savoir la note tironienne pour *et* (7 ou ꝛ). À travers l'examen systématique des occurrences du signe dans les textes des origines et du XII<sup>e</sup> siècle, puis par un sondage dans la production textuelle du siècle suivant, il sera possible de comprendre comment la note tironienne se répand (ou peine à se répandre) dans les différentes aires de la francophonie médiévale –

Angleterre, France, Italie et Etats latins d'Orient –, et quelle forme elle prend de préférence, par-delà les typologies courantes (7 ou ꝛ), puisqu'il est possible d'observer une différenciation croissante des formes (silhouette, présence ou absence et même nombre de barres médianes) suivant le type d'écriture adopté. Les résultats recueillis, confrontés constamment aux évolutions de la note tironienne dans la documentation en latin, permettront d'établir si les conditions sont réunies pour utiliser la présence et la forme du signe à des fins de datation et localisation des écritures en langue d'oïl.

## BIBLIOGRAPHIE

Claude BURIDANT, « Le strument *et* et ses rapports avec la ponctuation dans quelques textes médiévaux », dans Anne-Marie DESSAUX-BERTHONNEAU (dir.), *Théories linguistiques et Traditions grammaticales*, Lille, Presses Universitaires du Septentrion, 1980, p. 13-53.

Maria CARERI, Christine RUBY et Ian SHORT, *Livres et écritures en français et en occitan au XII<sup>e</sup> siècle. Catalogue illustré*, Rome, Viella, 2011.

Yvonne CAZAL, Gabriella PARUSSA, Cinzia PIGNATELLI et Richard TRACHSLER, « L'orthographe : du manuscrit médiéval à la linguistique moderne », dans *Médiévales*, t. 45 (2003), p. 99-118.

Antonio CIARALLI, « Per lo studio del nesso *de* e per la datazione di O (Oxford, Bodl. Libr., ms Digby 23). Note paleografiche », dans *Scrittura e Civiltà*, t. 22 (1998), p. 31-118.

Frank T. COULSON et Robert G. BABCOCK (dir.), *The Oxford Handbook of Latin Palaeography*, New York NY, Oxford University Press, 2020.

Albert DEROLEZ, *The Palaeography of Gothic Manuscript Books. From the Twelfth to the Early Sixteenth Century*, Cambridge, Cambridge University Press, 2003.

Carl Th. GOSSEN, *Französische Skriptastudien. Untersuchungen zu den Nordfranzösischen Urkundensprachen des Mittelalters*, Vienne, Böhlau, 1967.

Gabriella PARUSSA, « La vertu ou la puissance de la lettre : enquête sur les fonctions attribuées à certaines lettres de l'alphabet latin dans les systèmes graphiques du français entre le 11<sup>e</sup> et le 16<sup>e</sup> siècle », dans EAD. *et al.* (dir.), *Enregistrer la parole, écrire la langue*, Tübingen, Narr, 2017, p. 89-110.

Karin SCHNEIDER, *Gotische Schriften in deutscher Sprache*, 2 t., Wiesbaden, Reichert, 1987-2009.

---

**La multiplication des lettres quiescentes dans le système graphique français :  
signe de la transformation du français en langue « impériale » ?**

En moyen français, le système graphique du français central, celui du français du roi, évolue assez considérablement par la multiplication de lettres quiescentes (Brazeau & Lusignan, 2004), c'est-à-dire de lettres qui parasitent le fonctionnement de la phonographie presque idéale que certains historiens de l'orthographe française pensaient pouvoir identifier dans les premiers textes écrits en français, particulièrement aux 12<sup>e</sup> et 13<sup>e</sup> siècles (Beaulieux, 1970).

Sans revenir ici sur le justesse du présupposé d'une graphie idéale, transparente dans les premiers siècles de l'histoire du français écrit, il faut bien reconnaître que le système graphique change, se « complexifie » au sens premier du terme par la multiplication de digrammes, de trigrammes voire de quadrigrammes qui donnent à manuscrits du 14<sup>e</sup> siècle et surtout du 15<sup>e</sup> siècle cet aspect si particulier qu'on a pu parler à leur sujet d'écriture « gothique ».

Le qualificatif n'est pas sans intérêt puisqu'il situe évolution de la graphie en regard d'une esthétique propre à une époque caractérisée par cette architecture gothique tout en pinacles, toits en poivrière et contreforts élancés. Et cette hypothèse est évidemment pertinente pour comprendre une évolution du système graphique qui est manifestement corrélée une évolution du style décoratif des manuscrits de cette époque.

Lorsqu'on quitte toutefois la cadre raffiné et très particulier du manuscrit (qui n'est pas que littéraire) enluminé pour passer du côté des chartes, de ce qui s'approche le plus (mais en restant encore très éloigné) d'un écrit spontané qui restituerait un tant soit peu la parole vive médiévale, force est de constater que le système graphique adopte les mêmes évolutions sans les intégrer dans un quelconque appareil décoratif.

Est-ce que le système graphique des manuscrits enluminés serait passé du côté de l'écrit documentaire, se conservant en perdant sa fonction ornementale ? Ou bien y joue-t-il un autre rôle ?

Il se trouve que cette évolution graphique coïncide aussi avec le renforcement du pouvoir royal et que le français se met alors à assumer un rôle jusque-là dévolu au seul latin : les lexicographes connaissent particulièrement bien ce moment qui voit le lexique français s'enrichir de très nombreux emprunts au latin qui permettent de rendre cette langue vernaculaire propre à dire en particulier le droit (si la philosophie se dit encore pour l'essentiel en latin, des termes apparaissent néanmoins, caractéristiques de la philosophie politique).

La relatinisation du lexique est manifestement le biais par lequel s'opère la relatinisation de la graphie car le développement des lettres quiescentes ne se fait pas sans lien avec l'étymologie : au contraire, il re-forme littéralement le système graphique du français en lui donnant une forme, un aspect plus proche de la langue latine.

Étudiés depuis longtemps, cette évolution est souvent envisagée d'un point de vue strictement linguistique comme une manière de distinguer à l'écrit ce qui est distinct sémantiquement à une époque où l'évolution phonétique multiplierait les homonymes.

Mais l'on peut aussi considérer que cette évolution s'appréhende dans sa dimension sociolinguistique comme le souci de donner au français une qualité (Chaurand, 1995) qui serait celle du latin, la langue matricielle tant du point de vue du *dictum* que du *modus* et de sa grammaire même.

De fait, pour Dante, *grammatica* est synonyme de *latin* car, dans la perspective théorique des 13<sup>e</sup>, 14<sup>e</sup> et 15<sup>e</sup> siècles, aucune langue vernaculaire, entachée de variabilité, ne saurait avoir une grammaire (Lusignan, 1986). Le travail sur la forme même du français pourrait donc se comprendre comme l'effort des praticiens de l'écrit de donner au français une grammaire, une orthographe, une forme qui lui rendrait la dignité impériale qu'il faut à la langue d'un roi qu'en 1256, le juriste Jean de Blanut a décrit comme « empereur en son royaume ».

### **Bibliographie :**

- AUROUX Sylvain (1992), *Histoire des idées linguistiques*, T. 2, *Le Développement de la grammaire occidentale*, Liège, Mardaga, coll. « Philosophie et langage ».
- BASDEVANT-GAUDEMET Brigitte, Gaudemet Jean (2016), *Introduction historique au droit, XIII<sup>e</sup> – XX<sup>e</sup> siècle*, Paris, LGSJ, 4<sup>e</sup> édition.
- BANNIARD Michel (1998), « Diasystèmes et diachronies langagières du latin parlé tardif au protofrançais. III<sup>e</sup> – VIII<sup>e</sup> siècle », *La Transizione dal latino alle lingue romanze*, éd. J. Herman, Tübingen, p. 7-31.
- BEAULIEUX Charles (1970), *Histoire de l'orthographe française*, t. I, *Formation de l'orthographe des origines au milieu du XVI<sup>e</sup> siècle*, Paris, Champion, 1927, 2<sup>e</sup> éd. 1970.
- BRAZEAU Stéphanie., Lusignan Serge (2004), « Jalon pour une histoire de l'orthographe française au XIV<sup>e</sup> siècle : l'usage des consonnes quiescentes à la Chancellerie Royale », *Romania* t. 122, Paris, pp. 444-467.
- CATACH Nina (1995 a), *L'Orthographe française, Traité théorique et pratique*, Paris, F. Nathan, 1980 ; 3<sup>e</sup> éd. 1995.
- CATACH Nina (dir.) (1995 b), *Dictionnaire historique de l'orthographe française*, avec la collaboration de J. Golfand, O. Mettas, L. Biedermann-Pasques, C. Dobrovie-Sorin, S. Baddeley, Paris, Larousse,
- CATACH Nina (2001), *Histoire de l'orthographe française*, éd. Posthume réalisée par Renée Honvault avec la collaboration d'Irène Rosier-Catach, Paris, Honoré Champion, 2001.
- CHAURAND Jacques (1995), « La "qualité de la langue" au moyen âge », *La qualité de la langue, le cas du français*, textes réunis par J-M. Eloy, Paris, Champion, p. 25-35.
- DEES Antonij (1980), *Atlas des formes et des constructions des chartes françaises du XIII<sup>e</sup> siècle*, Tübingen, Max Niemeyer Verlag.
- GUYOTJEANNIN Olivier, Pycke Jacques et Tock Benoît-Michel (1993), *Diplomatique médiévale*, Paris, Brepols, coll. « L'Atelier du médiéviste ».
- HOUDEBINE-GRAVAUD Anne-Marie (1995), « L'unes langue », *La qualité de la langue ? Le cas du français*, Textes réunis par Jean-Michel Eloy, Paris, Honoré Champion.
- HOUDEBINE-GRAVAUD Anne-Marie (2002), « L'imaginaire linguistique : un niveau d'analyse et un point de vue théorique » dans Anne-Marie Houdebine-Gravaud, (dir.), *L'imaginaire linguistique*, L'Harmattan, coll. « Langue et parole », pp. 7-9.
- LUSIGNAN Serge (1986), *Parler vulgairement : Les intellectuels et la langue française au XIII<sup>e</sup> et XIV<sup>e</sup> siècles*, Paris, Vrin ; Montréal, Presses universitaires de Montréal.



---

LUSIGNAN Serge *La langue des rois au Moyen Âge. Le français en France et en Angleterre*, Paris, PUF, 2004.

SEGRE Cesare (1976), « Critique textuelle, théorie des ensembles et diasystème », *Bulletin de l'Académie Royale de Belgique*, t. 62, 1976, p. 279-292.

## **L'évolution de l'orthographe française au Québec : que peut nous apprendre le volet patrimonial du Corpus de littérature québécoise (CLIQ, 1830-1940) ?**

La recherche sur l'histoire du français en usage au Québec a traditionnellement accordé peu d'importance à la question de l'orthographe. Mis à part les recherches de France Martineau (p.ex. Martineau 2004, 2020), menées essentiellement sur des egodocuments manuscrits dans la perspective de la sociolinguistique historique, ou encore celles de Marcel Juneau et Claude Poirier, qui proposent de restituer l'histoire de la prononciation du français au Québec à partir des graphies attestées dans des documents anciens (dont Juneau 1972, Juneau et Poirier 1973), peu de chercheurs se sont penchés sur l'évolution des usages graphiques au Québec, notamment dans le domaine de l'imprimé. Inversement, les importants travaux de synthèse consacrés à l'histoire de l'orthographe française (comme ceux menés par Ferdinand Brunot [1966-1979] et, à date plus récente, par Nina Catach [2001] ou André Chervel [2008]) ont été réalisés à partir d'une documentation proprement française et n'incluent pas de données représentatives des modèles de l'écrit qui ont pu circuler au Québec, en particulier dans le domaine de la littérature.

L'histoire de l'orthographe française dans les imprimés québécois reste donc à faire et le sujet mérite notre attention à plus d'un titre. En plus de nous éclairer sur la circulation des usages de part et d'autre de l'Atlantique (un sujet récurrent dans l'historiographie du français en contexte québécois, mais abordé surtout sous l'angle du lexique et de la prononciation), une meilleure compréhension de l'évolution de la langue écrite au Québec nous renseignerait sur la diffusion qu'ont pu connaître certains ouvrages de référence parus en France et sur l'utilisation qu'on a pu faire de ces ouvrages en tant que modèles linguistiques. De telles études permettraient aussi de lever le voile sur le rôle joué par les principaux acteurs du domaine de l'imprimé (auteurs, imprimeurs, éditeurs, typographes, etc.). C'est dire que l'intérêt est à la fois historique, textuel et linguistique (Catach 2001 : 17).

Réaliser des travaux sur ce sujet exige toutefois la constitution de corpus susceptibles d'être exploités dans une telle perspective de recherche. Dans le cadre de cette communication, nous présenterons un fonds documentaire numérique qui pourra servir à cette entreprise. Il s'agit du Corpus de littérature québécoise (corpus CLIQ) actuellement en élaboration à l'Université de Sherbrooke, et plus particulièrement de son volet patrimonial, constitué d'œuvres parues au Québec depuis les années 1830 jusque dans les années 1940. Notre objectif est double. D'une part, nous aborderons les principaux enjeux méthodologiques qui président à la constitution de ce corpus (à propos de l'édition de textes contemporains, voir entre autres Nougaret et Parinet 2015) et qui incluent des questions relatives au choix des éditions, à la numérisation et à l'océrisation des documents, ou encore aux principes d'édition adoptés – y compris sur ce qui peut être considéré comme une simple variante orthographique plutôt qu'une coquille ou erreur d'impression. D'autre part, nous proposerons d'analyser quelques

caractéristiques des usages graphiques utilisés dans les œuvres québécoises incluses dans le corpus CLIQ, à partir de principaux traits récurrents dans les textes. Cette analyse fera ressortir un certain conservatisme dans les choix orthographiques qui n'est pas sans rappeler des constats faits à propos d'autres composantes de la langue (pour le lexique, voir p.ex. Poirier 1980, 1998 ; pour la prononciation, voir Morin 2002 ou Gendron 2007) et nous fournira l'occasion d'émettre certaines hypothèses sur les fondements de cette tendance conservatrice.

## Références

- Brunot, Ferdinand (1966-1979), *Histoire de la langue française des origines à nos jours*, Paris, A. Colin, 13 volumes. [Nouvelle édition ; 1<sup>re</sup> édition, 1905-1953.]
- Catach, Nina (dir.) (1995), *Dictionnaire historique de l'orthographe française*, Paris, Larousse.
- Catach, Nina (2001), *Histoire de l'orthographe française*, Paris, Honoré Champion. [Édition posthume, réalisée par Renée Honvault, avec la collaboration d'Irène Rosier-Catach.]
- Chervel, André (2006), *Histoire de l'enseignement du français du xvii<sup>e</sup> au xx<sup>e</sup> siècle*, Paris, Retz.
- Gendron, Jean-Denis (2007), *D'où vient l'accent des Québécois ? Et celui des Parisiens ? Essai sur l'origine des accents*, Québec, Presses de l'Université Laval.
- Juneau, Marcel (1972), *Contribution à l'histoire de la prononciation française au Québec : étude des graphies des documents d'archives*, Québec, Presses de l'Université Laval.
- Juneau, Marcel et Claude Poirier (1973), *Le livre de comptes d'un meunier québécois (fin xvi<sup>e</sup> – début xviii<sup>e</sup> siècle) : édition avec étude linguistique*, Québec, Presses de l'Université Laval.
- Martineau, France (2004), « Pratiques d'écriture des peu-lettrés en québécois ancien : morphologie verbale », dans Pierre Larrivée (dir.), *La compatibilité des opérations sémantiques*, Paris, Peeters, p. 179-195.
- Martineau, France (2020), « Le visible et l'invisible en sociolinguistique historique : les écrits de Charles Morin », dans France Martineau et Wim Remysen (dir.), *La parole écrite, des peu-lettrés aux mieux-lettrés : études en sociolinguistique historique*, Strasbourg, Éditions de linguistique et de philologie, p. 13-30.
- Morin, Yves Charles (2002), « Les premiers immigrants et la prononciation du français au Québec », *Revue québécoise de linguistique*, vol. 31, n<sup>o</sup> 1, p. 39-78.
- Nougaret, Christine et Élisabeth Parinet (2005), *L'édition critique des textes contemporains xix<sup>e</sup>-xx<sup>e</sup> siècle*, Paris, École nationale des chartes.
- Poirier, Claude (1980), « Le lexique québécois : son évolution, ses composantes », *Stanford French and Italian Studies*, n<sup>o</sup> 19, p. 43-80.
- Poirier, Claude (dir.) (1998), *Dictionnaire historique du français québécois*, Québec, Presses de l'Université Laval.

## L'orthographe dans la grammaire scolaire naissante du XVIII<sup>e</sup> siècle

Cette communication s'inscrit dans le premier axe du colloque, qui est consacré à l'histoire de l'orthographe. Elle s'intéresse d'une part au concept de l'orthographe tel que l'élaborent les grammaires scolaires du français au XVIII<sup>e</sup> siècle, d'autre part à sa mise en application dans ces ouvrages grammaticaux. L'objectif est de montrer sur quelles bases s'est construit l'édifice orthographique qu'ont mis en place l'école du siècle suivant et le courant de la grammaire scolaire.

L'étude porte sur les quelques grammaires qui préparent le courant dit de la grammaire scolaire (notamment Restaut 1730 et son *Abrégé* de 1732, Wailly 1754 et son *Abrégé* de 1759), ainsi que sur l'ouvrage que l'on considère, avec Chervel (1977), être la première véritable grammaire scolaire, soit Lhomond (1780). Le corpus comprendra également les dictionnaires parus à la même époque.

La communication envisagera d'abord les définitions données à l'orthographe, lorsqu'elles sont présentes. Nous nous attarderons ainsi, en particulier, à la proposition que Restaut fait dans la deuxième édition de ses *Principes*, en 1732. Il est celui qui, le premier, introduit la distinction entre orthographe d'usage et orthographe de principe. L'orthographe d'usage repose sur la mémorisation des particularités de transcription (consonnes doubles, lettres étymologiques, etc.) tandis que l'orthographe de principe fait appel à des règles (finales des noms, des adjectifs, des verbes dans leurs différents paradigmes de variation). Nous verrons d'abord comment ces façons d'envisager l'orthographe sont exploitées dans les ouvrages du XVIII<sup>e</sup> siècle, tant grammaticaux que lexicographiques. Nous détaillerons ensuite les situations orthographiques que passent en revue les publications grammaticales de l'époque. À ce titre, nous envisagerons le versant applicatif de l'orthographe qu'elles mettent en lumière. Nous constaterons également que la ponctuation est regardée au XVIII<sup>e</sup> siècle comme partie intégrante du champ de l'orthographe. Nous verrons comment elle prend place au sein de l'édifice grammatico-orthographique de la grammaire scolaire.

### Références

- Restaut, Pierre (1730). *Principes généraux et raisonnés de la grammaire française*. Paris : Jean Desaint.
- Restaut, Pierre (1732). *Abrégé des principes généraux et raisonnés de la grammaire française*. Paris : Jean Desaint.
- Wailly, Pierre Noël (1754). *Grammaire française*. Paris : Barbou.
- Wailly, Pierre Noël (1759). *Abrégé de la grammaire française*. Paris : Barbou.
- Lhomond, Charles François (1780). *Éléments de la grammaire française*. Paris : Colas.
- Chervel, André (1977). *Et il fallut apprendre à écrire à tous les petits Français... Histoire de la grammaire scolaire*. Paris : Payot.

## **Systèmes (ortho-)graphiques innovants dans la lexicographie français ↔ néerlandais des XVI<sup>e</sup> et XVII<sup>e</sup> siècles : entre réforme d'orthographe et dispositif didactique**

Si des ouvrages lexicographiques (glossaires, lexiques, dictionnaires) ont recours au français comme langue de description depuis le XI<sup>e</sup> siècle, ce n'est qu'à la Renaissance que le français devient lui-même l'objet d'une description lexicographique. Le XVI<sup>e</sup> siècle voit naître un nouveau type de dictionnaires bilingues où le français est dorénavant la langue-cible. En France, les premières balises sont posées par Robert Estienne dans la deuxième édition de son *Dictionnaire Francoislain* de 1549. Presque parallèlement, des « maîtres de langues » actifs sur le territoire de la Belgique actuelle rédigent pour la première fois des vocabulaires et dictionnaires bilingues combinant le français avec une autre langue vernaculaire et destinés à l'usage des apprenants allophones.

Dès le départ, la lexicographie naissante français ↔ néerlandais accorde une attention toute particulière à l'orthographe française et aux problèmes posés par le caractère non univoque des correspondances graphophonétiques en français. Dans la production lexicographique français ↔ néerlandais des XVI<sup>e</sup> et XVII<sup>e</sup> siècles, quatre stratégies sont déployées clarifier les rapports entre la forme graphique et la forme phonétique et pour commenter les difficultés de l'orthographe française :

- a) recueil de règles annexé à la partie proprement lexicographique de l'ouvrage et faisant partie des paratextes ;
- b) champ informationnel discrétisé intégré à la microstructure ;
- c) remarques ancrées dans la macrostructure, non intégrées à la microstructure ;
- d) système orthographique innovant permettant de greffer les informations sur le champ de l'entrée et/ou le champ des correspondants.

Dans notre intervention basée sur un corpus exhaustif d'ouvrages lexicographiques français ↔ néerlandais (1500–1650), nous nous centrons sur la quatrième stratégie : systèmes orthographiques dont la mise en pratique implique des innovations d'ordre (ortho-)graphique ainsi que, quelquefois, d'ordre typographique. Nous révélerons les liens étroits qui unissent ces systèmes orthographiques aux débats que l'orthographe française suscite à la même époque en France tout en mettant en avant l'apport original des auteurs de notre corpus. En suivant l'évolution des systèmes orthographiques au fil du temps, nous observerons comment la dialectique du conservatisme et de l'innovation contribue à la cristallisation d'une distinction entre la notion de système orthographique à vocation didactique et celle d'orthographe en tant que norme communément admise.

### **Bibliographie sélective**

- BADDELEY, Susan. 1993. *L'Orthographe française au temps de la Réforme*. Genève : Droz.
- BEAULIEUX, Charles. 1927. *Histoire de l'orthographe française*. Paris : Honoré Champion.
- CATACH, Nina. 1968. *L'Orthographe française à l'époque de la Renaissance (Auteurs — Imprimeurs — Ateliers d'imprimerie)*. Genève : Droz.
- CATACH, Nina et Jeanne GOLFAND. 1973. « L'orthographe plantinienne. » *De Gulden Passer* 51. 19–69.
- CITTON Yves et André WYSS. 1989. *Les doctrines orthographiques du XVI<sup>e</sup> siècle en France*. Genève : Droz.

- 
- CLAES, Frans s.j. 1974. *Lijst van Nederlandse woordenlijsten en woordenboeken gedrukt tot 1600*. Nieuwkoop : B. de Graaf.
- LINDEMANN, Margarete. 1994. *Die französischen Wörterbücher von den Anfängen bis 1600: Entstehung und typologische Beschreibung*. Tübingen : Niemeyer.
- MEIGRET, Louis. 1542. *Traité touchant le commun usage de l'écriture françoise, faict par Loys Meigret Lyonnois, au quel est debattu des faultes & abus en la vraye & ancienne puissance des letres*. [Paris] : s.n.
- PELETIER DU MANS, Jacques. 1550. *Dialogue de l'Ortografie e Prononciation Françoisese, departi an deus livres par Jacques Peletier du Mans*. Poitiers : Jean et Enguilbert de Marnef.
- SYLVIUS, Jacobus. 1531. *In linguam Gallicam Isagoge, una cum eiusdem Grammatica latino-gallica, ex hebræis, græcis et latinis authoribus*. Paris : Robert Estienne.
- VAN DE HAAR, Alisa. 2019. *The Golden Mean of Languages: Forging Dutch and French in the Early Modern Low Countries (1540–1620)*. Leiden : Brill.
- VERDEYEN, René. 1945. *Het Naembouck van 1562: tweede druk van het Nederlands-Frans woordenboek van Joos Lambrecht; uitgegeven door R. Verdeyen*. Liège: Faculté de Philosophie et Lettres.

# Enseignement et apprentissage de l'orthographe

## **Relation dialectique entre pratiques déclarées et pratiques observées dans quatre classes ordinaires de fin d'école primaire : éléments pour un éclairage des performances orthographiques des élèves sur la notion d'accord**

L'accord sujet-verbe est une compétence difficile à apprendre et à enseigner. Du fait de l'opacité de l'orthographe française, ce qui s'écrit ne s'entend pas toujours et les marques du pluriel sont très souvent non perceptibles à l'oral. Ces difficultés épistémologiques entraînent des difficultés psycholinguistes pour l'apprenant, notamment pour l'accord sujet-verbe. Des chercheurs en didactiques se sont aussi penchés sur cette notion complexe qu'est l'accord sujet-verbe, et proposent pour l'enseigner la mise en place d'une démarche inductive avec une attention aux conceptions « métagraphiques » des élèves.

A la lumière de ces travaux, nous nous proposons d'analyser dans cette communication l'enseignement-apprentissage de l'accord sujet-verbe dans quatre classes ordinaires de fin d'école primaire.

Ainsi, nous souhaitons mettre en résonance les pratiques déclarées sur l'enseignement de l'orthographe lors d'entretiens semi-dirigés et les pratiques observées *in situ* à partir du triplet didactique : mésogénèse, chronogénèse et topogénèse. Puis, nous étudions si des éléments de ces pratiques permettent d'apporter un éclairage sur les performances en orthographe des élèves de ces classes, évaluées précédemment à partir de tests orthographiques. Nous nous interrogeons également sur le lien entre les pratiques d'enseignement et la connaissance et la mise œuvre de travaux de recherche en didactique présentant l'orthographe comme une tâche problème et pour lesquels le choix du dispositif apparaît comme primordial pour la progression des élèves.

### **Bibliographie**

Altet, M. (1993). Styles d'enseignement, styles pédagogiques. Dans Houssaye, J. (éd.), *La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui*, Paris : ESF, 89-102.

Boivin, M.-C., (2009). Manipulations syntaxiques et jugements de grammaticalité dans le travail en classe d'élèves du secondaire. Dans Dolz, J. et Simard, C., *Pratiques d'enseignement grammatical. Points de vue de l'enseignant et de l'élève*. AIRDF, Québec : Presses de l'université Laval, 179-208.

Bonnal, K. (2014). Enseignement de l'accord S/V au cycle 3 : l'ingénierie didactique révélatrice de pratiques effectives de classe. 4e Congrès Mondial de Linguistique Française, Jul 2014, Berlin, Allemagne. SHS Web of Conferences Volume 8, 2014 4e Congrès Mondial de Linguistique Française, 8, pp.847 – 865. <https://core.ac.uk/download/pdf/50533101.pdf> consulté le 15/11/21.

Bonnal, K. (2016). *L'orthographe telle qu'elle s'enseigne : pratiques d'enseignement de l'accord sujet-verbe observées à la fin de l'école primaire*. Thèse de doctorat, Université Toulouse le Mirail - Toulouse II. <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-01497070/document> consulté le 15/11/21.

Brissaud C. et Cogis, D. (2011). *Comment enseigner l'orthographe aujourd'hui ?* Paris : Hatier.

Brissaud, C. et Mortamet C. (dir.) (2015). La dictée, une pratique sociale emblématique. *Glottopol*, 26.



- Catach, N. (1980). *L'orthographe française*. Paris : Nathan.
- Chevallard, Y. (1991). Concepts fondamentaux de la didactique : perspectives apportées par une approche anthropologique. *Recherches en Didactique des Mathématiques*, vol. 12/1, Grenoble : La Pensée Sauvage, 73-112.
- Cogis, D. (2008). Morphographie et didactique, au carrefour des recherches. Dans Brissaud, C., Jaffré J.-P. et Pellat, J.-C., (dir.), *L'orthographe aujourd'hui : regards croisés*, Limoges : Editions Lambert Lucas, 181-201.
- Cogis, D. *et al.* (2009). La notion de « groupe » dans la phrase : une mise à l'épreuve en formation. Dans Brissaud, C. (dir.), Grossmann, F. (dir.) (2009). La construction des savoirs grammaticaux. *Repères*, 39, INRP, 57-82.
- Combaz, C. et Elalouf, M.-L. (2015). Une phrase dictée, trois enseignants, trois formes. Dans Brissaud, C. et Mortamet, C. (dir.) (2015). La dictée, une pratique sociale emblématique. *Glottopol*, 26.
- Delabarre, E. et Devillers, M.-L. (2015). Mise(s) en œuvre d'une activité orthographique : la dictée. Dans Brissaud, C. et Mortamet, C. (dir.) (2015). La dictée, une pratique sociale emblématique. *Glottopol*, 26.
- Fayol, M. et Jaffre, J.-P. (2008). *Orthographier*. Paris : PUF.
- Garcia-Debanc, C. (2009). Quand les enseignants débutants enseignent la relation S/V à la fin de l'école primaire. De l'analyse des pratiques observées à la détermination d'éléments d'expertise professionnelle. Dans Dolz, J. et Simard, C., *Pratiques d'enseignement grammatical. Points de vue de l'enseignant et de l'élève*. AIRDF, Québec : Presses de l'université Laval, 99-124.
- Geoffre T. (2013). *Vers le contrôle orthographique au cycle 3 de l'école primaire : étude psycholinguistique et propositions didactiques*. Thèse de doctorat. Grenoble : université Stendhal-Grenoble 3.
- Goigoux, R., Jarlégan et A., Piquée, C. (2015). Évaluer l'influence des pratiques d'enseignement du lire-écrire sur les apprentissages des élèves : enjeux et choix méthodologiques. *Recherches en Didactiques. Les Cahiers Théodile*, Presses universitaires du Septentrion, 33-52. Consulté le 24/04/19 <hal-01136873>.
- Houssaye, J. (2014). *La Pédagogie traditionnelle. Une histoire de la pédagogie. Suivi de « Petite histoire des savoirs sur l'éducation*. Éditions Fabert.
- Nadeau, M. et Fisher, C. (2014). Expérimentation de pratiques innovantes, la dictée 0 faute et la phrase dictée du jour, et étude de leur impact sur la compétence orthographique des élèves en production de texte, Projet de recherche FQRSC.
- Péret, C., Sautot, J.-P. et Brissaud, C. (2008). Les professeurs des écoles entrant dans le métier et la norme orthographique. Dans Brissaud, C., Jaffré, J.-P. et Pellat, J.-C. (dir.), *Nouvelles recherches en orthographe*, Limoges, Editions Lambert Lucas, 203-214.
- Schneuwly, B. & Dolz, J. (2009). *Des objets enseignés en classe de français*. Rennes : Presses universitaire de Rennes.

---

## Enseigner l'orthographe à l'école élémentaire quand on est débutant et en insécurité orthographique : le cas d'une enseignante de cycle 3

**Mots-clés** : norme sociale – insécurité linguistique - orthographe – enseignants – rapport à

Nous avons interrogé 30 enseignants de CM1/CM2 de l'école française sur leur rapport à l'orthographe appréhendée comme une norme sociale culturelle (Demeulenaere, 2003). Ce travail a donné lieu à la constitution d'une typologie des profils ortho-normatifs de ces enseignants au regard des cinq dimensions du concept de norme sociale (la norme est régulière, collective, contraignante, sanctionnante et elle révèle des valeurs sous-jacentes. Prairat, 2012). Deux types de profils s'opposent : le groupe des *Exigeants* qui met fortement l'accent sur les dimensions d'auto-contrainte et de sanction de la norme sociale orthographique et le groupe des *Indulgents* qui au contraire minimise ces deux dimensions. Au sein de ce dernier groupe, on trouve des enseignants débutants se déclarant en insécurité orthographique.

Nous proposons ici de nous intéresser à l'une d'entre eux pour comprendre comment s'est forgé ce sentiment d'insécurité orthographique, particularisation du sentiment d'insécurité linguistique, à travers ses attitudes linguistiques et normatives en présence de *figures rhéto-orthographiques* (Lucci, 1992) qui sont des graphies fantaisistes inventées de mots, souvent issues de la publicité et des rectifications orthographiques de 1990 proposées par le Conseil Supérieur de la Langue Française. Nous pointons les tensions qu'elle ressent provenant de d'un sentiment d'insécurité orthographique construit très tôt à l'école et de ses obligations professionnelles en raison des attentes institutionnelles (prescrites par les programmes d'enseignement), des attentes sociales (pression de la société et tout particulièrement des parents d'élèves) et d'un héritage historico-professionnel (l'orthographe considérée comme le fleuron de l'enseignement de l'école primaire datant du 19<sup>ème</sup> siècle).

Nous observons comment ce rapport *indulgent* à la norme sociale orthographique, nourri par des mécanismes identitaires profonds, s'exprime en classe au quotidien, lorsque cette enseignante débutante enseigne l'orthographe auprès de ses élèves en postulant que celui-ci colore ses pratiques pédagogique-didactiques agissant ainsi comme une logique d'arrière-plan (Bucheton, 2005). Pour ce faire, nous avons mené une observation écologique dans sa classe lors d'une séance d'enseignement de l'homophone hétérographe [la] et analysé les interactions verbales engagées lors d'épisodes didactiques précis (Vannier, 2002) portant sur les médiations de ce savoir orthographique. Cette jeune enseignante développe des stratégies de survie (Woods, 1990) pour contourner les savoirs conceptuels qu'elle ne maîtrise pas et pour éviter de répondre aux incompréhensions exprimées par ses élèves. Elle s'en tient à un engagement didactique prudent fait de réserves et d'approximations. Ses formulations langagières sont relâchées et imprécises, on note l'absence de recours au métalangage pour analyser la langue. Elle a recours à des gestes de métier stéréotypés, tels que l'engagement des élèves dans de longs exercices d'application et lors de leur correction collective, ce qui lui permet alors une posture de retrait au cours de laquelle elle n'est pas trop exposée. Se sentant fragile, elle restreint la réflexion de ses élèves et écarte plusieurs situations d'apprentissage initiées par les élèves eux-mêmes lors d'échanges. Elle ne transforme pas ces imprévus en

événements (Jean, Etienne, 2011) Ces évitements des situations stressantes lui permettent d'empêcher sur le moment toute dissonance entre l'image qu'elle se fait de l'enseignant compétent et l'image qu'elle se fait de sa propre action. Il s'agit d'une sorte d'autocontrôle de son image professionnelle. Cependant ces stratégies de survie, d'ajustement et de protection sont parfois couteuses et éphémères. Aussi il lui arrive de renoncer à vouloir être cette enseignante performante avouant que « des fois quand je fais des leçons et que je ne sais plus, je laisse tomber et je me dis que même si c'est pas ça, comme c'est écrit comme ça dans le cahier, je laisse. Le pire, c'est dans les rédactions parce que les élèves écrivent ce qu'ils veulent et comme ce n'est pas moi qui ai dicté le texte, c'est difficile pour moi de corriger ».

Cette jeune enseignante ressent une tension entre de l'image qu'elle souhaite renvoyer à ses élèves, ainsi qu'à leurs parents et à ses collègues de ses compétences et ses réelles capacités personnelles et professionnelles orthographiques.

Ces différentes analyses témoignent de son positionnement face à la norme sociale orthographique.

Cette communication voudrait conclure sur la nécessité d'apports linguistiques, pédagogiques et didactiques lors de la formation professionnelle des professeurs des écoles polyvalents, la polyvalence étant considérée comme une source de difficulté majeure de l'enseignement à l'école primaire au 21<sup>ème</sup> siècle, mais aussi sur les prises de conscience de son rapport au savoir que tout enseignant doit opérer dès lors qu'il instruit et éduque la jeune génération afin que ce jeune enseignant ne soit pas « indulgent » par défaut, étant donné ses difficultés orthographiques personnelles, mais « indulgent » par conviction que la norme orthographique s'apprend et s'enseigne grâce à des analyses provenant de différents champs de recherches (notamment la linguistique et la didactique mais aussi la sociologie et la psychologie).

### **Bibliographie :**

Brissaud, C., Péret, C. et Sautot, J.-P., (2009). Assurances et désarrois après la formation initiale : l'exemple de l'orthographe. Dans *Qu'est-ce qu'une formation professionnelle universitaire des enseignants ?* (Tome 2, p. 51-60). Actes du Colloque CDIUFM "Qu'est-ce qu'une formation professionnelle universitaire des enseignants" IUFM Nord-Pas de Calais.

Bucheton, D. (2011). *L'agir enseignant : des gestes professionnels ajustés*. (2<sup>e</sup> éd.). Paris : Octares Éditions.

Demeulenaere, P., (2003). *Les normes sociales : Entre accords et désaccords*. Paris : PUF.

Jean, A., Etienne, R. (2011). La gestion des imprévus par un professeur stagiaire. Dans *L'agir enseignant : des gestes professionnels ajustés*. (2<sup>e</sup> éd.) (p. 97-111). Paris : Octares Éditions.

Lucci, V. et Naze, Y. (1989). *L'Orthographe des Français*. Paris : Nathan.

Millet, A., Lucci, V. et Billiez, J. (1990). *Orthographe, mon amour*. Grenoble : PUG.

Prairat, E. (2012). Considérations sur l'idée de norme. *Les sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle*, 45 (1-2), 33-50.

Vannier, M.-P. (2002). *Dimensions sensibles des situations de tutelle et analyse du travail de l'enseignant de mathématiques. Étude de cas dans trois institutions scolaires en CLIPA, 4ème Technologique agricole et CM2*. (Thèse de doctorat de Sciences de l'Éducation). Université Paris V.

Woods, P. (1990). *Ethnographie de l'école*, Paris : Colin.

## **Dilemmes professionnels en contexte de révision collective d'écrits sur TBI dans les premiers apprentissages de l'écrit**

Enseigner est un métier complexe soumis à des dilemmes professionnels (Berlack et Berlack, 1981 ; Arlin, 1984 ; Lampert, 1985 ; Tardif et Lessard, 1999 ; Ria, Saury, Sève et Durand, 2001 ; Talanquer, Tomanek et Novodvorsky, 2007 ; Goigoux, 2007 ; Wanlin, 2010 ; Thomazet, Merini et Gaime, 2014). Ceux-ci peuvent être définis comme « des situations perçues par l'enseignant comme étant problématiques et dans lesquelles des convictions, des buts ou des indices contradictoires entrent en compétition » (Wanlin, 2010, p. 2) mais aussi comme « des nœuds décisionnels lors desquels les enseignants tentent de trouver (...) le meilleur compromis entre plusieurs solutions d'intervention alors qu'aucune de celles-ci n'est vraiment parfaite » (*ibid.*).

La révision de texte constitue un objet de recherche à part entière (Allal, Chanquoy et Largy, 2004 ; Hayes, Flower, Schriver, Stratman et Carey, 1987). Le rôle de l'enseignant est primordial au début de l'école élémentaire compte tenu de la complexité du processus de révision (Bereiter et Scardamalia, 1987 ; Beal, 1996 ; Brissaud et Cogis, 2011). La confrontation pour la révision orthographique d'un texte semble être une piste pédagogique favorable aux élèves en difficulté (Douaire, Hubert et Isidore-Prigent, 2004 ; Brissaud et Cogis, 2011) : elle s'avère particulièrement bénéfique car « les réactions des destinataires donnent des clés pour la réécriture » (*ibid.*, p. 289), le rôle de la révision étant d'ailleurs central chez les scripteurs débutants. Les auteures précisent d'ailleurs que « la correction d'un écrit est souvent fastidieuse et difficile (...). Plus les élèves sont jeunes, moins ils disposent de formes normées stockées en mémoire, plus la détection est aléatoire. Construire l'apprentissage de la correction en enseignant de façon explicite des stratégies de révision est bien une nécessité » (*ibid.*, p. 68) au cycle 3. Or, selon la recherche *Lire et Écrire au CP* (Goigoux, 2016), le temps passé à réviser l'écrit est bénéfique notamment pour les 12 % des élèves les plus faibles. De plus, un enseignant d'une classe particulièrement efficiente de cette recherche a recours au dispositif de révision collective d'écrits d'élèves projetés sur TBI en prenant en compte les révisions de surface ainsi que la formulation (Owhadi, 2019).

Ce dispositif est-il pertinent dès le CP ? Contribue-t-il à réduire les inégalités socio-scolaires ? Quels sont les gestes professionnels afférents (Castany-Owhadi, 2021) ? La gestion des connaissances orthographiques en situation de production d'écrits (Allal, Rouiller, Saada-Robert et Wegmuller, 1999) est-elle bénéfique dans les premiers apprentissages de l'écrit ? Doit-on dissocier le travail sur la forme (orthographe) et le travail sur la formulation à l'instar de Blain et Lafontaine (2010) ou adopter une approche intégrée (Reuter, 2000 ; Alamargot, 2018) ?

Cette communication est une étude exploratoire à visée descriptive (Gagné et *al.*, 1989) qui cherche à comprendre la complexité de l'agir enseignant et de ses préoccupations (Bucheton, 2008) en mettant en évidence les dilemmes professionnels inhérents au dispositif de révision collective d'écrits sur TBI dans les premiers apprentissages de l'écrit. Nous nous inscrivons dans la continuité des chantiers des années 2010 (Brissaud, 2011 ; Viriot-Goeldel et Brissaud, 2019) qui attachent une importance à l'évaluation de l'efficacité de dispositifs ou de pratiques en prenant en compte les élèves peu performants en orthographe, celle-ci devant être en lien avec la production écrite en tant que composante de l'écriture (Brissaud, 2011).

Notre corpus est constitué de huit séances dans une classe de CP et deux classes de CE1: deux séances proviennent des données de la recherche *Lire et Écrire au CP* (Goigoux, 2016), que nous avons analysé dans le cadre de notre recherche doctorale (Owhadi, 2019), avec un maître expérimenté dans une classe particulièrement performante en écriture (classe A). Quatre séances, associées à trois entretiens d'auto-confrontation et deux entretiens d'allo-confrontation

(Mollo et Falzon, 2004), proviennent d'une classe de CE1 menée par une professeure des écoles maître-formateur (classe B). Les deux dernières séances sont issues d'une classe de CE1 avec une enseignante novice (classe C), un entretien d'auto-confrontation étant en lien avec une des séances. Dans la classe A, nous avons accès aux évaluations de début et de fin d'année des élèves de la classe en écriture (Owhadi, 2019) alors que dans la classe B, nous avons mené des entretiens post-séances avec des élèves de différents niveaux.

Nous mettons en évidence huit dilemmes professionnels à partir de ce que le corpus nous donne à voir :

- Premier dilemme : comment faire progresser les élèves fragiles alors que ce sont les bons élèves qui permettent de mener la séance ?
- Deuxième dilemme : faire corriger intégralement le texte ou cibler (orthographe grammaticale / orthographe lexicale / formulation / idéogramme) ?
- Troisième dilemme : proposer un écrit d'élève scanné et projeté sur le TBI (geste d'atmosphère) ou proposer un tapuscrit pour la lisibilité et la possibilité d'insérer du texte ?
- Quatrième dilemme : comment trouver l'équilibre entre « posture d'enseignement » et « posture d'accompagnement » (Bucheton et Soulé, 2009) de l'enseignant ?
- Cinquième dilemme : demander de justifier toutes les propositions des élèves ou sélectionner les propositions en lien avec les procédures et les savoirs des élèves ?
- Sixième dilemme : proposer les écrits des élèves fragiles, des élèves moyens ou des bons élèves ?
- Septième dilemme : comment gérer le pilotage de la séance tout en prenant en compte la parole des élèves et les contenus de savoir ?
- Huitième dilemme : prendre en compte la forme et/ou la formulation (Castany-Owhadi, Soulé et Rebière, 2021) ?

Nous tentons ainsi de saisir les dimensions de l'activité d'enseignement à travers le prisme des dilemmes professionnels dans les premiers apprentissages de l'écrit en contexte de révision collective d'écrits sur TBI, une sensibilisation à leur gestion s'avérant être utile en formation enseignante (Wanlin, 2010). Elle leur permettrait d'acquérir « une meilleure capacité d'improvisation, basée sur une réflexion approfondie des différents éléments contradictoires propres au processus d'enseignement-apprentissage » (*ibid.*, p. 9) de la production écrite.

## Bibliographie

- Allal, L., Chanquoy, L., Largy, P. (2004). *Revision : Cognitive and Instructional Processes*. Springer-Verlag New York Inc.
- Allal, L., Rouiller, Y., Saada-Robert, M., Wegmuller, E. (1999). Gestion des connaissances orthographiques en situation de production textuelle. *Revue française de pédagogie*, 126, 53-69.
- Berlack, A., Berlack, H. (1981). *Dilemmas of Schooling*. Methuen young.
- Brissaud, C., Cogis, D. (2011). *Comment enseigner l'orthographe aujourd'hui ?* Hatier.
- Castany-Owhadi, H. (2021). Révision d'écrits sur TBI et gestes professionnels afférents. Communication au Colloque international « Enseigner et apprendre l'orthographe à l'heure du numérique », 25-26 oct. 2021, UPEC, Paris.
- Castany-Owhadi, H., Soulé, Y., Rebière, C. (2021). Effets transformationnels des entretiens d'auto- et d'allo-confrontations sur le sujet : la révision d'écrits sur TBI au CE1. Communication à la Biennale Internationale de l'Éducation, de la Formation et des Pratiques Professionnelles, 22-25 sept 2021, Institut catholique, Paris.
- Wanlin, P. (2010). Quels dilemmes les enseignants doivent-ils gérer ? In *Actes du colloque AREF*, Genève.



---

## Analyse des interactions et du questionnement des enseignants dans les séances d'orthographe

Cette communication s'inscrit dans un travail en cours et se propose d'examiner les pratiques d'enseignement de l'orthographe de futur-es Professeurs des Ecoles (PE) en formation à travers l'analyse des interactions langagières et en particulier du questionnement de l'enseignant-e dans un corpus de séances mises en oeuvre et présentées dans une vingtaine de mémoires de master. De nombreux travaux recensent et analysent les pratiques d'enseignement de l'orthographe, en les mettant en lien avec les représentations des enseignant-es, ou en identifiant, à partir des traces écrites des activités de classe, les objets d'enseignement, les tâches proposées etc. C. Brissaud 2011 montrait déjà la grande richesse des recherches disponibles dans ce domaine et appelait à une meilleure diffusion des travaux de didactique de l'orthographe dans les pratiques. En 2019, S. Petrucci réaffirme la nécessité d'un état des lieux des pratiques et met en évidence l'importance donnée à l'orthographe grammaticale dans les activités de classe analysant des entretiens métagraphiques d'élèves de CM2, montrent que les élèves en difficulté connaissent des procédures de justification orthographique mais les utilisent "à vide", sans maîtriser les principes sous-jacents, sans identifier les catégories et contextes dans lesquels elles s'appliquent etc.insi, E. Vinel et E. Bautier 2021,

A moyen ou long terme, ces travaux cherchent à comprendre ce qui se joue par rapport à l'orthographe dans les situations de classe, et finalement à déterminer l'impact des différentes pratiques des enseignants sur la réussite des élèves. Un certain nombre de principes susceptibles de guider l'action des enseignants sont ainsi mis en évidence : on sait par exemple que l'entraînement à l'analyse grammaticale améliore la réussite des accords (M. Nadeau et C. Fisher 2011 sur le GN), que les interactions verbales sont un moteur puissant de l'acquisition de l'orthographe grammaticale (D. Cogis 2020), que la seule logique d'aide de l'enseignant-e visant la "bonne orthographe" est peu efficace pour lever les obstacles que rencontrent les élèves en difficulté (E. Vinel, E. Bautier 2021) etc. Toutes les pratiques ne se valent pas. Il est donc important que la formation des enseignant-es s'appuie sur ces recherches, en diffusent les résultats auprès des futur-es enseignants, PE notamment. Comment ? Dans le contexte français de réduction globale des heures consacrées à la formation initiale (au sein du master MEEF notamment), il peut être tentant de mettre en avant auprès des futur-es PE, tel dispositif, tel type de tâche, tel outil etc. qui "aurait fait ses preuves" - afin qu'ils les expérimentent. Mais il convient alors de se demander comment les futur-es PE se saisissent de ces éléments vus en formation et ce qu'ils en font dans la réalité de la classe.

Nous proposons d'examiner cette question à partir de mémoires de master d'étudiants français futur-es PE. Dans le cadre du master MEEF, ils et elles (lauréat-es du concours ou non) ont à rédiger un mémoire "professionnel et de recherche" (C. Delarue-Breton, 2014). À l'université de Poitiers, ce travail se déroule au sein de séminaires. Les étudiant-es peuvent faire le choix de travailler en didactique du français et de centrer leur mémoire sur l'enseignement de l'orthographe - le choix du sujet restant de leur initiative. Dans ce cadre, ils et elles recueillent des données (traces écrites, cahiers d'élèves, affichages...) de leurs pratiques, dont au moins un enregistrement d'une séance de classe, transcrit et analysé dans le mémoire. Nous pensons que l'analyse des séances transcrites dans les mémoires constitue une piste de compréhension des pratiques d'enseignement de l'orthographe des futur-es PE. Elle nous renseigne d'abord sur les activités principalement choisies et la cohérence entre mise en oeuvre, objectifs énoncés et enjeux sous-jacents.

Comme C. Garcia-Debanc, J. Lordat 2007 ou C. Péret, D. Cogis 2010, on observe dans les pratiques des enseignant-es débutant-es une certaine fragilité des connaissances sur le

fonctionnement de la langue, une posture de repli sur une démarche transmissive, la survalorisation des cas particuliers etc. La formation doit de toute évidence prendre en compte ces données. Mais comment, concrètement, aider les futur-es PE à prendre conscience de la cohérence ou du décalage entre les objectifs affichés (permettre aux élèves d'apprendre à raisonner sur l'orthographe en favorisant les interactions et la verbalisation etc.) et les effets réels des mises en œuvre ? Au-delà de l'observation des performances des élèves (les "résultats" obtenus par exemple), de la volonté "d'appliquer" tel ou tel dispositif dont l'aspect formel prend souvent le pas sur les enjeux sous-jacents, nous pensons que l'analyse des interactions langagières, et en particulier du questionnement mené par l'enseignant-e est un bon indicateur pour comprendre ce qui se joue réellement lors de ces séances (O. Maulini 2005).

Dans la séance d'orthographe, qui questionne ? quand ? comment ? sur quoi ? avec quel effet ? L'injonction faite aux enseignants d'amener les élèves à "(se)questionner" nous conduit à nous demander comment la formation peut se saisir de l'objet "question" et outiller les futur-es PE à son analyse. Ceux-ci sont attentifs à questionner les élèves, mais font rapidement le constat que ces questions sont rarement "partagées" au sens de O. Maulini 2000 et qu'elles ne sont pas toujours "efficaces" pour la construction des savoirs : s'agit-il de questions "contraignantes" ou plus ouvertes ? Quelles sont leurs fonctions ? Invitent-elles les élèves à produire un résultat (une graphie), une procédure (le raisonnement à l'oeuvre), l'institutionnalisation d'un savoir ? etc. Nous faisons l'hypothèse qu'analyser la "matérialité" des échanges en se focalisant sur le questionnement de l'enseignant en rapport aux savoirs (geste langagier didactique ?) permettrait aux futur-es PE de se décentrer de la question du dispositif en tant que tel pour s'interroger sur la réalité de ce qui se joue dans la situation d'enseignement de l'orthographe qu'on analyse. L'objet de cette communication est de présenter les premiers résultats obtenus par le dépouillement des "questions" présentes dans les séances d'orthographe menées par les futur-es PE, transcrites et analysées dans leur mémoire de master.

- Brissaud C. (2011). "Didactique de l'orthographe : avancées ou piétinements ?". *Pratiques* 149-150.
- Champagne-Vergez M., Rebière M., Jaubert M. (2020). "Enseigner-apprendre l'orthographe, des interactions langagières pour articuler gestes professionnels et gestes d'étude". *REE* 40.
- Cogis D. (2020). "Ce qu'apportent les interactions verbales à l'acquisition de l'orthographe grammaticale". *REE* 40.
- Curtet L., Perini D., Tissot S. (2015). "Le questionnement: proposition d'un outil d'analyse d'une pratique ordinaire". *Formation et pratiques d'enseignement en questions*.
- Delarue-Breton C. (2014). "Le mémoire de master MEEF : un nouveau genre universitaire ?". *Diversité*, 177.
- Dupuy C., Soulé Y. (2021). "Les gestes professionnels dans le modèle de l'agir enseignant : les atouts d'un concept pour la recherche et la formation en didactique du français". *Pratiques* 189-190.
- Garcia-Debanc C., Lordat J. (2007). "Le modèle disciplinaire en acte dans les pratiques effectives d'enseignants débutants ». In : Falardeau E., Fisher C., Simard C., Sotin N. (coord.), *La didactique du français. Les voies actuelles de la recherche*. PUL.
- Maulini O. (2000). "Subvertir les évidences". *Les Cahiers pédagogiques* 386.
- Maulini O. (2005). "L'union des travailleurs de la question. Contrôle de l'apprentissage et institution des problèmes à l'école élémentaire". *Les Sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle*.
- Morel F., Bucheton D., Carayon B., Faucanié H., Laux S. (2015). "Décrire les gestes professionnels pour comprendre des pratiques efficaces". *Le Français Aujourd'hui* 188.
- Nadeau, M., Fisher C. (2011). "Les connaissances implicites et explicites en grammaire : quelle importance pour l'enseignement ? Quelles conséquences ?". *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature* Vol. 4(4).
- Péret C., Cogis D. (2010). "La phrase dictée du jour, de la recherche à la pratique en classe". Congrès international de didactiques.
- Petrucci S. (2019). « Pratique de l'orthographe chez quatre enseignantes genevoises : des traces aux discours ». *Repères* 60.
- Vinel E., Bautier E. (2021). "Des discours des élèves sur l'orthographe aux pratiques des enseignants. Analyse d'entretiens métagraphiques". *Glottopol* 35.





## L'élaboration d'un texte de dictée, élément-clé de la planification de l'enseignement de l'orthographe ?

Nous analysons un corpus d'échanges écrits entre enseignants, sur une plateforme collaborative, destinés à élaborer des textes de dictée pour leurs élèves. Ce travail de préparation s'insérait dans un dispositif de dictées innovantes, Twictée : une courte dictée est proposée aux élèves, envoyée à une classe partenaire sous forme de tweets puis corrigée par les partenaires, la correction étant elle-même l'objet de tweets argumentant chaque correction selon des contraintes rigoureuses (Brissaud et Viriot-Goeldel, 2019 ; Crinon et Viriot-Goeldel, 2021). Le corpus est composé de 24 documents de préparation, consacrés à cinq épisodes de Twictée qui se sont déroulés pendant l'année scolaire 2018-2019, les enseignants se répartissant à chaque fois en cinq groupes selon les niveaux de classe, du cours préparatoire (élèves de 6-7 ans) au cycle 4 (élèves de 12-15 ans).

Cette étude vise à apporter une contribution, spécifique à la préparation de séances d'orthographe et au contexte d'un réseau connecté d'enseignants, à la problématique de la planification de leur enseignement par les enseignants : mieux comprendre les logiques de cette activité (Wanlin, 2009), le rôle qu'y jouent leurs connaissances et croyances, l'anticipation de l'activité des élèves face à une situation (Reuter, 2013), les ressources auxquelles il est fait appel (Leroyer, 2013).

C'est ainsi que nous tentons de répondre à plusieurs questions : quel rôle ces enseignants innovateurs attribuent-ils à la dictée au sein de l'enseignement orthographique ? qu'est-ce qui préside aux évolutions du texte de la dictée entre la première proposition faite et le texte définitivement retenu et comment faut-il comprendre la notion de difficulté, qu'ils mettent en avant constamment au cours du travail ? quels effets peut-on attribuer à leurs connaissances, à l'utilisation de certains ouvrages de référence et aux conceptions qu'ils se font de l'orthographe et de son enseignement ? quels sont les effets de leur fonctionnement en réseau ?

Pour répondre à nos questions, nous combinons l'analyse de deux composantes du corpus.

- Les interventions des participants :

- un repérage des thèmes abordés et des mots utilisés et ce sur quoi portent les interventions des participants ;

- un repérage des arguments avancés en faveur ou à l'encontre du texte proposé ou de modifications proposées à ce texte ;

- un repérage des modalités d'énonciation : les modes sous lesquels les intervenants sont présents dans leurs interventions.

- Les textes des dictées : une comparaison, d'un point de vue linguistique, des versions initiales et finales des textes des dictées.

À l'issue de nos analyses, quelques résultats majeurs se dégagent.

- La préparation consiste surtout à concevoir des supports, peu à anticiper l'activité cognitive des élèves face à ces supports.

- Les supports et les tâches orthographiques prévues doivent s'adresser à la majorité des élèves, les tâches être réussies pour ne pas les décourager. Ce qui est difficile, c'est ce qui

est jugé devoir provoquer des erreurs, à partir de l'expérience qu'on a des performances de ses élèves.

- L'activité de préparation implique rarement de se référer à des ouvrages mettant à disposition des savoirs qui aideraient à anticiper l'activité des élèves et les obstacles qu'ils ont à franchir, à partir d'une analyse linguistique et psycholinguistique des erreurs.
- La dictée, alors qu'elle s'inscrit ici dans un dispositif innovant qui se réclame de recherches en didactique de l'orthographe, reste surtout occasion d'évaluation et d'entraînement, l'aspect innovant se concentrant sur la formalisation du raisonnement orthographique.
- Les séances consacrées aux twictées restent parallèles à l'enseignement ordinaire de l'orthographe : la difficulté à accorder ou articuler différentes échéances de planification, différents objectifs ou différentes contraintes, a été décrites depuis longtemps dans la littérature sous le terme de dilemmes de planification (Sardo-Brown, 1990). Cette difficulté est sans doute accrue aujourd'hui, avec la multiplication des projets et des dispositifs, où penser la cohérence du tout est un nouveau défi.
- La préparation collective est couteuse en énergie et en temps, mais se déroule dans un climat bienveillant et valorise ses participants. En retour, l'évitement des conflits est aussi un évitement des débats sur le fond, qui pourraient constituer des occasions d'apports mutuels et de développement professionnel. Ainsi, contrairement aux attentes, la situation de collaboration au sein d'un réseau ne semble pas favoriser la circulation des savoirs de référence nécessaires ni l'analyse des difficultés rencontrées par les élèves dans les situations mises en place, malgré les espaces prévus pour le bilan de la séance précédente et l'anticipation des erreurs, mais plutôt l'expression du consensus et du soutien mutuel, aspects socioaffectifs qui rendent possible l'engagement dans le métier.

## Références

Brissaud, C. et Viriot-Goeldel, C. (dir.) (2019). Enseigner et apprendre l'orthographe aujourd'hui [numéro thématique]. *Repères*, 60.

Crinon, J. et Viriot-Goeldel, C. (2021). Intérêt et limites de la notion de dispositif. L'exemple d'un dispositif d'enseignement de l'orthographe. *Pratiques*, 189-190. En ligne : <https://journals.openedition.org/pratiques/10198>

Leroyer, L. (2013). Le rapport au support dans le travail de préparation en mathématiques des enseignants du premier degré. *Éducation et didactique*, 7(1), 147-164.

Reuter, Y. (éd.) (2013). *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques* (3<sup>e</sup> édition). Bruxelles : De Boeck.

Sardo-Brown, D. (1990). Experienced teachers' planning practices: A US survey. *Journal of education for teaching*, 16(1), 57-71.

Wanlin, P. (2009). La pensée des enseignants lors de la planification de leur enseignement. *Revue française de pédagogie*, 166, 89-128.

---

**REGARDS SUR L'ENSEIGNEMENT DE L'ORTHOGRAPHE  
DANS L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE  
EN BELGIQUE FRANCOPHONE  
AU COURS DES VINGT DERNIERES ANNEES**

Comme son titre l'annonce, notre proposition se rattache à l'axe 2 du colloque.

En Belgique francophone, il est peu probable que les maîtres enseignent l'orthographe française avec la conviction et dans le but de protéger un fleuron du patrimoine culturel national. Mais dans quel but l'enseignent-ils – s'ils ne l'enseignent pas sans but, simplement parce c'est une matière d'enseignement traditionnelle ? Sont-ils conscients d'agir afin que les élèves deviennent *progressivement* capables d'écrire sans commettre d'erreurs de graphie ? Sont-ils conscients que cette *compétence orthographique* est incluse dans l'injonction ministérielle d'enseigner la langue en vue d'améliorer les performances de compréhension et de production de textes – en vue de développer des compétences de communication verbale ?

Il n'est toutefois question de cela que depuis une vingtaine d'années. C'est au début de ce siècle que, via un référentiel de compétences (1999) et des programmes qui le concrétisaient (2000), les responsables politiques de l'éducation ont explicitement assigné à celles et ceux qui enseignent la langue la mission de rendre les élèves capables de comprendre comme de produire des textes relevant de genres différents et susceptibles de réaliser une intention dans une situation donnée. L'enseignement de l'orthographe, composante de l'enseignement de la langue, a dès lors été finalisé par la capacité d'orthographier les écrits, et les élèves sont désormais *censés* prouver qu'ils ont acquis cette capacité non en réussissant des exercices dont le couronnement est la dictée – pratique quasi exclusivement scolaire – mais en produisant des textes sans erreurs d'orthographe ou en corrigeant celles qui déparent un texte donné. Il y a lieu de se demander si, dans notre enseignement primaire, l'orthographe est bel et bien enseignée par la plupart des maîtres en vue de – et, surtout, de manière à – pourvoir les élèves, au terme de leur scolarité obligatoire, de la compétence orthographique.

La redéfinition des objectifs pédagogiques en termes de compétences est contemporaine de la diffusion massive des outils informatiques qui ont entraîné l'explosion de la communication scripturale électronique, exposant les lecteurs, depuis leur plus jeune âge, à un contact fréquent avec des énoncés qui ne respectent pas l'orthographe. Il n'y a aucune raison de penser que ce contact n'ait pas porté atteinte au lexique orthographique que se constituaient naguère les enfants en lisant des écrits pour la plupart respectueux de l'orthographe. L'acquisition de ce lexique résultant des pratiques d'écriture tout autant que des pratiques de lecture, il n'est pas douteux que celles qu'a suscitées et libérées l'usage de l'ordinateur et du smartphone aient non seulement affecté la connaissance de l'orthographe, mais encore perturbé la conscience des situations où elle était de mise, voire fait germer dans certains jeunes esprits l'idée qu'elle est un luxe inutile ou un vestige d'un mode de communication obsolète.

Aujourd'hui, nombre de textes circulent, dans quantité de communautés discursives, sans que la plupart des lecteurs ne s'offusquent – voire ne s'avisent – de ce qu'ils contiennent des erreurs d'orthographe. Cette quantité augmente quand le scripteur s'aventure dans certains maquis lexicaux ou dans certains fourrés grammaticaux pleins d'incohérences, historiquement explicables parfois mais non vouées pour autant à se perpétuer. Or, ces incohérences, d'aucuns voudraient les faire passer pour d'aimables traits d'identité de la langue française. Ce sont elles, euphémisées en exceptions, que certains enseignants ou formateurs d'enseignants érigeaient naguère en pierres de touche de la « maîtrise de la langue » parce qu'ils avaient dû eux-mêmes faire l'effort de les apprendre. Est-ce toujours le cas aujourd'hui ou l'enseignement actuel de l'orthographe tient-il compte des transformations de la littérature

par la communication électronique et de la nécessité de faire contrepoids à une prolifération des graphies anarchiques, par un centrage des pratiques scolaires sur la compréhension, par les apprenants, des régularités du système graphique ?

Les erreurs d'orthographe sont ce qui saute aux yeux des maîtres au cours de la scolarité commune. Ce sont en outre souvent les seules qu'ils se sentent bien armés pour corriger. Il ne serait donc pas étonnant que leur conscience professionnelle s'exaspère aujourd'hui comme il y a un quart de siècle sur ces erreurs-là. Elles abondent – c'est inévitable, les élèves étant en cours d'apprentissage – et leur quantité détourne l'attention des défauts de cohérence textuelle et discursive, autrement dit tout ce qui manque pour que l'écrit soit un texte conforme aux conventions d'un genre et propre à la réalisation d'une intention.

Nous voudrions pouvoir nous appuyer sur les résultats d'une vaste enquête longitudinale menée en milieu scolaire, au sein de la Fédération Wallonie-Bruxelles, afin de connaître la fréquence des pratiques d'écriture *sous contrôle* – excepté la dictée, dont le rapport avec le développement de compétences de production scripturale est fort lâche –, les spécificités de ces pratiques et la place accordée à l'orthographe dans le contrôle. Ce genre d'enquête n'a jamais été menée chez nous et il est douteux qu'elle ne le soit jamais. Non seulement en raison des difficultés d'investigation dès lors qu'il s'agit de mettre au jour non ce que les maîtres déclarent, mais ce qu'ils font (ou ne font pas) réellement, mais encore parce qu'il pourrait bien s'avérer que *l'enseignement* de l'écriture, passé la maîtrise des correspondances graphophonétiques les plus fréquentes, se réduit fort souvent au *signalement* des erreurs orthographiques – à leur signalement plutôt qu'à une correction dont les modalités réduiraient les risques que ces erreurs se perpétuent.

Nous avons pensé pouvoir étayer cette hypothèse – ou en reconnaître le manque de fondement –, nous avons pensé pouvoir, plus généralement, documenter l'enseignement de l'orthographe en Belgique francophone depuis la redéfinition des objectifs didactiques en termes de compétences et l'usage répandu de la technologie informatique en faisant appel au savoir d'expérience acquis par une vingtaine d'inspecteurs au cours d'un quart de siècle d'exercice de la fonction dans l'enseignement primaire. C'est un savoir sujet à caution, certes, en raison des nombreux biais qui affectent la prise d'information dans une situation de contrôle de l'offre didactique et de l'efficacité des pratiques, mais c'est un savoir que nous estimons néanmoins plus fiable que celui résultant d'une enquête réalisée par une équipe homogène de chercheurs sur un laps de temps nécessairement bref, à partir d'un échantillon d'activités et de traces de ces dernières révélatrices d'un enseignement de l'écriture dans l'enseignement fondamental. C'est en outre un savoir qui sera bientôt inaccessible étant donné la redéfinition des missions de l'inspection dans notre institution scolaire, pilotée désormais compte tenu des acquis d'apprentissage et non plus compte tenu de l'offre d'enseignement... dont pourtant ces acquis dépendent au premier chef.

Nous avons enquêté au moyen d'un questionnaire composé d'une centaine de questions, toutes portant sur ce que font les maîtres. Les participant.e.s sont prié.e.s de répondre par une croix dans l'une des six colonnes qui proposent : « presque jamais », « rarement », « parfois », « souvent », « presque toujours » ou « je ne puis répondre ». Notre questionnement est orienté par le désir de savoir si l'objectif de doter les élèves de solides compétences de communication verbale et l'impact de la technologie numérique sur les pratiques de littératie ont modifié l'enseignement de l'orthographe. Les questions ont été choisies compte tenu, d'une part, de ce que nous savons des pratiques les plus répandues en la matière, d'autre part de celles que préconisent des spécialistes actuels comme Catherine Brissaud, Nina Catach, Jean-Louis Chiss, Danièle Cogis, Jacques David, Michel Fayol, Carole Fisher, Jean-Pierre Jaffré, Marie Nadeau, Jean-Pierre Sautot, etc. – dont, faute de place, nous nous abstenons de citer les ouvrages.

---

---

## Le niveau orthographique des futur·e·s enseignant·e·s : un état des lieux de leurs capacités selon le degré d'enseignement

Dans cette communication, nous nous proposons d'analyser un corpus d'items issu d'un examen de français imposé à tou·te·s les étudiant·e·s qui entrent en formation pédagogique pour l'enseignement au niveau primaire, secondaire ou postobligatoire à la Haute école pédagogique du canton de Vaud (Suisse). Même si la question de l'orthographe doit s'inscrire dans la question plus large de la littéracie académique (Jaffré, 2004), l'examen d'entrée à la HEP Vaud se focalise entre autres sur l'orthographe par le biais d'une dictée lacunaire, afin d'évaluer le degré de maîtrise du français comme langue professionnelle. En effet, la complexité de l'orthographe française est telle que son acquisition n'est pas stabilisée après la scolarité obligatoire (Blondel, 2020 ; Brissaud, 2011). Ainsi, l'institution, soutenue par une volonté politique des autorités qui la chapeautent, exige de ses étudiant·e·s l'atteinte d'un socle de compétences orthographiques en début d'études, socle qui continuera à être évalué lors des examens durant tout le cursus, par le biais des productions des étudiant·e·s. Cet examen initial a également pour but de rendre les futur·e·s enseignant·e·s conscient·e·s de leur niveau réel en orthographe, car ils ont tendance à surévaluer ce niveau après avoir suivi un cursus scolaire complet (Péret, Sautot et Brissaud, 2008).

Le corpus dont nous disposons porte sur 4595 copies collectées chaque année entre 2014 et 2020. Il est composé de 7 dictées à trous, chacune comportant 40 items d'un ou plusieurs mots. Ce corpus sera classé selon une typologie des erreurs inspirée de celle de Catach (1978). Puis il sera analysé selon deux axes complémentaires. Tout d'abord, il s'agira de déterminer dans quelle mesure nos données rejoignent les conclusions d'études qui montrent une prépondérance des erreurs en orthographe grammaticale sur les erreurs en orthographe lexicale après un parcours scolaire complet (David, 2014 ; Dumont, 2021 ; Simard, 1995). D'autre part, nous pourrons repérer, à l'intérieur de chacune de ces deux catégories, les types d'erreurs qui présentent les plus grandes zones de fragilité et les comparer avec les résultats obtenus dans d'autres études (Boch et Buson, 2012 ; David et Rinck, 2021 ; Duchesne et Piron, 2015). Ce repérage pourra se faire non seulement sur notre corpus global, mais également en fonction du profil des étudiant·e·s concerné·e·s : les futur·e·s enseignant·e·s en primaire, en secondaire et en postobligatoire. Nous pourrons ainsi compléter les études déjà faites jusqu'ici, mais dont les corpus sont sensiblement différents du nôtre, puisque nous travaillons sur des items identiques par groupes de copies. Cela nous permettra de dresser un état des lieux du niveau orthographique des personnes qui ont accompli un parcours jusqu'à la maturité fédérale (baccalauréat) et de celles qui ont un cursus universitaire (bachelor ou master). Nous pourrons alors adapter plus efficacement les moyens mis à la disposition des étudiant·e·s en difficulté afin de les accompagner vers une amélioration de leur niveau en orthographe.

---

## Bibliographie

Blondel, C. (2020). *Description linguistique et évaluation des capacités orthographiques d'adultes en difficulté avec l'écrit*. 2020. Thèse de doctorat. Université Grenoble Alpes.

Boch, F., & Buson, L. (2012). Orthographe & grammaire à l'université. Quels besoins? Quelles démarches pédagogiques?. *Scripta*, 16(30), 31-51.

Brissaud, C. (2011). Didactique de l'orthographe : avancées ou piétinements ? *Pratiques*, 149/150, 207-226.

Catach, N. (1978). *L'orthographe*. Paris : PUF.

David, J. (2014). Les écarts orthographiques à l'entrée à l'université. *Le français d'aujourd'hui*, 185, 95-106.

David, J., & Rinck, F. (2021). Orthographier les forms verbales du français : quelle persistance des erreurs chez les étudiants ? *Langue française*, 211, 67-81.

Dumont, M. (2021). *Pour un enseignement efficient de l'orthographe en formation initiale des enseignants. Analyse des effets de l'intégration de démarches métacognitives sur l'apprentissage et les perceptions des étudiants*. Thèse de doctorat. Université de Mons.

Duchesne, J., & Piron, S. (2015). Écrits universitaires et orthographe grammaticale. *Linx* [En ligne], 72 | 2015, mis en ligne le 01 mars 2016, consulté le 08 décembre 2021. URL : <http://journals.openedition.org/linx/1610>

Péret, C., Sautot, J.-P. & Brissaud, C. (2008). Les professeurs des écoles entrant dans le métier et la norme orthographique. Dans C. Brissaud, J.-P. Jaffré & J.-C. Pellat, *Nouvelles recherches en orthographe* (pp. 203-214). Limoges : Éditions Lambert Lucas.

Simard, C. (1995). L'orthographe d'usage chez les étudiants des ordres postsecondaires. *Revue des sciences de l'éducation*, 21(1), 145-165.



## Quand l'orthographe se trouve au confluent de difficultés : les formes verbales monosyllabiques dans les écrits de collégiens

Le verbe est en français un objet linguistique capital puisqu'il exerce par excellence la fonction prédicative, ce qui explique que son acquisition, qui met en jeu la relation entre lexique et grammaire, soit précoce (Bassano 2014). Toutefois cet objet est d'une telle complexité que sa pleine maîtrise n'est pas complètement assurée à la fin de la scolarité obligatoire (Elalouf 2014). En effet, son extraordinaire variabilité morphologique oblige le locuteur du français à choisir parmi 45 formes phoniques virtuellement disponibles pour les verbes les plus courants (Blanche-Benveniste 2002). L'écrit offre quant à lui un nombre encore plus élevé de formes puisqu'un verbe régulier comme *aimer* est susceptible de se présenter sous 72 formes graphiques différentes (Angoujard 1995). Aussi, même si le verbe fait l'objet d'un enseignement systématique tout au long de la scolarité, il constitue pour les jeunes scripteurs un site propice aux erreurs de morphologie (Lavieu-Gwozdz *et al.* 2021). S'y ajoute le fait que le choix des désinences procède d'un calcul complexe faisant intervenir de nombreux paramètres et exigeant la prise en compte d'un cotexte relativement étendu (Fayol et Largy 1992).

Par ailleurs, le verbe en français est soumis, comme toutes les autres classes de mots, aux principes complexes et hétérogènes qui fondent le système orthographique du français (Catach 1980 ; Ducard *et al.* 1995 ; Fayol et Jaffré 2008) et exposent le scripteur à des types récurrents d'erreurs qui se concentrent notamment sur les marques morphologiques muettes (Guyon 1997 ; Thévenin *et al.* 1999), l'alternance entre consonnes simples et consonnes doublées (Gruaz 2010 ; Mangin 2018), les formes homophones (Jaffré 2006). D'où le fait que les finales en /E/ qui cumulent les difficultés soient l'objet d'erreurs durant une grande partie de la scolarité (Brissaud et Sandon 1999 ; Brissaud *et al.* 2006).

La recherche dont nous allons présenter quelques éléments s'est donc intéressée à la manière dont les collégiens traitent les problèmes que pose la graphie des verbes à la fois en dictée et en production d'écrit, cette dernière activité ayant pour particularité de mettre le scripteur aux prises avec des contraintes d'ordres linguistique et psycholinguistique qui peuvent être antagonistes (Plane, Alamargot et Lebrave 2010 ; Bourdin, Cogis et Foulin 2010 ; Allal *et al.* 1999). Nous avons collecté 352 écrits d'élèves et les avons constitués en deux corpus, l'un rassemblant les écrits d'élèves scolarisés dans des collèges accueillant une population favorisée ou mixte, l'autre rassemblant des écrits d'élèves scolarisés en réseau REP+. Le premier de ces corpus, qui est celui sur lequel nous ferons porter notre attention, est constitué de quatre sous-ensembles totalisant 240 écrits. Il rassemble d'une part des dictées (N=48) et des rédactions (N=48) prélevées en 6<sup>o</sup> et d'autre part des dictées (N = 71) et des rédactions (N = 73) prélevées en 3<sup>o</sup>, la comparaison entre dictées et rédactions pouvant nous informer sur ce qui relève d'une carence de compétence et ce qui relève d'une erreur de performance (Gourdet 2009), tandis que la répartition sur plusieurs niveaux de scolarité nous informe sur l'évolution des performances.

L'examen spécifique des formes verbales monosyllabiques fait apparaître que ces formes étaient particulièrement vulnérables et a conduit à deux constats :

- contrairement à nos prévisions, les dictées sont largement affectées par des erreurs portant sur les formes verbales monosyllabiques, alors que nous avons escompté que l'absence d'effort rédactionnel faciliterait la tâche orthographique, et de surcroît, certaines erreurs n'affectent que les dictées ;
- conformément à nos prévisions, le nombre d'erreurs diminue entre la sixième et la troisième.

Le fait que les formes verbales monosyllabique fassent l'objet d'erreurs nombreuses est à la fois paradoxal et prévisible. En effet dans la mesure où les formes verbales monosyllabiques proviennent toutes de verbes de haute fréquence (auxiliaires de conjugaison ou temporo-modaux et verbes regroupés par la tradition scolaire dans le « troisième groupe »), les élèves ont de très nombreuses occasions de les rencontrer et de les écrire, et de les figer en tant que « formes-mots », comme le notent Manesse et Cogis (2007) qui relèvent par exemple que la forme « vont » ne subit pas les dégradations constatées lors de la comparaison avec des dictées plus anciennes (Chervel et Manesse 1989). Mais le fait qu'il s'agisse de monosyllabes expose ces formes à l'homonymie. Or, comme le notait Frei (1929/2011), les homophones monosyllabiques constituent un problème particulier, que l'évolution des langues résout à sa manière, et que les scripteurs novices traitent à leur façon.

Trois faits significatifs se dégagent des analyses que nous avons opérées :



- la substitution entre forme verbale monosyllabique et mot monosyllabique appartenant à une autre classe grammaticale s'opère dans les deux sens ;
- les phénomènes d'agglutination entre un pronom proclitique et une forme verbale à initiale vocalique sont observables jusqu'en troisième, alors que les phénomènes d'hyposégmentation, fréquents en sixième, qui transforment une syllabe extraite d'un verbe en une sorte de forme verbale monosyllabique, disparaissent par la suite ;
- les formes verbales au passé ont tendance à être surcaractérisées par l'adjonction d'une désinence supplémentaire.

Ces constats conduisent à deux conclusions : la conceptualisation de la notion de verbe reste fragile à l'entrée au collège (Eskhol, 2005) et la segmentation de l'écrit continue de faire problème. Mais, à la décharge des élèves, ce sont également des sujets de questionnement pour les linguistes.

- Allal, L., Rouiller, Y., Saada-Robert, M. et Wegmuller E. (1999). Gestion des connaissances orthographiques en situation de production textuelle. *Revue française de pédagogie*, 126, 53-69
- Angoujard A. (1995) Maîtrise des formes verbales : problèmes d'apprentissage, stratégies d'enseignement du CE1 au CM2. *Repères* 14, 183-200.
- Bassano D. (2014) Comment les verbes viennent aux enfants : Approches intégratives et interlangues de l'acquisition. In C. Gomila et D. Ulma (dirs). *Le verbe en toute complexité - Acquisition, transversalité et apprentissage*, L'Harmattan, pp.9-31.
- Blanche-Benveniste, C. (2002). Structure et exploitation de la conjugaison des verbes en français contemporain. *Le français aujourd'hui*, 139, 11-22. <https://doi.org/10.3917/ifa.139.0011>
- 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, 61-86.
- Brissaud, C., Chevrot, J. et Lefrançois, P. (2006). Les formes verbales homophones en /E/ entre 8 et 15 ans : contraintes et conflits dans la construction des savoirs sur une difficulté orthographique majeure du français. *Langue française*, 151, 74-93.
- Brissaud C. et Sandon J.-M. (1999) L'acquisition des formes verbales en /E/ à l'école élémentaire et au collège, entre phonographie et morphographie. *Langue Française*, 124, 40-57.
- Catach N. (1980) *L'orthographe française. Traité théorique et pratique*. Nathan
- Chervel A. et Manesse D. (1989) *La Dictée, les français et l'orthographe 1873-1987*. Calmann-Levy-INRP.
- Ducard D. Honvault R. & Jaffré J-P. (1995) *L'orthographe en trois dimensions*. Nathan
- Elalouf M.-L (2014) Les formes verbales complexes en fin de scolarité obligatoire : enjeux pour l'apprentissage du français écrit et d'autres langues. In C. Gomila et D. Ulma (Dir.) *Le verbe en toute complexité. Acquisition, transversalité et apprentissages*. L'Harmattan, pp.39-56.
- Eskhol I. (2005) La construction du concept de « verbe ». In C. Vaguer et D. Leeman (eds) *De la langue au texte. Le verbe dans tous ses états (2)* Presses Universitaires de Namur, 17-36.
- Fayol M. & Jaffré J-P. (2008) *Orthographier*. Puf
- Fayol, M. et Largy, P. (1992) Une approche fonctionnelle de l'orthographe grammaticale. *Langue française*, 95, 80-98.
- Frei, H. (1929/2011) *La grammaire des fautes*. Presses universitaires de Rennes
- Lavieu-Gwozdz, B., Vinel, É., Goossens, V. & 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. <https://doi.org/10.3917/lf.211.0051>
- Gourdet P. (2009) *L'enseignement de la grammaire à l'école élémentaire : le cas du verbe en CE2*. Thèse de doctorat. Université Paris Ouest Nanterre la Défense.
- Gruaz C. (2010) *Les consonnes doubles après E*. Lambert Lucas
- Guyon, O. (1997). Acquisition de l'orthographe du CE1 à la 5e : les morphogrammes grammaticaux s et nt. *La Linguistique*, 33, 23-40.
- Jaffré, J. (2006). Pourquoi distinguer les homophones ? *Langue française*, 151, 25-40.
- Mangin J.-L. (2018) De l'inégalité des consonnes doubles en français face à l'erreur orthographique. Dans F. Neveu, B. Harmegnies, L. Hriba et S. Prévost (Eds) *6° Congrès Mondial de Linguistique Française*. SHS Web of Conference
- Manesse D. et Cogis D. (2007) *Orthographe. À qui la faute ?* ESF

- Plane S, Alamargot D. et Lebrave J.-L. (2010) Temporalité de l'écriture et rôle du texte produit dans l'activité rédactionnelle. *Langages*, 177, 11-34.
- Thevenin, M.-G., Totereau, C., Jarousse J.-P. et Fayol M. (1999) L'apprentissage/enseignement de la morphologie écrite du nombre en français. *Revue française de pédagogie*, 126, 39-52

**« Approcher l’orthographe du français :  
quelles habiletés scripturales des jeunes élèves au préscolaire ? »**

La communication proposée s’appuie sur le traitement d’un double corpus d’écrits et de commentaires d’élèves français de grande section d’école maternelle (GSM) âgés de cinq à six ans, dans le cadre des travaux sur les écritures « approchées », également comprises en termes d’écritures « inventées », « tâtonnées » ou « essayées » (Read & Treiman, 2013 ; David & Morin, 2013). Ces premières écritures enfantines présentent une grande diversité de formes, de propriétés, mais aussi des variations interindividuelles. Sur le plan linguistique, cette diversité correspond peu ou prou aux composantes du plurisystème orthographique du français, décrit et formalisé par N. Catach ([1989] 2016), mais aussi aux procédures psycholinguistiques déjà typologisées par J.-P. Jaffré (1992), entre autres à partir des travaux princeps d’E. Ferreiro (1988). Les jeunes élèves de GSM résolvent progressivement et conjointement des problèmes liés aux deux principes fondamentaux de l’écriture du français : sémiographique et phonographique, et sans doute de tous les systèmes d’écriture (Gelb [1952] 1973).

Cette étude se situe également dans le cadre des recherches internationales à visée didactique qui montrent que les écritures approchées, c’est-à-dire des écrits avec un étayage de l’enseignant, les explications des élèves et un retour à la norme ont un impact positif sur l’acquisition de la lecture-écriture (Montésinos-Gelet & Morin, 2006 ; Mauroux, 2016).

La présente étude se centre sur les premières manifestations d’une conscience orthographique (David, 2003) et morphologique précoce (Pacton *et al*, 1999) malgré l’opacité, la complexité et l’irrégularité du français écrit (Fayol & Jaffré, 2014). En analysant des écrits produits et les explications métagraphiques associées (Jaffré, 1995), nous dégageons les premières procédures orthographiques des jeunes scripteurs d’un double point de vue : linguistique et psycholinguistique.

L’étude présente une partie des données et des résultats d’une recherche en cours qui repose sur le recueil et l’organisation d’un double corpus constitué de quatre cent quatre-vingts écrits et autant d’échanges oraux des mêmes élèves suivis dans deux écoles en réseau d’éducation prioritaire (REP), dans les Yvelines, banlieue ouest de Paris. Les enseignantes d’une école (classes « expérimentales ») ont été formées à la pratique de séances d’écriture telles que décrites. Les critères de sélection de l’autre école (classes « témoins ») ont été l’absence de séances d’écriture-encodage autonome.

À l’issue de cette étude nous constatons une grande disparité entre les deux écoles. Les élèves de l’école « témoin » sont très peu nombreux au mois de juin à utiliser des procédures phonographiques pourtant déterminantes pour la compréhension du principe alphabétique et à la prise de conscience de la complexité orthographique de l’écriture (Fayol, 2013). Leurs écrits, en fin d’année, restent liés à des procédures pré-alphabétiques non signifiantes, sans lien avec les unités de l’oral. À contrario pour les classes « expérimentales » la quasi-totalité des jeunes scripteurs « approchent » différentes composantes systémiques du français écrit. Ils se focalisent au domaine alphabétique et recourent à des logiques phonographiques plus ou moins complémentaires ou opposées, en mobilisant des procédures comme l’épellation, l’analogie, le codage syllabique... jusqu’à la transcription complète des phonèmes extraits de l’énoncé oral. Parallèlement les procédures des enfants évoluent vers de procédures phonogrammiques et morphogrammiques. Ils résolvent progressivement des problèmes d’écriture-encodage de mots et de textes : i) la polyvalence des graphèmes de phonèmes ; ii) leur nombre de lettres ; iii) les lettres (finales) muettes, à valeur lexicale, grammaticale, idéographique et /ou étymologique ; iiiii) La segmentation en mots, hyper- et hypo-segmentation (David & Doquet, 2016).

Nous observons ainsi que ces jeunes élèves ayant bénéficié de ces séances d'écritures approchées perçoivent et résolvent de façon conjointe des problèmes liés aux trois composantes fondamentales de l'écriture du français : sémiographique, phonographique et morphographique et cela avant l'apprentissage formel de la lecture. Lors des entretiens métagraphiques, beaucoup d'élèves avancent des explications argumentées sur le plan métalinguistique (Gombert, 1990), mobilisant ainsi des connaissances constituées en référence au système de la langue orale et écrite. Cette prise de conscience de leur propre fonctionnement cognitif et des procédures linguistiques en rapport permettra à ces élèves d'aborder par la suite des problèmes d'orthographe plus complexes.

*In fine* notre étude met en évidence, à la suite d'autres recherches francophones, la nécessité de développer davantage ces pratiques précoces d'écriture autonome avec étayage didactique, d'autant plus auprès d'élèves issus des milieux populaires qui ne bénéficient pas toujours d'une exposition à l'écrit suffisante (Fayol, 2013).

### Bibliographie

- CATACH, N. ([1989] 1995). *L'Orthographe française*. Paris : Nathan.
- DAVID, J. (2003). Les procédures orthographiques dans les productions écrites des jeunes enfants. *Revue des sciences de l'éducation (Québec)*, XXIX1, 137-138.
- DAVID, J. & DOQUET, C. (2016). Les écrits d'élèves : un corpus de référence pour le français contemporain., Tours, 4-8 juillet 2016, <<https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01659765>>.
- DAVID, J. & MORIN M.-F. (2013). Repères pour l'écriture au préscolaire. *Premières pratiques d'écritures : état des recherches francophones*, 47, 7-17). Lyon : Institut français d'éducation et ENS de Lyon.
- FERREIRO, E. (1988). L'écriture avant la lettre. In H. Sinclair (éd.), *La production de notations chez le jeune enfant*. Paris : Presses universitaires de France (version revue et corrigée dans E. Ferreiro, 2000, *L'Écriture avant la lettre*, Paris, Hachette).
- FAYOL, M. (2013). *L'Acquisition de l'écrit*. Paris : Presses universitaires de France, coll. « Que sais-je ? ».
- FAYOL, M. & JAFFRÉ, J.-P. (2014). *L'Orthographe*. Paris : Presses universitaires de France, coll. « Que sais-je ? ».
- GELB, I.J. ([1952] 1973). *Pour une théorie de l'écriture*. Paris : Flammarion (édition originale, Chicago, 1952).
- GOMBERT, J.-É. (1990). *Le Développement métalinguistique*. Paris : Presses universitaires de France.
- JAFFRÉ, J.-P. (1992). Le traitement élémentaire de l'orthographe : les procédures graphiques. *Langue française* 95, 27-48.
- JAFFRÉ, J.-P. (1995). Les explications métagraphiques, leur rôle en recherche et en didactique. In R. Bouchard & J.-C. Meyer (éds), *Les Métalangages de la classe de français*. Lyon : AIDR-DFLM – Université Louis Lumière Lyon 2.
- MAUROUX, F. (2016). *Activités d'écriture approchée et entrée dans l'écrit au préscolaire et au début de l'école élémentaire : une étude de cas longitudinale*. Thèse de doctorat. Université Toulouse Jean Jaurès.
- MONTESINOS-GELET, I. & MORIN, M.-F. (2006). *Les Orthographes approchées. Une démarche pour soutenir l'appropriation de l'écriture au préscolaire et au primaire*. Montréal (Québec) : Chenelières « Education ».
- PACTON, S., FOULIN, J.-N. & FAYOL, M. (2005). L'apprentissage de l'orthographe lexicales. *Rééducation orthophonique*, 222, 47-68.
- READ, C. & TREIMAN, R. (2013). Children's invented spelling: What we have learned in forty years. In M. Piattelli-Palmarini & R.C. Berwick (eds), *Rich languages from poor inputs* (pp. 197-211). New York: Oxford University Press.

---

## Quels modèles pour penser l'orthographe en classe ?

### Une triple entrée dans le discours scolaire (manuels, interactions, affichages)

Nous proposons dans cette contribution de mettre en évidence la manière dont les conceptions et les représentations<sup>1</sup> de la langue française et de son enseignement sont construites et donc observables dans le discours scolaire. Nous avons choisi de nous intéresser à ces représentations et ces conceptions telles qu'elles sont saisissables par l'analyse de ce que les élèves font discursivement à partir des questions qui leur sont adressées.

Notre présente contribution s'inscrit dans les travaux conduits par le CIRCEFT qui centre ses préoccupations sur le rôle du langage et des discours dans la construction de ces inégalités. Au centre de ces travaux, figurent le concept de co-construction des inégalités scolaires (Bautier & Rayou, 2009 ; Rochex & Crinon, 2011 ; Delarue-Breton, 2019). Les inégalités entre élèves, et donc les difficultés importantes, conduisant parfois à l'échec de certains d'entre eux, s'analysent comme étant le produit d'une rencontre entre des modes de socialisation familiale peu connivents des pratiques littéraciées scolaires, et des pratiques pédagogiques qui tiennent trop –ou trop peu- compte de ces écarts entre élèves au cours des activités d'apprentissage en classe. Le concept de malentendu sociocognitif invite ainsi à prendre en compte le travail interprétatif de l'apprenant, qui risque de masquer les significations à construire. C'est cette préoccupation qui nous a conduits à nous intéresser aux Literacy Studies et à la manière dont les concepts proposés nous permettent de mettre en évidence le sens que les élèves ont effectivement construit des situations enseignement-apprentissage de la grammaire/orthographe (Lavieu & Pagnier, 2017) en nous intéressant plus spécifiquement au questionnement (Maulini, 2024) .

Nous avons voulu croiser l'analyse des contenus discursifs des affichages, des manuels et des interactions en classe afin de voir s'ils constituent ou non des ressources que les élèves réinvestissent quand ils ont à résoudre un problème orthographique. Cette triple entrée par les manuels, les affichages didactiques et par les interactions a pour finalité de décrire la nature et l'articulation des objets de questionnements dans le discours scolaire pour mieux comprendre la manière dont à travers les habitudes discursives orales et écrites construites dans le cadre de l'école élémentaire se donnent à voir des conceptions du fonctionnement de la langue et de son enseignement.

A partir d'une enquête menée de 2017 à 2019 dans 40 classes de cycle 3 des académies de Grenoble et de Créteil dans le cadre du projet e-FRAN TAO « Twictée pour apprendre l'orthographe, nous avons réuni un corpus qui s'organisant en trois sous-ensembles :

- Les manuels : plus de 20 extraits issus de 5 manuels scolaires en circulation dans les classes de notre échantillon
- Les affichages didactiques : plus de 540 affichages analysés toutes classes et niveaux confondus
- Les interactions de classe : plus de 100 heures de verbatim

---

<sup>1</sup> La distinction n'est pas interrogée ici. Sans trancher sur l'intérêt de celle-ci ou questionner la nature de ce qui est à distinguer ici, notre analyse s'intéresse à ce qui peut correspondre tant aux représentations que par exemple Giordan associe à l'ordre du spontané qu'aux conceptions comme ensemble d'idées coordonnées qui prend sens dans « une structure mentale sous-jacente » (Giordan, 1987) des élèves comme des enseignants participant à la production de ce discours.

Nous rendons compte des objets de questionnement d'un point de vue discursif en recourant à trois catégories d'analyse : la première catégorie d'analyse que nous étiquetons « **QUOI** » regroupe les manières de « parler de la langue » qui visent une identification « un savoir qui prescrit la bonne forme (les listes de mots, par exemple) la seconde catégorie que nous nommons « **COMMENT** » regroupe des éléments du langage écrit et oral qui visent les procédures à mobiliser et l'ordre dans lequel l'élève doit les mobiliser lorsqu'il est confronté à un problème orthographique, enfin la troisième catégorie à laquelle nous recourons, celle que nous appelons la catégorie des « **POURQUOI** » réunit les éléments écrits et oraux qui formulent le savoir sur la langue en considérant celle-ci comme un système.

Après une brève analyse, les premiers résultats indiquent, que contrairement aux interactions dans lesquelles les échanges entre élèves et enseignants visent la recherche de la bonne forme orthographique, l'analyse des affiches didactiques des classes montrent que la mobilisation des procédures et l'ordre dans lequel l'élève doit les effectuer est plus majoritairement représenté tandis que les manuels proposent davantage les règles de grammaire/orthographe. Toutefois, le format de ces affichages (concis, absence de texte et donc d'organismes textuels, la présence de schéma, la présence d'un code couleurs pas toujours explicités) constitue bien des supports composites au sens de Bautier *et al.* (2012) et il semble donc que ces affichages posent des difficultés d'appropriation pour certains élèves lorsqu'ils doivent s'y référer au moment de la production d'un texte qu'il soit libre (rédaction) ou non (dictées). Ainsi il semble que, quel que soit le médium utilisé (manuels, interactions de classes, affichages) ces supports, pourtant nombreux et divers, ne semblent pas constituer des ressources mobilisables par tous les élèves lorsqu'ils ont à produire des écrits. Il apparaît que ces éléments ne soient pas suffisamment explicites pour tous les élèves pour qu'ils puissent les réinvestir.

### Références :

- Bautier, E. et Rayou, P. (2009). Les inégalités d'apprentissage : programmes, pratiques et malentendus scolaires. Paris, France : Presses universitaires de France - SHS Web of Conferences 7 8, 07011 (2020) Congrès Mondial de Linguistique Française CMLF 2020 [https://doi.org/10.1051/shsconf/20207807011\\_17](https://doi.org/10.1051/shsconf/20207807011_17)
- Delarue-Breton, C. (2019). Le dialogue scolaire, un genre discursif frontalier, dans Raisons éducatives 23.
- Lavieu, B. et Pagnier, T. (2017). Quelles pratiques littéraciées sont mobilisées par les futurs professeurs des écoles lorsqu'ils « font de la grammaire »?, Lidil 56 [disponible en ligne <https://journals.openedition.org/lidil/4806#text>]
- Maulini, O. (2004). Un enjeu invisible de l'innovation pédagogique : l'institution du questionnement. Dans : Jean-Paul Bronckart éd., Transformer l'école (pp. 127-146). Louvain-la-Neuve, Belgique: De Boeck Supérieur. doi:10.3917/dbu.bronc.2004.01.0127 - SHS Web of Conferences 7 8, 07011 (2020) Congrès Mondial de Linguistique Française CMLF 2020
- Rochex, J.-Y et Crinon, J. (dir.) (2011). La construction des inégalités scolaires. Au cœur des pratiques et des dispositifs d'enseignement, Presses Universitaires de Rennes. Vygotski L. (1934). Pensée & Langage, réédition (1997) Paris : La Dispute.



---

## Graphies des lettres finales dérivatives des noms et des adjectifs en production d'écrit du CP à la classe de 3<sup>e</sup>

On appelle lettre dérivative (d'après Peereman, Sprenger-Charolles & Messaoud-Galusi 2013) une consonne finale, qui peut être muette ou non, et qui doit être prononcée dans les formes fléchies et/ou dérivées du mot (ex. le 'd' de *grand* qu'on retrouve dans *grande* ou *grandeur* ou le 's' de *anglais* prononcé dans *anglaise*). Les cas où il y a un changement d'orthographe par rapport à cette consonne sont pris en compte ('c' vs 'ch' dans *blanc-blanche* ou 'x' vs 's' dans *époux-épouse*) et les cas de dénasalisation de la voyelle (*brun-brune*, *marin-marine*).

En compléments à cette définition, nous précisons que la consonne dérivative peut également être un élément de digramme ou de trigramme (*soin-soigner*, *main-manuel*) et qu'une consonne est dérivative même si les formes dérivées entraînent un changement de consonne, que ce soit pour les lettres dérivatives "indirectes" (Catach, 1995), par exemple *amoureux-amoureuse*, ou bien pour les lettres "contradictoires" (Catach, 1995) du type *dissous-dissoute* qui sont plus marginales.

La communication donnera les résultats de l'exploration d'un vaste corpus de textes scolaires concernant la capacité des élèves à produire ou non les lettres finales qu'elles soient muettes ou non, dérivatives ou non. Issu du projet É-CALM<sup>1</sup>, le corpus exploité regroupe une partie des corpus SCOLEEDIT<sup>2</sup>, ÉCRISCOL<sup>3</sup> et RESOLCO<sup>4</sup>. Il sera ainsi constitué de 2 070 textes produits par des élèves et collégiens dont : 1 820 du CP au CM2 (SCOLEEDIT), 161 de 6e (RESOLCO et ÉCRISCOL) et 89 de 3e (ÉCRISCOL et RESOLCO). Ces textes, dont les longueurs diffèrent selon le niveau de scolarité, comptent au total 232 474 mots, dont 48 103 noms et 9284 adjectifs.

On dispose pour chaque forme (nom ou adjectif) d'informations sur la présence ou non d'une consonne finale, d'une consonne finale muette, d'une consonne finale dérivative.

Pour chaque forme erronée contenant une consonne finale, nous avons la typologie suivante :

- Forme normée (la consonne est présente et correcte : buisson vs buissons)
- Oubli (la consonne est omise : vieux vs vieu)
- Modification (chat vs chas)
- Ajout (long vs longt)

La communication donnera les résultats des explorations conduites sur le corpus de textes et les mettra en regard avec les travaux conduits dans le domaine de la psycholinguistique (Sénéchal, 2018).

Quelques éléments de résultats :

---

<sup>1</sup> <http://e-calm.huma-num.fr/le-projet/>

<sup>2</sup> <http://scoledit.org/scoledition>

<sup>3</sup> <http://www.univ-paris3.fr/ecriscol-300509.kjsp>

<sup>4</sup> <http://redac.univ-tlse2.fr/corpus/resolco.html>



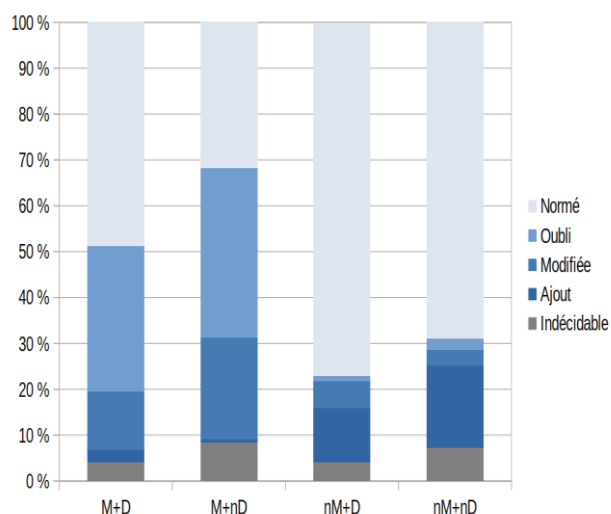


Figure 1 : Répartition des types d'erreurs selon les caractéristiques de la consonne finale

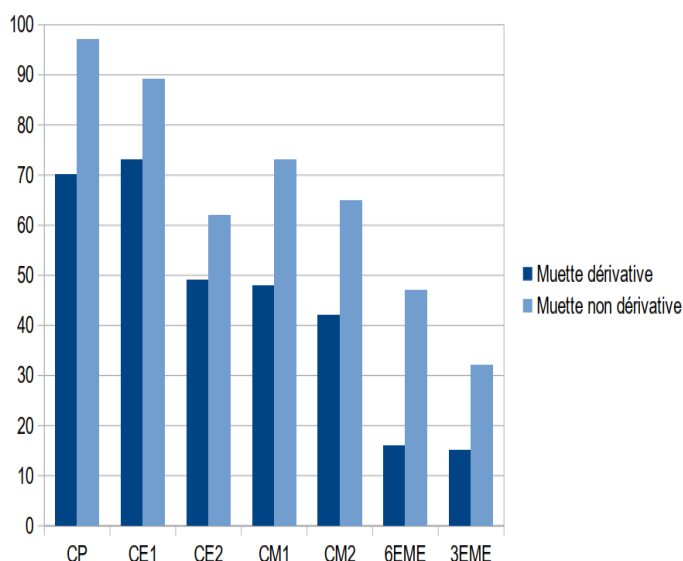


Figure 2 : Taux d'erreurs sur les consonnes finales muettes par niveau

Dans le corpus constitué, près de 82% des consonnes finales sont dérivatives : 50% sont muettes et 32% sont non muettes. Plus les élèves avancent dans leur cursus scolaire, moins ils commettent d'erreurs sur les consonnes finales muettes. Il y a une meilleure réussite orthographique lorsque les consonnes finales muettes sont dérivatives plutôt que lorsqu'elles sont non dérivatives.

Lorsque la consonne finale est muette (M+D et M+nD<sup>5</sup>), l'erreur la plus fréquente est l'oubli mais il y a davantage de cas de modification de la finale lorsque la lettre est non dérivative (M+nD). Les phénomènes d'ajouts de lettres en fin de mot surviennent surtout lorsque la lettre est non muette (nM+D et nM+nD) avec une légère sur-représentation de ce phénomène lorsque la finale est non dérivative (nM+nD).

#### Références :

Catach, N. ([1989] 1995). *L'orthographe française*, Paris, Nathan. [rééd. Armand Colin, 2016]

Peereman, R. Sprenger-Charolles, L. & Messaoud-Galusi, S. (2013). The contribution of morphology to the consistency of spelling-to-sound relations: A quantitative analysis based on French elementary school readers, *L'année psychologique* vol. 113 (p. 3-33).

Sénéchal, M. (2018). Quelles stratégies pour orthographier les mots ? Conférence de consensus "Écrire et rédiger: comment accompagner les élèves dans leurs apprentissages ?", Cnesco et Ifé/ENS.

<sup>5</sup> M+D = muette dérivative ; M+nD = muette non dérivative ; nM+D = non muette dérivative ; nM+nD = non muette non dérivative

---

## Orthographe en enseignement adapté : analyse d'entretiens métagraphiques d'élèves du secondaire français scolarisés en SEGPA et EREA

Le recul documenté des performances orthographiques des élèves français (Manesse et al., 2007, Andreu & Steinmetz, 2016) se concentre sur ce qu'on appelle l'orthographe grammaticale, en particulier les flexions du verbe et de l'adjectif. Dans ce contexte, certaines études se sont intéressées aux modalités de production des formes orthographiques chez des apprenants (Brissaud & Chevrot, 2011; Voiriot-Cordary, 2005). La production de formes erronées ne permettant pas nécessairement de comprendre d'où vient l'erreur, la technique de l'entretien métagraphique fait émerger certaines procédures de traitement disponibles pour les scripteurs (Cogis, 2005) et approche leur raisonnement orthographique plus finement que la seule analyse des traces écrites.

Cependant, les performances orthographiques des élèves français ne sont pas homogènes. On peut alors se demander s'il existe des profils de scripteurs et si ces profils sont liés à des contextes de scolarisation différents. De ce point de vue, le premier cycle de l'enseignement secondaire français se caractérise par la quasi absence de filières du fait du collège unique censé mener toute une classe d'âge jusqu'à une maîtrise satisfaisante du *Socle commun de connaissances, de compétences et de culture*. Il existe cependant au moins une exception à cette règle commune dès la première année de l'enseignement secondaire : l'enseignement adapté sous forme de classes de SEGPA<sup>1</sup> intégrées à des collèges d'enseignement général ou à des EREA<sup>2</sup>. Historiquement, l'enseignement spécialisé a d'abord été pensé pour des enfants considérés comme impossibles à scolariser dans le système du fait d'une légère déficience intellectuelle (Marteddu & Gardou, 2018). Dans les années 1990, cette notion de déficience intellectuelle a été abandonnée au profit de l'idée de grandes difficultés scolaires. La maîtrise de la langue étant au coeur de la compétence scolaire, on peut s'interroger sur les particularités de cette population en termes de maîtrise de l'orthographe.

Nous nous intéresserons à cette question en nous appuyant sur un corpus de dictées et d'entretiens métagraphiques recueillis, dans des conditions similaires, dans des classes de troisième de l'enseignement général et dans des classes de troisième de l'enseignement adapté. Les données dont nous disposons concernant l'enseignement adapté sont limitées (seulement 21 dictées et 11 entretiens pour 714 dictées et 131 entretiens en enseignement général). Néanmoins, il nous paraît important d'exploiter ces données sous l'angle des éventuelles particularités de l'enseignement adapté tant les élèves de ces filières sont peu étudiés alors qu'ils concentrent, par définition, de grandes difficultés scolaires.

De fait, l'analyse des dictées et surtout des entretiens métagraphiques montre d'importantes différences entre les élèves issus de l'enseignement général et ceux issus de l'enseignement adapté. En effet, en ce qui concerne la performance orthographique évaluée par le nombre de mots justes dans la dictée, les élèves de l'enseignement adapté produisent certes moins de formes réussies que les autres mais leurs résultats sont, comme ceux de l'enseignement général, hétérogènes. Si on s'en tient à la trace écrite, on trouve des performances similaires chez certains élèves de l'enseignement général. En revanche, les entretiens sont étonnamment homogènes en enseignement adapté et se distinguent nettement de ceux menés en enseignement général. Les aspects les plus nets sont d'une part la présence massive de réponses indiquant l'impossibilité pour l'enquête de formuler comment il est arrivé à cette forme, d'autre part la sous-représentation des procédures identifiées en population générale comme les plus efficaces, à savoir les procédures d'analyse syntaxique et de remplacement,

---

1 Section d'Enseignement Général et Professionnel Adapté

2 Établissement Régional d'Enseignement Adapté

---

enfin la sur-représentation du passage par le sens et de procédures faisant référence au son ou à la vue.

Ces constats ne préjugent pas des raisons pour lesquelles ces quelques entretiens se distinguent à ce point du reste du corpus : s'agissant d'élèves de troisième ayant déjà passé plus de trois ans dans l'enseignement secondaire, ce phénomène pourrait aussi bien s'expliquer par des différences cognitives entre les enquêtés que par des différences didactiques dans la façon dont ils ont travaillé l'orthographe depuis la sixième. Par ailleurs se posent de réels problèmes méthodologiques. Il est possible que l'entretien métagraphique mette davantage en difficulté les élèves issus de l'enseignement adapté du fait d'un fort sentiment d'insécurité linguistique. En outre, la dictée n'avait pas été conçue pour eux. Les élèves issus de l'EREA la déclarent de façon récurrente plus difficile que ce qu'ils font en classe. Enfin, la comparaison avec l'enseignement général se fait à partir de formes grammaticales sur lesquelles tous les élèves ont été interrogés et qui concentraient les points de difficulté de la dictée. Certains élèves de l'enseignement adapté ne parviennent pas à expliquer comment ils s'y prennent pour produire ces formes mais réussissent à fournir une explication sur d'autres formes qui n'avaient pas été choisies de façon systématique à l'échelle du corpus entier car considérées comme peu problématiques.

Notre étude, quoique exploratoire, fait émerger des questions importantes concernant d'une part les modalités de l'enseignement de l'orthographe française auprès des publics en grande difficulté scolaire et, d'autre part, les difficultés méthodologiques que représente l'organisation d'une enquête concernant l'orthographe française auprès de ce type de public.

Andreu Sandra & Steinmetz Claire. (2016). *Les performances en orthographe des élèves en fin d'école primaire (1987-2007-2015)*. DEPP.

<http://www.education.gouv.fr/cid23433/les-performances-en-orthographe-des-eleves-en-fin-d-ecole-primaire-1987-2007-2015.html>

Brissaud Catherine & Chevrot Jean-Pierre. (2011). The late acquisition of a major difficulty of French inflectional orthography : The homophonic /E/ verbal endings,. *Writing Systems Research*, 3, n°2: 129-144.

Cogis, D. (2005). *Pour enseigner et apprendre l'orthographe nouveaux enjeux, pratiques nouvelles école, collège*. Delagrave.

Manesse, D., Cogis, D., & Dorgans-Robineau, M. (2007). *Orthographe à qui la faute?* ESF éditions.

Marteddu, S., & Gardou, C. (2018). *Ces collégiens de SEGPA (Sections d'enseignement général et professionnel adapté)*. #0, L'Harmattan.

Voiriot-Cordary, N. & Ghislaine Haas (dir). (2005). *Acquisition et gestion de la morphologie verbale flexionnelle au français à l'entrée au lycée*.

---

**Mesurer les performances orthographiques et les compétences métacognitives préalables des élèves pour orienter l'action didactique dans des contextes pluriels. Analyse d'un dispositif mis en œuvre dans la recherche « Vers l'orthographe ».**

La maîtrise de l'orthographe a un impact sur diverses compétences nécessaires pour apprendre, elle est notamment corrélée aux apprentissages en lecture (Ouzoulias, 2014) et en production écrite (Bucheton, 2014 ; Brissaud et Cogis, 2011). Or, l'orthographe française regorge de règles particulières et d'exceptions, ce qui rend son apprentissage complexe. De plus, différents facteurs peuvent faire obstacle au développement de ces compétences, notamment l'origine socioculturelle (Manesse & Cogis, 2007 ; Bautier, 2007) et la présence de troubles d'apprentissage (Martinet & Valdois, 1999 ; Mousty & Alegria, 1999 ; De Weck & Fayol, 2009). Si la recherche en didactique met aujourd'hui en lumière des principes efficaces pour faire progresser tous les élèves en orthographe (verbalisation des stratégies, développement de la conscience métalinguistique...), ces travaux percolent relativement peu dans les pratiques de classe (Brissaud, 2011), et les enseignants manifestent régulièrement leur désarroi, voire leur découragement, face au manque d'engagement de certains élèves, à la stagnation de leurs performances orthographiques.

La recherche collaborative interdisciplinaire "Vers l'orthographe !" croise les regards de l'orthophonie, de la didactique du français et de la psychopédagogie sur cette problématique. Ce projet vise à outiller les enseignants pour la mise en œuvre de dispositifs progressifs et spirales d'accompagnement à l'apprentissage de l'orthographe adaptés aux élèves de la première à la troisième primaire (6 à 9 ans). Les séquences didactiques, fondées sur la verbalisation des stratégies d'apprentissage et de relecture, visent à favoriser la différenciation et la prise en charge interdisciplinaire des élèves qui présentent des difficultés d'apprentissage. L'outil didactique est construit en étroite collaboration avec les acteurs de terrain, selon la méthodologie de la conception continuée dans l'usage (Goigoux et Cèbe, 2007).

Afin de s'assurer que cet outil puisse être utilisé dans une diversité de contextes d'enseignement, le design de recherche prévoit notamment de collecter des données auprès des élèves en amont et en aval de l'expérimentation du prototype, dans des écoles d'indices socio-économiques variés.

La présente communication portera sur le pré-test d'une séquence didactique, constituée de 10 séances, qui vise à installer des stratégies efficaces en orthographe lexicale en développant la mémorisation, le recours à des mots dérivés ou encore l'analyse morphologique des mots.

Notre question de recherche est la suivante : dans le cadre de la mise en œuvre d'un dispositif didactique fondé sur la verbalisation des stratégies d'apprentissage de l'orthographe lexicale, la mesure des performances orthographiques et des compétences métacognitives préalables des élèves permet-elle de rendre compte de variations selon leur profil et leur milieu socio-économique ?

L'étude porte sur un échantillon de 178 élèves de deuxième primaire ayant participé à la collecte de données en janvier 2020. Parmi eux, 60 élèves sont issus de deux écoles ayant un indice socio-économique (ISE) faible (1/20, 6/20), 24 d'une école d'ISE moyen (11/20) et 94 de trois écoles d'ISE fort (18/20 et 19/20).

Pour mesurer les compétences préalables des élèves dans le domaine d'apprentissage visé, deux outils méthodologiques ont été utilisés. Premièrement, les élèves ont réalisé, en groupe classe, une dictée de 24 mots sélectionnés sur la base de leurs caractéristiques morphologiques, susceptibles de susciter des stratégies spécifiques de mémorisation. Deuxièmement, un entretien métagraphique individuel a été mené avec six élèves de chaque classe : les trois élèves désignés comme « plus faibles en orthographe » par leur enseignant et les trois élèves désignés comme « plus forts ». Il leur était demandé d'explicitier globalement les stratégies utilisées pour réaliser la dictée, ce qui avait été facile et difficile pour eux. Ensuite, ils étaient invités à expliciter les stratégies spécifiques utilisées pour écrire certains mots pointés par la chercheuse.

Une fois les entretiens intégralement retranscrits, une analyse qualitative a été menée par un double correcteur à partir d'une grille construite selon une méthodologie à la fois déductive et inductive : la grille initiale, construite sur la base des différentes stratégies susceptibles d'être mobilisées par l'élève à partir des mots proposés dans la dictée, a été complétée à la lumière des verbalisations des élèves interrogés.

Dans cette communication, nous présenterons les résultats des analyses menées sur les dictées de mots et les entretiens métagraphiques. Nous mettrons en lumière les différences observées selon le profil des élèves et leur milieu socio-économique. Nous nous demanderons dans quelle mesure l'outil d'évaluation permet une meilleure compréhension des stratégies et des besoins spécifiques des élèves les plus fragiles en orthographe afin d'orienter l'action pédagogique.

Nous discuterons de la possibilité d'utiliser un tel outil méthodologique dans l'enseignement afin de guider les pratiques pédagogiques. Nous interrogerons la transversalité de l'outil à différents milieux et sa capacité à favoriser la collaboration interdisciplinaire autour de l'élève.

## Références

- Bautier, E. (2007), MANESSE Danielle; COGIS Danièle; DORGANS Michèle & TALLER Christine. *Orthographe : à qui la faute ?*, *Revue française de pédagogie*, 160, 161 - 164.
- Brissaud, C. (2011). Didactique de l'orthographe : avancées ou piétinements ?, *Pratiques*, 1740, 149-150.
- Brissaud, C. et Cogis, D. (2011). *Comment enseigner l'orthographe aujourd'hui ?* Paris : Hatier.
- Bucheton, D. (2014). *Refonder l'enseignement de l'écriture*. Paris : Retz.
- De Weck, G. et Fayol, M. (2009). L'orthographe en production de textes chez les enfants avec et sans dysorthographe. *Langage et pratiques*, 43, 46-58.
- Goigoux, R. et Cèbe, S. (2007). Concevoir un instrument didactique pour améliorer l'enseignement de la compréhension de textes, *Repères*, 35, 185 - 208.
- Manesse, D. et Cogis, D. (2007). *Orthographe – à qui la faute ?* Paris : ESF Editeur.
- Martinet, C. et Valdois, S. (1999). L'apprentissage de l'orthographe d'usage et ses troubles dans la dyslexie développementale de surface. *L'année psychologique*, 99, 577-622.
- Mousty, P. et Alegria, J. (1999). L'acquisition de l'orthographe: données comparatives entre enfants normo-lecteurs et dyslexiques, *Revue française de pédagogie*, 126, 7-22.

---

Ouzoulias A. (2014). *Lecture - Écriture : Quatre chantiers prioritaires pour la réussite*. Paris : Retz.

**« Modalité de pointage de l'erreur d'orthographe : étude de l'efficacité des traces dans la correction des enseignants à l'école primaire »**

Dans le cadre d'une étude comparative de productions d'écrits d'élèves de l'école primaire italiens et français, deux tendances opposées ont émergé lors de l'analyse des pratiques de correction des enseignants appartenant aux deux contextes linguistiques. Si en contexte italien une modalité de résolution de l'erreur est privilégiée, en contexte français les enseignants semblent adopter de manière plus récurrente une modalité de pointage de l'erreur (Serianni & Benedetti, 2016). Le soulignement, l'emploi d'abréviations ou de codes qui catégorisent le type d'erreur et tous les types de traits qui entourent le mot ou la partie du mot mal orthographié sont spécifiques de cette dernière pratique d'intervention. La résolution de l'erreur, prédominante chez les enseignants italiens observés, prévoit au contraire d'autres types d'opérations scripturales, comme le remplacement ou l'ajout.

Même si le « syndrome de l'encre rouge » (Astolfi, 2010 : 117) semble aller de plus en plus vers des couleurs moins impactantes telles que le noir, le vert ou violet, ce syndrome n'est pas soigné. En particulier au sein des copies françaises de CE2 et de CM2 recueillies pour notre étude, le taux d'intervention des enseignants est plus élevé qu'en contexte italien. À l'origine d'un nombre d'erreurs d'orthographe plus élevé au sein des productions écrites françaises, sans doute la présence d'un système linguistique qui bénéficie d'une correspondance moins stable entre graphie et phonie par rapport à l'italien. L'erreur d'orthographe parvient plus fréquemment lorsqu'un phonème peut s'écrire de différentes façons, mais si dans la plupart des cas en italien c'est l'orthographe lexicale qui est impliquée, en contexte français cela concerne à parts égales aussi l'orthographe grammaticale. Ce qui demande un réinvestissement des connaissances grammaticales et orthographiques plus fréquent et plus attentif par rapport au contexte italien. Tous les « morphogrammes grammaticaux » c'est-à-dire les marques « s et x de pluriel, e du féminin, s, x, t, d, z et r verbaux » (Catach, 1978 : 64), muets comme dans le cas de « ami », « amie » ou « amis » (transcrit [ami], selon l'alphabet IPA) sont en effet discriminés en italien tantôt à l'écrit tantôt à l'oral (« amico », « amica », « amici », donc [a'miko], [a'mika], [ami'tʃi]).

C'est d'ailleurs face aux erreurs de langue en particulier que les enseignants se considèrent obligés d'intervenir, car cela « touche à l'identité professionnelle » et renvoie à une crainte de jugement de la part de la classe, des « parents et [de] l'administration » (Astolfi, 1997 : 11). Par conséquent, la surcharge des copies, plus visible en contexte français, n'est pas toujours motivée par des corrections destinées aux élèves : le repérage des erreurs d'orthographe ne sert pas seulement de guidage et de support à l'autocorrection, mais aussi à témoigner l'intervention achevée de l'enseignant-correcteur sur la production écrite (Pilorgé, 2008 : 125).

Une première séance de rédaction d'une heure, à partir de la question « Que feras-tu quand tu seras adulte ? Imagine et raconte une de tes journées », a été suivie d'une séance de réécriture toujours limitée à une heure de temps. Cependant, le nombre et le type de corrections, apportées par les enseignants sur le premier écrit, ne paraissent pas toujours appropriés aux contraintes temporelles posées par notre protocole de recueil. Même si en contexte italien également il est



possible d'observer des traces correctives portant sur la langue et non destinées en priorité à l'élève qui devra se relire et s'autocorriger, nous nous focaliserons ici sur le corpus français. Dans ce dernier, la modalité de pointage de l'erreur, sans doute plus adaptée à un repérage rapide et exhaustif des erreurs de langue, prédomine et est souvent à l'origine d'incompréhensions et de difficultés de la part de l'élève lors de l'autocorrection.

Les deux versions des écrits d'élèves ont été transcrites d'un point de vue génétique et normalisées à partir du protocole EcriScol (Doquet & Fleury, Paris 3), ce qui rend possible l'exploitation informatique et le lancement de plusieurs requêtes automatiques. Il sera possible par exemple d'évaluer l'efficacité des interventions des enseignants sur les erreurs d'orthographe. Concrètement, les traces employées pour corriger les erreurs d'orthographe grammaticale et lexicale dans la première version du texte seront extraites automatiquement, à l'aide de scripts informatiques et mises en relation avec la nouvelle forme orthographique proposée par l'élève. Leurs effets dans le texte définitif produit par l'élève seront ainsi observés : l'élève a-t-il pris en compte l'intervention qui pointait l'erreur ? A-t-il bien interprété la trace ou les traces correctives choisies ?

## Bibliographie

1. ASTOLFI, J.-P., *L'école pour apprendre. L'élève face aux savoirs*, ESF, Issy-les-Moulineaux, 2010
2. ASTOLFI, J.-P., *L'erreur, un outil pour enseigner*, ESF Sciences humaines, Paris, 1997
3. CATACH, N., *L'orthographe*, Presses Universitaires de France, 1978
4. PILORGÉ, J.-L., « Un lieu de tension entre posture de lecteur et posture de correcteur : les traces des enseignants de français sur les copies des élèves », thèse de doctorat soutenue en 2008, dirigé par Annie Rouxel, Université de Rennes
5. SERIANNI, L., BENEDETTI, G., *Scritti sui banchi. L'italiano a scuola tra alunni e insegnanti*, Carocci, Roma, 2016

## Difficultés graphiques des élèves de 11 et 12 ans : bilan et effets de l'action didactique et de l'environnement

La recherche présentée dans cette communication s'inscrit dans un projet de recherche plus vaste, le projet ÉCRICOL, qui vise (i) à réaliser le bilan le plus complet possible des compétences et des difficultés scripturales des élèves de 11-12 ans lorsqu'ils écrivent en français et en sciences, (ii) à déterminer dans quelle mesure ces compétences et difficultés sont liés à leur environnement sociocontextuel ou avec leurs habiletés graphomotrices et cognitives, et (iii) à voir si elles sont variables en fonction des disciplines (<https://ecricol.inspe-bordeaux.fr/>).

En nous inspirant des travaux de Dabène (1987, 1991) et de ses continuateurs (Lafont, 1999 ; Lafont-Terranova, 2009 ; Lord, 2009 ; Colognesi, 2015), nous avons, pour analyser des récits produits par les élèves, situé ces compétences et difficultés à cinq niveaux : linguistique, textuel, graphique et matériel, générique, communicatif et littéraire (Niwese & El Hajj, 2022). Nous avons ensuite corrélé les performances scripturales enregistrées aux variables environnementales en lien avec les profils des écoles fréquentées par les élèves, à la formation et au lieu de naissance de leurs parents ainsi qu'aux langues parlées à la maison (Niwese & Lucchini, 2022). Même si ces différentes variables sont interreliées, les résultats obtenus montrent nettement que le niveau de formation des mères a un impact considérable.

Dans le cadre de cette contribution, nous nous intéresserons, dans une perspective quantitative et qualitative, à la composante graphique de l'écriture en analysant les erreurs que commettent les élèves lorsqu'ils produisent un texte narratif en français. Notre analyse s'inspirera des travaux de Catach (1978, 2005), notamment de sa typologie des erreurs. À la suite de Niwese et El Hajj (2022), celles-ci seront regroupées en cinq catégories : phonogrammiques (avec ou sans altération phonique), morphogrammiques (grammaticales et lexicales), logogrammiques (grammaticales et lexicales) et extragraphiques. Ces différentes erreurs seront ensuite corrélées au niveau de formation de la mère, qui est le facteur le plus déterminant. Cinq niveaux de formation seront pris en compte : (i) secondaire + 4 ans et plus, (ii) secondaire + 3 ans, (iii) secondaire + 2 ans, (iv) secondaire et (v) secondaire incomplet.

Le corpus d'analyse est composé de 266 textes produits en deux versions (soit 532 versions), comptant 71 651 mots pour la première et 73 580 pour la seconde. La première version a été écrite par l'élève sans l'aide manifeste d'un tiers, alors que la seconde a fait non seulement l'objet de plusieurs réécritures comprises au sens de Grésillon (2016), mais aussi bénéficié d'un étayage de l'enseignant et des pairs. Le corpus est également constitué par des données issues d'une enquête sociolinguistique passée auprès des parents d'élèves. En reprenant et en approfondissant le travail entrepris tant par Niwese et El Hajj (2022) que par Niwese et Lucchini (2022), l'enjeu sera, d'une part, de déterminer quantitativement et qualitativement les types d'erreurs commises par les élèves ainsi que l'évolution de celles-ci entre les deux versions du texte et ce au regard du niveau de qualification des mères ; notre analyse débouchera d'autre part sur des propositions didactiques.

Notre communication s'intègre ainsi dans trois des cinq axes du colloque *Questions d'orthographe* dans la mesure où elle s'intéresse notamment aux « difficultés des élèves » (axe 2), aux variations dues aux contextes (axe 3) ainsi qu'aux « modèles » et aux « analyses de la sémiographie du français » (axe 5) via notamment la grille d'analyse inspirée des travaux de Catach (1978, 2005).

### Bibliographie

Catach, N. (1978). *L'orthographe*. Paris : Presses Universitaires de France.

- Catach, N. (2005). *L'orthographe française*. France : Armand Colin.
- Colognesi, S. (2015). *Faire évoluer la compétence scripturale des élèves* (Thèse de doctorat). Louvain-la-Neuve : Université catholique de Louvain.
- Grésillon, A. (2016). *Eléments de critique génétique. Lire les manuscrits modernes*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Lafont, J. (1999). *Pour une ethno linguistique des ateliers d'écriture : analyse de pratiques sur plusieurs terrains*. (Thèse de doctorat, Université de Tours). ANRT, Thèse à la carte (Réf ANRT : 32555) : Lille 3 Université.
- Lafont-Terranova, J. (2009). *Se construire à l'école, comme sujet-écrivain : l'apport des ateliers d'écriture*. Namur : Presses universitaires de Namur.
- Lord, M.A. (2009). Composantes prises en compte dans l'évaluation de la compétence scripturale des élèves par des enseignants d'histoire du secondaire au Québec. *Revue canadienne des jeunes chercheurs et chercheurs en éducation*, 2 (1), 1-9.
- Niwese, M. & El Hajj, K. (2022, à paraître). Compétences et difficultés des élèves de sixième pour produire un texte narratif. In M. Niwese, M. (dir.). *Compétences et difficultés scripturales des élèves à l'entrée au collège. Résultats de la recherche ÉCRICOL*. Peter Lang « Editions scientifiques internationales ».
- Niwese, M. & Lucchini (2022, à paraître). Facteurs sociocontextuels et compétence scripturale des élèves de sixième. In M. Niwese, M. (dir.). *Compétences et difficultés scripturales des élèves à l'entrée au collège. Résultats de la recherche ÉCRICOL*. Peter Lang « Editions scientifiques internationales ».

---

## Apprendre l'orthographe : expérience de pédagogie numérique

Tous les contextes éducatifs s'accordent sur la difficile *enseignabilité* de l'orthographe du français du fait de son opacité. A l'œuvre depuis toujours pour outiller l'enseignant, la didactique ne semble pas efficace pour les systèmes éducatifs francophones. En dépit de cette impasse, des réflexions émergent dans le champ de l'enseignement du français langue seconde pour trouver des méthodes en vue d'améliorer la donne.

Il n'existe pas par exemple, au secondaire, des espaces réservés à l'apprentissage systématique de l'orthographe. La lecture dont la caractéristique est d'alimenter ce domaine de compétence est en grave crise et, l'inexistence de stratégie pour faire lire la jeunesse aggrave l'inaptitude orthographique.

On le sait, si les inspections pédagogiques du français ne construisent pas de techniques d'enseignement de l'orthographe, c'est bien parce que cette dernière est arbitraire, hétérogène, aléatoire, irrationnelle, illogique et par conséquent peu commode à la mise en œuvre d'une pédagogie.

Face à cette gageure, l'une des solutions préconise l'exposition maximale des apprenants à l'écrit (Fayol et Jaffré, 2014). Car compte tenu de la dispersion des codes orthographiques, seule la mémoire visuelle est en mesure d'imprimer l'orthographe sur la mémoire à long terme, la lecture étant la solution suprême. Seulement, la rareté des bibliothèques associée à l'effet addictif des technologies de l'information et de la communication éloigne l'apprenant de la lecture.

Et c'est précisément cette attraction des TIC que nos recherches exploitent depuis une dizaine d'années comme support pédagogique, à travers **six didacticiels** expérimentés par six établissements pilotes au Cameroun.

En somme, le numérique offre un cadre d'intervention d'une efficacité prometteuse en matière d'orthographe. La mémoire mécanique et électronique de l'ordinateur, sa malléabilité, sa disponibilité favorisent l'exposition à l'écrit et pallient quelque peu le déficit de lecture.

Le but de notre contribution est de présenter l'expérience pédagogique du **Centre de Recherches et d'Etudes du français de scolarisation** de l'Université de Yaoundé 1 (CREFSCO).

Elle envisage une mise en partage de sa pédagogie numérique, considérée comme un accélérateur de l'imprégnation orthographique. L'accent sera mis sur l'état des lieux de l'enseignement de l'orthographe dans notre zone d'intervention. Par la suite, nous présenterons notre expérience en pédagogie de l'orthographe avec les résultats de terrain accumulés depuis dix ans.

**Mots-clés** : acquisition de l'orthographe, autonomisation de l'élève, compensation de la lecture, numérique éducatif, performance orthographique.

## **Représentations et pratiques littéraires sur la langue des futurs professeurs des écoles : Quels obstacles et quels leviers de formation ?**

Notre présente proposition s'intéresse aux étudiants français qui auront à enseigner dans deux ans l'orthographe et la grammaire française (entre autres) à des élèves âgés de 6 à 11 ans. Dans le contexte français de la maîtrise du concours de professeur des écoles, les difficultés des étudiants en « maîtrise de la langue » sont toujours constatées, notamment dans les académies en difficulté de recrutement malgré de nombreux dispositifs de formation initiale et continue proposés par le public comme le privé.

Dans le cadre d'une recherche de type « recherche action collaborative » (Bonny, 2017) menée à l'INSPE de Créteil, nous avons cherché à identifier ce qui pouvait faire obstacle dans les apprentissages orthographiques et grammaticaux des étudiants en dépassant le strict paradigme de « la maîtrise de la langue » pour s'intéresser aussi aux représentations de la langue, de son fonctionnement et de l'activité grammaticale elle-même qu'avaient construits les étudiants en début de formation initiale au professorat des écoles. Nous inscrivons nos recherches dans le double ancrage des recherches sur la co-construction des inégalités sociales et scolaires développées par le CIRCEFT (Bautier, 2002) et des recherches sur les littératies (Goody, Street, Fraenkel & Mbodj). Nous avons cherché à comprendre comment les habitudes scolaires et cognitives construites lors des « cours de grammaire » dans le cadre de l'école élémentaire et au secondaire ont une incidence sur le rapport à la langue et à la grammaire qu'entretiennent les étudiants, futurs enseignants du 1<sup>er</sup> degré (Lavieu & Pagnier, 2017).

Notre protocole de recueil de données s'organise en trois temps :

D'abord un questionnaire en ligne (pré-test) dans lequel les étudiants sont invités à répondre à des questions d'orthographe et de grammaire, accompagnées de questions ouvertes visant la justification de leurs choix (entre 250 et 600 étudiants/an depuis 2017) en s'inspirant notamment des travaux de M.-L. Elalouf (2005), de D. Ulma (2016) et d'I. Gauvin (2017). Ce questionnaire a permis, dans un premier temps, d'identifier les difficultés récurrentes rencontrées par les étudiants. L'analyse porte donc d'une part sur les choix opérés par les étudiants parmi une liste de réponses possibles pour répondre à des questions grammaticales et orthographiques permettant d'émettre des hypothèses quant aux procédures mobilisées et/ou aux activités cognitives réalisées. D'autre part, sur les réponses à des questions ouvertes sur les procédures et les règles mobilisées. Au-delà des résultats chiffrés, nous nous sommes intéressés aux représentations du fonctionnement de la langue qui sous-tendaient les procédures mobilisées, par l'analyse des justifications lors du questionnaire et lors d'entretiens. Alors que le questionnaire en ligne dans des formes variées est souvent mobilisé comme outil d'évaluation, nous l'utilisons ici comme support à des entretiens en binômes afin de favoriser la qualité des échanges méta-langagiers.

Ensuite, des entretiens semi-directifs ont donc été conduits en binôme d'étudiants pour revenir avec eux sur ces premiers recueils et ces premières analyses. Les premiers résultats montrent que plusieurs difficultés initiales sont récurrentes année après année et ne relèvent pas uniquement de savoirs lacunaires sur la langue mais qu'elles prennent sens dans des manières de se représenter le fonctionnement de la langue et les finalités de l'activité grammaticale et

orthographique. Tant la nature<sup>1</sup> que les finalités<sup>2</sup> des activités littératiées visées sont inégalement perçues par les étudiants en début de 1<sup>ère</sup> année de master MEEF (Delarue-Breton 2012, Pagnier & Lavieu 2017). L'analyse des entretiens montre que ces décalages sont alors explicitement mis en mots par certains étudiants.

Enfin, un post-test a été proposé visant à observer les premiers déplacements tant dans les choix opérés que dans les justifications produites que ce dispositif avait ou non favorisé. Nous avons donc cherché à savoir dans quelle mesure et pour quels étudiants, dans un laps de temps assez réduit (6 mois) des déplacements sont constatables. L'analyse montre que les étudiants d'une promotion, ayant réalisé le prétest et le posttest en 2019 (n : 113), progresse sur l'ensemble des items soumis. Plus spécifiquement, les progressions sont nettement plus fortes pour les items ayant initialement posé le plus de difficultés comme ceux qui visent par exemple l'identification des fonctions ou la distinction entre phrase simple et complexe. Les items enregistrant une réussite initiale supérieure comme ceux portant par exemple sur l'accord du participe passé et l'identification des natures grammaticales ont progressé dans une moindre mesure entre le prétest et le posttest. Par ailleurs, les 10% des étudiants initialement les plus faibles progressent plus que la moyenne sur l'ensemble de ces items. L'analyse des justifications montre également que le discours se spécifie tant par une nette distinction avec le discours ordinaire (non grammatical) sur l'acceptation par exemple de terme comme « simple » ou « complexe » que par la mobilisation d'un métalangage au service des activités de catégorisation grammaticale. Les résultats sont en cours de consolidation avec l'analyse des réponses d'une cohorte de 608 étudiants qui réaliseront leur post-test au début de l'année 2022.

## **Références bibliographiques**

- Bautier, Élisabeth. (2002). Du rapport au langage : question d'apprentissages différenciés ou de didactique ? *Pratiques*, 113-114, 41-54.
- Bonny, Yves. (2017). Les recherches partenariales participatives : Éléments d'analyse et de typologie. Dans A. Anne Gillet & D.-G. Tremblay (dir) *Recherches partenariales et collaboratives*, Presses Universitaires de Rennes, pp.25-44, 2017.
- Delarue-Breton, Catherine. (2012b). Dispositifs et logique dispositive : perception des enjeux et inégalités scolaires. Dans M.-L. Élalouf, A. Robert, A. Belhadjin & M.-F. Bishop (dir.), *Les didactiques en question : état des lieux et perspectives pour la recherche et la formation* (p. 120-130). Bruxelles : De Boeck Université.
- Elalouf, Marie-Laure. (2005). De la 6<sup>e</sup> à la 1<sup>re</sup>, comment mobilisent-ils leurs connaissances sur la langue dans des tâches d'explication ? *Pratiques*, 125-126, 157-178.
- Fraenkel, Béatrice & Mbodj, Aïssatou. (2010). Introduction. Les *New Literacy studies*, jalons historiques et perspectives actuelles. *Langage et société*, 133, 7-24.
- Gauvin, I., Boivin, M. C., Duchesne, J., Lefrançois, P., Ouellet, C., Pinsonneault, R., & Simard, D. (2017). Les savoirs en grammaire et en didactique de la grammaire de futurs enseignants: une porte d'entrée pour réexaminer la formation à l'enseignement. dans R. Gagnon & E. Bulea Bronckart (dirs.), *Éducation et Didactiques*, Villeneuve-d'Ascq, Presses universitaires du Septentrion, 69-96.
- Lavieu-Gwozdz, Bélinda, & Pagnier, Thierry. (2017). Quelles pratiques littératiées sont mobilisées par les futurs professeurs des écoles lorsqu'ils «font de la grammaire»? *Lidil. Revue de linguistique et de didactique des langues*, (56).
- Rochex, Jean-Yves & Crinon, Jacques (dir.). (2011). *La construction des inégalités scolaires. Au cœur des pratiques et des dispositifs d'enseignement*. Rennes : PUR.
- Ulma, Dominique. (2016). Construction de savoirs grammaticaux et conceptualisation, *Le français aujourd'hui*, 192, 97-106.

---

<sup>1</sup> Par exemple, vérifier la présence ou l'absence d'un item dans une liste/catégoriser sur la base de propriétés vérifiables par des test lexico-syntaxique

<sup>2</sup> Par exemple, réaliser une production sans erreur/apprendre le fonctionnement de la langue



## Décrire, Comprendre et Repérer les classes efficaces sur le plan orthographique

### Évolution des performances orthographiques des élèves : comment cerner le rendement des classes ?

Mots clés : Enseignement, apprentissage, orthographe, rendement, méthodes

Selon Hélène Romian (1990), le travail des didacticiens est de partir du réel, de comprendre les situations d'apprentissage ordinaires au sein des classes pour ensuite problématiser, conceptualiser les éléments en jeu au sein de la relation pédagogique afin d'élaborer des modèles didactiques pour aider les enseignants à améliorer les pratiques. Comprendre ce qui s'enseigne réellement en appui sur les acquisitions des élèves reste une des préoccupations majeures de nos réflexions de didacticiens (Bishop, 2010 : 25 ; Gourdet, 2017 : 70). Cette finalité de la recherche en didactique du français, une didactique impliquée, nous nous la sommes appropriée pour explorer le vaste corpus recueilli dans le cadre du projet REALang<sup>1</sup>. Ce projet a permis de récupérer en 2018-2019 et 2019-2020 un ensemble de données sur les perceptions des enseignants, le fonctionnement des classes et leur environnement grammatical (questionnaires, emplois du temps, règles, affichages). Nous avons également organisé des séries de tests sur deux moments de l'année scolaire (septembre et janvier) avec trois entrées pour observer les performances des élèves (sur une dictée), leurs capacités à identifier les verbes et les adjectifs dans un texte et à expliquer par écrit ces deux notions grammaticales. Cette première phase est avant tout quantitative (22 classes de CE2 en 2018-2019 et 83 classes de CE2, CM1, CM2 l'année suivante).

C'est en appui sur le test de performance orthographique proposé à deux moments de l'année scolaire, en septembre puis en janvier, que nous avons cherché à repérer les classes les plus efficaces à partir des progrès constatés par comparaison avec les résultats de la cohorte qui sert de norme endogène à notre recherche. Ce test est une dictée, exercice scolaire classique, que nous avons adapté en fonction du niveau ciblé. Les dictées utilisées en CE2, CM1 et CM2 sont issues de protocoles qui proviennent soit de recherches spécifiques, soit d'évaluations nationales, soit de tests standardisés utilisés par la Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (DEPP). À chaque fois, nous avons la possibilité de référencer nos résultats par rapport à des données statistiques à grande échelle. Pour le CE2, le choix s'est porté sur un assemblage de trois phrases, les deux premières sont les mêmes que celles proposées aux 2049 élèves de fin de CE1 (juin 2015) dans le cadre du projet Lire-Écrire au CP, la troisième est issue du protocole d'évaluation nationale en début de CE2 (2005)<sup>2</sup>. Pour le CM1, nous avons repris la dictée utilisée par le ministère pour évaluer les performances en orthographe des élèves en fin d'école primaire (1987-2007-2015)<sup>3</sup>. Cette dictée permet d'avoir des données de performance sur chaque mot au niveau national et à trois dates différentes. Pour le CM1, nous avons proposé 43 mots sur les 67 mots de la dictée de fin de CM2 (64%). Pour le CM2, c'est également la dictée de la DEPP mais en proposant 54 mots sur les 67 du texte initial (81%)<sup>4</sup>.

1 Pour une présentation du projet REALang, cf. numéro 8 de la revue *Scolagram*, « Carnet de recherche REALang », <[https://scolagram.u-cergy.fr/index.php/content\\_page/75-realang](https://scolagram.u-cergy.fr/index.php/content_page/75-realang)>.

2 Les trois phrases composées de 26 mots sont les suivantes : *En été, les salades vertes poussent dans les jardins. Les jeunes canetons picorent le blé avec la poule noire. Les champignons poussent sous les grands arbres.*

3 [http://cache.media.education.gouv.fr/file/2016/07/5/depp-ni-2016-28-performances-orthographe-eleves-fin-ecole-primaire\\_658075.pdf](http://cache.media.education.gouv.fr/file/2016/07/5/depp-ni-2016-28-performances-orthographe-eleves-fin-ecole-primaire_658075.pdf)

4 Les phrases sont les suivantes : *Le soir tombait. Papa et maman, inquiets, se demandaient pourquoi leurs quatre garçons n'étaient pas rentrés. - Les gamins se sont certainement perdus, dit maman. S'ils n'ont pas encore retrouvé leur chemin, nous les verrons arriver très fatigués à la maison. (CM1) - Pourquoi ne pas téléphoner à Martine ? Elle les a peut-être vus ! (CM2)*



Pour chaque élève des classes concernées et à chaque moment de la passation, nous avons relevé si les mots étaient écrits ou non (code 0) et l'orthographe des mots écrits (code 1 pour une orthographe correcte et sinon reprise de la graphie proposée par l'élève). Le corpus traité est le suivant :

|   |            | (32 classes de CM1) | (32 classes de CM2) |
|---|------------|---------------------|---------------------|
| <i>Les cohortes constituées<br/>(élèves présents aux deux temps de passation)</i> | 502 élèves | 536 élèves          | 585 élèves          |

Notre contribution proposera de poser une réflexion sur nos recherches et nos questionnements pour repérer des classes efficaces (avec un rendement que nous pourrions considérer comme supérieur). Cela suppose de comparer les performances des élèves et les évolutions. Pour le chercheur plusieurs problèmes se posent : quels indices qualitatifs retenir ? Comment calculer le rendement des classes ? Et comment comparer les classes sur ce critère du rendement ?

La dictée et son traitement statistique pour appréhender les performances orthographiques des élèves qui composent nos classes s'appuient sur différentes variables construites et donc faisant l'objet de choix didactiques dans le cadre de cette recherche. Cela peut être :

- Une entrée normative (chaque mot est soit juste, soit faux ou non écrit) ;
- Une entrée centrée sur une partie de certains mots (le repérage des marques de nombre par exemple en différenciant l'absence de marque, la présence d'une marque non normée et les marques attendues) ;
- Une entrée sur les propositions des élèves et les variations lexicales.

Nous présenterons les résultats de cette cohorte en proposant différents angles d'analyse avec des appuis sur certaines variables pour appréhender la progression des élèves. Notre questionnement concernera l'analyse de données quantitatives et à quelles conditions ces données seraient probantes (pertinentes) pour cerner le rendement des classes. L'utilisation d'outils d'analyse statistique des données comme les boîtes de Tuckey (Le Guen, 2002) permet de visualiser les progrès des élèves au sein des classes et de remettre en cause les approches statistiques globales qui « écrasent » l'élève (souvent construites autour des moyennes globales de la classe).

Sur la base de performances orthographiques, notre contribution cherchera à mesurer un rendement global d'une classe tout en gardant une capacité à percevoir les réalités de ces performances et des évolutions sur quelques mois de chaque élève.

## Bibliographie

Avezard-Roger, C., Corteel, C. (dir.) (2020). *Connaissances et représentations en grammaire*. Le Français Aujourd'hui, n°211. Paris, Armand Colin.

Beaumanoir-Secq, M. (2018). *Conceptualiser les classes de mots : A la recherche d'une grammaire utile aux élèves, dans la continuité et la cohérence*. GRAMM-R, Peter Lang.

Bishop, M.-F. (2010). La rénovation de la grammaire scolaire, une impossible rénovation ? *Synergies France*, 6 (19-26).

Gourdet, P. (2017). Les exercices à l'école élémentaire et l'apprentissage de la langue : quelle(s) réalité(s) ? *Repères*, 56 (51-72).

Halté, Jean-François (1992). *La didactique du français*. Presses universitaires de France (coll. Que sais-je ?).

Le Guen M. (2002). La boîte à moustaches pour sensibiliser à la statistique. *Bulletin de Méthodologie. Sociologique / Bulletin of Sociological Methodology*, SAGE Publications, 43-64.

Lepoivre Duc, S., Sautot, J.-P. (2009). La grammaire : un problème pour les élèves, un problème pour le maître aussi. *Repères : Recherches en didactique du français langue maternelle*, ENS Lyon, pp.125-142. <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00986684>

Romian, H. (dir.) (1990), *Contenus, démarche de formation des maîtres et recherches*. *Repères*, 1.

## **Développer la métalangue grammaticale dans le cadre de dictées réflexives en deuxième année primaire (CE1) : quel intérêt pour la maîtrise de l'accord en nombre dans le syntagme nominal ?**

L'orthographe du français est considérée comme l'une des plus difficiles à apprendre notamment sur sa composante morphographique. Cette difficulté d'acquisition se manifeste dans les diverses études réalisées depuis 1990 (Manesse et Cogis 2007 ; Andreu et Steinmetz, 2016) à travers le constat du recul des performances des élèves dans le domaine de l'orthographe grammaticale. D'autres travaux à orientation psycholinguistique ont montré que la gestion de la morphographie s'appuyait sur des connaissances implicites (Largy *et alii*, 2004 ; Danjon et Pacton, 2009) mais aussi et surtout sur des connaissances explicites (Nadeau et Fisher, 2009 ; Brissaud et Cogis, 2011). Ces dernières ont trait à l'identification des groupes syntaxiques et de leurs constituants mais aussi aux liens qui les unissent. Elles s'adossent à des savoirs métalinguistiques dont le métalangage en constitue un aspect. Or selon plusieurs études (Nadeau et Fisher, 2009 et 2014, Goigoux *et alii*, 2016, Bautier et Vinel, 2021), il existe une corrélation entre l'usage des métatermes et les performances orthographiques. Bien qu'une telle relation ait été rapportée, elle fait assez peu écho aux pratiques de classes. Les travaux qui se sont intéressés au discours métalinguistique en classe font en effet le constat d'une tendance à la limitation voire à l'évitement de l'usage du métalangage (Branca-Rosoff et Gomila, 2004 ; Bain et Canelas-Trevisi, 2004). Cette tendance serait liée au manque de maîtrise de la terminologie grammaticale par les élèves, supposé par les enseignants (Bain et Canelas-Trevisi, 2004). L'examen des textes officiels révèle également un certain flou concernant les métatermes attendus des élèves. Il est en effet indiqué que les élèves doivent « être capable[s] de mobiliser les “mots de la grammaire” pour résoudre des problèmes d'orthographe » (2020 : 21), sans qu'aucune précision soit apportée sur la nature de ces « mots de la grammaire ». Ces prescriptions pour le moins vagues laissent une grande part à l'interprétation. Elles n'offrent pas de repères suffisamment précis pour engager les enseignants à recourir à une terminologie précise lors des échanges avec leurs élèves. Compte tenu de ces constats, il semble donc nécessaire de documenter la question des compétences métalinguistiques des élèves, d'une part, pour mettre en lumière les métatermes effectivement en usage dans le discours des élèves et donc accessibles et, d'autre part, pour montrer l'intérêt du développement des compétences métalinguistiques dans le processus d'acquisition de l'orthographe grammaticale. Dans cette perspective et à la suite des travaux précités faisant état d'un effet positif des dispositifs de dictées réflexives sur les compétences métalinguistiques des élèves, nous avons engagé une étude auprès de dix classes de deuxième primaire (CE1) situées en région parisienne ce qui représente une cohorte de cent-dix-sept élèves. Dans le cadre de notre étude, nous avons proposé à quatre de ces classes d'utiliser un dispositif de dictée, qualifiée de *dictée révisée* (Wattelet-Millet, 2019), conduisant les élèves à justifier leurs choix orthographiques en explicitant des connaissances et des procédures spécifiques, et en mobilisant la métalangue grammaticale. Les autres classes ont, quant à elles, eu recours à une forme de dictée plutôt sommative sur laquelle aucun retour avec les élèves n'était effectué, ce qui correspondait à une pratique habituelle pour ces classes. L'objectif vise ainsi à analyser les effets de ce travail de révision sur les performances orthographiques des élèves et sur leurs capacités de raisonnement métagraphique. Plus précisément, notre hypothèse est que l'utilisation de ce dispositif favorise le développement des compétences métalinguistiques et par là-même la systématisation des compétences morphographiques impliquées dans la gestion des accords attachés au syntagme nominal.

Afin de vérifier cette hypothèse, nous avons proposé la dictée d'un même ensemble de phrases à toutes les classes participantes trois fois dans l'année. Dans le même temps, nous avons mené des entretiens « métagraphiques » (Jaffré, 1996) avec dix-huit élèves de la cohorte. Ces entretiens ont été enregistrés quelques jours après chaque dictée et ont tous porté sur les mêmes syntagmes. Cette méthodologie nous a permis de constituer un double corpus composé de 9 860 phrases dictées impliquant un accord dans la sphère nominale et de 15 entretiens métagraphiques. L'analyse de ce double corpus nous permet : i) de décrire l'évolution des procédures déployées par les élèves au cours de l'année pour gérer l'accord en nombre dans le syntagme nominal ; ii) d'examiner le lien entre l'évolution de ces procédures d'accord, le marquage de l'accord et la maîtrise du métalangage grammatical ; iii) d'établir une typologie des métatermes accessibles en lien avec les niveaux de formulation des procédures. *In fine*, il s'agira d'argumenter en faveur d'une didactique de l'orthographe qui intègre un retour sur les écrits dictés en vue de la maîtrise du plurisystème orthographique du français (Catach, 1980) - même s'il reste complexe et largement opaque.

### Bibliographie

- ANDREU, S. & STEINMETZ, C. (2016). Les performances en orthographe des élèves en fin d'école primaire (1987-2007-2015), *Note d'information n°28*, MEN- Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (DEPP).
- BAIN, D. & CANELAS-TREVISI, S. (2004). Utilisation de la grammaire scolaire dans l'enseignement de la rédaction française : analyse de pratiques en classe. *Actes du 9e colloque de l'AIRDF*, Québec, 26-28 août 2004
- BAUTIER, E. & VINEL, E. (2021). Des discours des élèves sur l'orthographe aux pratiques des enseignants analyse d'entretiens métagraphiques. *Glottopol*, n°35
- BRANCA-ROSOFF, S. & GOMILA, C. (2004). La dimension métalinguistique dans les activités scolaires d'apprentissage de la lecture. *Langages*, n°154, p.113-126
- CATACH, N. (1980). *L'orthographe française*. Paris : Nathan.
- DANJON, J. & PACTON, S. (2009). Apprentissages implicites dans l'acquisition de l'orthographe. *Entretiens de Bichat 2009*, p. 35-41
- FISHER, C. & NADEAU, M. (2014). Usage du métalangage et des manipulations syntaxiques au cours de dictées innovantes dans des classes du primaire. *Repères*, n°49, p. 169-191
- GOIGOUX, R. et al. (2016). *Lire, écrire : synthèse du rapport de recherche étude de l'influence des pratiques d'enseignement de la lecture et de l'écriture sur la qualité des premiers apprentissages*. Lyon : IFE
- JAFFRE, J.-P. (1996). Les explications métagraphiques – Leur rôle en recherche et en didactique. Dans R. Bouchard & J.-C. Meyer (dir.), *Les métalangages de la classe de français*. Paris : D.F.L.M., p. 137-138
- LARGY, P. COUSIN, M.P. & FAYOL, M. (2004). Acquérir le pluriel des noms : Existe-t-il un effet de fréquence du nom ? *Lidil*, 30, 39-54
- MANESSE, D. & COGIS, D (dir.) (2007). *Orthographe : à qui la faute ?* Paris : E.S.F.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET DE LA RECHERCHE (2020). Programme d'enseignement du cycle des apprentissages fondamentaux (cycle 2). Bulletin officiel n° 31 du 30 juillet 2020
- NADEAU, M., FISHER, C. (2009). Faut-il des connaissances explicites en grammaire pour réussir les accords en français écrit ? Résultats d'élèves de 6<sup>ème</sup> année de primaire, dans Dolz, J. et Simard, C. (dir.) 2009. *Pratiques d'enseignement grammatical. Points de vue de l'enseignant et de l'élève*. Collection : Recherches en didactique du français. AIRDF. Québec. Presses de l'Université Laval. p. 209-229.

---

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, p. 85-106.

---

**De la connaissance des règles d'orthographe grammaticale à leur application.  
Mise à l'épreuve de séquences didactiques favorisant le transfert des savoirs en  
situation de production écrite.**

Ma proposition de communication prend appui sur une recherche doctorale menée entre 2017 et 2021 en France et en Suisse. Cette recherche collaborative qui a concerné 17 classes de primaire et du secondaire I (élèves de 11 et 13 ans) m'a donné l'occasion, en tant que chercheuse, de travailler avec des enseignant-e-s pour produire des séquences d'activités pour enseigner l'orthographe. Le point de départ de cette recherche est lié au constat suivant : les élèves ont des difficultés à mobiliser en situation de production écrite les principales règles d'orthographe grammaticale (Manesse et Cogis, 2007). C'est pourquoi il convient de leur proposer des activités qui reposent sur l'articulation entre l'enseignement de la production textuelle et du fonctionnement de la langue. Or, l'enseignement traditionnel de l'orthographe propose des dictées et des exercices d'application des règles apprises par cœur, mais il donne peu l'occasion de s'exercer en écrivant des textes (Gourdet, 2017 ; Laparra, 2010 ; Petrucci, 2019, 2021). Je vais présenter quelques résultats issus de cette recherche en mettant l'accent sur les outils didactiques coconstruits avec les enseignant-e-s qui ont pris part à la phase expérimentale de ce projet. Quels outils proposer pour favoriser le transfert des connaissances orthographiques en situation d'écriture ? J'essaierai par ailleurs de montrer comment la collaboration entre la chercheuse et les enseignant-e-s, puis la mise en œuvre des séquences en classe ont fait évoluer les outils.

### **Éléments méthodologiques**

Je commencerai par donner des éléments méthodologiques pour justifier le type de recherche collaborative choisie : en quoi la collaboration a-t-elle permis de produire des outils didactiques qui réinvestissent les propositions formulées par les didacticien-e-s et éprouvées dans le cadre d'autres recherches, tout en répondant aux besoins des enseignant-e-s dans les classes ? J'expliquerai l'intérêt d'organiser cette recherche en deux phases : la première est exploratoire et aide à cerner les habitudes de travail des enseignant-e-s lors de l'enseignement de l'orthographe ; la seconde est expérimentale et permet de construire et de tester de nouvelles pistes pour renouveler cet enseignement. C'est en prenant appui sur les résultats de la phase exploratoire qu'une séquence d'activités a été coconstruite lors de la phase expérimentale pour articuler orthographe et production écrite : elle se veut une réponse possible à la difficulté d'enseigner l'accord sujet-verbe et l'accord au sein du groupe nominal.

### **Une proposition didactique pour articuler orthographe et production écrite**

Le dispositif que nous proposons prend la forme d'une succession d'activités organisées autour de l'unité *texte* et dont l'objectif est de favoriser la mobilisation des savoirs orthographiques en situation de production textuelle : nous supposons en effet qu'un objet orthographique observé dans un texte, puis exercé à nouveau dans un contexte de phrases et de courts textes, aura davantage de chances d'être maîtrisé en situation de production d'un texte écrit.

Ce canevas repose sur un mouvement dynamique – partir du texte ; décontextualiser pour alléger le coût cognitif ; revenir à la situation complexe de production d'un texte (Dolz et Schneuwly, 1998) – et sur un équilibre entre les exercices visant l'automatisation et l'écriture favorisant le réinvestissement des connaissances en situation de production. À partir de ce canevas, des séquences intégrant des textes et des exercices ont été construites avec les enseignant-e-s en tenant compte des plans d'études et des capacités des élèves.

### **Transformations de la séquence lors de sa mise en œuvre**

La mise en œuvre de la séquence dans les classes a donné lieu à des modifications auxquelles nous allons porter une grande attention, car elles permettent de mieux comprendre comment les pratiques des enseignant-e-s se transforment. Je recourrai à deux concepts pour analyser les données obtenues : la catachrèse et la sédimentation des pratiques. Des exemples concrets issus du matériel collecté en classe viendront illustrer mon propos. Tout d'abord, en modifiant l'outil après sa validation par le collectif, certaines enseignantes ont opéré sur lui une forme de catachrèse lors de sa mise en œuvre en classe : elles lui ont attribué un nouvel usage et ont opéré une extension ou augmentation de l'objet initial (Rabardel, 1995). À la suite de Wirthner (2017, p. 36), nous considérons cet écart observé « entre le prévu et le réel dans l'utilisation des artefacts » comme « l'indice que les sujets contribuent à la création des usages des instruments. »

Ensuite, les outils issus de la collaboration n'ont pas remplacé ceux déjà employés en classe, mais ils sont venus s'y ajouter. Cela peut être interprété comme une forme de sédimentation des pratiques : les nouveaux outils ne remplacent pas ceux déjà en place, mais ils viennent s'intégrer dans un éventail d'outils habituels (Ronveaux et Schneuwly, 2018 ; Schneuwly et Dolz, 2009 ; Sénéchal, 2018).

Pour conclure, je mettrai en évidence les points forts des séquences d'activités expérimentées et les éléments qui doivent encore évoluer.

### **Références bibliographiques**

- Dolz, J., Schneuwly, B. (1998). Pour un enseignement de l'oral. Initiation aux genres formels à l'école. Paris : ESF.
- Gourdet, P. (2017). Les exercices à l'école élémentaire et l'apprentissage de la langue : *Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle*, 56, 51-72.
- Laparra, M. (2010). Pour un enseignement progressif de l'orthographe dite grammaticale du français. Comment résoudre les contradictions entre les besoins discursifs des scripteurs et les contraintes imposées par le fonctionnement de la langue ? *Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle*, 41, 35-46.
- Manesse, D. et Cogis, D. (2007). *L'orthographe : à qui la faute ?* Paris : ESF.
- Petrucci, S. (2019). Pratiques de l'orthographe chez quatre enseignantes genevoises : des traces aux discours. *Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle*, 60, 221-239.
- Petrucci, S. (2021). *Coconstruction et mise à l'épreuve d'une séquence d'enseignement articulant orthographe et production textuelle : collaboration avec des enseignantes et transformation des pratiques*. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation. Université de Genève.
- Rabardel, P. (1995). *Les hommes et les technologies : approche cognitive des instruments contemporains*. Paris : Armand Colin.
- Ronveaux, C. et Schneuwly, B. (éds) (2018). *Lire des textes réputés littéraires : disciplinaton et sédimentation. Enquête au fil des degrés scolaires en Suisse romande*. Bruxelles : Peter Lang.
- Schneuwly, B. et Dolz, J. (2009). *Des objets enseignés en classe de français*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- Sénéchal, K. (2018). Impacts d'une collaboration avec des enseignants sur l'élaboration et la validation du produit d'une ingénierie didactique. *Recherches qualitatives*, 37 (2), 128–149. <https://doi.org/10.7202/1052111ar>
- Wirthner, M. (2017). *Outils d'enseignement : Outils transformateurs, outils transformés dans des séquences d'enseignement en production écrite*. Peter Lang AG, Internationaler Verlag der Wissenschaften.

---



# Pratiques et représentations de l'orthographe d'aujourd'hui

## L'orthographe française au XXI<sup>e</sup> siècle : un cas de non-assistance à langue en danger ?

On aurait pu croire, naïvement, qu'avec la généralisation de l'enseignement du français écrit depuis la fin du XIX<sup>e</sup> siècle (et plus particulièrement depuis 1950), une réforme de l'orthographe s'imposerait lorsqu'il apparaîtrait évident que cette norme est inenseignable à large échelle. Les réflexions et les prises de position des linguistes et philologues de la fin du XIX<sup>e</sup> siècle et tout au long du XX<sup>e</sup> avaient bien documenté les problèmes et ils ont tenté d'y remédier (Keller, 1999). En vain. Désormais, force est de constater que la perspective d'une réforme s'éloigne et que l'orthographe est plus indéboulonnable que jamais, alors même que le problème s'étale à la vue de tous avec les écrits sur Internet.

Voilà donc la communauté des linguistes devant une situation inquiétante à un double-titre. D'une part, l'orthographe du français manque de cohérence et d'homogénéité, et d'autre part il n'y a pas les moyens (temps scolaire insuffisant) d'enseigner convenablement ce code. Cela a pour conséquence de moins bons résultats au fil du temps (MEN, 1996 ; Andreu & Steinmetz, 2016) et des inégalités vis-à-vis de l'appropriation de la forme légitime (Bourdieu, 1982 ; Lahire, 1993). Que faire dans une telle situation ?

On peut choisir de répondre à la forte demande sociale en cherchant des méthodes plus ou moins innovantes à mettre à la disposition du plus grand nombre. Une partie des linguistes se situent dans cette perspective (projet écrit+ ; Twictées ; Piron, 2021). Mais cela ne contribue-t-il pas, involontairement, à renforcer la place de l'orthographe à une époque où des initiatives privées comme le *Projet Voltaire* (plateforme de remise à niveau en orthographe) s'accompagnent d'une certification payante à mettre dans son CV ? Et cela n'est-il pas finalement peine perdue ?

D'autres linguistes, aujourd'hui peu nombreux, essaient de promouvoir l'idée d'une réforme (Gruaz, 2018 ; Van Raemdonck, 2018) pour une langue plus appropriable et plus conviviale. Mais les modifications nécessaires pour avoir un réel impact sur les difficultés de l'orthographe sont sans doute hors de portée à court terme. La plupart des projets de réforme antérieurs envisageaient des changements légers (suppression des doubles-consonnes et des lettres grecques, mots composés, accord du participe passé). Et malgré cela, on connaît les tempêtes qu'ils ont déclenchées. À l'ère des réseaux sociaux et des médias modernes, tout pousse à croire que la riposte serait encore plus violente, Internet ayant contribué à propager le purisme (Calabrese & Rosier, 2015 : 123). On assiste donc aujourd'hui à une surveillance généralisée des productions écrites sur Internet, un peu comme un *Big Brother* puriste. Cependant, il sera intéressant d'observer de près la situation en Suisse d'ici 2023 œuvrant pour la généralisation de l'enseignement des rectifications de 1990.

On peut également souligner l'émergence d'initiatives extérieures au monde de la recherche en linguistique mais qui en sont le prolongement. C'est le cas du spectacle *La convivialité* (Hoedt & Piron, 2017) qui remporte un grand succès ainsi que la chaîne YouTube *Linguisticae* et ses 370.000 abonnés. La linguistique ainsi que les questions d'orthographe, traitées sur un ton à la fois critique et humoristique, intéressent donc un large public. Malgré cela, nous sommes encore loin de la visibilité qu'ont pu avoir les débats dans la société francophone à différentes époques. Avec les échecs que l'on connaît.

Prenant acte de cette situation de blocage, nous nous proposons, dans notre communication, d'en dresser les conséquences pour la langue française elle-même, dans la lignée de

Benzitoun (2021). Nous assistons, impuissants, à une scission grandissante entre l'oral et l'écrit normé. L'orthographe a déjà modifié la prononciation de nombreux mots (*sculpteur*, *dompteur*, etc.). Il n'y a plus de mise à jour liée à l'évolution de la prononciation. Et si on élargit à d'autres aspects que l'orthographe, on voit que l'évolution de la langue s'est accélérée ces dernières décennies à l'oral ou dans les écrits représentant l'oral ce qui correspond sans doute à un changement du rapport à la norme des locuteurs. Les études sur les différentes formes des interrogatives (Farmer, 2015 ; Reinhardt, 2019) et sur la présence/absence du *ne* de négation (Meisner, 2017) montrent une hégémonie des formes considérées comme fautives. Dans ces conditions, quel avenir peut-on envisager pour la langue française en l'absence d'une prise de conscience salvatrice ? Va-t-on voir émerger deux langues distinctes ?

Quand Martinet (1969) affirmaient que les puristes tuaient la langue<sup>1</sup>, n'avait-il pas raison ? La langue française parlée aujourd'hui représente clairement une forme distincte de l'écrit normé. Jusqu'à une possible rupture ?

### Références bibliographiques

- Andreu, Sandra & Steinmetz, Claire (2016), *Les performances en orthographe des élèves en fin d'école primaire (1987-2007-2015)*, Note d'information n° 28, DEPP.
- Benzitoun, Christophe (2021), *Qui veut la peau du français ?*, Éditions Le Robert.
- Bourdieu, Pierre (1982), *Ce que parler veut dire. L'économie des échanges linguistiques*, Fayard.
- Calabrese, Laura & Rosier, Laurence (2015), Les internautes font la police : purisme langagier et surveillance du discours d'information en contexte numérique, *Circula*, 2, pp. 120-137.
- Farmer, Kelly (2015), *Sociopragmatic variation in yes/no and wh- interrogatives in hexagonal french: a real-time studies of french films from 1930 to 2009*, Phd thesis, Indiana University.
- Gruaz, Claude (dir.) (2018), *Dictionnaire de l'orthographe rationalisée du français*, Lambert Lucas.
- Hoedt, Arnaud & Piron, Jérôme (2017), *La faute de l'orthographe*, Éditions Textuel.
- Keller, Monika (1999), *La réforme de l'orthographe : un siècle de débats et de querelles*, Conseil international de la langue française.
- Lahire, Bernard (1993), *Culture écrite et inégalités scolaires : sociologie de « l'échec scolaire » à l'école primaire*, Presses universitaires de Lyon.
- Martinet, André (1969), *Le français sans fard*, Presses universitaires de France.
- Meisner, Charlotte (2017), *La variation pluridimensionnelle. Une analyse de la négation en français*, Sciences pour la communication 118, Peter Lang.
- MEN (1996), *Connaissances en français et en calcul des élèves des années 20 et d'aujourd'hui*, Les dossiers d'éducation et formations.
- Piron, Sophie (2021), *Les 100 règles incontournables pour améliorer votre orthographe*, De Boeck Supérieur.
- Reinhardt, Janina (2019), *Regularity and Variation in French Direct Interrogatives: The Morphosyntax and Intonation of Questions Forms in Reality TV Shows, Audio Books and Teaching Materials*, Phd thesis, Universität Konstanz.

<sup>1</sup> Le titre exact est « Les grammairiens tuent la langue » puis « Les puristes contre la langue ». Je me suis permis de faire un mélange des deux car il me semble plus fidèle à la réalité.

---

Van Raemdonck, Dan (2018), L'orthographe entre méforme et réforme, *Synergies Pays germanophones*, n° 11, pp. 93-105.

## **Comment promouvoir les rectifications de 1990 en Suisse romande**

### **Réflexions à partir d'un processus en cours dans le contexte scolaire**

Après d'autres pays, c'est la Suisse – sa partie francophone – qui se trouve aujourd'hui empêtrée dans de drôles de débats concernant les rectifications de 1990 ! Tout a commencé avec la décision des autorités scolaires, en 2017, de produire une nouvelle collection de manuels pour l'enseignement du français, langue de scolarisation.

Jusque-là, les recommandations de 1990 n'avaient guère fait de remous, juste quelques manifestations d'humeur au moment où, avec l'aval de ces mêmes autorités scolaires, la *Délégation à la langue française* (DLF), en 1996, avait édité une brochure présentant les rectifications et édictant que « aucun élève ne devrait être sanctionné pour avoir utilisé l'une ou l'autre variante » (CIIP, 1996). Il s'agissait alors, comme le préconisaient les recommandations, de laisser l'usage décider, en lui donnant néanmoins une chance d'évoluer sans être sanctionné... Toutefois, la réalité a montré que, pour ce domaine si particulier de la langue, cela ne peut suffire : même si elles ne sont plus considérées comme fautives, les graphies rectifiées ne sont guère enseignées, notamment du fait qu'elles ne sont pas présentes dans les manuels en vigueur, et les élèves – les adultes de demain – ne peuvent dès lors pas vraiment se sentir légitimés à les employer...

En 2017, au moment où l'élaboration de ces nouveaux manuels a débuté, la question de l'orthographe à privilégier s'est posée. De premières réflexions ont été formulées au sein d'une commission linguistique, relevant des autorités scolaires, afin de dresser un état de situation et de présenter diverses positions possibles : conserver l'orthographe en vigueur tout en réaffirmant le droit d'appliquer les rectifications, introduire certaines des rectifications, toutes... ou, même, plus (*cf.* accord du participe passé...). Afin de donner suite à ces réflexions, les autorités ont alors mandaté un groupe de travail afin qu'il les approfondisse et formule des propositions concrètes. Ce groupe a réalisé diverses analyses, notamment dans le but d'évaluer les conséquences d'une éventuelle application des rectifications pour l'enseignement : quel impact dans les textes ? quelles modifications dans l'enseignement grammatical ?...

Un rapport a été remis aux autorités à l'automne 2020, présentant diverses solutions et c'est sur cette base qu'elles ont finalement décidé que l'ensemble des rectifications constitueraient désormais – dans le contexte bien délimité de l'enseignement du français – la norme de référence dans les nouveaux manuels. Cette décision, murement préparée, illustrée dans un petit « Livre d'OR », a été présentée le 9 juin 2021 lors d'une conférence de presse réunissant de nombreux médias – qui en ont d'ailleurs rendu compte de manière globalement positive.

Pourtant, comme dans d'autres pays, diverses oppositions n'ont pas tardé à se manifester, dès le soir même, au téléjournal romand, puis sous la forme de tribunes libres, du lancement d'une pétition en ligne et de diverses motions appelant certains parlements cantonaux à bloquer cette décision.

Pour l'heure, les ministres responsables de l'éducation et les parlements dans lesquels des motions ont été déposées résistent et n'ont pas donné suite. Il est donc permis d'être optimiste, mais le débat n'est pas clos. On peut toutefois espérer qu'il le sera au moment du colloque...

C'est l'ensemble de ce processus que je souhaite présenter lors du colloque, des premières réflexions générales au travail minutieux réalisé par le groupe mandaté par les autorités, de la conférence de presse aux réactions qui ont suivi. Il me paraît en effet important de

documenter précisément de tels processus en cours, afin de mieux comprendre ce qu'il est possible ou non de faire lorsqu'il est question non du *statut* mais du *corpus* de la langue. De nombreux paramètres, parfois contradictoires, doivent être pris en compte : les attentes sociales, l'exigence démocratique de l'accès au savoir, le pouvoir de décision des institutions, les positionnements politiques et idéologiques... Il s'agit aussi, à l'exemple de ce domaine si particulier de l'orthographe, de se demander comment faire, comment l'adapter au monde d'aujourd'hui comme l'ont fait les réformateurs des XVII<sup>e</sup> et XVIII<sup>e</sup> siècles. Et il s'agit, finalement, de mieux comprendre ce qui se joue dans les débats, souvent très vifs, à propos des langues, entre pratiques effectives et représentations, entre imaginaire et idéologie.

### **Bibliographie**

Conférence intercantonale de l'Instruction publique (CIIP) (2021). Le petit livre d'OR [en ligne : [https://www.ciip.ch/files/199/Comm\\_Presse\\_CIIP\\_Evolang/02\\_Petit-livre-d-OR.pdf](https://www.ciip.ch/files/199/Comm_Presse_CIIP_Evolang/02_Petit-livre-d-OR.pdf) ]

Conférence intercantonale de l'Instruction publique (CIIP) / Délégation à la langue française (DLF) (2002). Les rectifications de l'orthographe du français – Principes, commentaires et liste des graphies rectifiées. Neuchâtel, CIIP. [en ligne : <https://www.dlf-suisse.ch/Domains-dactivite/Orthographe/Les-rectifications-de-1990/Consulter-les-rectifications-en-ligne> ]

Conti, V. & De Pietro, J.-F. (2019). Vers une orthographe au service des élèves. Forumlecture.ch, 3, 1-23.

De Pietro, J.-F. (2018). Le renouvellement des collections de moyens d'enseignement du français en usage dans la scolarité obligatoire : un défi crucial pour les didacticien.ne.s de la Suisse francophone. La Lettre de l'AiRDF, 64, 10-11.

Groupe de travail ad hoc rectifications orthographiques et langage épïcène / GT EVOLANG (2020). Rapport. Neuchâtel, CIIP. [en ligne : [https://www.ciip.ch/files/199/Comm\\_Presse\\_CIIP\\_Evolang/04\\_EVOLANG\\_RAPPORT\\_20201012.pdf](https://www.ciip.ch/files/199/Comm_Presse_CIIP_Evolang/04_EVOLANG_RAPPORT_20201012.pdf) ]

## Repenser la représentation des accents diacritiques du français pour une meilleure pratique de l'orthographe

**Mots clés :** accents diacritiques, représentations sociales, transposition didactique, insécurité linguistique, culture scolaire.

Malgré deux siècles de prescription visant à conformer la prononciation à l'orthographe (Chervel, 2006), la phonologie du français contemporain ne reflète que partiellement la graphie en ce qui concerne la prononciation de la voyelle *e* en syllabe non accentuable. En effet, son degré d'ouverture dépend moins de l'accent diacritique qui la surmonte - quand c'est le cas - que d'autres facteurs comme la loi de position (en syllabe ouverte ou fermée), l'harmonie vocalique (*célèbre* peut être prononcé avec un premier *e* ouvert sous l'influence du second *e* réalisé [ɛ] puisque la voyelle se trouve en syllabe tonique entravée) et la fidélité à la racine (*ubériser* peut être prononcé avec un premier *e* ouvert par fidélité à la prononciation du *e* entravé de la racine *uber* [yber]) (voir Lyche, 2003 : 351). Ainsi, les timbres des *e* en syllabes non accentuables sont-ils sujets à la variation. Pourtant, de nombreux outils de référence comme le *Conseil Supérieur de la Langue Française* (1990 : 10), *le bon usage* de Grevisse et Goosse (2011 : 108-109), le *Petit Robert* (2017), ainsi que de nombreuses méthodes de FLE véhiculent une représentation phonographique des accents, associant d'une part l'*e* surmonté de l'accent aigu au son [e] et d'autre part l'*e* surmonté de l'accent grave ou de l'accent circonflexe au son [ɛ], quel que soit le contexte syllabique dans lequel ils se trouvent. On peut donc aisément faire l'hypothèse qu'un écart s'est creusé au cours du temps, entre les raisons d'être de ces accents (savoirs savants) et cette fonction phonographique qu'on leur attribue le plus souvent en didactique du français (savoirs enseignés). C'est pour comprendre cet écart et remettre en question la praxéologie liée aux accents diacritiques que nous avons entrepris de remonter le fil du savoir, l'étude de la transposition didactique du savoir savant au savoir enseigné (Chevallard, 1991) permettant de questionner le savoir et la relation au savoir des praticiens, une dimension insuffisamment questionnée par les enseignants selon Yves Chevallard (1989). Remettre en question cette représentation des accents diacritiques qui ne correspond pas à la réalité des usages s'avère d'autant plus nécessaire qu'elle génère une insécurité linguistique (Paveau, 2010) chez de nombreux apprenants et expose l'enseignant au danger de perdre la face. Dans cette communication, nous relaterons la transposition didactique qui a donné lieu à la représentation très simplifiée des accents que l'on connaît aujourd'hui, véhiculée par l'institution scolaire et les outils linguistiques de référence (grammaires, dictionnaires, méthodes) jusqu'à faire partie de la culture scolaire et pénétrer la culture générale de la société, en vue de revisiter la praxéologie liée à l'enseignement de ces accents.

### Bibliographie :

BESCHERELLE, Louis-Nicolas & LITAI DE GAUX. (1841). *Grammaire nationale ou Grammaire de Voltaire, de Racine, de Bossuet, de Fénelon, de J-J Rousseau, de Buffon, de Bernardin de Saint-Pierre, de Chateaubriand, de Casimir Delavigne et de tous les écrivains les plus distingués de la France* (1<sup>er</sup> éd. 1834). Paris : Chez Garnier-Frères.



- BIEDERMANN-PASQUES, Liselotte. (1992). *Les grands courants orthographiques au XVII<sup>e</sup> siècle et la formation de l'orthographe moderne. Impacts matériels, interférences phoniques, théories et pratiques (1606-1736)*. Tübingen : Max Niemeyer Verlag.
- BLANCHE-BENVENISTE, Claire & CHERVEL, André. (1978). *L'Orthographe* (1<sup>e</sup> éd. 1968). Paris: Maspéro.
- CATACH, Nina. (1991). *L'orthographe en débat. Dossier pour un changement*. Paris : Nathan Université.
- CATACH, Nina. (1997). Orthographe de la Renaissance : Perspectives d'ensemble. *L'Information Grammaticale*, 74, 32-38.
- CHERVEL, André. (2006). *Histoire de l'enseignement du français du XVII<sup>e</sup> au XX<sup>e</sup> siècle*. Paris : Les usuels de Retz.
- CHEVALLARD, Yves. (1991). *La transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné*. Paris : La pensée sauvage Editions.
- CHEVALLARD, Yves. (1989). On Didactic Transposition Theory: Some Introductory Notes dans les actes du symposium international *Selected Domains of Research and Development in Mathematics Education* (Bratislava, 3-7 août 1988), 51-62.
- CONSEIL SUPERIEUR DE LA LANGUE FRANÇAISE. (1990). Les rectifications de l'orthographe. *Journal officiel de la République Française*, 100, 3-18.
- GREVISSE, Maurice & GOOSSE, André. (2011). *Le bon usage, Grammaire langue française* (1<sup>e</sup> éd. 1936). De Boeck Duculot.
- JAFFRÉ, Jean-Pierre. (2003). La linguistique et la lecture-écriture : de la conscience phonologique à la variable « orthographe ». *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 29, issue 1, 37-49.
- LANDAIS, Napoléon. (1856). *Grammaire générale des grammaires françaises : présentant la solution analytique, raisonnée et logique de toutes les questions grammaticales anciennes et nouvelles* (1<sup>e</sup> éd. 1835), Paris.
- LYCHE, Chantal. (2003). La loi de position et le français de Grenoble. Dans E. Delais-Roussaire & J. Durand (dir.), *Corpus et variation en phonologie du français, Méthodes et analyses* (p. 349-371). Toulouse : Presses Universitaires du Mirail.
- MARTIN, Philippe. (2009). *Intonation du français*. Paris : Armand Colin.
- PAVEAU, Marie-Anne (2010). « Les formes graphiques de l'insécurité : l'exemple de l'accent circonflexe ». *Le français aujourd'hui*, 3, n°170, 71-82.
- PELLAT, Jean-Christophe & ANDRIEUX-REIX, Nelly. (2006). Histoire d'É ou de la variation des usages graphiques à la différenciation réglée. *Langue française*, n°151, 7-24.
- REY, Alain (dir.). (2017). *Le petit Robert de la langue française*. 44<sup>ème</sup> édition. Le Robert.
- THUROT, Charles. (1966). *De la prononciation française. Depuis le commencement du XVI<sup>e</sup> siècle, d'après les témoignages des grammairiens* (éd. 1881). Tome premier. Genève : Slatkine reprints.

### **Portrait des difficultés orthographiques dans des textes d'étudiants universitaires : les réformes orthographiques atteignent-elles leurs cibles ?**

Deux propositions principales de modifications à l'orthographe française se démarquent aujourd'hui, soit les Rectifications de l'orthographe de 1990 [RO] et les changements d'accord du participe passé du groupe Érofa et du Conseil international de la langue française (2014). Ces deux propositions ont été approuvées par des instances linguistiques officielles ou des associations d'enseignantes et d'enseignants dans plusieurs communautés francophones, même si elles ne font pas à ce jour l'objet d'un enseignement systématique.

L'objectif de notre étude est de confronter les RO et la réforme d'accord du participe passé à des productions écrites récentes de locuteurs adultes du français au Québec de façon à observer dans quelle mesure les deux réformes concernent effectivement des difficultés orthographiques.

Plusieurs critiques ont été adressées aux RO (Groupe RO 2012); si certaines dénotent un manque de connaissances sur la langue, l'orthographe ou les RO elles-mêmes, d'autres concernent le fait que les RO sont limitées et ne touchent pas à l'orthographe grammaticale. La réforme des accords du participe passé touche justement cet aspect négligé des RO. La seule règle des RO abordant les participes passés est l'accord du participe passé de *laisser* d'un verbe à l'infinitif. La proposition de Érofa est de réduire ces règles à deux : les participes passés employés avec l'auxiliaire *avoir* restent invariables; dans tous les autres cas, sans exception, on accorde avec le sujet.

Plusieurs études ont démontré que l'accord du participe passé et ses nombreuses exceptions représentent une difficulté de l'orthographe française, notamment auprès des élèves (Béguelin 2002; Brissaud et Cogis 2008; Daviault 2013). D'ailleurs, les accords du participe passé ont fait l'objet de tolérances de la part du ministère de l'Éducation de France lors de concours ou d'examens en 1891, en 1901 et en 1976. La situation est moins claire du côté des RO. Si elles concernent des incongruités de l'orthographe française identifiées comme problématiques depuis longtemps, par exemple les consonnes doubles, déjà ciblées par la réforme de l'abbé d'Olivet au 18<sup>e</sup> siècle, leur caractère partiel jettent un doute sur leur réelle efficacité à régler les problèmes de l'orthographe française. Une étude menée par Tremblay sur les changements apportés à l'accent circonflexe a démontré que le choix des RO de supprimer les accents circonflexes sur certains « i » et « u » est « évidemment rentable, car on a relevé 44 % de toutes les fautes sur le *u* et 25 % sur le *i*. Par contre, on aurait avantage à intervenir aussi auprès du *o*. Dans le cadre de notre étude, cette voyelle est responsable de 25 % des écarts à la norme, ce qui est peu négligeable. » (Tremblay, 1992 : 115) Ce caractère incomplet des RO est peut-être un frein à leur adoption par les locuteurs.

Dans le cadre de cette étude, nous analyserons un corpus de 200 textes rédigés durant l'année scolaire 2021-2022 par des étudiants universitaires du cours FRA 1002 – Maîtrise du français écrit, cours de mise à niveau en orthographe dont nous sommes responsables à l'Université TÉLUQ, au Québec. Les étudiants de ce cours viennent d'horizons variés et sont inscrits à divers programmes universitaires, pas nécessairement en lien avec la langue. Parmi les évaluations prévues, ils doivent rédiger un texte de 150 à 200 mots expliquant leur motivation à suivre le cours (il s'agit d'un prétexte pour cibler le type d'erreurs qu'ils commettent). Les objectifs sont

1) de vérifier si les changements proposés par ces deux initiatives touchent des fautes d'orthographe réellement commises par des locuteurs du français, particulièrement des étudiants universitaires, donc des adultes qui ont terminé leur cheminement de scolarité obligatoire 2) de comparer le nombre de fautes liées à chacune des deux propositions.

## Références

- Béguelin, Marie-Josée. (2002) « Faut-il simplifier les règles d'accord du participe passé? » *Travaux neuchâtelois de linguistique*, vol 3, no 7, 27 p.
- Brissaud, Catherine et Cogis, Danièle. (2008) « L'accord du participe passé: Reconsidération d'un problème ancien à la lumière de données récentes sur l'acquisition » *Actes de colloque Congrès Mondial de Linguistique Française 2008*, Paris : Durand, J., Haber B. et Laks, B. (éds).
- Daviault. (2013) Le participe passé employé avec l'auxiliaire avoir et précédé du pronom CD en : accord ou non-accord?, mémoire de maîtrise, Montréal, UQAM.
- Groupe RO. (2012) « Pour ou contre une réforme de l'orthographe française ? Comme un parfum d'imaginaire », *GLOTTOPOL Revue de sociolinguistique en ligne* n° 19 –Réforme de l'orthographe française - Craintes, attentes et réactions des citoyens, numéro dirigé par Anne Dister et Marie-Louise Moreau, p. 69-98.
- Liselotte Biedermann-Pasques. (2006) « Un bilan des rectifications d'après une enquête en France et dans la francophonie (2002-2004) », *Cahiers de l'observatoire de linguistique no 1 – Les rectifications orthographiques de 1990 (Analyse des pratiques réelles)*, éditées par Liselotte Biedermann-Pasques et Fabrice Lejcic, Presses universitaires d'Orléans, p. 9-52.
- Masson, Michel. (1991) « Les « rectifications » de 1990 : aperçu historique », *Mots*, N°28. Orthographe et société. p. 56-69.
- Petitjean, Luce et Tournier Maurice. (1991) « Repères pour une histoire des réformes orthographiques », *Mots*, N°28. Orthographe et société, p. 108-112.
- Simon, Jean-Pascal. (2006) « Une décennie après... où en sont les Rectifications orthographiques? » *Cahiers de l'observatoire de linguistique no 1 – Les rectifications orthographiques de 1990 (Analyse des pratiques réelles)*, éditées par Liselotte Biedermann-Pasques et Fabrice Lejcic, Presses universitaires d'Orléans, p. 83-102.
- TREMBLAY, Jacques. (1992) « La réforme de l'orthographe et ses conséquences sur l'enseignement : le cas de l'accent circonflexe », *Dialangue*, vol. 3, p. 111-117.
- LEROY, J., et N. LEROY (1995). « La fréquence d'emploi des règles d'accord du participe passé », *Enjeux*, no 34, p. 81-89.

L'accord du participe passé : entendez-vous l'écrit ? De l'invariabilité des participes passés en français

Rares sont les phénomènes langagiers susceptibles de faire la une des journaux. Pourtant le 4 septembre 2018, *Libération* titrait : *La guerre que les Belges ont déclarée*, dont le dernier *e* était biffé d'une croix rouge. Le quotidien expliquait : « Les instances linguistiques de Belgique veulent en finir avec l'accord du participe passé, règle aux multiples exceptions qui fait suer bien des Français ». Et récemment (le 16/11/2021), dans la continuité des propositions du Conseil international de la langue française (CILF)<sup>1</sup>, l'Association Québécoise des Professeurs de Français s'est prononcée « en faveur de la réforme des règles d'accord du participe passé »<sup>2</sup>. Mais de quoi parle-t-on exactement ? La linguistique pourrait-elle aider à débroussailler quelque peu cette problématique, souvent perçue comme une « question ancienne, trop souvent éludée parce qu'elle semble rattachée à la sphère de l'école et de l'apprentissage de l'orthographe, elle-même perçue comme une discipline scolaire et non linguistique » (BRISSAUD & COGIS 2008, 413) ? Pourtant, un tel sujet ne manque pas d'intérêt. Il offre en effet plusieurs angles d'attaque, linguistique, didactique, pédagogique, mais aussi épistémologique.

Dans notre communication, nous envisagerons tout d'abord la question dans une perspective épistémologique en examinant la manière dont sont formulées les « descriptions » dans plusieurs grammaires linguistiques. En effet, de la qualité des descriptions proposées *en amont* par les linguistes dépendra *en aval* celle des explications dispensées par les manuels scolaires et les ouvrages de référence, qui, reprises par les enseignants, contribueront à forger les représentations langagières de leurs élèves tout au long de leur scolarité.

À titre d'illustration, ouvrons la très récente et volumineuse *Grande Grammaire du français*, qui dans le premier encadré de sa rubrique *L'accord du participe passé aux temps composés* stipule (nous avons numéroté les exemples) :

Pour les verbes non réfléchis, l'accord du participe dépend de l'auxiliaire :

- avec l'auxiliaire *être*, il s'accorde en genre et en nombre avec le sujet ([1] *Marie est tombée.*) ;
- avec l'auxiliaire *avoir*, il est généralement invariable ([2] *Marie a menti.*), mais s'accorde en genre et en nombre avec un élément pronominal ou nominal qui correspond à son complément direct et qui précède l'auxiliaire ([3] *Marie les a vus.*).

Pour les verbes réfléchis, l'accord du participe suit généralement la règle des verbes conjugués avec *avoir* :

- il s'accorde avec *se* interprété comme complément direct ([4] *Marie s'est lavée.*) ;
- quand *se* correspond à un complément prépositionnel, il est généralement invariable ([5] *Elles se sont parlées.*), mais s'accorde en genre et en nombre avec un élément pronominal ou nominal qui correspond à son complément direct et qui précède l'auxiliaire ([6] *Marie se les est achetées.*).

Seuls les verbes intrinsèquement réfléchis suivent la règle des verbes conjugués avec *être* ([7] *Marie s'est évanouie.*) (ABEILLE 2021, 280)

Une telle présentation, qui fait amplement écho aux règles normatives édictées (en aval) par *Le Bled* (BLED, BLED & BERLION 2010, 41-44), parvient-elle à « expliciter les règles présentes dans l'esprit des locuteurs de manière plus ou moins consciente, et [...] dévoiler le système grammatical intériorisé par chacun d'entre nous » (ABEILLE & DELAVEAU 2021, XXIII-XXIV) ?

Relevons tout d'abord que, apparemment sur la base de l'orthographe, le Participe Passé est jugé « invariable » en [2] et [5] (<menti>, <parlé>), mais considéré comme accordé « en genre et en nombre » en [1], [3], [4], [6] et [7] (<tombée>, <vus>, <lavée>, <achetés>, <évanouie>). Pourtant, tous sont invariables à l'oral : [1] /tôbe/, [2] /mâti/, [3] /vy/, [4] /lave/, [5] /paʁle/, [6] /aste/ et [7] /evanwi/. Se pose alors la question du statut épistémologique de cette description. S'agit-il d'une description du fonctionnement de la langue ou de son système d'écriture, c'est-à-dire ici des « morphogrammes » servant, dans l'écrit normé, à indiquer le genre et le nombre (CATACH 1978/2004, 53-56) ? En l'absence d'homologie entre les fonctionnements de l'écrit et

<sup>1</sup> Voir le site spécialement dédié à cette question : <http://www.reformeduparticipepasse.com/>

<sup>2</sup> Voir <https://aqpf.qc.ca/wp-content/uploads/2021/11/Communique-La-reforme-du-participe-passe-1.pdf>

de l'oral en français, un tel questionnement s'avère fondamental puisque ce qui apparaît indiscutablement variable à l'écrit correspond à une forme unique à l'oral, sachant que l'oral est toujours appris en premier durant l'enfance, et que c'est également lui qui définit ce qu'on a coutume d'appeler le « locuteur natif ».

| ÉCRIT |            |             | ORAL |      |     |
|-------|------------|-------------|------|------|-----|
|       | sg.        | pl.         |      | sg.  | pl. |
| m.    | <i>vu</i>  | <i>vus</i>  | m.   | /vy/ |     |
| f.    | <i>vue</i> | <i>vues</i> | f.   |      |     |

En l'absence d'homologie entre le fonctionnement de l'écrit et de l'oral en français, la description du premier n'équivaut pas à la description du second.

S'il est tout à fait légitime d'entreprendre de décrire les fonctionnements du système d'écriture (voir par ex. CATACH 1978/2004), problématique s'avère en revanche le recours à l'orthographe dans la description de la morphologie (ARONOFF & FUEDEMAN 2011, 20 & 21).

Quel serait alors le véritable fonctionnement de l'accord du Participe Passé, c'est-à-dire celui qui, intuitif, viendrait spontanément à l'esprit des locuteurs natifs, les menant à cette « infraction à la règle qui devient statistiquement le plus fréquent » (BRISAUD & COGIS 2008, 414) ? D'un point de vue scientifique, qu'un fait de langue soit « statistiquement le plus fréquent » devrait immédiatement conduire le linguiste à le reconnaître comme norme objective, quelles que soient les stigmatisations sociales de cette supposée « infraction » par rapport aux normes morphographiques. Dans notre communication, en dehors d'une interrogation épistémologique approfondie sur les méfaits possibles du « biais scriptural » dans les descriptions linguistiques (Linell 2005), nous montrerons l'importance de la prise en compte de l'invariabilité du Participe Passé sur deux niveaux. Le premier résulte de la morphologie même du verbe (/lave/, /mâti/, /pɛkdy/, etc. – soit 97,68% des 6470 verbes du *Petit Robert* – n'ont qu'une forme orale de Participe Passé). Le second provient des usages discursifs du Participe Passé et de la très faible probabilité de variation en genre à l'oral. À titre de première exploration, l'examen d'une émission culturelle de 25 minutes diffusée sur France Culture<sup>3</sup> a permis d'identifier 158 Participes Passés, dont 28 *potentiellement* variables en genre (de type /mi/-/miz/), parmi lesquels sept seulement requéraient un accord audible (féminin singulier ou pluriel), soit seulement 4,4%.

Dans notre communication, après avoir examiné les répercussions du biais scriptural dans les descriptions de plusieurs grammaires linguistiques, nous présenterons nos analyses du fonctionnement du Participe Passé à l'oral (issues notamment d'émissions culturelles de France Culture). Ainsi, dans la continuité des thèses de BLANCHE-BENVENISTE (2006, 47), nous montrerons que le Participe Passé tend statistiquement à l'invariabilité. Un tel constat scientifique inviterait alors à rejoindre les demandes des enseignants de simplifier les règles d'accord orthographique afin de refléter l'intuition et les usages effectifs des locuteurs.

ABEILLE Anne (2021), L'accord du participe passé aux temps composés, in *La Grande Grammaire du Français. Volume 1*, ABEILLE Anne & GODARD Danièle (Eds), Arles, Actes Sud, 280-284.

ABEILLE Anne & DELAVEAU Annie (2021), Qu'est-ce qu'une grammaire?, in *La Grande Grammaire du Français. Volume 1*, ABEILLE Anne & GODARD Danièle (Eds), Arles, Actes Sud, XXII-XXV.

ARONOFF Mark & FUEDEMAN Kirsten (2011), *What is Morphology?*, Malden, Blackwell, 320 p.

BLANCHE-BENVENISTE Claire (2006), L'accord des participes passés en français parlé contemporain, in *À la quête du sens. Études littéraires, historiques et linguistiques en hommage à Christiane Marchello-Nizia*, GUILLOT-BARBANCE Céline, et al. (Eds), Lyon, ENS éditions, 33-49.

BLED Édouard ; BLED Odette & BERLION Daniel (2010), *Le Bled*, Paris, Hachette, 319 p.

BRISAUD Catherine & COGIS Danièle (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 2008*, Institut de Linguistique Française, 413-424, doi: 10.1051/cmlf08105.

CATACH Nina (1978/2004), *L'orthographe*, Paris, Presses Universitaires de France, 127 p.

LINELL Per (2005), *The written language bias in linguistics: its nature, origins, and transformations*, New York, Routledge, 253 p.

<sup>3</sup> L'émission *On ne parle pas la bouche pleine* du 13/07/2016, intitulée « Le capitaine Cook passe à la casserole ».

# L'orthographe du français au contact d'autres langues



---

## Orthographe d'une langue régionale d'Outre-mer : quelles influences du français sur la mise à l'écrit du shimaore ?

L'histoire de Mayotte permet de comprendre son multilinguisme et la co-existence actuelle de langues émanant d'aires culturelles distantes. Les pratiques sociales de l'écrit (Barton et Hamilton, 2010) témoignent aussi de la diversité des influences sociopolitiques au cours des siècles. Ainsi, depuis mars 2020, Mayotte compte deux alphabets officiels pour ses langues historiques, le shimaore et le kibushi (Conseil départemental, 2020) : l'alphabet arabo-pers, héritage de l'islamisation graduelle à partir du X<sup>ème</sup> siècle, et l'alphabet latin, fruit de l'appartenance à la France et de la scolarisation en français (Dureysseix, à paraître, 2023). Toutefois, malgré cette étape fondatrice, qui a été accompagnée du déploiement d'une *Charte des graphies* visant à unifier les usages dans les institutions signataires (Conseil départemental et *al.*, 2021), et les travaux participants à la description du shimaore principalement (Rombi, 1983 ; Cornice, 1999 ; Madi, 2005) les langues régionales de Mayotte ne sont pas standardisées et sont donc sujettes, tant à l'oral qu'à l'écrit, à une importante variation. Par rapport à d'autres territoires postcoloniaux (Galtier, 2009) ou d'Outre-mer (Salaün, 2016 ; Vernaudon, 2020), les pratiques individuelles et sociales de l'écrit des langues mahoraises via la graphie latine ont largement précédé la standardisation des langues régionales et *a fortiori* leur enseignement à l'école puisqu'il n'existe pas.

L'histoire de l'école républicaine est très récente et la massification scolaire n'intervient qu'à partir des années 1990 (Pelletier, 2021). En conséquence, Mayotte compte le plus important taux d'illettrisme en français au niveau national. Si la littératie (Rispaïl, 2011) en français pose aujourd'hui un véritable défi pour la société mahoraise, elle participe toutefois à développer les pratiques de l'écrit en shimaore et en kibushi. À cette appropriation graduelle de l'écrit en français, s'ajoute le développement récent de la communication numérique par les Mahorais (Cassagnaud, 2007, Liénard 2001, Maturafi, 2019a). Ainsi, des écrits variés en shimaore et en kibushi sont produits dans différentes sphères sociales.

Dans ce contexte, quelle(s) orthographe(s) des langues régionales est / sont privilégiée(s) par les usagers ? Les récentes politiques linguistiques locales participent-elles à une unification des usages graphiques ? La littératie en français influence-t-elle les scripteurs des langues régionales ? Les emprunts réciproques entre le français et les langues régionales mahoraises, relevant de l'hybridation linguistique (Mufwene 2010) et conséquents du contact des langues (Ludi et Py, 1995) à Mayotte (Cassagnaud, 2007, Laroussi, 2010 ; Maturafi, 2019b ; Dureysseix, à paraître, 2022), ont-ils un impact sur la mise à l'écrit de ces langues régionales ?

Cette communication s'appuie sur une analyse de corpus en shimaore pour apporter un éclairage à ces questions. L'objectif est de mettre en relief les influences de l'orthographe du français sur celle, informelle puisque non standardisée, du shimaore. Pour ce faire, deux types de corpus sont analysés : 1/ des écrits produits dans la sphère publique depuis 2019 : des documents de communication officielle, médiatique et publicitaire et des productions d'utilisateurs de réseaux sociaux ; 2 / des écrits spontanés d'emprunts au français en shimaore transcrits par des professeurs des écoles en formation au CUF de Mayotte. Les résultats permettront de discuter des perspectives liées à la standardisation du shimaore et aux choix pour l'école en vue d'un déploiement de l'enseignement / apprentissage des langues régionales mahoraises.

### Références



- Barton, D. et Hamilton, M. (2010). La littératie : une pratique sociale, *Langage et société*, n°133, 45-62. <https://www.cairn.info/revue-langage-et-societe-2010-3-page-45.htm>
- Conseil départemental de Mayotte, (2020). *Alphabets des langues mahoraises*, Mamoudzou, <https://www.cg976.fr/services-en-ligne/vie-pratique/documentation/telechargements>
- Conseil départemental de Mayotte, Rectorat de Mayotte, CUFR et SHIME (2021). *Convention pour la diffusion, la formation, l'enseignement et l'apprentissage des langues régionales mahoraises*. Mamoudzou.
- Cornice, A-D. (1999). *Manuel grammatical de shimaoré*, Mamoudzou : L' Association SHIME - Le SHImaorais Methodique.
- Dureysseix, F. (2022, à paraître,). Littératie en français et inclusion des langues des élèves à Mayotte : outils pour la formation des enseignants du premier degré, *Repères*, n°65, *Élèves plurilingues en classe ordinaire : questions et outils pour la didactique du français*.
- Dureysseix, F. (2023, à paraître). Graphies des langues en territoire insulaire ultramarin : les écritures de et pour Mayotte. *Série monographique en sciences humaines*. Université Laurentienne.
- Galtier, G. (2009). Les langues africaines, l'éducation et l'édition suivi du cas de Mayotte. Dans Laroussi, F. (dir.), *Mayotte, une île plurilingue en mutation*, Mamoudzou, Les éditions du Baobab, 49-66.
- Laroussi, F. (2010). *Langues, identités et insularités, regards sur Mayotte*, Presses universitaires de Rouen et du Havre, Mayotte.
- Liénard, F. (2011). Le SMS à Mayotte : le cas d'un écrit quotidien favorisant la pratique des langues. Dans Laroussi, F. & Liénard, F. (dir.), *Plurilinguisme, politique linguistique et éducation. Quels éclairages pour Mayotte ?* Rouen, PURH, 99-120.
- Ludi, G. et Py, B. (1995). *Changement de langage et langage du changement : Aspects linguistiques de la migration interne en Suisse*. L'Age d'Homme.
- Madi, H. (2005). *Contribution à l'élaboration d'une description de référence du shimaoré*, [thèse de doctorat. Université de Lyon II.
- Maturafi, L. (2019a). Le hors-norme à Mayotte. Productions écrites sur Facebook et sur les panneaux publicitaires. *Écrits hors-normes*, 65-78. <http://hdl.handle.net/11143/15573>
- Maturafi, L. (2019b). *Le français et le shimaoré à Mayotte : influences réciproques* [thèse de doctorat]. Université Paul Valéry Montpellier 3. <https://hal.inria.fr/tel-03324804/>
- Mufwene, S. (2001). *The Ecology of Language Evolution*. *Cambridge Approaches to Language Contact*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Pelletier, L. (2021). Rapports aux langues et à l'école de la République des parents de Mayotte. Dans Priolet, M. (dir.), *L'école à Mayotte. Approches plurielles*, Paris, Sépia, 19-52.
- Rombi, M-F. (1983). *Le shimaore (île de Mayotte, Comores). Première approche d'un parler de la langue comorienne*, [thèse de doctorat]. Paris, Peeters-Sefaf.
- Rispail, M. (2011). Littéracie : une notion entre didactique et sociolinguistique – enjeux sociaux et scientifiques. *forumlecture.ch*, n°1, 1-11. [http://www.leseforum.ch/myuploaddata/files/2011\\_1\\_rispail.pdf](http://www.leseforum.ch/myuploaddata/files/2011_1_rispail.pdf)
- Salaün, M. (2016). La culture autochtone est-elle soluble dans la forme scolaire? Réflexions à partir de quelques expériences pédagogiques (Hawai'i, Nouvelle-Calédonie). Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs, ARES/Les éditions de la Maison des Sciences de l'Homme. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-03023805>
- Vernaudon, J. (2020). Les langues polynésiennes et kanak, des « langues de France » en contexte de décolonisation, *Glottopol* [En ligne], 34. <http://journals.openedition.org/glottopol/488>

## Orthographe et approche contrastive dans les manuels de français pour italophones

L'approche contrastive conceptualisée par Lado (1957) dans le cadre de la linguistique structurale américaine est en réalité pratiquée de manière intuitive par les maîtres de langue française italiens dès le XVII<sup>e</sup> siècle. En témoignent les premières publications qui constituent une source d'informations précieuse en matière de comparaison entre l'italien et le français à des fins pédagogiques dans l'enseignement du français aux italophones. Cette approche visant à mettre en évidence les différences mais aussi les ressemblances entre les deux systèmes linguistiques a perduré jusqu'à aujourd'hui et conduit à des descriptions grammaticales originales et contextualisées. A titre d'exemple, un manuel publié en 2011 par Madonia et Principato avance dans sa présentation : « Questa grammatica della lingua francese colma un'importante lacuna nel panorama editoriale: essa nasce dall'idea che, nell'apprendimento di una lingua in ambito universitario, comprendere la ragione logica o l'origine delle norme grammaticali ne favorisca l'acquisizione. Perciò l'opera si caratterizza in primo luogo per la descrizione delle regole attraverso le categorie grammaticali italiane. Lo studente è così condotto alla conoscenza della lingua francese senza dover distorcere le nozioni acquisite nello studio dell'italiano e trovando semmai occasione per utili approfondimenti e raffronti<sup>1</sup> ».

Les objets de la comparaison entre les descriptions du français et de l'italien sont des faits de langue identifiés par les enseignants de français et les auteurs de manuels comme des sources d'erreurs chez les apprenants. Mais qu'en est-il de l'orthographe grammaticale ? Pour quels faits de langue le contraste entre les deux langues est-il mis en évidence ? Pour quelles raisons ? Dans quel(s) but(s) pédagogique(s) ?

L'étude d'une dizaine de manuels de français pour italophones publiés entre le XVII<sup>e</sup> et le XXI<sup>e</sup> siècle apportera une vision diachronique des faits de langue relatifs à l'orthographe présentés dans une perspective contrastive. Une première partie sera ainsi consacrée au recensement des points d'orthographe française abordés dans une perspective contrastive avec l'italien afin de mettre en évidence ceux qui passent d'un manuel à l'autre et traversent les siècles et ceux qui disparaissent des manuels et y entrent. Dans une deuxième partie, nous analyserons les raisons pour lesquelles certains points d'orthographe sont mis en évidence : sont-ils liés aux changements en matière d'orthographe côté français ? Par exemple, qu'en est-il de l'accord du participe passé du verbe conjugué avec avoir, dont le complément d'objet direct est placé avant le verbe ? Enfin dans une troisième et dernière partie, nous réfléchirons à la pertinence de comparer des langues voisines dans l'acquisition de l'orthographe du français. Nous vérifierons notamment si ces points de contraste mis en évidence dans les manuels pour italophones rejoignent les « sept tamis » (2003) sur lesquels repose l'intercompréhension en langues romanes.

Mots clés : approche contrastive – Italie – orthographe grammaticale – langue française – manuels à visée pédagogique

<sup>1</sup> [Cette grammaire de la langue française comble une importante lacune dans le paysage éditorial ; elle naît de l'idée que, dans l'apprentissage d'une langue en milieu universitaire, comprendre la raison logique ou l'origine des normes grammaticales en favorise l'acquisition. C'est pourquoi l'ouvrage se caractérise d'abord par la description des règles à travers les catégories grammaticales italiennes. L'étudiant est ainsi amené à la connaissance de la langue française sans devoir tordre les notions acquises durant l'étude de l'italien et en trouvant si besoin les occasions de les approfondir et de les confronter]. [Notre traduction]

---

**Éléments bibliographiques**

Blanche-Benveniste C., André Valli (1997), *L'intercompréhension : le cas des langues romanes, Le français dans le monde, Recherches et applications*, n° 11.

Chaurand J. (dir.) (1999), *Nouvelle histoire de la langue française*, Paris : Seuil.

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

Lado R. (1971) [1957], *Linguistics across cultures – Applied Linguistics for Language Teachers*, The University of Michigan Press.

Meissner F.-J., Meissner C., Klein H. G., Stegmann T. D. (2003), *EuroComRom – Les sept tamis : lire les langues romanes dès le départ*, Editions EuroCom.

**Corpus**

Bidault F. (2008), *Nouvelle grammaire du français pour italophones*, Turin : UTET Università.

Campana G. (1856), *Grammatica teorico-pratica della lingua francese : ad uso degli italiani : compilata dietro i migliori autori e secondo i migliori metodi*, Venezia : M. Fontana.

Fabro A. (1626), *Grammatica per imparare le lingua italiana, francese e spagnola*, Roma : ad. istanza di Dom. Sforzini... per Franc. Corbellasti.

Goudar L. (1772), *Nuova grammatica italiana, e francese*, Venezia : a spese della Societa.

Goudar L. (1829), *Grammatica della lingua francese ad uso degli Italiani*, Milano : Tip. Malatesta.

Le Changeur C. (1806), *Nuova grammatica italiana e francese ovvero Regole ridotte a metodo chiaro e facile*, Venezia : nella Stamperia Graziosi a S. Apollinare.

Madonia F., Principato A. (2011), *Grammatica della lingua francese*, Roma : Carocci.

Motti P. (1908), *Grammatica della lingua francese : con temi, letture e dialoghi*, Roma : G. Groos.

Torretti S. (1837), *Corso completo di lingua francese ad uso degli italiani*, Bologna : Tipografia Guidi all'Ancora.

Truchi C., Rossi L. (1953), *Grammatica francese : per le scuole medie - Nuova ed. in conformità dei vigenti programmi*, Torino : Società ed. internazionale.

Voltan P. (1862), *Grammatica teorico-pratica per il perfezionamento nella lingua francese ad uso degli italiani*, Venezia : G. Grimaldo.

## Orthographe pratiquée par des élèves de 1<sup>re</sup> primaire dans trois langues romanes

La connaissance et l'utilisation correcte de l'orthographe constituent un élément essentiel pour la maîtrise de la langue écrite dans une société où les échanges se multiplient par la lecture et l'écriture (Camps, 2006; Fayol et Jaffré, 2014). Ferreiro et Pontecorvo (1996) ont montré que dès le stade alphabétique, l'enfant doit faire face à des problèmes liés à l'orthographe et pour cela un élément important est l'acquisition de la segmentation en mots, liée à la capacité de délimiter les mots. Par ailleurs la demande d'une attention portée aux difficultés d'orthographe d'élèves du primaire contraste avec l'insuffisance des recherches dans ce domaine en production d'écrit (Brissaud et Chevrot, 2011; Marinelli et al., 2015; MEN-DEPP, 2016).

La recherche présentée se situe dans un scénario de réflexion et d'analyse de l'acquisition de compétences orthographiques, afin d'améliorer les pratiques d'enseignement qui permettent l'accès à la langue écrite. En particulier, l'objectif principal est de réaliser une analyse comparative des compétences orthographiques en production écrite d'élèves de l'école primaire, en Espagne, en Italie et en France, en se concentrant, au-delà des difficultés, sur leurs progrès.

Pour mener à bien cette étude, nous avons conçu un corpus d'écrits scolaires longitudinal et trilingue (français, espagnol et italien), Scolinter, en nous appuyant sur la méthodologie et les outils développés dans le cadre de Scoledit (Wolfarth et al., 2018). Pour cela, des textes de genre narratif ont été recueillis à la fin de chaque année scolaire avec une même consigne proposée aux trois groupes d'élèves (recherche « Lire-Ecrire au CP », Goigoux, 2016). L'exploitation de ce corpus est outillée par le TAL (Traitement Automatique des Langues) ; elle repose sur un alignement et des comparaisons entre la version des textes produits par les élèves et une version dite « normalisée ».

L'objectif de notre communication sera d'analyser les erreurs orthographiques en 1P, et de les mettre en lien avec la segmentation déjà analysée (Ponton et al., 2021) dans les mêmes textes (303 textes espagnols, 333 textes français et 668 textes en italien). Nous donnons ici brièvement les résultats les plus significatifs qui seront présentés.

Les erreurs orthographiques ont été classifiées en deux catégories: a) erreurs de type "phonographique": erreurs liées au choix de graphèmes, qui permettent de restituer la chaîne sonore; b) erreurs de type "approximation orthographique (phonique et graphique)": erreurs liées à une approximation phonographique, qui ne permet pas de restituer la chaîne sonore.

Par rapport au nombre total de mots, une moyenne de 23,76 % d'erreurs a été constatée dans l'ensemble des textes écrits, dont 13,79 % correspondent à des erreurs de type "approximation orthographique" (par exemple, *etait=était; mama=mamá 'maman'; citta=città 'ville'*) et 9,97 % à des erreurs de type "phonographique" (par exemple, *vachérché=va chercher; ba=va 'va'; fato=fatto 'fait'*).

Concernant le type d'erreurs orthographiques, le cas relatif aux erreurs de type "phonographique" est le phénomène le plus fréquent dans la langue française (28,67%, en comparaison aux textes en espagnol, 7,93% et en italien, 4,55%). En outre, on observe une prévalence des erreurs de type "approximation orthographique" dans les textes espagnols (17,88%, en comparaison aux textes italiens, 12,96% et français, 11,34%).

Concernant le lien entre segmentation et erreurs, les erreurs orthographiques sont plus fréquentes dans les textes avec segmentation non conventionnelle (25.70% en comparaison aux textes avec segmentation conventionnelle, 17.51%). En référence aux différents types de segmentation non conventionnelle, on observe que dans les textes avec prédominance de cas d'hyposégmentation, les erreurs « phonographiques » sont plus fréquentes dans les trois langues (31,72% en français, 9,93% en espagnol, 5,69% en italien).

Les données de cette analyse peuvent être mises en relation avec les caractéristiques des systèmes orthographiques, avec l'italien et l'espagnol plutôt transparents tandis qu'en français il existe des inconsistances dans les correspondances entre phonèmes et graphèmes (Fayol & Jaffré, 2016). D'autre part, elles mettent en évidence qu'il y a une relation entre la segmentation non conventionnelle et les erreurs orthographiques : à mesure qu'ils avancent dans la maîtrise de la segmentation en mots, les enfants commencent à développer leurs compétences orthographiques (Correa et Dockrell, 2007; Kirchner, 2011).

Cette analyse présentée ici permet d'identifier des phénomènes linguistiques communs aux trois langues et d'autres, plus spécifiques, liés à l'acquisition de chaque système orthographique. Elle permet aussi d'établir des principes ou des lignes directrices d'intervention appropriés pour l'enseignement-apprentissage de l'orthographe des élèves du primaire.

### Références bibliographiques

Brissaud, C. & Chevrot, J. P. (2011), "The late acquisition of a major difficulty of French inflectional orthography: the homophonic /E/ verbal endings", *Writing Systems Research*, 3 (2), 129-144.

Camps, A. (2006), *La enseñanza de la ortografía*, Barcelona: Graó.

Correa, J., & Dockrell, J. E. (2007), "Unconventional word segmentation in Brazilian children's early text production", *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 20(8), 815–831. <https://doi.org/10.1007/s11145-006-9049-3>

Fayol, M. & Jaffré, J. P. (2014), *L'orthographe. Que sais-je?* Paris: PUF.

Fayol, M. & Jaffré, J. P. (2016), "L'orthographe: des systèmes aux usages", *Pratiques*, 169-170. doi: <https://doi.org/10.4000/pratiques.2984>

Goigoux R. (éd) (2016), *Étude de l'influence des pratiques d'enseignement de la lecture et de l'écriture sur la qualité des premiers apprentissages*, Institut Français de l'Éducation, [consulté le 19/03/2021, <http://ife.ens-lyon.fr/ife/recherche/lire-ecrire/rapport/rapport-lire-et-ecrire>].

Kirchner, S. R. (2011). "Relações entre Capacidade de Segmentação Lexical, Consciência Morfossintática e Desempenho em Leitura e Escrita", *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 27 (1), 23-32.

Marinelli, C.V., Romani, C., Burani, C. & Zoccolotti, P. (2015), "Spelling Acquisition in English and Italian: A Cross-Linguistic Study", *Front. Psychol*, 6:1843. doi: 10.3389/fpsyg.2015.01843

MEN-DEPP (2016), *Les performances en orthographe des élèves de fin d'école primaire (1987– 2007 – 2015)*. Note 28, novembre 2016.

Ferreiro E. & Pontecorvo C. (1996), "I confini tra le parole", in Ferreiro E. et al (éds), *Cappucetto Rosso impara a scrivere: studi psicolinguistici in tre lingue romanze*, Firenze: La Nuova Italia, 39-77.

Ponton, C., Gutierrez-Cáceres, R., Teruggi, L., Farina, E., Brissaud, C. & Wolfarth, C. (2021), "SCOLINTER: un corpus trilingüe. L'exemple de la segmentation en mots", *Langue Française*, 211 (3), 37-50.

Wolfarth, C., Brissaud, C. & Ponton, C. (2018), "Transcrire et normer un corpus scolaire : pour quelles analyses ?", *Dyptique*, 36, 121-145.

## Problèmes de graphie dans la correspondance française des épistoliers finlandais des XVIII<sup>e</sup> et XIX<sup>e</sup> siècles

Les Archives Nationales de Finlande renferment un grand nombre de lettres écrites par des notables finlandais aux XVIII<sup>e</sup> et XIX<sup>e</sup> siècles. Ce qui en fait l'originalité, c'est que leurs auteurs s'écrivent aussi bien en suédois, leur langue maternelle, qu'en français, sans que les motifs du choix de la langue n'apparaissent clairement. Le concept de langue maternelle est souvent flou à l'époque, étant donné qu'un nombre non négligeable de nobles ou de notables suédois ou finlandais avaient dès leur enfance reçu leur éducation en grande partie en français. Ce corpus de correspondances, resté longtemps méconnu, soulève d'importantes questions de sociolinguistique historique et relève d'une situation de multilinguisme ou de plurilinguisme complexes.

J'ai étudié différents aspects des lettres écrites par quatre notables finlandais en partie à la fin du XVIII<sup>e</sup> siècle (lorsque la Finlande faisait encore partie de la Suède), mais surtout durant la première moitié du XIX<sup>e</sup> siècle. Ces épistoliers avaient en commun, en plus de leur langue maternelle, le fait qu'ils appartenaient tous à la noblesse, maîtrisaient tous le français, et étaient à des titres différents des hauts fonctionnaires. On connaît le statut de prestige de la langue française en Europe durant les siècles mentionnés, et après l'annexion de la Finlande à la Russie impériale en 1809, le français a servi de *lingua franca* entre Finlandais et Russes pendant un peu plus d'un siècle. La cour de Gustave III, roi francophone, est remplacée par celle de l'Empereur Alexandre I<sup>er</sup>, lui aussi francophile et francophone.

Les lettres écrites par **J. A. Ehrenström** de Helsinki, nouvelle capitale de la Finlande, à ses collègues **R. H. Rehbinder** et **C. J. Walleen** à Saint-Pétersbourg, à la cour de l'Empereur, et vice-versa, ont plusieurs fonctions, dont la plus importante est celle d'informer les destinataires de ce qui se passe respectivement dans les deux capitales. S'y ajoutent les lettres écrites par **G. M. Armfelt**, le plus connu et le plus prolifique des épistoliers, qu'il envoyait aussi bien à sa famille qu'au roi de Suède et d'autres personnalités européennes. Cette communication se propose d'étudier les différentes caractéristiques de la graphie des lettres, en particulier sous l'aspect du contact des langues.

Ce qui frappe dans les lettres des épistoliers, c'est la négligence constante qu'ils manifestent dans l'emploi des accents. Le plus souvent il s'agit de leur omission, mais il peut également s'agir d'un emploi erroné, basé sur une hypercorrection (*rât* dans le second exemple). *Pû* peut être dû à l'analogie (cf. *dû*).

Au lieu de la lettre du C<sup>te</sup> d'A: que Vous avez *desiré*<sup>1</sup> obtenir, je Vous fais passer l'Apostille ci-jointe, qui contient tout ce qu'il auroit *pû* écrire lui-même, et je souhaite qu'elle *reponde* à Votre attente. (Ehrenström à Rehbinder, 1820)

Oserai-je vous rappeler, Monsieur, la situation *desesperante* de Fältskären Isac Petter Lindströms 6 omyndiga fader- och moderlösa barn i Iakinvara socken ?<sup>2</sup> Leur *frere* ici, un brave et honnête garçon, mais pauvre comme un *rât* d'*eglise*, vient souvent me demander, en pleurant [...] (Ehrenström à Walleen, 1816)

On notera dans le second exemple l'insertion d'un syntagme en suédois dans un texte français, due peut-être à des difficultés de traduction du langage administratif. Ce type d'alternance codique est moins courant que l'inverse, l'insertion de séquences en français dans un texte en

<sup>1</sup> Italiques ajoutées.

<sup>2</sup> [...] des six enfants mineurs et orphelins du rebouteux I. P. L. dans la commune de I. (C'est Ehrenström qui souligne.)



suédois. Le rapport de l'alternance codique avec l'orthographe n'est pas évident : d'une manière générale, le suédois ne semble pas influencer sur la graphie du français, à l'exception peut-être du cas de l'omission des accents, qui n'existaient pas à l'époque en suédois.

L'intégration des mots français insérés dans les lettres en suédois présente parfois des problèmes de graphie. Parfois ces mots apparaissent tels quels (mais sans accents, comme *degouts* ci-dessous), lorsque leur adaptation en suédois est difficile. Sinon, on peut les décliner comme si c'étaient des mots suédois ; voir ci-dessous *important* (pourvu de la désinence adjectivale du pluriel) ou *humiliation* (pourvu de la désinence nominale du pluriel).

Dessa inkast ökas ännu af Herr Stats Rådet sjelf med flera ganska *importanta*, hvaribland jag i synnerhet fäst at mig vid det, att det möjligen torde hafva ingått i de *cabalerandes* plan att *profitera* af Gr. A<sup>ts</sup> kända *impatience* och retlighet för att genom *degouts* och *humiliationer* förleda honom till något steg, hvarmedelst de kunde för alla tider blifva honom *quitt*.<sup>3</sup> (Ehrenström à Walleen, 1813)

D'une manière générale, la majorité des erreurs de graphie ne semblent pas obéir à des règles ou tendances évidentes. Ehrenström en commet plus que ses collègues Rehbinder et Walleen, malgré le fait qu'il maîtrise un style élégant, précis et concis, qui surprend de la part d'une personne n'ayant pas été scolarisée. Certaines erreurs, assez fréquentes, sont clairement dues à l'inadvertance (*leur fonctions, de toutes part*). La bonne graphie des géminées, ou la distinction entre une consonne simple ou double, semble être aussi un point faible (*rappeller, renouveler, allarmés, complètement*). Les épistoliers écrivent aussi en général par ex. *tems*, même si la graphie actuelle est adoptée dès la 1<sup>ère</sup> édition du *Dictionnaire de l'Académie* en 1694.

Voici un bref extrait d'une lettre écrite par le jeune Armfelt à son père. Cet extrait résume assez bien les problèmes qu'on rencontre dans les lettres informelles d'Armfelt, ainsi que dans une certaine mesure également chez ses contemporains.

C'est enfin après une suite d'événements désagréables que je puisse mon tres cher Papa me rapeller dans votre souvenir\_\_\_ La maladie de mon Prince tres vive & tres delicate me mit sur les dents et me fit tomber malade assés dangereusement, grace au soins de Mons. Acrel j'exsiste encore, la fievre dura continuellement 38 heures, & après cela j'eû un crachement qui s'arreta par trois saignées (1782)

### Références :

Härmä J. 2018 : Observations sur le contact de langues dans les correspondances finlandaises des siècles passés. Marri Amon & Marie-Ange Julia (sous la dir. de) *Oralité, Information, Typologie. Orality, Information, Typology. Hommage à M.M. Jocelyne Fernandez-Vest*. Paris, L'Harmattan. (Coll. Langue et Parole). 455-470.

Härmä J. 2019 : Le français et le suédois dans les correspondances finlandaises des 18e et 19e siècles : contacts de langues. Andreas Dufter, Klaus Gröbl & Thomas Scharinger (éds.) : *Des parlars d'oïl à la francophonie. Contact, variation et changement linguistiques. Beihefte zur Zeitschrift für romanische Philologie 440*. Berlin, Mouton De Gruyter. 209-227.

<sup>3</sup>Traduction approximative: Le nombre de ces activités a augmenté grâce à Monsieur le Conseiller lui-même, et à cause de celles-là, relativement importantes, j'ai surtout noté que le projet des conspirateurs consistait peut-être à profiter de la célèbre impatience et susceptibilité du Comte Armfelt, en le conduisant, au moyen de dégoûts et d'humiliations, à faire un pas grâce auquel ils pourraient se libérer de lui à tout jamais.

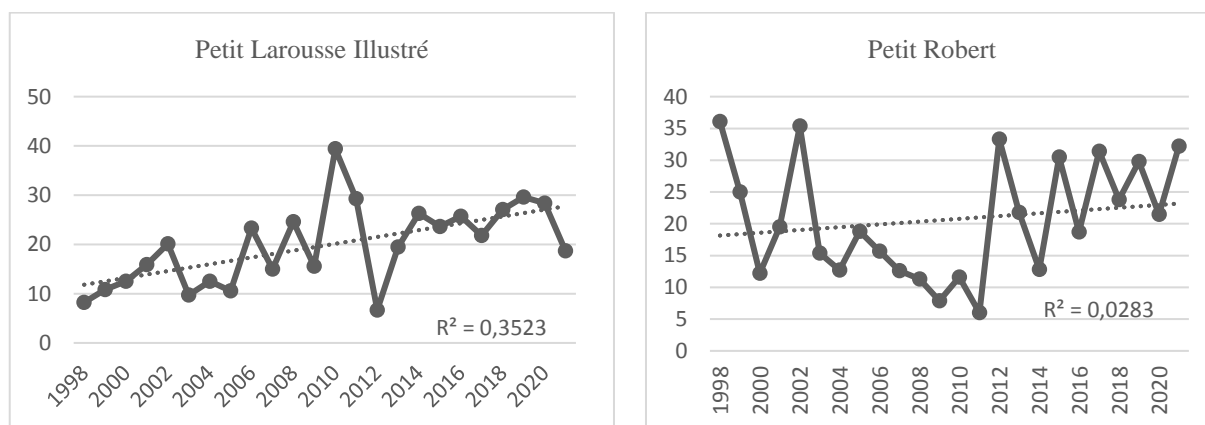


---

## Influences des emprunts anglais sur l'orthographe et typologie des anglicismes

S'il est une langue qui entretient des liens ténus mais néanmoins houleux avec le français, c'est bien l'anglais. À tel point que d'aucuns accusent celui-ci de tous les maux, à commencer par l'invasion – et par là-même la dégradation – du « génie » de notre langue. Sans aucune partisanerie, cet article offre un aperçu objectif de l'influence des emprunts à l'anglais sur l'orthographe française, à travers une analyse lexicographique qui s'appuie sur une certaine typologie des anglicismes.

Grâce au travail de Camille Martinez (Martinez, 2009), il m'a été possible de quantifier l'évolution de la proportion d'anglicismes parmi les nouvelles entrées lexicales dans les dictionnaires d'usage *Larousse* et *Petit Robert* sur la période 1998 – 2022 :



À la lumière de la classification exhaustive des anglicismes donnée par Danielle Candel et John Humbley (Candel & Humbley, 2017) que j'ai adaptée, j'ai pu analyser ce corpus de deux décennies d'anglicismes :

| Emprunts directs | Calques littéraires | Interférences sigliques | Allogénismes | Emprunts sémantiques indirects | Interférences phonétiques | Calques adaptés | Calques sémantiques |
|------------------|---------------------|-------------------------|--------------|--------------------------------|---------------------------|-----------------|---------------------|
| 570              | 230                 | 99                      | 38           | 26                             | 19                        | 12              | 7                   |
| 56,9%            | 23,0%               | 9,9%                    | 3,8%         | 2,6%                           | 1,9%                      | 1,2%            | 0,7%                |

Les emprunts directs littéraires, ayant conservé la graphie anglaise, ne représentent donc que 56,9% des 20 à 25% d'anglicismes (en moyenne) présents parmi les nouvelles entrées lexicales annuelles. Les autres anglicismes manifestent au contraire une certaine vitalité et un dynamisme morphologique du français (Julia, 2020). Cette étude est l'occasion d'avancer de futures pistes de réflexion quant aux influences morphologiques et orthographiques de l'anglais sur le français.

En revenant pour un temps aux travaux de B. Edward Gesner (Gesner, 2000) afin, entre autres, de mettre à jour sa liste d'affixes. En plus des suffixes substantivants « franco-français » *-ation*

*-ure* ou *-ement*, il faut désormais compter sur le suffixe *-ing* (59 occurrences, soit 5,9% des 1001 anglicismes entrés dans les dictionnaires entre 1998 et 2022).

Par ailleurs, la diachronie nous montre l'émergence d'une catégorie d'anglicismes qu'il m'a paru pertinent de mettre en exergue : celle des adaptations grapho-phonétiques. Si les linguistes aiment à rappeler avec malice que les mots *paquebot* ou *redingote* sont des emprunts directs à l'anglais, il n'en reste pas moins qu'ils procèdent en effet d'adaptations grapho-phonétiques : *packed boat* et *riding coat*. Aujourd'hui, c'est le suffixe *-eur* qui vient parfois remplacer la désinence anglaise *-er* (dans des mots comme *traceur* ou *skateur*). Notons également l'entrée dans les dictionnaires du suffixe *-gate* et des préfixes *e-* ainsi que *cyber-*.

De même, D. Candel et J. Humbley n'avaient noté que le seul exemple « djeun's » (Candel & Humbley, 2017) en qualité d'anglicisme oral relevant de l'interférence phonétique ou grapho-phonétique (le mot *djeune* est en réalité entré dans le *Robert* en 2007). Ce corpus nous offre désormais une liste de 18 termes (dont 6 issus d'onomatopées anglaises) pouvant être associés à cette catégorie. On citera par exemple les québécoisismes *ringuette*, *balloune* et *fonne* (pour *fun*), mais également *mèl*, *pipeule* et *pipole*, *sloche* (pour *slush*) ou encore *tchat* (attesté tout comme *chat*). Ce type d'adaptation, issu de contacts de langues prolongés, pourrait à terme représenter une catégorie d'anglicismes à part entière pertinente à suivre.

## Conclusion

Loin des fantasmes et des chiffres au doigt mouillé, cette étude prend appui sur l'analyse lexicographique d'un corpus d'anglicismes entrés dans nos dictionnaires d'usage pour rendre compte objectivement de l'influence des emprunts à l'anglais sur la morphologie et l'orthographe française. Il apparaît que celle-ci se manifeste entre autres par un développement de l'affixation et par l'importance croissante d'une catégorie d'anglicismes : les « emprunts directs ou indirects par adaptation grapho-phonétique ».

## Bibliographie

Candel, D., & Humbley, J. (2017). *Les anglicismes*. Garnier.

Gesner, B. E. (2000). Étiemble et les anglicismes morphosyntaxiques : Faut-il craindre le pire ?  
*Dalhousie French Studies*, 52, 188-196.

Julia, L. (2020). *L'unilinguisme français et les dictionnaires (2019-2021) : Le traitement lexicographique des anglicismes*. Editions L'Harmattan.

Martinez, C. (2009). Une base de données des entrées et sorties dans la nomenclature d'un corpus de dictionnaires : Présentation et exploitation. *Ela. Etudes de linguistique appliquée*, 4, 499-509.

## L'orthographe française en mouvement : le cas des emprunts rectifiés

Chaque langue vivante évolue sans cesse. Cette évolution se reflète sur plusieurs niveaux, phonothèque, morphologique, syntaxique, lexical ou graphique. Certains changements sont perceptibles au cours d'une vie, il y en a d'autres qui prennent plus de temps afin de s'incarner dans une langue. Même si le lexique représente sans doute le composant de la langue le plus dynamique dans la variation, l'évolution permanente se manifeste également quant à sa graphie, donc au niveau orthographique. Si l'on observe l'écriture du français médiéval, on peut repérer qu'elle était assez proche de sa forme orale et les graphèmes correspondaient aux phonèmes, à la prononciation de l'époque.

De nos jours, il est presque impossible de retrouver un mot français dont l'orthographe copie exactement la parole. Depuis Jules Ferry, l'orthographe française a cessé d'évoluer, ce qui pouvait se comprendre encore à l'époque où la priorité était d'enseigner une orthographe commune et normée à tous. Néanmoins, le besoin de réformer l'orthographe représentait une question de plus en plus impérieuse, ce qui a finalement mené à la création d'un ensemble de rectifications orthographiques proposées par le Conseil supérieur de la langue française et approuvées en 1990 par l'Académie française.

L'objectif de la communication est de présenter le dernier « mouvement » de l'orthographe française plus en détail tout en se focalisant sur les mots empruntés. Nous ne voulons pas limiter notre recherche seulement aux emprunts à l'anglais (p.ex. *sandwichs/sandwiches*, *rugbymen/rugbymans*), mais nous désirons, cette fois-ci, intégrer dans notre analyse les emprunts à d'autres langues (p. ex. *nirvâna/nirvana*, *röstis/roestis*, *mafioso/mafiosi*). Étant donné que l'objectif des rectifications est de résoudre les problèmes graphiques importants, d'éliminer les incertitudes ou les incohérences, nous voulons vérifier si les variantes rectifiées sont privilégiées par les dictionnaires de langue générale ainsi que par les locuteurs natifs. Pour accomplir cette tâche, nous allons réaliser notre recherche en deux étapes. Après l'établissement de notre corpus des emprunts rectifiés, nous allons passer à la recherche des lexies choisies dans les dictionnaires français de langue générale tels que le *Larousse*, le *Petit Robert* ou l'*Usito*, ce dernier créé au Québec, ce qui nous permet de prendre en compte la perception des emprunts de notre corpus sur le territoire canadien. En deuxième étape, nous allons nous servir des outils linguistiques qui nous permettront de filtrer la variante orthographique préférée dans l'usage quotidien. Pour pouvoir distinguer les variétés diatopiques du français nous allons opter pour la famille des corpus *Aranea*. Finalement, par synthèse (à l'aide des graphiques et tableaux), nous allons mettre en évidence quelle variante graphique est privilégiée.

### Bibliographie

BLONDET, S., 2002, Orthographe française, Paris, J.-P. Gisserot.

- CATACH, N., 1971, Orthographe et lexicographie (tome 1 : variantes graphiques, mots latins et grecs, mots étrangers), Paris, Nathan.
- CATACH, N., 1980, L'orthographe française (Traité théorique et pratique), Paris, Nathan.
- CATACH, N., 1981, Orthographe et lexicographie (tome 2 : les mots composés), Paris, Nathan.
- CATACH, N., 1989, Les délires de l'orthographe, Paris, Plon.
- CATACH, N., 2011, L'orthographe, 10<sup>e</sup> éd. corr., Paris, Presses universitaires de France.
- COLIGNON, J.-P. 2003, L'orthographe c'est logique !, Paris, Albin Michel.
- Coll. Les rectifications orthographiques, *Langues et cité*, sept. 2006, n. 7., disponible sur [http://www.culture.gouv.fr/content/download/93529/841005/file/lc\\_7\\_nouvelle\\_orthographe\\_def.pdf](http://www.culture.gouv.fr/content/download/93529/841005/file/lc_7_nouvelle_orthographe_def.pdf), consulté le 12.12.2021.
- Conseil supérieur de la langue française, 1990, Les rectifications de l'orthographe, Documents administratifs 100. Paris, Direction des Journaux officiels.
- CONTANT, C. – MULLER, R., 2009, Les rectifications de l'orthographe du français, Bruxelles-Québec, Éditions ERPI et De Boeck-Duculot.
- CONTANT, C., 2009, Grand vadémécum de l'orthographe moderne recommandée : cinq millepattes sur un nénufar, Montréal, Éditions De Champlain S. F.
- DUPRIEZ, D., 2009, La nouvelle orthographe en pratique, Bruxelles, De Boeck/Éditions Duculot.
- MUDROCHOVA, R. 2020, La francisation des emprunts à l'anglais d'après l'orthographe rectifiée : son application en français de France et en français québécois. *Cahiers de Praxématique*, 74, , doi <https://doi.org/10.4000/praxematique.6367>.

Corpus *Aranea* : <http://unesco.uniba.sk>

Dictionnaires : *Le Petit Robert*, *Larousse*, *Usito*

## Enseigner l'orthographe en français langue étrangère : pour une (plus grande) prise en compte de la sémiographie

Quoi que l'on mette en œuvre dès les premières séances d'enseignement-apprentissage de français langue étrangère (FLE) à un public adulte débutant, les séquences [ʒəparlə], [typarlə] et [ɛlparlɑ̃] sont tôt ou tard inévitablement produites par les apprenants articulant, respectivement, les énoncés *je parle*, *tu parles* et *elles parlent*. En effet, que l'on s'évertue à concevoir ses phases d'immersion contextuelle, de conceptualisation et de réinvestissement de la morphologie verbale autour d'activités exclusivement orales, ou non, il semble que la majorité des apprenants tombe dans le piège de l'articulation de lettres non attendues en contexte d'oralisation d'énoncés écrits. Dès lors, il convient de s'interroger sur les raisons de cet écueil laissant parfois s'installer le spectre d'une fossilisation.

Dans son entreprise d'apprentissage d'une langue étrangère, tout apprenant se constitue, dès ses premiers pas, un système graphique transitoire : divers facteurs, en tête desquels le degré de maîtrise d'un ou de plusieurs systèmes graphiques acquis antérieurement, exercent une influence parfois grande sur la perception de la relation entretenue par la graphie et la phonie dans la nouvelle langue cible. Cela consiste bien souvent, en FLE, à assimiler chaque lettre à un phonogramme. Or, cette tendance peut également être encouragée par des méthodes d'enseignement cédant hâtivement la priorité aux phonogrammes, et reléguant de fait les éléments graphiques sans correspondant phonique du français au statut de lettres dites muettes auxquelles il conviendrait, pour l'apprenant, de se familiariser lui-même peu à peu au fil de son apprentissage.

Dans le cadre de notre réflexion, nous nous appuyerons notamment sur les travaux menés par Ménager (1998) dans le cadre de la théorie de la Médiation. Notre expérience d'enseignant de FLE en contexte universitaire français nous laisse penser, en effet, que plusieurs de ses remarques en didactique du français langue maternelle (FLM) s'appliquent également au FLE. D'une part, ne pas accompagner les apprenants de manière systématique dans l'appropriation qu'ils se font du système graphique du français ne les aide pas à prendre en compte « la diversité phonologique d'une lettre ou d'un groupe de lettres » : guidé par un critère de fréquence apparente, l'apprenant a très vite tendance à n'envisager, par exemple, la lettre « c » que dans sa relation phonographique aux phonèmes /k/ et /s/, et à articuler l'item *second* de manière fort dommageable. Par ailleurs, l'intégration d'une lettre comme « i » à « différents ensembles de lisibilité, tels, par exemple, « ai », « in », « oi », « ain », « im » [...] » n'est guère évidente pour l'apprenant seulement contraint à « s'en imprégner par restrictions successives » (Ménager, 1998 : 194). Et force est de constater qu'à l'oral, *in fine*, le « cousin américain » revêt très souvent, jusqu'au niveau B1, la robe de la [kuzinamerikən]. Notre communication vise à insister sur l'importance de « la prise en compte systématique de la non-coïncidence de la lettre et du phonème, et donc [de] l'aptitude à traiter les caractéristiques sémiographiques de l'écriture alphabétique » par tout apprenant de FLE (Ménager, 1998 : 195). Pour ce faire, nous interrogerons dans un premier temps le système graphique du français et ses composantes phonographique et sémiographique, qui en font un « plurisystème » (Cazal & Parussa, 2015 : 19). À partir d'exemples précis, nous verrons comment l'on peut illustrer les principes de diversité et de pluralité graphiques constitutifs de la relation phonie-graphie, afin d'en proposer une présentation aussi méthodique que possible à un public de FLE. La dimension exclusivement sémiographique que revêtent les éléments sans correspondant phonique, qu'il s'agisse de caractères littéraires (cf. *vert* vs *vers*) ou non littéraires (cf. le diacritique opposant *sûr* à *sur*), nous intéressera aussi particulièrement, dans la

mesure où sa prise en compte par l'enseignant de FLE permet également la sensibilisation de l'apprenant à cette technicisation qu'est l'écriture alphabétique et, ce faisant, une meilleure maîtrise des codes de prononciation, en déjouant les pièges dans lesquels l'apprenant, sinon, ne manque pas de tomber.

Dans cette optique, nous proposerons un tableau de correspondances entre graphies et phonies qui pourra être utilisé dans le cadre d'un cours de FLE à des apprenants adultes débutants à plusieurs niveaux : premièrement, si la sacro-sainte dictée d'antan a, à juste titre, montré ses limites pédagogiques en tant qu'outil d'évaluation, le cours de FLE, et à plus forte raison le cours de français sur objectifs universitaires (FOU) qui se doit de systématiser l'apprentissage du système graphique, ne sauraient faire l'économie d'activités de graphie, si et seulement si ces dernières s'accompagnent de pratiques réflexives en vue desquelles un tel tableau peut constituer un atout précieux. Nous verrons dans quelle mesure cet outil pédagogique facilite, chez l'apprenant, la prise de conscience de l'existence de paradigmes, comme celui associant *main* à *manucure* et justifiant ainsi le recours, dans ce cas précis, au graphème *ain* dans la transcription du phonème /ɛ̃/, et l'exclusion des digraphes *in*, *en*, voire *un*. Deuxièmement, ce tableau permettra également d'aboutir à un système de codes particulièrement pertinent lors de la phase de retour sur production : qu'il effectue une activité de graphie d'énoncés dictés ou de production écrite libre, l'apprenant y trouvera une aide précieuse dans son entreprise d'acquisition du système graphique, car ces codes permettront non seulement de mieux cerner sa dimension sémiographique, mais encore de fournir un suivi de l'apprentissage et, en outre, de l'individualiser. Nous nous référerons à des activités menées auprès d'apprenants de FLE du CIREFE (Université Rennes 2) au cours de l'année universitaire 2021/2022.

### **Bibliographie indicative :**

CATACH Nina (1980), *L'orthographe française. Traité théorique et pratique avec des travaux d'application et leurs corrigés*, Paris : Fernand Nathan, 334 p.

CAZAL Yvonne, PARUSSA Gabriella (2015), *Introduction à l'histoire de l'orthographe*, Paris : Armand Colin, 214 p.

GAGNEPAIN Jean (1982), *Du vouloir dire, Traité d'épistémologie des sciences humaines, Volume I : Du signe. De l'outil*, Institut Jean Gagnepain, 276 p.

MARQUILLÓ LARRUY Martine (2003), *L'interprétation de l'erreur*, Paris : CLE International, coll. Didactique des langues étrangères, 128 p.

MÉNAGER Nicole (1998), « Quand lire c'est lire », in : *Repères, recherches en didactique du français langue maternelle, n°18. À la conquête de l'écrit*, p.193-203

URIEN Jean-Yves (2017), *Une lecture de Jean Gagnepain : Du vouloir dire I, Du signe*, Institut Jean Gagnepain, 284 p.

WILMET Marc (2015), *Petite histoire de l'orthographe française*, Bruxelles : Académie royale de Belgique, coll. L'Académie en poche, 80 p.



## Écrire en francoprovençal au XIX<sup>e</sup> siècle : outils conceptuels en vue d'une analyse sociolinguistique des graphies

Au XIX<sup>e</sup> siècle, le francoprovençal cesse progressivement d'être parlé dans les régions non alpines de Suisse romande après plusieurs siècles de diglossie avec le français. Parallèlement, il est de plus en plus écrit, à des fins de divertissement et de conservation de la langue. Les textes sont alors produits par des semi-locuteurs, bilingues français. À cette époque, aucun système graphique standardisé n'a encore été conçu, contrairement à aujourd'hui, laissant un choix de graphie très libre à l'auteur.

Dans les années 1890, le Neuchâtelois Émile Zwahlen écrit un long roman en francoprovençal, jamais publié (*Conto de tsi leux*). L'auteur fait partie de la petite centaine de locuteurs francoprovençaux du canton de Neuchâtel. En nous basant sur son manuscrit ainsi que sur les recherches portant sur les graphies du francoprovençal, nous nous proposons d'approcher le francoprovençal écrit d'une façon différente de celles réalisées jusqu'à aujourd'hui. En effet, la plupart des recherches s'intéressent aux difficultés posées par l'écriture du francoprovençal et aux solutions proposées en vue de graphies standardisée (Russo/Stich 2019 ; Pivot/Bert 2017 ; Martin 2002 ; Stich 2001 ; Lamuela 2019 ; Maître 2016 ; Schüle 1992).

Dans cette communication, nous nous intéresserons à l'usage des graphies et à la sémiotisation de ces dernières, notamment par rapport aux conventions du français, dans la continuité de Lieutard (2019) pour l'occitan et Mortamet (2019) pour le normand. Nous présenterons certains outils conceptuels qui permettraient l'analyse des graphies dans une approche sociolinguistique du contact des langues. Parmi ces outils, nous aborderons la question de la *fluctuation graphique*, dont la réflexion a déjà été amorcée par Jejcic (2017). Nous apporterons des compléments aux questions de *rapprochement* et d'*éloignement* des conventions orthographiques du français, à travers une réflexion sur la relativité de ces deux mouvements. En effet, le sens à attribuer à certains graphèmes peut varier selon le lexème, sa position à l'intérieur de celui-ci ou l'évocation de pratiques déjà existantes en francoprovençal. Pour compléter cette réflexion, nous prendrons en compte la question des normes d'usage dans l'écriture du francoprovençal, sur lesquelles peuvent s'appuyer les auteurs, en l'absence d'une orthographe standardisée.

Nous nous appuyerons d'une part sur les graphies finales de l'auteur et d'autre part sur les corrections qu'il a portées sur son propre texte, qui témoignent de sa perception d'une *meilleure* graphie. Nous comparerons ses choix graphiques, dans la mesure du possible, avec les analyses des graphies francoprovençales menées par Stich (2001). Pour mieux cerner le sens attribué à certaines graphies, nous nous servirons notamment des recherches portant sur l'histoire de

l'orthographe. Cette communication, qui cherche à approfondir les méthodologies d'analyse sociolinguistique des dialectes écrits, s'inscrit donc dans le thème « l'influence de l'orthographe du français dans la mise à l'écrit d'autres langues », dans notre cas s'agissant d'une langue régionale en contact plus qu'étroit avec le français.

### Bibliographie

Jejcic, Fabrice (2017): «Écritures dialectales (1865-1997), en marge de l'histoire de la langue. Éléments pour une théorie sociolinguistique de l'écrit», in: Kristol, Andres Max (ed.): *La mise à l'écrit et ses conséquences : actes du troisième colloque «Repenser l'histoire du français»*, Université de Neuchâtel, 5-6 juin 2014. Tübingen: A. Francke Verlag.

Lamuela, Xavier (2019): «Une orthographe englobante pour le francoprovençal ? Avantages et difficultés», *Nouvelles du Centre d'Études Francoprovençales René Willien* 75, 68-98.

Lieutard, Hervé (2019): «Pour une approche sociolinguistique des systèmes graphiques des langues de France et d'ailleurs: Présentation», *Lengas* DOI: 10.4000/lengas.4101.

Maître, Raphaël (2016): «Graphies pour les patois», in: *Transmission, revitalisation et normalisation. Actes de la Conférence annuelle sur l'activité scientifique du Centre d'études francoprovençales «René Willien»*, Saint-Nicolas, 7 novembre 2015. Aoste: Bureau régional pour l'ethnologie et la linguistique (Région autonome de la vallée d'Aoste), 37-61.

Martin, Jean-Baptiste (2002): «Graphies du francoprovençal : bref état des lieux», in: Caubet, Dominique (ed.): *Codification des langues de France : actes du colloque «Les langues de France et leur codification»*, écrits divers, écrits ouverts, Paris - Inalco, 29 - 31 mai 2000. Paris etc.: l'Harmattan, 77-83.

Pivot, Bénédicte / Bert, Michel (2017): «Orthography creation for postvernacular languages: Case studies of Rama and Francoprovençal revitalization», in: *Creating Orthographies for Endangered Languages*. Cambridge University Press, 276-290.

Russo, Michela / Stich, Dominique (2019): «Les systèmes graphiques du francoprovençal : état des lieux et perspectives: Quels rapports diasystémiques entre graphie supra-dialectale et phonologie ?», *Lengas* DOI: 10.4000/lengas.3672.

Schüle, Ernest (1992): *Comment écrire le patois? : (principes et conseils pratiques)*. [Ed. revue et corrigée]. Saint-Nicolas ; Aoste: Le Centre d'études francoprovençales «René Willien».

Stich, Dominique (2001): «Francoprovençal : proposition d'une orthographe supra-dialectale standardisée», Thèse de doctorat, Paris: Paris 5.

Zwahlen, Emile (ca. 1890): «Conto de tsi lieux», La Chaux-de-Fonds.

## **Comment des enfants plurilingues (allemand-français et autres) construisent-ils l'orthographe du français ? Étude de cas dans le cadre d'une recherche-action.**

Dans le canton Suisse alémanique de Bâle-Ville, 3.4% des enfants entre 0 et 14 ans grandissent avec le français comme première langue (Office fédéral de la statistique 2019). À partir de 8 ou 10 ans, ces enfants suivent les cours de français obligatoires à l'école primaire. Ces derniers sont faits pour des enfants germanophones, débutants en langue française. Or, dans le cadre de ces cours, les enfants ne sont souvent pas assez sollicités pour progresser dans leur langue. En guise de réponse ont été mis en place dans le canton de Bâle-Ville des ateliers spécifiques dans le cadre du programme « Français pour les bilingues », (Egli/Oliveira/Trommer 2019). Ce projet a été subventionné par l'Office Fédéral de la Culture. Dans les ateliers, on travaille avec une approche actionnelle à l'aide de parcours d'apprentissage orientés vers les compétences ([www.francaispourlesbilingues.ch/de](http://www.francaispourlesbilingues.ch/de)). Notre approche se focalise tout particulièrement sur la littératie, avec l'orthographe comme l'une des dimensions centrales. Les élèves bi-/plurilingues disposent d'expériences fortement variables de la littératie en langue d'origine (Egli Cuenat 2016/2008). Dans le cadre de l'enseignement, il peut être intéressant de partir de trois types de profils linguistiques (basi-, méso- et acrolectal, cf. Brehmer/Mehlhorn 2018 : 32-33) dont il s'agirait de tenir compte pour un enseignement différencié (Lovey, soumis).

En tant que co-auteure du matériel didactique développé et enseignante dans un des ateliers *Français pour les bilingues*, je mène une recherche-action, centrée autour de la question de savoir comment des enfants bi-/plurilingues de 8-10 ans (allemand-français et autres) construisent l'orthographe du français et de trouver des pistes didactiques pour la développer de manière ciblée et différenciée, tout en tenant compte des acquis dans les deux langues.

Je procède d'après les cinq phases de la recherche-action (cf. Macaire 2011: 19), à commencer par la phase diagnostique pour définir le profil linguistique d'élèves sélectionnés (Brehmer/Mehlhorn 2018: 32-33) en analysant systématiquement leurs productions écrites (et orales) ainsi que le niveau de littératie dans les deux langues (allemand et français) (cf. Egli Cuenat 2016/2008). Vient ensuite la phase de planification afin de déterminer les différentes actions basées sur le répertoire plurilingue pour améliorer l'orthographe du français (cf. par exemple Fayol 2016: 169-170). Puis, la phase de participation à une action pour récolter de nouvelles

données et enfin celle du recul évaluatif. Plusieurs boucles de ce procédé permettront une synthèse de structuration.

Pour l'exposé, une étude de cas couvrant une analyse des textes de 3 enfants correspondant aux 3 profils types sera présentée en suivant les différentes phases de la recherche-action afin de donner quelques réponses à la question de départ de la recherche-action.

## Bibliographie

- Brehmer, Bernhard/Mehlhorn, Grit (2018) : *Herkunftssprachen*. Tübingen: Narr.
- Office fédéral de la statistique (2019) : *Langues principales selon le canton, en 2019*. [www.bfs.admin.ch/bfsstatic/dam/assets/15384660/master](http://www.bfs.admin.ch/bfsstatic/dam/assets/15384660/master) (letzter Zugriff: 7.7.2021)
- Egli Cuenat, Mirjam (2016/2008) : *Le langage écrit chez l'enfant bilingue*. Saarbrücken: Editions universitaires européennes.
- Egli Cuenat, Mirjam/Oliveira, Marta/Trommer, Bernadette (2019) : Französischatelier für Kinder mit frankophonem Sprachhintergrund in der Deutschschweiz. Konzept, institutionelle Zusammenarbeit, Materialien und erste Erfahrungen. *Babylonia* 1, 2019, 72-76.
- Fayol Michel, Jaffré Jean-Pierre (2016) : L'orthographe des systèmes aux usages
- Lovey, Gwendoline (soumis) : Materialien zur Binnendifferenzierung im Französischunterricht auf der Primarstufe für *bilingue* Kinder. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*.
- Macaire, Dominique (2011) : Recherche-action en didactique des langues et des cultures : changer les pratiques et pratiquer le changement, In Molinié, Muriel (Ed.) *Mobilité, plurilinguisme et migrations internationales - Politiques linguistiques et démarches Portfolio en recherche et en action (Europe – Asie)*, Cergy-Pontoise : CRTF, 15-24.
- Weth, Constanze (2010) : *Schrifterwerb unter den Bedingungen von Mehrsprachigkeit und Fremdsprachenunterricht*
- Site web : *Français pour les bilingues*:  
<https://www.francaispourlesbilingues.ch/de/>

# Penser l'orthographe

---

## Des systèmes d'écriture aux orthographes, de l'acquisition à l'apprentissage du français écrit

La communication proposée porte sur un ensemble de questions complexes posées par l'orthographe du français, en particulier dans son rapport avec les systèmes d'écriture et leurs propriétés, mais aussi dans ses relations avec le processus d'acquisition. Pour ce faire, elle prendra appui sur les débats initiés par Nina Catch dans un ouvrage collectif, *Pour une théorie de la langue écrite* (1988), issu d'une table-ronde internationale organisée en octobre 1986, au CNRS à Paris.

Ce cadre de discussion ouvrira une série de questions liées à l'acquisition de l'orthographe du français mais aussi à son apprentissage et à son enseignement, des questions relatives, entre autres : (i) aux contraintes pesant sur la maîtrise de procédures élémentaires comme la segmentation en mots (Ros-Dupont 1995), les correspondances phonogrammiques, les écarts entre homophonie vs hétérographie (Brissaud, Chevrot & Lefrançois 2006) ; (ii) au poids de la morphographie grammaticale du français, notamment dans la maîtrise des accords catégoriels en nombre, genre et personne, confrontant des raisonnements sémantiques vs syntaxiques dans des cotextes largement inaudibles (Totereau *et alii* 2013) ; et plus largement (iii) aux rapports de continuité vs discontinuité entre principe sémiographique, réalités phonographiques et nécessités morphographiques (Jaffré 1998).

Ces questions relatives au processus d'acquisition de différentes orthographes seront mises en perspective avec d'autres recherches, essentiellement développementales ou ontogénétiques, et des travaux plus phylogénétiques comparant les systèmes d'écriture et leur évolution historique (pour une synthèse Fayol & Jaffré 2014), à l'exemple particulier de la diachronicité du français sur ses deux versants de l'oral et de l'écrit (Parusa, Timelli & Llamas-Pombo, eds, 2017).

Pour ce faire, nous nous appuierons sur plusieurs corpus d'écrits d'élèves et d'étudiants, déjà constitués ou en cours, recueillis et organisés dans le cadre de la recherche pluridisciplinaire E-Calm (Agence nationale de la recherche - ANR, France, cf. Doquet & Ponton 2021). Ces corpus comprennent deux types de données complémentaires : (i) les écrits composés par les apprenants et (ii) les explications métagraphiques associées, ces dernières révélant la manière dont les scripteurs parviennent à localiser mais aussi à justifier les graphies inscrites, puis à distinguer et expliquer celles qui sont erronées vs normées (Jaffré 1995 ; David 2008). Nous procéderons conjointement à une étude des données quantitatives (par exemple la proportion respective des différentes formes d'accords nominaux et adjectivaux), et à l'analyse qualitative des raisonnements métalinguistiques associés à ces formes (David & Wattelet 2016). Ces explications nous permettront, entre autres, de distinguer les erreurs relevant d'une méconnaissance de l'orthographe française de celles liées à sa gestion dans le processus rédactionnel (David & Rinck 2021).

Nous concluons sur les difficultés spécifiques auxquelles se heurtent tous les apprentis scripteurs-rédacteurs confrontés au système orthographique du français, et surtout à une pesante et opaque morphographie qui génère des difficultés que nulle autre orthographe ne concentre. Nous montrerons *in fine* que ces contraintes linguistiques obligent à des apprentissages longs et coûteux, qui sont (trop) souvent confondus dans des distinctions simplistes de l'hétérographie des termes homophones.

### Références bibliographiques

- BRISSAUD, C., CHEVROT, J.-P. & LEFRANÇOIS, P. (2006). « Les formes verbales homophones en /E/ entre 8 et 15 ans : contraintes et conflits dans la construction des savoirs sur une difficulté orthographique majeure du français ». *Langue française*, 151, 74-93.
- CATACH, N. (éd.) (1988). *Pour une théorie de la langue écrite*. Paris : CNRS éditions.
- DAVID, J. (2008). « Les explications métagraphiques appliquées aux premières écritures enfantines ». *Pratiques*, 139-140, 163-187.
- DAVID, J. & RINCK, F. (2021). « Orthographier les formes verbales du français. Quelle persistance des erreurs chez les étudiants ? ». *Langue française*, 211, 67-81.
- DAVID, J. & WATTELET, S. (2016). « Approcher, comprendre, maîtriser l'orthographe grammaticale au CE1 ». *Le français aujourd'hui*, 192, 73-93.
- DOQUET, C. & PONTON, C. (2021). « Écrire de l'école à l'université : corpus, traitements, analyses outillées. Présentation ». *Langue française*, 211, 11-20.
- FAYOL, M. & JAFFRÉ, J.-P. (2014). *L'Orthographe*. Paris : Presses universitaires de France, coll. « Que sais-je ? ».
- JAFFRÉ, J.-P. (1995). « Les explications métagraphiques, leur rôle en recherche et en didactique ». Dans R. Bouchard & J.-C. Meyer (éds), *Les Métalangages de la classe de français* (pp. 137-138). Paris : DFLM.
- JAFFRÉ, J.-P. (1998). « Morphographie et processus cognitifs ». *Actes du colloque international « Propriétés de l'écriture »*, Op. Cit., 10, 39-43.
- PARUSA, G., TIMELLI, M.-C. & LLAMAS-POMBO, E. (éds) (2017). *Enregistrer la parole et écrire la langue dans la diachronie du français*. Tübingen : Narr Francke Attempto, coll. « ScriptOralia 143 ».
- ROS-DUPONT, M. (1995). « La segmentation non normée de l'écrit de l'enfant de CE1 : erreur ou étape obligée de l'apprentissage ». *Liaisons-HESO*, 25-26, 97-117.
- TOTEREAU, C., BRISSAUD, C., REILHAC, C. & BOSSE, M.-L. (2013). « L'orthographe grammaticale au collège : Une approche sociodifférenciée ». *ANAÉ - Approche neuropsychologique des apprentissages chez l'enfant*, 123, 164-171.



---

## La morphologie au cœur de l'orthographe du français : le cas des doubles lettres-consonnes

Quand Nina Catach a proposé de décrire l'orthographe du français comme un pluri-système (1973), elle a fait entendre ce faisant que cette orthographe n'a pas pour vocation exclusive de représenter les unités sonores du français (Catach 1991), qu'elle comporte une dimension sémiographique (Fayol & Jaffré 2008) se manifestant notamment via les logogrammes, mais qu'elle a aussi pour vocation d'intégrer la dimension morphologique de cette langue (voir aussi Borleffs 2019). C'est cette troisième caractéristique qui nous intéressera : on se propose de discuter le rôle de la morphologie dans l'orthographe du français à partir de l'examen de faits que l'on a moins l'habitude de mettre au compte de la dimension morphogrammatique de l'orthographe – les doubles lettres-consonnes.

On s'intéressera plus particulièrement ici à trois grandes configurations dans lesquelles on trouve ces doubles lettres-consonnes :

- (a) à la jonction des deux premières syllabes des mots (*collaborer*)
- (b) devant une lettre *e* finale, et suivant généralement les lettres-voyelles *o* et *e* (*-otte*, *-olle*, *-onne*, *-elle*, *-ette*, *-enne*)
- (c) dans certaines suites de suffixes, et suivant généralement les lettres-voyelles *o* et *e* (*rationnel*, *missionnaire*, etc.).

Dans ces trois configurations, on soutiendra que le doublement peut être rapporté à des régularités morphologiques : pour (a) relation de la première syllabe avec un préfixe (*col-*/*con-*); pour (b) tendance à identifier certains au moins de ces *otte*, *olle*, *elle*, *ette*, etc. à des suffixes ; pour (c) effet de coalescence entre suffixes (voir Apotheloz 2002).

On s'opposera dès lors aux analyses qui réduisent ces doublements à des listes à mémoriser ou qui n'en retiennent que l'inconsistance phonologique. Et on s'opposera aussi à une autre hypothèse proposée pour envisager la distribution de ces doublements, à savoir l'hypothèse de régularités graphotactiques, fondées sur des effets de fréquence et qui seraient constitutives des pratiques tant expertes que débutantes de l'orthographe en général (Deacon et al. 2008 ; Pacton et al. 2015).

On soutiendra au demeurant que ces doublements ont aussi, de deux façons, une dimension phonogrammique, lorsque certains se trouvent associés à des effets possibles de gémination (sur le modèle de ce qui se produit dans d'autres conditions en italien : Borrelli 2013), et lorsque d'autres (ou les mêmes) sont au moins partiellement liés à des questions d'ouverture des voyelles orales [o] et [e].

L'analyse proposée nous conduira à parcourir un certain nombre de particularités du système morphologique du français, particularités qui en font un système à la fois relativement complexe et raisonnablement opaque. Parmi ces particularités les faits de coalescence qui rendent difficile la segmentation en morphèmes (Apotheloz 2002), mais aussi les faits d'analogie qui voient s'étendre des régularités sans fondements sémantiques (Apotheloz et Boyé 2004), et enfin, plus connus dans d'autres langues qu'en français mais pourtant bien présents, des faits d'idéophonie (Dingemanse 2012) qui s'avèrent jouer un rôle notamment au travers des suffixes dits appréciatifs (*-ard*, *-ette*, *-elle*, *-asse*, *-ouille*, etc.).

Ces particularités existent indépendamment de l'orthographe : ce sont pour une part des propriétés générales des systèmes morphologiques, et pour une autre part des complications

---

propres à la morphologie du français. Notre hypothèse est qu'elles sont responsables d'une partie des complications de l'orthographe du français, et notamment de celles concernant les doubles lettres-consonnes.

On expliquera de ce point de vue le fait que les doublements ne sont pas systématiques dans les configurations (a)-(b)-(c) (on a *apaiser*, *adoucir*, etc. ; on a *patronne* mais *matrone* ; on a *rationalité* mais *rationnel*, et sans doute *opérationnalité*), et aussi le fait que l'analyse en morphèmes ne soit pas toujours transparente (y a-t-il un préfixe dans *attaquer* comme dans *attirer* ?). On soutiendra que ce ne sont pas des contre-exemples à l'analyse morphologique des doublements observés, mais des effets du plurisystème d'une part, de la complexité et de l'opacité de la morphologie d'autre part.

Une morphologie que les locuteurs cependant connaissent et maîtrisent, indépendamment de leur éventuelle maîtrise de l'orthographe. Inversant l'analyse de Jaffré (2006) selon qui « L'abord de la morphographie est [...] plus redoutable car sa maîtrise implique la capacité à comprendre le fonctionnement interne d'une langue » (p. 64), nous soutiendrons que les locuteurs connaissant le fonctionnement interne de leur langue (une langue qu'ils parlent), on aurait intérêt à en tenir compte dans l'enseignement de l'orthographe, comme le proposent sur d'autres terrains Brissaud et al. (2011), afin de pouvoir rendre son abord un peu moins redoutable qu'il ne l'est actuellement.

### **Bibliographie**

- : Apothélos D & Boyé G., (2004), Remarques sur la compositionnalité en morphologie, *Verbum* 26(4), p. 375-385. Apothélos, D. (2002). *La construction du lexique français: principes de morphologie dérivationnelle*. Editions
- Ophrys. Borleffs, E., Maassen, B., Lyytinen, H., & Zwarts, F. (2019). Cracking the Code: The Impact of Orthographic Transparency and Morphological-Syllabic Complexity on Reading and Developmental Dyslexia. *Frontiers in psychology*, 9, 2534. Borrelli, D. A. (2013). *Raddoppiamento sintattico in Italian: a synchronic and diachronic cross-dialectal study*. Routledge.
- Brissaud, C ; Cogis, D ; Jaffré, J-P ; Pellat, Jc & Fayol, M. (2011), *Comment enseigner l'orthographe aujourd'hui ?*, Paris, Hatier.
- Catach N. (1973), « La structure de l'orthographe française », *La recherche* 39, 949-956
- Catach N. (1991) Mythes et réalités de l'orthographe. *Mots*, n°28. 6-18.
- Deacon, S. H., Conrad, N., & Pacton, S. (2008). A statistical learning perspective on children's learning about graphotactic and morphological regularities in spelling. *Canadian Psychology/Psychologie Canadienne*, 49(2), 118.
- Dingemanse, M. (2012). Advances in the cross-linguistic study of ideophones. *Language and Linguistics compass*, 6(10), 654-672.
- Fayol M, Bonin P, Collay S. (2008), La consistance orthographique en production verbale écrite : une brève synthèse. In: L'année psychologique. 2008 vol. 108, n°3, 517-546.
- Fayol, M., Jaffré, JP (2008), *Orthographe*, PUF.
- Hoover W. A., Gough P. B. (1990). The simple view of reading. *Read. Writ.* 2 127–160.
- Jaffré, J. P. (2006). Orthographe et littéracies: Les particularités du Français. In *Le français m'a tué*, Louvain: UCL Presses universitaires, 55-67.
- Luzzati, D. (2010). *Le français et son orthographe*, Didier.
- Pacton, S. & Afonso-Jaco, A. (2015). Comment les enfants apprennent-ils l'orthographe des mots ?. *Revue française de linguistique appliquée*, XX, 51-61.

# Liste des auteurs

- Bautier Elisabeth, 24, 25  
Beaumanoir-Secq Morgane, 52, 53  
Benzitoun Christophe, 61–63  
Boch Françoise, 70, 71  
Bonnal Karine, 15, 16  
Brissaud Catherine, 24, 25, 38, 39, 77, 78  
  
Careri Maria, 4, 5  
Castany-Owhadi Hélène, 19, 20  
Colognesi Stéphane, 47, 48  
Combaz-Champlaine Catherine, 17, 18  
Coret Muriel, 21–23  
Crinon Jacques, 24, 25  
  
Dal Bo Beatrice, 2, 3  
David Jacques, 93, 94  
De Pietro Jean-François, 64, 65  
De Vogüé Sarah, 95, 96  
Dispy Micheline, 26–28  
Dufour Marion, 66, 67  
Dumortier Jean-Louis, 26–28  
Dureysseix Fanny, 73, 74  
  
Elchacar Mireille, 68, 69  
Epars Florence, 29, 30  
  
Famelart Laurence, 42–44  
Farina Elisa, 77, 78  
Fouillet Raphaële, 75, 76  
Furman Agnès, 31–33  
  
Giannini Gabriele, 4, 5  
Gourdet Patrice, 52, 53  
Guerrouache Céline, 34, 35  
Gutierrez-Caceres Rafaela, 77, 78  
  
Härmä Juhani, 79–81  
  
Julia Léopold, 82, 83  
  
Lafont-Terranova Jacqueline, 47, 48  
Lavanant David, 86, 87  
Lavieu Belinda, 24, 25, 36–39, 50, 51  
Lazar Jan, 84, 85  
Le Levier Hélène, 40, 41  
Leroy Véronique, 42–44  
Lucchini Silvia, 47, 48  
  
Manen Pierre, 6–8  
Maturafi Lavie, 73, 74  
Mazziotti Sara, 45, 46  
Mout Tiphaine, 40, 41  
Mudrochová Radka, 84, 85  
  
Niwese Maurice, 47, 48  
  
Onguene Bandolo Christine, 49  
  
Pagnier Thierry, 36, 37, 50, 51  
Paquet-Gauthier Myriam, 9, 10  
Pauchard Joanna, 88, 89  
Petrucci Solenn, 57–59  
Piron Sophie, 11  
Plane Sylvie, 31–33  
Ponton Claude, 38, 39, 77, 78  
  
Remysen Wim, 9, 10  
Rheault Amélie-Hélène, 68, 69  
  
Sautot Jean-Pierre, 52, 53  
Surcouf Christian, 70, 71  
  
Teruggi Lilia, 77, 78  
Trommer Bernadette, 90, 91  
  
Wattelet Sandrine, 54–56  
Wyns Marielle, 42–44  
  
Zimont Elizaveta, 12, 13