



## Contribution aux travaux des groupes d'élaboration des projets de programmes C 2, C3 et C4

**Catherine Brissaud,**

**Professeur des Universités,  
Université Grenoble Alpes, Lidilem**

**Contribution à une réflexion sur  
l'enseignement de l'orthographe à  
l'école et au collège**

## **Contribution à une réflexion sur l'enseignement de l'orthographe à l'école et au collège**

Avant de répondre plus directement aux questions posées par les responsables des groupes d'élaboration de projet de programmes pour le cycle 3 et le cycle 4, je souhaite formuler, en guise de préliminaires, quelques remarques liées au statut particulier de l'orthographe du français dans les écritures du monde, sans doute l'une des plus difficiles à apprendre.

1/ Sa complexité tient à la plurifonctionnalité des graphèmes, aux graphèmes sans correspondant sonore, aux phénomènes d'homophonie-hétérographie, toutes choses qui rendent coûteux le contrôle et incompressible le temps nécessaire à l'automatisation des procédures. Il convient donc sans doute d'envisager d'abord l'apprentissage de l'orthographe comme un apprentissage au long cours. Il en résulte que les progrès ne sont pas facilement quantifiables, notamment chez les plus jeunes élèves, et les mesures de l'efficacité de l'enseignement rendues difficiles.

2/ Si la complexité orthographique touche tous les élèves, elle affecte plus fortement les élèves de milieu défavorisé. Nous avons montré récemment encore que les élèves les moins favorisés socioculturellement ont besoin de plus de temps que les autres pour venir à bout de l'orthographe (Totereau, Brissaud et al., 2013 ; Brissaud, Cogis, Totereau, 2014). La réflexion qui suit sera donc largement tournée vers ceux qui ont le plus besoin de l'école et à qui l'école doit porter une attention particulière.

3/ Les évaluations internationales (PISA, PIRLS) ne prennent pas de mesure de l'écrit qui permettrait de montrer qu'apprendre à écrire le français demande davantage de temps que pour apprendre à écrire le finnois, le coréen ou l'italien. Elles ont cependant permis d'établir la difficulté à écrire dans l'école française, caractérisée par « des taux de non-réponse des élèves importants et en hausse lorsqu'il s'agit de produire une réponse rédigée de manière construite » (Daussin, Kesksaik, Rocher, 2011 : 10). Ce fait est interprété comme la conséquence de la peur de se tromper (Baudelot et Establet, 2009). Je fais l'hypothèse que la question de l'orthographe n'est pas étrangère à ce fait.

4/ Nous disposons de très peu d'informations sur les capacités orthographiques des adultes et sur ce qui leur reste de ce qu'ils ont appris à l'école, notamment quand ils ne pratiquent pas l'écriture au quotidien. Une des rares études disponibles a été conduite auprès d'étudiants de lycée professionnel et de licence de lettres (Lucci et Millet, 1994). Nous manquons donc d'informations sur ce qui semble

novembre 14

hors de portée du plus grand nombre, et qui pourrait donc être exclu du socle (par exemple *quel que soit*, écrit très souvent *quelque soit*, y compris dans l'édition). Nous avons donc du mal à déterminer « ce que nul n'est censé ignorer en fin de scolarité obligatoire sous peine de se trouver marginalisé » (MENESR, 2006 : 3).

5/ La notion de *littératie*, parce qu'elle permet d'envisager la question de l'écrit dans la diversité de ses usages, peut s'avérer utile et aider à repenser la finalité de l'enseignement de l'orthographe. On peut en effet facilement rapprocher sa définition, par exemple celle de l'OCDE (2000) : « aptitude à comprendre et à utiliser l'information écrite dans la vie courante, à la maison, au travail et dans la collectivité en vue d'atteindre des buts personnels et d'étendre ses connaissances et ses capacités » des objectifs de la mise en place du socle, qui « permet d'agir, de conquérir et d'exercer ainsi progressivement sa liberté et son statut de citoyen responsable de véritables enjeux » (CSP, projet de socle, 2014 : 2). Cette notion de *littératie* permet de penser l'orthographe en la remettant à sa place, et de mieux s'occuper du transfert en production d'écrit, question centrale.

Les difficultés sont telles aujourd'hui, y compris pour les élèves issus de milieu favorisé, qui bénéficient d'un environnement où la langue et son fonctionnement font l'objet d'une certaine attention, que rien ne sert de s'indigner ou de relever les exigences. Mieux vaut réfléchir collectivement à ce qu'il est possible de faire ici et maintenant dans les temps impartis, qui ne sont plus ceux d'il y a 50 ans.

1. Quelles connaissances ou compétences en orthographe peuvent être attendues de tous les élèves en fin de Cycle 3 ? En fin de Cycle 4 ? Avec quels niveaux de maîtrise au cours de chaque cycle ? A quels moments de la scolarité situez-vous des paliers dans les apprentissages ? Pouvez-vous caractériser ces paliers ?

Les élèves de fin de cycle 4 doivent avoir les connaissances nécessaires à la gestion de ce qui est discriminant ou disqualifiant socialement, notamment l'orthographe dite grammaticale : les accords dans le groupe nominal, l'accord sujet-verbe, les formes verbales en /E/, l'homophonie verbale (et verbo-nominale), qui nécessitent, en français, un raisonnement morphosyntaxique.

Tout mon travail, ainsi que celui des étudiants professeurs des écoles que j'encadre, montre que des connaissances qui peuvent passer pour élémentaires (l'accord dans le groupe nominal et l'accord du verbe) sont encore en cours d'acquisition en début de scolarité au collège (Totereau, Brissaud et al., 2013 ; Brissaud, Cogis, Totereau, 2014 ; Geoffre et Brissaud, 2012 ; Miraglio, 2013). Il montre aussi une grande variabilité des performances à un niveau donné, les décalages observés pouvant être interprétés comme des retards. Cela dit, tous les élèves cheminent et progressent dans le marquage du nombre. Il faut le souligner : les élèves labellisés « en difficulté » apprennent aussi l'orthographe grammaticale. L'enjeu est donc d'amener progressivement tous les élèves à gérer l'orthographe quand ils écrivent leurs propres textes, de les aider à déjouer les contextes qui induisent des erreurs en situation de surcharge cognitive.

novembre 14

Mon travail sur les formes verbales en /E/ a permis d'identifier deux paliers : un premier en CE2-CM1, un autre en 5<sup>e</sup>-4<sup>e</sup>.

En CE2, la flexion *er* semble incarner le verbe (« j'ai mis *er* parce que c'est un verbe ») ; elle est produite très fréquemment et conduit à des erreurs mais aussi à des réussites, en quelque sorte par défaut. Les élèves pourraient sélectionner *er* sur la base d'une information catégorielle.

À partir du CM1, le verbe est davantage perçu comme variable et receveur d'accord et les élèves se mettent à accorder (« j'ai mis un *s* parce que ça s'accorde »). Le répertoire des graphies disponibles s'élargit. Ici encore, les conceptions du verbe que les élèves se sont construites conduisent à des réussites mais aussi à des erreurs, au moins jusqu'en classe de 5<sup>e</sup>.

En classe de 4<sup>e</sup>, cette tendance perd d'intensité et les élèves parviennent davantage à contrôler leurs graphies. Cela dit, les performances s'améliorent de façon continue jusqu'en classe de 3<sup>e</sup>.

### **Objectifs de fin de cycles 3 et 4**

La gestion des marques en production de texte pourrait être travaillée plus systématiquement au cycle 3, avec diversification des contextes et travail sur les erreurs récurrentes (je m'en tiendrai ici aux marques verbales de nombre et aux formes en /E/).

Pourraient être attendues en fin de cycle 3 :

- connaissance des marques de personnes et notamment de l'opposition 3P-6P (*e-t/nt*) ;
- connaissance des formes de participe passé les plus fréquentes (formes « nues », sans consonne finale, sauf *fait, dit, mis, pris* voir Brissaud et Cogis, 2011 : 230) ;
- connaissance de l'opposition mode personnel (imparfait)/non personnel (infinitif) : *ils marchaient / ils vont marcher* ;
- connaissance de l'opposition temps simples / temps composés ;
- connaissance de l'intérêt de la procédure analogique de remplacement par un verbe du 3<sup>e</sup> groupe, qui aide à identifier les formes en /E/ ;
- gestion du pluriel dans le groupe nominal en rédaction de texte dans des contextes variés ;
- gestion du participe passé et de l'adjectif avec *être* en rédaction de texte ;
- gestion des temps simples en rédaction de texte (sauf 6P).

Pourraient être considérées comme en cours d'acquisition en fin de cycle 3 :

- connaissance de contextes où l'accord ne se fait pas avec le mot qui précède le verbe (pp employé avec *avoir* ; verbes précédés d'un pronom non sujet, y compris *vous*) ;
- gestion du pluriel de l'adjectif et du participe passé en rédaction autonome de texte ;

novembre 14

- gestion de l'accord sujet-verbe 6P aux temps simples (en distinguant les verbes du type *voir* ou *cueillir* de *prendre* ou *venir*) ;
- gestion des temps composés en production d'écrit ;
- gestion de la distinction infinitif/imparfait/participe passé.

Pourraient être attendues en fin de cycle 4 :

- gestion du pluriel verbal (temps simples et temps composés) en rédaction de texte ;
- gestion de l'accord dans les phrases passives en rédaction de texte ;
- utilisation à bon escient de la substitution dans tous les contextes pour aider à l'écriture de l'infinitif, imparfait et participe passé ;
- connaissance de l'invariabilité du participe passé de faire suivi d'un infinitif (*la voiture je l'ai fait réparer*).

Pourrait être considéré comme en cours d'acquisition en fin de cycle 4 :

- l'accord du participe passé avec le COD antéposé (*ces photos, je les ai prises...*)

Hors cycle 4, hors socle commun (au programme actuellement en classe de 3<sup>e</sup>) :

- le participe présent et l'adjectif verbal ;
- le participe passé suivi d'un infinitif ;
- l'accord du participe passé des verbes pronominaux ;
- l'accord du participe passé d'un verbe impersonnel.

## 2. Quelles difficultés principales voyez-vous dans la mise en œuvre d'un socle commun ?

La mise en œuvre progressive d'un socle, avec paliers identifiés, me semble particulièrement adaptée à l'apprentissage de l'orthographe du français dont il faut accepter l'idée qu'il prend 10 ans pour la plupart des individus.

Il est nécessaire d'avoir un socle crédible, explicite, avec paliers précisés, qui repose sur des résultats de recherche accessibles ; qui rappelle que c'est en écrivant qu'on apprend à écrire, mais aussi à lire ; que le travail sur la langue est aussi au service de la lecture et de l'écriture.

La première difficulté a trait à la *définition* du socle et à sa *caractérisation* : le texte de 2006 ne le fait pas dans le domaine de l'orthographe et les programmes de 2008 couvrent toute l'orthographe, sans vraiment distinguer ce qui est central de ce qui est périphérique, y compris des zones de fragilité sujettes à beaucoup de variation. Il faudrait donc préciser ce que veut dire *suffisamment* dans : « L'élève doit maîtriser suffisamment les outils de la langue que sont le vocabulaire, la grammaire et l'orthographe pour pouvoir lire, comprendre et écrire des textes dans différents contextes. » (MENESR, 2006 : 5).

La deuxième difficulté est de construire les programmes et le socle en cohérence, à la lumière de ce qu'on sait des apprentissages. On ne devrait donc pas assigner un même objectif à 4 ans d'écart, par exemple les verbes en *cer*, *ger*, *guer*, que les élèves doivent savoir écrire en fin de CM1... et en 5<sup>e</sup> ;

novembre 14

autre exemple : écrire sans erreur *on/on n'* au programme de CM1... et de 4<sup>e</sup>). Il faudrait articuler les objectifs de l'école et du collège pour construire un socle crédible. Le projet de socle (2014) va dans le bon sens, avec le souci de « penser le socle commun de connaissances, de compétences et de culture et de mieux l'articuler avec les enseignements. »

La troisième difficulté est que pour écrire un texte, les jeunes élèves ont besoin d'emblée d'un grand nombre de connaissances et de compétences. Or une véritable progression établit des priorités ; le corollaire est qu'on ne peut pas exiger tout tout de suite et que l'évaluation doit en tenir compte... si on ne veut pas décourager les élèves et les détourner d'un apprentissage au long cours. La mise en place d'une évaluation positive permettant d'évaluer ce qui a été effectivement enseigné, de valoriser différents niveaux de réussite, constitue donc un véritable enjeu. Ici encore, le projet de socle va dans le bon sens.

La quatrième difficulté est le poids des croyances et de la tradition, la foi en la dictée, qui constituent vraisemblablement un frein puissant à la mise en œuvre d'un socle parfois interprété comme un nivellement par le bas. Contre les croyances, la solution réside dans la formation, qui doit apporter aux étudiants futurs enseignants la connaissance des « régularités qui organisent la langue » (projet de socle), celle de la diversité des usages du français, conditions pour que soient mis en place « un apprentissage programmé, progressif et explicite », pour que l'enseignant encourage les élèves à apprendre et les aide à acquérir « la confiance en leur propre capacité de réussir et de progresser ».

3. Pourriez-vous nous présenter, de manière synthétique, les principaux résultats de la recherche en didactique dans le domaine de l'apprentissage de l'orthographe, les débats qui le traversent et votre position sur ces débats ?

*Pour la réponse à cette question, je m'appuie largement sur mon article paru dans la revue Pratiques en 2011, « Didactique de l'orthographe : avancées ou piétinements ? », qui tentait de mesurer le chemin parcouru dans le domaine de la didactique de l'orthographe depuis l'émergence de la didactique du français dans les années 1980. Je reprends intégralement la fin de ce texte (section 3 : « Les grands chantiers des années 2010 ») et la conclusion, où mes positions sont clairement exprimées. Les nombreuses références de cette section ne figurent pas à la fin de cette contribution.*

Les travaux relevant de la didactique de l'orthographe (entendue au sens où les didactiques disciplinaires s'efforcent « d'étudier de façon scientifique des problèmes touchant à la transmission et à l'appropriation des savoirs scolaires.» (Simard et al., 2010 : 14) ou *intéressant* la didactique, se sont multipliés depuis une vingtaine d'années. Ils s'appuient sur les nombreux travaux conduits depuis les années 1970 dans le domaine de la description du fonctionnement de l'orthographe du français, de son acquisition, de son enseignement et de son apprentissage, qui ont mis à mal un certain nombre d'illusions et de croyances : croyance en la simplicité de l'orthographe du français ; croyance en l'efficacité de la dictée ; croyance en la possibilité que cet apprentissage soit définitivement réglé à l'école. Ces croyances sont cependant encore bien enracinées et constituent vraisemblablement un frein à des avancées significatives dans le domaine de la recherche en didactique de l'orthographe.

novembre 14

## **Synthèse des avancées.**

### **1. Années 1990 : écriture et conception des élèves**

#### **1.1. Continuum des systèmes d'écriture**

C'est l'idée d'un continuum des systèmes d'écriture qui prévaut aujourd'hui, des écritures à sémiographie mineure comme le finnois aux écritures à sémiographie majeure comme celle de l'anglais ou le français. Au bout du compte, le système d'écriture du français se révèle un système complexe mais organisé dont la maîtrise complète semble mission impossible (Catach, 1980 ; Ducard, Honvault, Jaffré, 1995).

#### **1.2. Performances et conceptions des élèves**

L'observation des usages des élèves a donné lieu, dans trois domaines, à un nombre conséquent de thèses dans les années 1990 :

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

Ces communautés ont travaillé parallèlement et ont mis en évidence :

1/ le temps nécessaire aux acquisitions orthographiques du français : les scénarios développementaux proposés s'étalent jusqu'à la fin de la scolarité au collège avec accélération ou palier en classe de quatrième ;

2/ les problèmes de gestion des connaissances orthographiques dans la production de textes : les connaissances déclaratives ne suffisent pas, encore faut-il apprendre à les mettre en oeuvre dans le flux de l'écriture dans des structures syntaxiques particulières ;

3/ la mise au jour de conceptions en marge de, en dépit de, ou grâce à l'enseignement reçu (ou la mise en évidence de l'absence de maîtrise conceptuelle) expliquant bien des erreurs : « la nature des problèmes à résoudre ne varie pas énormément d'un niveau scolaire à l'autre. Ce qui change, en revanche, c'est la capacité à les résoudre » (Jaffré et Bessonnat, 1993 : 36).

### **2. Années 2000**

#### **2.1. Propositions didactiques**

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

novembre 14

## **2.2. Orthographe et cognition**

L'analyse des performances linguistiques des élèves, de leurs capacités cognitives et de leur évolution se poursuit. Les publics se diversifient : les plus jeunes font l'objet d'une attention particulière (Montésinos-Gelet, 1999 ; Morin, 2002 ; Bézu, 2009 ; David et Morin, 2008). En ce qui concerne les lycéens, Noëlle Voiriot-Cordary (2005) montre que leurs points d'achoppement sont finalement les mêmes que ceux des écoliers (les formes verbales complexes notamment), et leurs conceptualisations proches. Tout se passe comme si les élèves de lycée n'arrivaient pas à dépasser les représentations erronées qu'ils se sont construites à l'école et au collège.

L'impact de la fréquence des unités linguistiques et des régularités du système sur la performance orthographique est exploré : apprentissage implicite de sous-unités lexicales (Pacton, Fayol et Perruchet, 2005 ; Kandel et Valdois, 2006), mécanismes de la détection d'erreurs (Largy et Dédeyan, 2002), récupération de formes fléchies stockées en mémoire (Largy, Cousin et Fayol, 2004), bref toutes choses qui tendraient à montrer que plus on enregistre de régularités, meilleur orthographeur on serait. On s'intéresse aussi à la production écrite en temps réel avec des moyens d'enregistrement de la temporalité de l'écriture (Plane, Olive et Alamargot, 2010).

## **2.3. Systèmes d'écriture**

Dans le même temps, la linguistique de l'écrit s'intéresse aux systèmes d'écriture et pose la question de leur adaptation aux besoins de la société (Jaffré, 2006 ; Honvault-Ducrocq, 2006 ; Jaffré et Brissaud, 2006). Des linguistes continuent à « penser l'orthographe de demain » et à faire des propositions de réformes du système d'écriture du français (Dister, Gruaz, Legros, Lenoble-Pinson, Moreau, Petit, Van Raemdonck, Wilmet, 2009).

## **2.4. Orthographe et écriture**

Les travaux s'intéressant aux modifications orthographiques lors de la révision s'appuyant sur une approche génétique du texte sont peu nombreux, avec, parfois, des résultats contradictoires (Cogis, 2000 ; Cogis et Leblay, 2010) : les élèves toucheraient peu à l'orthographe lors de la révision de leur texte.

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

## **2.5. Les enseignants et la norme**

Un certain nombre d'études touche au rapport des enseignants débutants à la norme orthographique. Dans la lignée de l'étude conduite par Marie-Laure Élalouf et al. (1998), Claudie Péret, Jean-Pierre Sautot et Catherine Brissaud (2008) ont mis en évidence la fragilité de la connaissance du système orthographique des enseignants entrant dans le métier : ceux-ci n'ont pas une vision claire de leur compétence orthographique et des erreurs qu'ils font ; pas plus que du fonctionnement du système. L'insécurité dans laquelle ils se trouvent les conduit souvent à la normativité. Les conclusions d'Emmanuelle Guérin (2010) vont dans ce sens. Elle montre comment l'enseignant, soumis à des pressions contradictoires, adopte la langue professorale qui sied à la

novembre 14



fonction et se retrouve à enseigner une norme orale unique, un français restreint, une « outrelangue », qui peut être en contradiction avec les usages majoritaires ; elle dénonce l'idéologie du standard liée aux représentations et au manque de formation des enseignants.

On pourrait étendre l'analyse à l'orthographe et regretter le manque de sensibilisation des enseignants à la variation écrite, qui existe tout autant que la variation orale : il y a des erreurs qu'on voit et des erreurs qu'on ne voit pas, il y a des erreurs qu'on fait soi-même et dont on n'est pas conscient, des erreurs que plus personne ne voit tellement elles sont devenues fréquentes (*il envoit, quelque soit*).

## **2.6. Le chercheur sur le terrain, décalages et malentendus**

Dans les années 2000, le chercheur investit résolument l'espace de la classe en se focalisant sur l'enseignant et les choix qu'il opère dans l'intimité de la classe. Des méthodologies variées permettent de comprendre ce qui se joue avec les élèves, notamment en ce qui concerne l'enseignement de la grammaire (mais quand on parle de grammaire à l'école élémentaire, l'orthographe n'est pas loin...) : observation indirecte de données fournies par l'enseignant (Slusarczyk, 2011), observation écologique filmée (Élalouf et Péret, 2009 ; Paolacci et Garcia- Debanc, 2009), analyse comparative de la mise en oeuvre par deux enseignants d'un même contenu d'enseignement qu'ils ont préparé ensemble (Sautot et Lepoire, 2009), ingénierie didactique (Garcia- Debanc, 2009), etc. Outre la variété des pratiques observées (Gomila, 2009 ; Gourdet, 2009) et la complexité des déterminations des pratiques enseignantes (Carnus et Garcia- Debanc, 2008), ces études font ressortir :

- l'écart entre les difficultés supposées par l'enseignant et les difficultés effectives pour l'élève (Garcia-Debanc, 2009) ;
- le décalage entre les savoirs à enseigner et les savoirs enseignés (Dolz et Schneuwly, 2009) ;
- l'écart entre savoirs enseignés et savoirs appris (Gourdet, 2009 ; David, Guyon et Brissaud, 2006) ;
- la disjonction entre ce que les enseignants pensent pratiquer et ce qu'ils font effectivement (Péret *et al.*, 2008) ;
- l'écart entre les connaissances nécessaires et les connaissances effectives (Elalouf, 2008 : 104).

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

novembre 14

### **3. Les grands chantiers des années 2010**

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

#### **3.1. Quelle inscription sociale des performances ?**

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

Il n'est que de voir le désarroi des jeunes professeurs de français en lycée professionnel quand on aborde la question de l'orthographe pour comprendre l'hypothèque mise sur la carrière scolaire et l'insertion sociale des élèves par l'orthographe. Nous disposons de trop peu de données sur les populations qui ne se sont pas approprié l'écriture de la langue de scolarisation, et nous devons nous donner les moyens de mettre au point des dispositifs centrés sur des objets fondamentaux, qui font partie à coup sûr du socle commun.

Maintenant que nous connaissons mieux les modes d'appropriation des enfants tout venants, nous devons nous concentrer sur la fraction de la population dite en retard (40% des élèves de 15 ans, rappelons-le), dont on sait qu'elle est en retard pour l'acquisition d'orthographe. Ce retard est évalué à deux années par Danièle Manesse (2008). Mais les procédures utilisées par ces élèves sont-elles les mêmes ? Les dispositifs préconisés (Haas, 2002 ; Brissaud et Cogis, 2011) sont-ils aussi efficaces pour toutes les catégories d'élèves ?

#### **3.2. Quelles pratiques efficaces ?**

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

novembre 14

problème de reconnaissance institutionnelle de la didactique : les didacticiens doivent trouver des financements pour des études d'envergure qui n'auraient pas forcément d'ambition européenne ou internationale ! Il semblerait que cela soit possible au Québec.

### **3.3. Le socle et le système**

#### **À la recherche du socle**

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

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

#### **L'aménagement du système d'écriture**

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

#### **Les progressions qui assurent ce socle**

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

novembre 14

n'évacuant pas les erreurs mais en prenant appui sur elles (Astolfi, 1997) : le tâtonnement permet sans doute la réussite à long terme, ainsi que la bienveillance et la mise en confiance.

#### **4. Conclusion**

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

#### **L'orthographe, un outil pour tous ?**

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

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

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

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

novembre 14

## La formation des enseignants

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

- en construisant des connaissances sur le fonctionnement actuel du système d'écriture du français, sur son histoire et ses aléas, sur sa lente acquisition et les obstacles rencontrés, sur les conditions optimales de son apprentissage, sur les notions centrales au cœur des apprentissages de l'école élémentaire ;
- en faisant un détour par d'autres systèmes d'écriture : l'anglais qui a une écriture peu « transparente », comme celle du français, est intéressant de ce point de vue, parce qu'il pose d'autres problèmes que le français ; l'italien ou l'espagnol parce qu'ils appartiennent à la même famille de langue que le français, sont relativement « transparentes » et permettent de révéler les difficultés du français ;
- en apprenant à travailler sur les représentations des élèves et sur les siennes propres qui font souvent obstacle à l'enseignement et à l'apprentissage ;
- en comprenant l'importance de travailler aussi l'orthographe dans la production de textes et d'apprendre à le faire progressivement, en apprenant lentement mais sûrement à repérer ses propres erreurs.

Tout ce qui touche au langage a une apparence d'évidence telle que le professeur doit disposer de connaissances larges pour faire face à la diversité des conceptualisations des élèves. On ne peut pas être spécialiste de tout (Péret *et al.*, 2008) ; cela ne veut pas dire que tout le monde doit être spécialiste de rien et que l'enseignant n'en connaît donc pas plus que les parents ! Il ne s'agit pas de prescrire, mais de donner aux futurs enseignants les informations qui leur permettront de se poser comme professionnel de l'enseignement de l'écriture et de choisir, librement, telle ou telle approche, en fonction des élèves qui leur sont confiés et de justifier leurs choix, de faire travailler les élèves en toute confiance. Même si on donne la priorité à une approche intégrative de l'orthographe, par exemple en la travaillant lors de la production de textes (Brissaud et Cogis, 2011), la question de l'orthographe continue malheureusement à faire de l'ombre à l'écriture des textes dans la mesure où la peur de faire des fautes paralyse nombre de scripteurs : élèves, étudiants mais aussi adultes en activité professionnelle. Le nombre d'absence de réponses dans les enquêtes PISA nous le rappelle.

## Le lien entre recherche, formation et terrain

Jean-François Halté terminait son *Que sais-je ?* paru en 1992 consacré à la didactique du français par un appel à un rapport *symbiotique* entre recherche et enseignement, à une rénovation des concours

novembre 14

académiques d'enseignement et à une articulation étroite de la recherche, de la formation et de l'enseignement au sein des IUFM nouvellement créés. Je lance ici le même appel vingt ans plus tard, en l'an 1 de la mastérisation de la formation des enseignants. C'est par une collaboration active entre tous les acteurs que nous pourrions aider les enseignants à opérer des choix didactiques qu'ils devront de toute façon opérer ; si la société a décidé que les enseignants passeraient deux fois moins de temps que par le passé à travailler l'orthographe alors que tous les élèves (ou presque) suivent aujourd'hui le même cursus à l'école élémentaire et au collège, elle doit tout mettre en œuvre pour que les enseignants soient aidés à gagner en efficacité. Tout se passe comme si un chaînon ou une courroie de transmission continuait à manquer entre le chercheur et ceux pour qui il travaille, entre le chercheur et les décideurs. Je l'appelle ici de mes vœux : le temps de l'apprentissage est trop long, l'enjeu trop important pour que subsistent clivages, défiance et fausses croyances.

4. Quels sont selon vous les points positifs et négatifs que vous voyez dans les programmes de de 2008 de l'école primaire et du collège ?

Les programmes de 2008 m'apparaissent comme problématiques à bien des égards. Je vois au moins six points négatifs qu'on retrouve dans les programmes de l'école et du collège.

1/ Les programmes pour l'école fixent, dès le CE1, des objectifs insoutenables, par exemple « écrire sans erreur sous la dictée un texte de 5 lignes en utilisant ses connaissances lexicales, orthographiques et grammaticales » (version « socle », page 20 des programmes de 2008).

Le texte du socle commun de connaissances et de compétences laisse croire que tous les élèves peuvent maîtriser l'orthographe dans leurs propres écrits dès le CM2 : « Il est nécessaire d'atteindre une maîtrise correcte de l'orthographe, dans les écrits spontanés des élèves, dès la fin de l'école primaire. Le perfectionnement de l'orthographe jusqu'à la fin de la scolarité obligatoire est cependant une nécessité. » ([MENESR](#), 2006 : 7).

2/ Les programmes de 2008 présentent la dictée comme la réponse aux difficultés posées par l'apprentissage de l'orthographe : « Parmi tous les types de dictées auxquels le professeur peut avoir recours (dictée-copie, dictée dialoguée...), la dictée de contrôle est une modalité indispensable d'évaluation de la compétence orthographique » (collège). On retrouve aussi cette affirmation dans le texte du socle commun (2006) : « Le perfectionnement de l'orthographe jusqu'à la fin de la scolarité obligatoire est cependant une nécessité. Pour cela, **la dictée est un outil indispensable d'apprentissage et d'évaluation...** » (souligné par les auteurs du texte).

Or, comme nous le soulignons ailleurs (Brissaud, Cogis, 2011 : 21), une dictée est toujours le texte d'un autre. Si l'exercice présente de l'intérêt (sous des modalités variées, il peut aider à amener progressivement les élèves à un raisonnement de type morphosyntaxique), il ne suffit pas pour un apprentissage de la gestion de l'orthographe dans ses propres écrits.

3/ Les programmes de 2008 survalorisent certaines catégories, sans justification. L'exemple le plus flagrant en orthographe est sans doute, pour l'école comme pour le collège, les *homophones*, qui sont mis en avant, quasi présentés comme une catégorie linguistique centrale, au détriment des

novembre 14

homophonies verbales et verbo-nominales (voir par exemple la rubrique « Quelques homonymes ou homophones » qui revient à chaque niveau de scolarité du collège et l'objectif « Écrire sans erreur les homophones grammaticaux déjà étudiés » pour chacun des niveaux du cycle 3).

D'une manière générale, l'école et le collège font bien peu de cas de l'homophonie verbale, source de difficultés pour tous les scripteurs du français. Pourquoi continuer à négliger l'homophonie verbale des verbes du 1<sup>er</sup> groupe, présentés comme « simples », parce que « réguliers », et donc supposés faciles, alors que certains verbes comme *aller, faire, prendre, vivre, grandir, pouvoir* sont plus accessibles que d'autres et peuvent servir de point d'appui aux apprentissages du nombre verbal ?

4/ Les programmes de 2008 proposent de fausses progressions. Les choix d'aborder telle notion à tel moment plutôt qu'à tel autre ne sont pas fondés, malgré tous les travaux réalisés depuis une trentaine d'années.

Par exemple, les concepteurs ne justifient pas la progressivité adoptée pour aborder l'accord sujet-verbe. En CM1, les élèves sont censés « Appliquer la règle de l'accord du verbe avec son sujet, y compris pour les verbes à un temps composé, et pour les sujets inversés » (progression, page 37). En classe de 6<sup>e</sup>, sous *Orthographe grammaticale*, on lit : « l'accord simple sujet-verbe et sujet-attribut », alors que sous *Les fonctions grammaticales*, pour le même niveau de scolarité, on a « le sujet du verbe (le groupe nominal et le pronom ; le sujet déplacé ou inversé) ». En classe de 5<sup>e</sup>, on s'en tient à de la morphologie verbale, avec accent mis sur « les verbes du premier groupe présentant des particularités orthographiques (verbes en -cer / -ger / -eler / -eter / -yer...) » et « la morphologie de certains verbes irréguliers : *aller, asseoir, dire, faire, savoir, vouloir...* ». En 4<sup>e</sup>, sous *Orthographe grammaticale*, on trouve « les accords complexes sujet-verbe » ainsi que « les verbes du troisième groupe présentant des particularités orthographiques (verbes en -dre /-tre...) » et « la morphologie de quelques verbes très usités : *pouvoir/devoir/valoir/paraître...* ».

Cette progression confond le fonctionnement phonographique général (l'alternance *c/ç* ou *ge/g*), les aspects proprement morphologiques (la conjugaison) et les aspects morphosyntaxiques (la gestion des formes dans la chaîne), en privilégiant la morphologie des verbes irréguliers très fréquents à un stade avancé de la scolarité et en méconnaissant les problèmes liés à l'hétérographie des formes homophones. Programme peu ambitieux !

Le sujet inversé continue à être mis en avant, comme si cette configuration syntaxique était centrale. Au bout du compte, à en croire les programmes, les difficultés verbales en français se limitent à l'inversion du sujet (programme du CM1) et au sujet *qui* (à voir en CM2) ; au collège, à « l'accord du participe passé des verbes avec *être* et *avoir* (cas complexes, à l'exclusion des verbes pronominaux) » en classe de 5<sup>e</sup> et aux mystérieux « accords complexes sujet-verbe » en classe de 4<sup>e</sup>. Quid de la gestion des reprises d'un groupe nominal par les pronoms *elles* ou *ils*, au pluriel, courant parfois sur plusieurs phrases, ou de certains compléments intercalés qui peuvent faire obstacle à l'accord ?

5/ La cohérence interne du texte des programmes est parfois problématique, pour tous les cycles. Par exemple, ces deux formulations différentes pour le CM2 : « rédiger un texte d'une quinzaine de lignes (récit, description, dialogue, texte poétique, compte rendu) en utilisant ses connaissances en

novembre 14

vocabulaire et en grammaire » (page 26) ; « Rédiger différents types de textes d'au moins deux paragraphes en veillant à leur cohérence, en évitant les répétitions, et en respectant les contraintes syntaxiques et orthographiques ainsi que la ponctuation » (page 35).

6/ Les programmes ne sont pas écrits en orthographe rectifiée. Dans les programmes pour l'école, la référence au texte paru en 1990 n'est pas assez explicite.

### **Les points positifs**

Si l'on rencontre les mêmes problèmes dans les programmes de l'école et du collège, ceux du collège me semblent plus positifs en ce qui concerne le statut de l'erreur, la nécessité d'écrire pour apprendre à écrire, de réfléchir au fonctionnement de la langue.

5. Pourriez-vous décrire explicitement et concrètement quelques situations exemplaires d'évaluation, qu'il serait possible de relier aux contenus essentiels proposés dans les programmes ?

L'évaluation est pour moi un point nodal pour une véritable refondation de l'école. L'école doit en effet se donner les moyens d'évaluer les progrès accomplis afin de stimuler l'apprentissage de l'orthographe qui s'étale sur au moins 10 ans pour la plupart des individus. Cela ne peut se faire que de façon positive, en cherchant à évaluer le chemin accompli.

Le projet de socle, qui vise à « mettre en place une évaluation positive permettant de valoriser différents niveaux de réussite en établissant un bilan plus riche qu'une réponse binaire en termes de succès et d'échec », me semble de bon augure.

Il en résulte la nécessité de sortir de la seule évaluation par la dictée, dont un des effets pervers est que certains élèves ne se mobilisent vraiment sur la question de l'orthographe qu'en situation de dictée. Cela dit, on peut tout à fait envisager un même test à des moments différents de l'année afin d'évaluer les progrès en orthographe, sans s'en tenir au barème traditionnel de la dictée (voir Barbarant, 2013 : expérimentation d'un barème graduel pour la dictée du diplôme national du brevet).

Pour apprendre progressivement aux élèves à gérer l'orthographe dans leurs propres écrits, on peut leur proposer, à l'école comme au collège, des écrits courts où la préoccupation de l'orthographe sera première.

### **Exemple d'évaluation après une séquence de travail de l'accord sujet-verbe en début de cycle 4**

Après avoir travaillé (quinzaine précédente) l'accord sujet-verbe dans des contextes variés, on peut imaginer l'évaluation des apprentissages réalisés comme suit, en combinant différentes modalités.

novembre 14



1/ Transformation de texte qui reprendra certaines des structures à risque mises en évidence précédemment avec les élèves (exemple de consigne : remplacer le nom au singulier en position de sujet par un nom au pluriel et faire toutes les modifications qui s'ensuivent).

2/ Justifications de graphies normées, éventuellement après discussion en petits groupes (cela suppose qu'on donne la parole aux élèves quand on travaille l'orthographe en classe pour qu'ils apprennent à justifier et qu'on ait le souci de les amener vers des raisonnements de type morphosyntaxique) ;

3/ Composition de phrases à contraintes, qui commencent par un groupe en position de sujet imposé (on pourra les choisir reliés au thème de la séquence ou à l'ouvrage en cours de lecture).

4/ Évaluation de la gestion de l'accord sujet-verbe dans un court texte écrit par l'élève (le sujet induisant l'utilisation du pluriel) après révision avec tous les outils autorisés (fiches, affiches, cahier outil, dictionnaire, grammaire, etc.). On peut imaginer un allègement de la charge cognitive avec travail collectif préalable sur le vocabulaire ou un dispositif de brouillon collaboratif (voir par exemple Geoffre, 2013).

Dans le cadre de la réflexion sur « la nature et le contenu des épreuves des examens conduisant aux diplômes nationaux » (charte des programmes), la question de la mise à disposition des outils dans toutes les situations d'écriture me semble devoir être abordée. Pourquoi ne pas habituer les élèves à utiliser les outils que les adultes utilisent quand ils écrivent, et autoriser ces outils lors des examens et des évaluations nationales comme c'est le cas au Québec ou en Belgique (Brissaud et Lefrançois, 2014) ?

6. Quels sont les liens possibles avec les autres disciplines dans le cadre du projet de socle commun de connaissances, de compétences et de culture (1) ? (Vous pouvez là aussi illustrer votre propos à travers une ou deux situations qui vous paraîtraient particulièrement pertinentes).

La notion de littératie invite à s'intéresser à ce qui se passe dans toutes les disciplines et à faire de l'orthographe un souci permanent : la compétence orthographique peut être travaillée au cycle 3 comme au cycle 4 lors de l'écriture de textes variés (comptes rendus d'expérience ou de visite, réalisation d'affiches ou de diaporamas, etc.). On peut imaginer, par exemple en classe de 3<sup>e</sup>, un travail sur le participe passé ou sur la forme passive dans le cadre de la réalisation d'affiches sur la fin de la guerre mondiale (voir par exemple les affiches visibles actuellement à Nantes, place des 50 otages).

Le Projet de socle propose que l'élève soit « en mesure de remarquer des similarités et des différences d'organisation entre le français et les autres langues apprises ». L'idée vaut pour les systèmes d'écriture adoptés par différentes langues : l'observation des conventions d'écriture, la comparaison des différentes utilisations d'un même alphabet, celle du marquage du nombre nominal dans différentes langues (celles que les élèves ont apprises à l'école ou qu'ils parlent à la maison), sont autant de façons de s'approprier son orthographe.

novembre 14

## 7. Auriez-vous des recommandations à faire sur la forme et l'écriture des futurs programmes ?

Dans l'esprit des *Recommandations pour la mise en œuvre des programmes* (MENESR-DGESCO, 2014), les futurs programmes devraient veiller à encourager les enseignants et non à les culpabiliser (par exemple en fixant des objectifs hors de portée). Concernant l'orthographe, il faudrait distinguer clairement connaissances et compétences, montrer le temps nécessaire aux apprentissages, avec mention explicite des notions « en cours d'acquisition » à un moment donné, comme dans la circulaire n° 77-208 du 14 juin 1977, *Enseignement de l'orthographe dans les écoles et dans les collèges*.

Les programmes pourraient inciter au travail en équipe : compte tenu de la durée de l'apprentissage de l'orthographe et du temps limité que les enseignants peuvent lui consacrer aujourd'hui, le traitement de la question des progressions, question sensible pour les enseignants (Raffaëli et Jégo, 2013), ou de l'évaluation à l'échelle de l'école me semble une voie intéressante.

Un système de renvois aux autres cycles permettrait à un enseignant d'un niveau donné de lire facilement ce qui se fait dans les autres cycles pour un point donné. Cela permettrait aussi de s'assurer de la cohérence de l'ensemble. Des tableaux récapitulatifs de (vraies) progressions possibles, comme cela se fait ailleurs (dans le canton de Vaud, ou au Québec par exemple) seraient aussi les bienvenus.

Ces programmes devraient s'appuyer sur la recherche aussi souvent que possible, sans présenter la recherche comme une panacée mais plutôt comme un outil pour réfléchir à l'efficacité des pratiques et faire progresser les élèves.

### Références

- Projet de socle :

[http://cache.media.education.gouv.fr/file/06\\_Juin/38/8/CSP\\_Socle\\_commun\\_de\\_connaissances\\_competences\\_culture\\_328388.pdf](http://cache.media.education.gouv.fr/file/06_Juin/38/8/CSP_Socle_commun_de_connaissances_competences_culture_328388.pdf)

- Charte des programmes :

<http://www.education.gouv.fr/cid78644/la-charte-des-programmes-adoptee-par-le-conseil-superieur-des-programmes.html>

- Barbarant, O. (2013). Une nouvelle évaluation : construction et expérimentation d'un barème graduel pour l'exercice de la dictée, disponible

<[http://cache.media.eduscol.education.fr/file/DNB/73/3/20140325\\_dictee\\_reflexion\\_309733.pdf](http://cache.media.eduscol.education.fr/file/DNB/73/3/20140325_dictee_reflexion_309733.pdf)>

- Barré-De Miniac, C., Brissaud, C. et Rispail, M. (dir.) (2004). *La littéracie : conceptions théoriques et pratiques d'enseignement de la lecture-écriture*, Paris, L'Harmattan.

novembre 14

- Baudelot, C. et Establet, R. (2009). *L'élitisme républicain : l'école française à l'épreuve des comparaisons internationales*, Paris, Le Seuil.
- Brissaud, C. (1999). La réalisation de l'accord du participe passé employé avec *avoir*. De l'influence de quelques variables linguistiques et sociales, *Langage et société*, 88, 5-24. Disponible <[http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/lsoc\\_0181-4095\\_1999\\_num\\_88\\_1\\_2866](http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/lsoc_0181-4095_1999_num_88_1_2866)>
- Brissaud, C. (2002). Étudier le verbe au collège, *Le français aujourd'hui*, 139, 59-67. Disponible <<http://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2002-4.htm>>
- Brissaud, C. (2006). Le cas des homophones, *Les Cahiers pédagogiques*, 440, 47-48.
- Brissaud, C. (2011). Didactique de l'orthographe : avancées ou piétinements ? *Pratiques*, 149-150, 207-226.
- Brissaud, C. et Bessonnat, D. (2001). *L'orthographe au collège : pour une autre approche*, CRDP de Grenoble et Delagrave.
- Brissaud, C. et Chevrot, J.-P. (2000). Acquisition de la morphographie entre 10 et 15 ans : le cas du pluriel des formes verbales en /E/, *Verbum*, XXII, 4, 425-439. Disponible <[http://halshs.archives-ouvertes.fr/docs/00/78/57/46/PDF/Brissaud\\_Chevrot\\_2000\\_.pdf](http://halshs.archives-ouvertes.fr/docs/00/78/57/46/PDF/Brissaud_Chevrot_2000_.pdf)>
- Brissaud, C., Chevrot, J.-P. (2011). Acquisition of a major difficulty of French inflectional orthography: the homophonic /E/ verbal endings, *Writing Systems Research*, 3, n°2: 129-144. Disponible < <http://halshs.archives-ouvertes.fr/hal-00785731/>>
- Brissaud, C., Chevrot J.-P. 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. Disponible [http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/lfr\\_0023-8368\\_2006\\_num\\_151\\_3\\_6775](http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/lfr_0023-8368_2006_num_151_3_6775)
- Brissaud C., Cogis, D. (2008). L'accord du participe passé. Reconsidération d'un problème ancien à la lumière de données récentes sur l'acquisition, Congrès mondial de linguistique française, Paris, 9-12 juillet 2008. CRdom, J. Durand, B. Habert et B. Laks (éd.), 413-424, disponible < <http://www.linguistiquefrancaise.org/articles/cmlf/pdf/2008/01/cmlf08105.pdf>>
- Brissaud, C. et Cogis, D. (2011). *Comment enseigner l'orthographe aujourd'hui ?* Paris, Hatier.
- Brissaud C., Cogis, D. et Totereau, C. (2014). La performance orthographique à l'articulation école-collège : une approche qualitative du marquage du pluriel, Congrès mondial de linguistique française, Berlin, 19-22 juillet 2014, disponible <[http://www.linguistiquefrancaise.org/articles/shsconf/pdf/2014/05/shsconf\\_cmlf14\\_01375.pdf](http://www.linguistiquefrancaise.org/articles/shsconf/pdf/2014/05/shsconf_cmlf14_01375.pdf)>
- Brissaud, C., Cogis, D. et Péret, C. (2013). L'enseignement de l'orthographe : une mission encore possible ?, in Baddeley, S., Jecic, F., Martinez, C., *L'orthographe en quatre temps*. Paris, Champion, 161-202.
- Brissaud, C., Fisher, C, Negro, I. (2012). The relation between spelling and pronunciation: the case of French /E/ verbal endings, *Written Language and Literacy*, 15.1., 46-64, John Benjamins Publishing Company.
- Brissaud, C. et Jaffré, J.-P. (dir.) (2003). Nouveaux regards sur la lecture et l'écriture. *Revue française de linguistique appliquée*, VIII-1. Disponible < <http://www.cairn.info/revue-francaise-de-linguistique-appliquee-2003-1-page-5.htm>>
- Brissaud, C., Jaffré J.-P. et Pellat, J.-C. (dir.) (2008). *Nouvelles recherches en orthographe*, Limoges, Editions Lambert Lucas.
- Brissaud, C., et Lefrançois, P. (2014). Évaluations ministérielles de l'écriture et de la langue dans la francophonie en fin de scolarité primaire : quelles finalités ? *Langage et Société*, 148, 107-123.
- Brissaud, C. & Luyat, P. (2013). Apprendre l'orthographe en autonomie avec le logiciel *Progresser en orthographe, dictées codées*, 12<sup>e</sup> colloque de l'Association internationale pour la Recherche en Didactique du Français (Lausanne, 28-30 aout 2013).

novembre 14

- Brissaud, C. et Sandon, J.-M. (1999). L'acquisition des finales homophones en /E/ à l'école élémentaire et au collège, entre phonographie et morphographie, *Langue française*, 124, 40-57. Disponible <[http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/lfr\\_0023-8368\\_1999\\_num\\_124\\_1\\_6305](http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/lfr_0023-8368_1999_num_124_1_6305)>
- Charbonnier, D., Houchot, A., Kerrero, C., Moutoussamy, I., Thollon, F. (2013). La notation et l'évaluation des élèves éclairées par des comparaisons internationales. Rapport à Monsieur le ministre de l'Éducation nationale, n° 2013-072 , Juillet 2013.
- Claus, P., Bouysse, V., Mégard, M., Auverlot, D., Durpaire, J.-L., Jardin, P., Loarer, C. et Tenne, Y. (2013). Bilan de la mise en œuvre des programmes issus de la réforme de l'école primaire de 2008. Rapport à Monsieur le ministre de l'Éducation nationale, n° 2013-066, juin 2013.
- Daussin, J.-M., Keskaik, S., Rocher, T. (2011). L'évolution du nombre d'élèves en difficulté face à l'écrit depuis une dizaine d'années, Dossier - L'évolution du nombre d'élèves en difficulté face à l'écrit, *France, portrait social* - édition 2011, 137-152.
- David, J., Guyon, O. et Brissaud, C. (2006). Apprendre à orthographier les verbes : le cas de l'homophonie des finales en /E/, *Langue française*, 151, 109-126. <[http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/lfr\\_0023-8368\\_2006\\_num\\_151\\_3\\_6777](http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/lfr_0023-8368_2006_num_151_3_6777)>
- Geoffre, T. (2013). Étude du contrôle orthographique d'élèves de CM2. Situations de planification collaborative. *Le français aujourd'hui*, 181, 47-57.
- [Geoffre, T., Brissaud, C. \(2012\). L'accord sujet-verbe : acquis en fin d'école primaire, vraiment ? In éd. Institut de linguistique française, 3<sup>e</sup> congrès mondial de linguistique française \(pp. 287-306\).](#)  
Disponible <[http://www.linguistiquefrancaise.org/articles/shsconf/pdf/2012/01/shsconf\\_cmlf12\\_000196.pdf](http://www.linguistiquefrancaise.org/articles/shsconf/pdf/2012/01/shsconf_cmlf12_000196.pdf)>
- Jaffré, J.-P. et Brissaud, C. (dir.) (2006). Morphographie et homophones verbaux. *Langue française*, 151. Disponible < [http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/issue/lfr\\_0023-8368\\_2006\\_num\\_151\\_3](http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/issue/lfr_0023-8368_2006_num_151_3)>
- Jaffré, J.-P. et Brissaud, C. (2006). Homophonie et hétérographie : un point nodal de l'orthographe, in R. Honvault-Ducrocq (dir.), *L'orthographe en questions*, publications des universités de Rouen et du Havre, collection *Dyalang*, 145-168.
- Lefrançois, P., Brissaud, C., Lombard, V., Mout, T. (2012). *Les exigences linguistiques du Québec et d'autres systèmes scolaires*, Rapport de recherche présenté au ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec.
- Lucci, V., Millet, A. (1994). *L'orthographe de tous les jours*, Paris, Champion.
- Luyat, P. et Brissaud, C. (2006). *Progresser en orthographe, dictées codées*, Scérén/CRDP de Grenoble.
- MENESR (2006). *Le socle commun des connaissances et des compétences*, Décret du 11 juillet 2006.
- MENESR-DGESCO (2014). *Enseignements primaire et secondaire, École élémentaire, Recommandations pour la mise en œuvre des programmes*, circulaire n° 2014-081 du 18-6-2014.
- Miraglio, H. (2013). *Une approche systémique de l'orthographe permet-elle de partir du niveau de conceptualisation des élèves pour organiser sa progression à l'école élémentaire?* Mémoire de master 2 sciences du langage, université Stendhal Grenoble 3, disponible [http://dumas.ccsd.cnrs.fr/docs/00/86/40/60/PDF/MIRAGLIO\\_Hugues\\_M2R\\_DDF\\_2013.pdf](http://dumas.ccsd.cnrs.fr/docs/00/86/40/60/PDF/MIRAGLIO_Hugues_M2R_DDF_2013.pdf)

novembre 14

- Mout, T. et Brissaud, C. (2013). Acquisition de la morphographie flexionnelle du français : retard de jeunes adultes en formation professionnelle, *Journal of French Language Studies*, vol. 23-3, 435-449.
- Péret, C., Sautot, J.-P. et Brissaud, C. (2008). Les professeurs des écoles entrant dans le métier et la norme orthographique, in C. Brissaud, J.-P. Jaffré et J.-C. Pellat, (dir.). *Nouvelles recherches en orthographe*, Limoges, Editions Lambert Lucas, 203-214.
- Raffaëli C. et Jégo, S. (2013). Grammaire, orthographe, lexicque : quelles pratiques au collège et en CM2 ? Note 13.35 , DEPP.
  
- Savelli, M., Brissaud, C., Chevrot, J.-P. & Gounon, V. (2002). L'apprentissage d'un temps peu enseigné : le passé simple, *Le français aujourd'hui*, 139, 39-48. Disponible <<http://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2002-4.htm>>
- Totereau, C., Brissaud, C., Reilhac, C., Bosse, M.-L. (2013). L'orthographe grammaticale au collège : une approche sociodifférenciée, *ANAE*, 123, 164-171, disponible <[http://hal.archives-ouvertes.fr/docs/00/94/52/09/PDF/ANAE\\_totereau\\_brissaud\\_reilhac\\_bosse.pdf](http://hal.archives-ouvertes.fr/docs/00/94/52/09/PDF/ANAE_totereau_brissaud_reilhac_bosse.pdf)>