
Pratiques de l'orthographe chez quatre enseignantes genevoises : des traces aux discours

Teachers' relationship to spelling and teaching practices. Case study of four teachers in Geneva

Solenn Petrucci



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/reperes/2456>

DOI : [10.4000/reperes.2456](https://doi.org/10.4000/reperes.2456)

ISSN : 2263-5947

Éditeur

ENS Éditions

Édition imprimée

Date de publication : 31 décembre 2019

Pagination : 221-239

ISBN : 979-10-362-0229-2

ISSN : 1157-1330

Ce document vous est offert par Université de Genève / Graduate Institute / Bibliothèque de Genève



Référence électronique

Solenn Petrucci, « Pratiques de l'orthographe chez quatre enseignantes genevoises : des traces aux discours », *Repères* [En ligne], 60 | 2019, mis en ligne le 31 décembre 2019, consulté le 02 juillet 2020. URL : <http://journals.openedition.org/reperes/2456> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/reperes.2456>



Les contenus de *Repères* sont disponibles selon les termes de la Licence Creative Commons Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International.

Pratiques de l'orthographe chez quatre enseignantes genevoises : des traces aux discours

Solenn Petrucci, université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation (FPSE)

Nous nous intéressons à certains aspects des pratiques d'enseignement de l'orthographe et au rapport des enseignants à l'orthographe, à son enseignement et à son apprentissage. Au moyen de données recueillies dans quatre classes de Suisse romande (élèves de 11 et 13 ans, en huitième et dixième années de scolarité obligatoire), nous tentons de saisir les aspects essentiels de l'enseignement de l'orthographe dans ces classes. En faisant dialoguer les traces d'activités réalisées en classe et des entretiens semi-directifs menés en début et en fin d'année, nous essayons de comprendre les choix opérés par les enseignants.

Mots-clés : français, didactique, orthographe, école primaire, collège

Introduction

La présente contribution aborde la question des objets enseignés en orthographe et des tâches proposées pour la travailler. Nous prendrons appui sur la théorie de Catach (1980) qui propose de décrire l'orthographe comme un plurisystème et tenterons de cerner les objets d'enseignement abordés par quatre enseignantes¹. Nous nous intéresserons à leurs choix en essayant de comprendre quelles représentations sous-jacentes ont motivé ces derniers.

Depuis les années 1980, la didactique de l'orthographe s'est développée et a mis en lumière de nombreux dispositifs favorisant la maîtrise de la compétence orthographique. Après un siècle d'hégémonie de la dictée qui est incontestablement « l'exercice majeur de l'école primaire » (Chervel, 2006, p. 325), d'autres pistes sont envisagées pour faire évoluer cet exercice emblématique (Angoujard, 1994 ; Cogis, 2005 ; Brissaud et Cogis, 2011) : les dictées innovantes ne servent plus uniquement d'outil d'évaluation mais peuvent devenir un outil d'apprentissage quand elles sont organisées autour d'une phase de réflexion collective. En développant le métalangage et la réflexion, les dispositifs innovants proposés augmenteraient les performances des élèves. Des recherches portant sur la phrase dictée donnée (Geoffre, 2013) ou encore la phrase dictée du jour et la

¹ Nous utilisons le masculin pour les enseignants en général et le féminin pour les quatre enseignantes dont nous analysons les données.

dictée zéro faute (Fisher et Nadeau, 2014; Cogis, Fisher et Nadeau, 2015) vont aussi dans ce sens. D'autres chercheurs ont également exploré les rapports entre enseignement de l'orthographe et production textuelle telle qu'elle est développée par Allal *et al.* (2001), afin d'améliorer les compétences orthographiques des élèves en situation d'écriture. La question se pose désormais de savoir dans quelle mesure ces travaux ont engendré des modifications dans les pratiques des enseignants. Dans un article de 2011 intitulé «Didactique de l'orthographe : avancées ou piétinements?», Brissaud constatait une diffusion insuffisante de ces travaux dans les classes et appelait à davantage de collaboration entre chercheurs et enseignants pour que les recherches aient un effet sur les pratiques. À l'heure actuelle, la réflexion sur l'enseignement de l'orthographe se poursuit en explorant de nouvelles voies ouvertes par la psycholinguistique s'appuyant sur les processus d'acquisition; en outre, le développement de nouveaux outils didactiques susceptibles d'améliorer les compétences d'un plus grand nombre d'élèves reste un enjeu majeur dans la francophonie. La Suisse romande et, plus particulièrement, le canton de Genève ne font pas exception à la règle mais, avant d'envisager toute ingénierie didactique dans ce contexte, il est indispensable de faire un état des lieux des pratiques ordinaires des enseignants dans les classes.

C'est ce que nous allons faire en nous appuyant à la fois sur l'analyse de traces d'activités menées en classe par quatre enseignantes genevoises et sur le contenu d'entretiens semi-directifs réalisés auprès d'elles. De façon plus précise, nous envisageons d'apporter quelques éléments de réponse aux questions suivantes : quels sont les objets privilégiés dans l'enseignement de l'orthographe et comment cet enseignement est-il mis en œuvre? Plus concrètement, quels sont les dispositifs didactiques utilisés? Comment les enseignantes justifient-elles le choix de ces derniers et comment leur rapport à l'orthographe influence-t-il leurs décisions? Enfin, quel est le rapport entre l'enseignement de l'orthographe et la production de textes?

1. Cadre méthodologique

Les données sont issues d'une recherche menée dans le cadre d'une thèse de doctorat en cours portant sur des données collectées en France et en Suisse. Cette recherche vise à comparer les résultats d'élèves appartenant à un groupe témoin, dans lequel les enseignants travaillent selon leurs habitudes, avec ceux d'élèves appartenant à un groupe expérimental, dans lequel les enseignants seront formés pour mettre en œuvre des séquences d'enseignement de l'orthographe coconstruites avec la chercheuse. Pour cet article, nous n'exploiterons que des données recueillies auprès du groupe témoin.

1.1. Méthode de recueil de données

Nous avons recueilli des données sur l'ensemble des activités portant sur l'orthographe pendant trois quinzaines, réparties sur l'année scolaire 2017-2018 (en novembre, janvier et mars), et nous avons également mené des entretiens liés à ce recueil de données en début et fin d'année. Pour cette contribution, nous

avons retenu quatre enseignantes du groupe témoin genevois qui ont travaillé selon leurs habitudes et sans intervention de la chercheuse, afin d'explorer leur fonctionnement ordinaire en situation d'enseignement de l'orthographe. Nous avons sollicité des enseignants de huitième et de dixième année de scolarité obligatoire (soit fin de l'école primaire et milieu de secondaire I), car, dans notre thèse, nous voulons observer l'évolution des capacités orthographiques des élèves après l'apprentissage initial des composantes du plurisystème graphique et voir si un même dispositif produit des effets contrastés selon l'âge des élèves. Paola et Pauline exercent au primaire en 8P (élèves de 11 ans) ; Sylvie et Stéphanie exercent au secondaire en dixième année du cycle d'orientation (élèves de 13 ans).

Nous avons mis en œuvre le dispositif de recueil des données nommé *classeur* inspiré d'une recherche sur la lecture de Thévenaz-Christen *et al.* (2014). Cela consiste pour les enseignants à mettre quotidiennement dans un classeur pendant une période donnée toutes les traces d'activités qui relèvent, selon eux, de l'enseignement de l'orthographe. Il nous aurait été impossible de traiter toutes les activités menées par les enseignants suivis dans cette recherche et il est peu probable qu'ils aient accepté de participer si le dispositif avait été aussi contraignant ; cela justifie le carottage sur trois quinzaines choisies de façon aléatoire, mais identiques pour tous.

Les enseignantes ont reçu la consigne suivante en début d'année : « Mettez dans ce *classeur* tout ce qui, selon vous, relève de l'enseignement de l'orthographe. » Elles devaient photocopier et ranger chronologiquement chaque activité dans une pochette plastifiée et fournir une courte description sur une fiche de synthèse au moyen de mots-clés afin que la chercheuse puisse reconstituer le dispositif didactique mis en place. Par *dispositif didactique*, nous entendons « ce que crée la mise en œuvre des outils [...] utilisés par l'enseignant pour permettre à l'élève de rencontrer et d'étudier l'objet d'enseignement ou l'une de ses dimensions » (Schneuwly et Dolz, 2009, p. 34). Dans le *classeur*, l'activité est délimitée par l'enseignante : une activité correspond à une pochette et à une ligne de description sur la fiche de synthèse (figure 1, voir page suivante).

L'activité occupe en général une période ou séance selon l'organisation de l'enseignante. Il peut s'agir d'une série d'exercices, d'une dictée ou d'une séance de production écrite. Une activité peut être mise en œuvre au moyen de différentes tâches. Les données ainsi recueillies ont été analysées grâce à une grille inspirée de la recherche de Thévenaz-Christen *et al.* (2014). Elle comporte notamment les catégories suivantes : tâches, objets enseignés, supports, visées. Par *objets enseignés*, nous entendons quel savoir est travaillé : l'accord du groupe nominal par exemple. Les *supports* utilisés permettent la sémiotisation de l'objet d'enseignement. Il peut s'agir de manuels, de fichiers, d'un texte écrit par l'élève sur son cahier, etc. La *visée* est l'objectif assigné à la tâche par l'enseignante : exercer ou évaluer par exemple. Enfin, par *tâche*, nous entendons la manière dont la mise en activité se fait et est opérationnalisée au moyen d'une consigne. Il s'agit d'une unité de travail englobante, prescrite comme telle et orientée vers une production évaluable (Dolz, Schneuwly, Thévenaz-Christen et Wirthner, 2002).

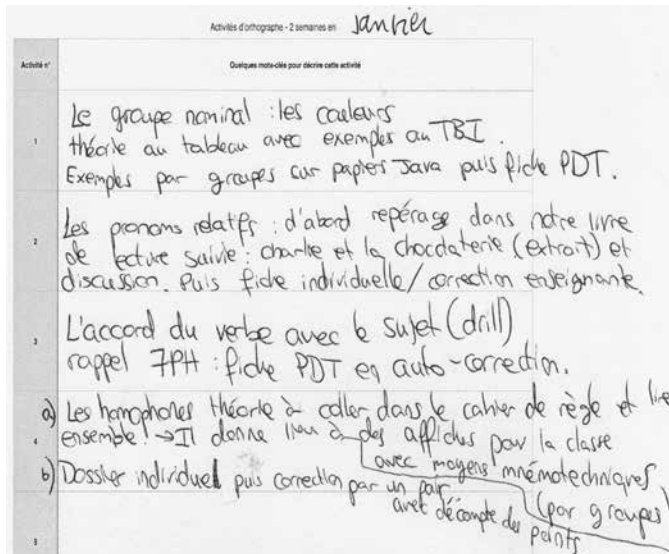


Figure 1 : Extrait du *classeur* de Pauline

Pour chaque tâche on se demande quelle unité (mot, groupe de mots, phrase ou texte) et quel objet (orthographe grammaticale ou lexicale) sont travaillés.

Chaque tâche a été classée selon les catégories de Gourdet (2017) adaptées de Simard *et al.* (2010). Nous les avons fait évoluer pour qu'elles recouvrent le plus grand nombre possible de tâches présentes dans les *classeurs* :

- T1 : tâche réduite de restitution d'une forme normée (compléter une phrase, un texte à trous ou une partie d'un mot, relier des mots, accorder un verbe, un nom ou un adjectif, conjuguer un verbe dans une phrase à trous);
- T2 : tâche d'identification (d'un graphème, d'une classe grammaticale, d'une fonction, etc.);
- T3 : tâche de transformation (changer le temps verbal, le type de phrase, remplacer un groupe nominal par un pronom et inversement, transposer, récrire une phrase);
- T4 : tâche de production à partir de contraintes grammaticales et/ou orthographiques;
- T5 : tâche d'explicitation (justifier une graphie, des accords, expliquer un fonctionnement de la langue);
- T6 : tâche qui renvoie à l'écriture de mots, de phrases ou de textes sous la dictée;
- T7 : révision orthographique d'un texte écrit par l'élève;
- T8 : cacographie;
- N : tâche impossible à caractériser par manque d'information.

Les données recueillies au moyen des *classeurs* ont été réexaminées au regard d'entretiens semi-directifs menés en début et fin d'année scolaire. Lors des pre-

miers entretiens, nous avons interrogé les enseignantes sur leur façon d'enseigner l'orthographe et sur ce qu'elles avaient l'intention de mettre en œuvre : il s'agit de pratiques déclarées (Clanet et Talbot, 2012). Les seconds entretiens ont permis de parler des activités placées dans le *classeur* et de les questionner sur les choix opérés : il s'agit là de pratiques constatées. Il nous semblait intéressant de pouvoir accéder à leur rapport à l'orthographe et à leurs représentations de l'enseignement de l'orthographe à partir des traces compilées dans les *classeurs*. Nous avons fait le choix de partir des traces concernant les pratiques pour remonter vers le discours en supposant que les entretiens viendraient éclairer ce qui n'était pas interprétable à la seule lecture du classeur. Notre démarche reposait sur l'idée que les enseignantes pourraient ainsi justifier leurs choix en termes de supports et de tâches notamment. Nous accéderons au travers du discours à des *pratiques déclarées*, à savoir le « discours des enseignants sur leurs pratiques » (Clanet et Talbot, 2012, p.7), en nous focalisant ainsi sur le « dire sur le faire ». Quant au *classeur*, il s'agit d'un outil qui permet d'accéder à des *pratiques constatées*. Nous ne cherchons pas à opposer les unes aux autres mais tentons de les faire dialoguer.

L'enseignant choisit les faits orthographiques à enseigner en amont du travail réalisé en classe en fonction des recommandations du plan d'études romand et d'autres motivations que nous allons tenter de comprendre. Il doit ensuite penser l'activité de ses élèves et la concrétiser au moyen d'outils sémiotiques. C'est ce cheminement que nous allons tenter de reconstituer au moyen des traces réunies dans le *classeur* et des entretiens portant sur celles-ci. À partir des données issues du *classeur*, nous délimiterons les objets enseignés dans ces quatre classes, puis grâce aux entretiens nous tenterons de comprendre les choix opérés en fonction notamment du rapport des enseignantes à l'orthographe. Nous nous intéresserons plus particulièrement à la place de l'enseignement de l'orthographe en situation de production textuelle, car il ressort des entretiens que le transfert des connaissances orthographiques en situation d'écriture est problématique.

1.2. Méthode d'analyse des données

Nous commencerons par décrire les données récoltées à l'aide du *classeur* en nous intéressant aux objets enseignés, puis à leur mode de traitement. En d'autres termes, il s'agira de décrire ce qui est enseigné dans les classes et comment. Ensuite, nous procéderons à une analyse des données recueillies lors d'entretiens menés en début et fin d'année avec chaque enseignante. Ces entretiens ont fait l'objet d'une transcription suivie d'une première lecture avec une attitude « dite d'attention flottante » (Schneuwly, Dolz et Ronveaux, 2006, p. 181) qui vise à cerner ce que les enseignantes disent des objets enseignés et modes de traitement. Nous essaierons de voir également dans quelle mesure les constats sont les mêmes d'un degré à l'autre. Enfin, que ce soit dans l'analyse des *classeurs* ou dans celle des discours, nous essaierons de porter une attention particulière au lien entre orthographe et production textuelle, question centrale dans notre travail de doctorat.

2. Analyse

2.1. Données issues des classeurs

Pour répondre à nos questions de recherche et mener à bien nos analyses, nous avons dû déterminer quels aspects du dispositif didactique nous allions observer. Nous avons donc dénombré les tâches en prenant pour règle qu'une consigne correspond à une tâche, puis nous les avons catégorisées dans le but d'examiner si des tendances se dessinent selon le degré pour l'objet enseigné et le type de tâche.

2.1.1. Les objets enseignés

Les premières observations portent sur le nombre de tâches et les objets enseignés afin de disposer d'une image globale des données. Nous remarquons tout d'abord que la quantité de tâches est très variable d'une classe à l'autre (entre 7 et 48) et que l'enseignement de l'orthographe grammaticale a une place de choix, car il représente entre 68% et 98% des tâches dans trois classes sur quatre (tableau 1). Cela est en adéquation avec les recommandations du plan d'études romand et n'a rien de surprenant compte tenu de l'âge des élèves.

Au primaire, Pauline a enseigné l'orthographe au moyen de 48 tâches dont l'intégralité portait au moins en partie sur l'orthographe grammaticale. Les homophones représentent près de 40% des objets enseignés. Viennent ensuite l'accord sujet/verbe (27%) et l'accord du groupe nominal (12%). Il n'y a pas d'activité spécifique sur l'orthographe lexicale dans le *classeur*. Nous apprendrons lors des entretiens que l'orthographe lexicale est travaillée en même temps que l'orthographe grammaticale dans des dictées. La diversité des objets travaillés est très grande et on peut penser que l'enseignante a essayé de balayer l'ensemble des objectifs du plan d'études romand.

Dans la classe de Paola, l'ensemble des tâches porte également au moins en partie sur l'orthographe grammaticale, même si les objets traités sont moins nombreux et variés que dans celle de Pauline. Chez Paola, les homophones sont également enseignés mais représentent seulement 16%. Dans cette classe, les objets les plus enseignés sont l'accord sujet/verbe (40%) et à égalité l'accord du groupe nominal et toutes les dominantes du plurisystème enseignées par le biais de la dictée (21%). Dans les deux classes de 8P, on enseigne donc en grande partie les mêmes objets. Cependant, l'observation du nombre de tâches nous amène à penser que les enseignantes ont pris des orientations différentes : Pauline aborde de nombreux objets tandis que Paola se concentre sur un nombre réduit d'entre eux en revenant à deux reprises dans l'année sur les mêmes objets.

Au secondaire, dans le *classeur* de Stéphanie, on trouve 7 tâches et les objets enseignés ne sont pas précisés, car l'enseignante fait des dictées et – nous l'apprendrons lors des entretiens – traite les difficultés au fil des rencontres dans les textes. Enfin, dans le *classeur* remis par Sylvie, figurent 31 tâches dont 22 liées au moins en partie à l'orthographe grammaticale. Il faut noter qu'elle seule propose une activité entièrement consacrée à l'orthographe lexicale (une dictée de mots). Par ailleurs, dans son *classeur*, 8 tâches atypiques par rapport au reste

		Primaire				Cycle d'orientation			
		Pauline		Paola		Stéphanie		Sylvie	
		N	%	N	%	N	%	N	%
Orthographe grammaticale	Accord du groupe nominal	6	12,5	8	21,6	0	0,0	0	0,0
	Accord du participe passé	4	8,3	0	0,0	0	0,0	17	54,8
	Accord sujet/verbe	13	27,1	15	40,5	0	0,0	0	0,0
	Distinction é/er	0	0,0	0	0,0	0	0,0	1	3,2
	Homophones grammaticaux	19	39,6	6	16,2	0	0,0	3	9,7
	Pronoms relatifs	5	10,4	0	0,0	0	0,0	0	0,0
	Total	47	97,9	29	78,4	0	0,0	21	67,7
Orthographe grammaticale + lexicale	Dictée (textes ou phrases)	1	2,1	8	21,6	6	85,7	1	3,2
Orthographe lexicale	Dictée (mots)	0	0,0	0	0,0	0	0,0	1	3,2
Réflexion métalinguistique	Travail sur les catégories d'erreurs	0	0,0	0	0,0	0	0,0	4	12,9
	Écriture et nettoyage orthographique	0	0,0	0	0,0	1	14,3	0	0,0
	Travail sur les représentations	0	0,0	0	0,0	0	0,0	4	12,9
	Total	0	0,0	0	0,0	1	14,3	8	25,8
Total		48	100	37	100	7	100	31	100

Tableau 1 : Objet enseigné pour chaque tâche

du corpus traitent de la réflexion sur la catégorisation des erreurs et du rapport des élèves à l'orthographe (figure 2).

Tu écris à une tante que tu aimes beaucoup,

- tu prends ton dictionnaire, ta grammaire et ton plus beau stylo
- tu lui écris un sms
- tu écris le mieux que tu peux en pensant surtout à ce que tu veux qu'elle comprenne

Ton petit frère t'écrit un mot

- tu soulignes les fautes d'orthographe
- tu souris en pensant que tu faisais les mêmes fautes
- tu ne vois pas les fautes d'orthographe

Figure 2 : Exemples de questions traitant du rapport des élèves à l'orthographe²

L'ensemble de ces constats indique donc qu'il n'existe quasi pas de point commun entre le secondaire et le primaire. Les objets enseignés en 8P et en dixième sont très différents. Au primaire, on retrouve les objectifs d'apprentissage du plan d'études romand, alors qu'au cycle d'orientation l'enseignement ne porte pas sur des objets aussi précis et spécifiques, exception faite de l'accord du participe passé largement travaillé par Sylvie. Cet objet recouvre en effet dans sa classe plus de la moitié des tâches. En outre, alors que les objets enseignés au primaire sont relativement homogènes d'une enseignante à l'autre, il apparaît qu'au sein du secondaire la réalité est plus contrastée.

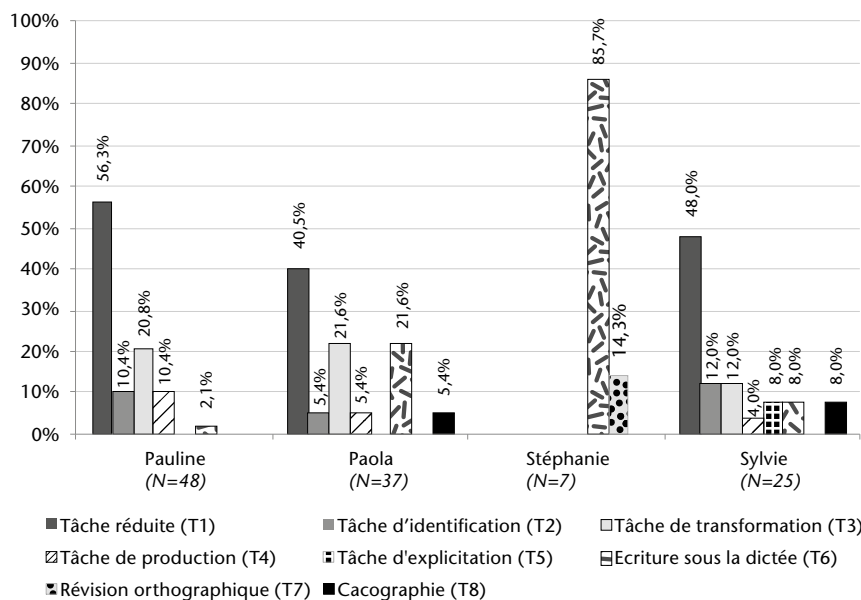
2.1.2. Les modes de traitement

Intéressons-nous à présent à la manière dont les objets précédemment identifiés sont travaillés à travers les types de tâches proposés par les enseignantes (graphique 1). Tout d'abord, chez Paola, Pauline et Sylvie, il apparaît que la tâche réduite de restitution d'une forme normée (T1) est la manière la plus fréquente de travailler les objets (graphique 1). Cela indique que les enseignantes font en général le choix de recourir à des tâches qui, d'une part, conduisent les élèves à se focaliser uniquement sur la maîtrise d'un fait orthographique et, d'autre part, impliquent un minimum d'écriture. Vient en deuxième position la tâche de transformation (T3) qui représente 21 % des tâches dans chaque classe de 8P et 12 % dans la classe de Sylvie en dixième année. Stéphanie se distingue des trois autres enseignantes avec seulement deux tâches différentes au total : l'écriture sous la dictée (85 %) et la révision orthographique (15 %). Notons que les tâches de production ne représentent globalement que 7 % des tâches, avec des chiffres variant de 0 à 10 % selon les enseignantes. Par ailleurs, seule Sylvie au cycle d'orientation (élèves de 13 ans) pratique la tâche d'explicitation. La

2 Questions issues du dossier d'accompagnement conçu par l'association Semaines de la lecture réalisé par le Centre fribourgeois de documentation pédagogique et édité par l'Office cantonal du matériel scolaire, Fribourg, 2006.

révision orthographique et la cacographie sont aussi très rares. Enfin, relevons que Stéphanie a placé peu de tâches dans le *classeur*. Les entretiens nous montreront pourtant qu'elle accorde du temps et de l'importance à l'orthographe. Il faut donc rester prudent et garder en tête que ces données centrées sur les traces écrites ne permettent pas de faire des inférences sur le temps consacré à l'enseignement de l'orthographe.

Nous pouvons déduire de ces observations que l'orthographe est en général étudiée au moyen d'activités différées et décrochées (Jaffré, 1986; Ducancel, 1988; Allal *et al.*, 2001). Ainsi, dans trois des quatre classes, l'orthographe est essentiellement abordée à travers des fiches à compléter, dans lesquelles les consignes invitent le plus souvent les élèves à « choisir », « compléter », « transformer », rarement à « écrire » ou à réfléchir sur les faits orthographiques. Les tâches d'explicitation (T5) sont utilisées rarement et uniquement par Sylvie, alors qu'elles développent la réflexion sur la langue et favorisent les progrès des élèves (Fisher et Nadeau, 2014). Ces observations rejoignent celles de Raffaëlli et Jégo (2013) qui, dans le contexte français, soulignent que la séance composée d'une leçon et d'exercices d'entraînement est très largement pratiquée dans les classes de CM2 et de collège.



Graphique 1 : Répartition des tâches à partir des données provenant des *classeurs*

Observons maintenant les unités travaillées par chaque enseignante (tableau 2).

	Primaire				Cycle d'orientation			
	Pauline		Paola		Stéphanie		Sylvie	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Groupe de mots	6	12,5	3	8,1	0	0,0	1	3,6
Mot	0	0,0	2	5,4	0	0,0	2	7,1
Phrase	38	79,2	28	75,7	0	0,0	19	67,9
Texte	4	8,3	4	10,8	7	100,0	6	21,4
Total	48	100	37	100	7	100	28	100
Non précisé							3	

Tableau 2 : Unité travaillée dans chaque tâche

Si on regarde les classes de Paola, Pauline et Sylvie, l'unité la plus fréquente est la phrase (entre 68 % et 80 %) ; le texte et le mot ou groupe de mots viennent en deuxième position, très loin derrière. Chez Stéphanie, seul le texte est traité, attestant à nouveau d'une différence très importante entre les deux enseignantes de dixième. Nous pouvons alors émettre l'hypothèse que l'orthographe est rarement travaillée en situation de production textuelle dans trois classes sur quatre ; l'analyse des entretiens permettra d'approfondir cette question.

En résumé, en ce qui concerne les modes de traitement, même dans un système éducatif où il existe un plan d'études et des moyens d'enseignement conseillés, les écarts constatés dans les classes sont considérables et mettent en lumière l'importance des choix des enseignants. Il est intéressant de noter que Sylvie et Stéphanie, bien qu'enseignant toutes deux dans le secondaire, font des choix différents puisque Sylvie adopte des démarches très proches de celles des enseignantes du primaire. Ainsi, lorsqu'on observe la répartition des tâches (graphique 1), on voit se dessiner trois profils assez similaires, tandis que celui de Stéphanie se distingue nettement des autres. Le constat est sensiblement le même en ce qui concerne les unités travaillées (tableau 2).

Nous retenons de l'analyse des tâches que l'orthographe grammaticale est majoritairement travaillée en 8P comme en dixième, et ce le plus souvent par le biais de tâches réduites. La production écrite a très peu de place dans cet enseignement si l'on se fie aux *classeurs*. Nous avons aussi pu voir que pour un même degré les choix des enseignantes pouvaient être très différents, y compris avec des élèves d'un niveau assez proche. Comment ces choix s'opèrent-ils et comment sont-ils mis en œuvre ? L'analyse des entretiens devrait fournir quelques éléments de réponse.

2.2. Données issues des entretiens

2.2.1. Les objets enseignés

En primaire, l'orthographe grammaticale semble être une préoccupation majeure pour Pauline, car dans les entretiens différents objets comme les accords du groupe nominal et du participe passé sont longuement abordés. D'ailleurs, nous avons déjà souligné lors de l'analyse du *classeur* de Pauline la proportion

importante des tâches consacrées à l'orthographe grammaticale. Ainsi, lorsqu'on lui demande en fin d'année ce qui reste problématique, elle évoque des difficultés liées à la morphographie grammaticale : l'accord des participes passés, puis les marques de nombre pour les noms, verbes et adjectifs.

Pauline : moi j'ai encore des élèves en fin de 8P qui par exemple les: verbes au pluriel ils mettent des -s- en pensant que c'est des noms et des adjectifs / et aux noms et aux adjectifs on voit des -ent-³

Pauline soulève aussi le problème des connaissances grammaticales encore insuffisantes qui génèreraient un nombre important d'erreurs :

Pauline : donc on accorde: on met n'importe quoi et puis en fait ils réfléchissent pas en gros: on doit avoir le sujet et c'est vrai qu'on a dû revoir tout ça étape par étape

Lorsqu'on interroge Paola sur son enseignement de l'accord, elle estime que ce point est problématique et qu'il est difficile de savoir pourquoi les élèves omettent la marque flexionnelle. Dans le *classeur*, les tâches centrées sur l'accord du groupe nominal et l'accord sujet/verbe représentent plus de la moitié des tâches (respectivement 21,6% et 40,5%), ce qui confirme le souci de Paola de faire progresser ses élèves sur ces deux objets.

En 8P, l'orthographe grammaticale est centrale dans l'enseignement de l'orthographe et les difficultés constatées par ces enseignantes corroborent les conclusions de nombreuses recherches qui identifient la morphologie flexionnelle comme une source d'erreurs très fréquente. Ainsi, le constat de Pauline et de Paola sur les difficultés liées à l'accord n'a rien de surprenant : il s'agit d'une source d'erreur importante clairement identifiée par la recherche (Totereau, Brissaud, Reilhac et Bosse, 2013). Cela s'explique par le fait que les marques morphologiques comme le -s ne sont pas audibles : il n'y a pas de correspondance phonologique sauf dans les rares cas où l'on doit faire une liaison. De la même façon, la maîtrise de l'accord du participe passé est particulièrement difficile : pour y parvenir, il faut comprendre l'ensemble du système du verbe et de ses composants (Brissaud et Cogis, 2008).

Au cycle d'orientation, l'orthographe grammaticale a aussi une place très importante dans les objets enseignés évoqués lors des entretiens, mais il existe des différences considérables entre les deux enseignantes, et ce même si Sylvie et Stéphanie enseignent dans des contextes assez proches : leurs élèves sont dans la filière la moins exigeante du cycle d'orientation et ont un niveau en français très faible selon leurs dires et les tests d'évaluation faits en classe.

Pour Sylvie, les correspondances phonographiques et le découpage des mots en unités correctes constituent des difficultés. Elle adapte donc son enseignement et traite des faits orthographiques non prescrits par les instructions officielles pour ce degré. Elle cherche à identifier les causes des erreurs et ne les attribue pas uniquement à un déficit d'attention.

3 Nous avons utilisé les conventions de transcription suivantes : / pause courte; // pause longue; : allongement vocalique court; ↓ intonation descendante; ↑ intonation montante; H auto-interruption; gras : mot accentué.

Sylvie : il faut déjà que les enseignants: du cycle / aient CONSCIENCE de ce genre de problèmes: ils l'ont pas↓ pour eux ils disent: «mais c'est pas possible»: «il fait pas attention» ↓ / non↑ c'est pas des problèmes d'inaH d'inattention (*mot coupé*) / c'est vraiment des problèmes: de correspondances oralo-graphiques:

Sylvie a une majorité d'élèves dont le français n'est pas la première langue parlée à la maison et qui se retrouvent parfois en échec dans les autres matières à cause de leur mauvaise maîtrise du français comme langue de scolarisation. Consciente de l'importance de l'enseignement de la langue, elle lui accorde une grande place. Sylvie travaille également sur le rapport des élèves à l'orthographe et à la langue française en général. Elle cherche ainsi à améliorer l'image qu'ils ont d'eux-mêmes. En outre, elle lie orthographe et compréhension : pour elle, si les élèves ne comprennent pas certaines marques flexionnelles, ils ne peuvent pas comprendre le texte. Il est d'ailleurs prévu dans le plan d'études romand de travailler le fonctionnement de la langue soit de manière décrochée, soit dans des situations où cet enseignement se fait au service de la compréhension.

Sylvie : l'histoire de: «oui on n'a pas le temps de: faire de l'orthographe» pour moi: je suis assez radicale: c'est criminel↓ / premièrement c'est criminel parce que: l'orthographe grammaticale: sont au service de la compréhension du texte: parce que dans le texte on peut avoir des ambiguïtés: **sémantiques**: que **seule** l'orthographe peut lever↑ et ensuite c'est criminel pourquoi↑ parce que nous sommes une société extrêmement élitiste

Cette enseignante qui a des convictions fortes exprime la nécessité d'enseigner l'orthographe et affirme qu'il faut agir sur les représentations des élèves pour les faire progresser. L'analyse du *classeur* a montré qu'elle met effectivement en œuvre des activités qui vont dans ce sens. Elle est aussi la seule à travailler sur la catégorisation des erreurs.

Dans les entretiens, Sylvie est l'enseignante qui évoque le plus d'objets appartenant à l'orthographe grammaticale. Ces objets sont nombreux et variés, parfois originaux. Elle explique qu'elle ne se contente pas de traiter l'accord, mais qu'elle s'assure des prérequis des élèves et de leur maîtrise du métalangage. Cette démarche est particulièrement pertinente, car on connaît désormais l'importance de l'enseignement du métalangage pour faire progresser les élèves en orthographe (Fisher et Nadeau, 2014). En posant des questions, Sylvie tente d'accéder aux représentations des élèves et d'avoir une action sur celles-ci. Elle explicite et corrige ainsi les représentations erronées.

Sylvie : «mais c'est quoi pour vous dans votre tête: accorder↑ » / les réponses aberrantes que j'ai eues: étaient incroyables: accorder: il y a pas l'idée de lien: entre un bout de: phrase: un morceau: et un autre morceau↓ «accorder c'est regarder le mot qu'il y a devant»↓

Pour Stéphanie, nous avons obtenu peu de précisions sur les objets enseignés, car lorsqu'elle est interrogée sur les difficultés en orthographe grammaticale, elle ne parle que de grammaire de phrase («proposition» par exemple). Au final, seuls deux objets orthographiques sont mentionnés dans les entretiens : l'accord du participe passé et la distinction -é/-er.

Les entretiens confirment l'importance de l'enseignement de l'orthographe grammaticale en 8P et dixième et apportent un éclairage sur les objets originaux observés en dixième dans la classe de Sylvie. On note une certaine homogénéité dans les entretiens menés avec les enseignantes du primaire, alors qu'au secondaire il existe des différences importantes entre les deux enseignantes.

2.2.2. Les modes de traitement

Pour aller plus loin dans la compréhension de l'enseignement dans ces quatre classes, nous tenterons de saisir comment les enseignantes choisissent les supports d'enseignement et au sein de ceux-ci les tâches.

Au primaire, Pauline explique qu'elle utilise des fiches sans apporter d'explication sur le choix des tâches en particulier. Elle prend ces fiches⁴ qui correspondent au fait orthographique à travailler conformément aux recommandations des instances officielles et les élèves la suivent intégralement, le plus souvent, dans l'ordre proposé par les concepteurs. Elle explique uniquement qu'elle fait varier le type d'exercice pour ne pas lasser les élèves. Pourtant, plus loin dans l'entretien, interrogée sur les dispositifs qu'elle pourrait avoir identifiés comme efficaces pour faire progresser les élèves, elle cite des activités qu'elle dit pratiquer régulièrement mais qui ne figurent pas dans le *classeur*, comme la « dictée coopérative » ou la structuration des travaux de groupe selon les principes de l'apprentissage coopératif. Différents facteurs peuvent expliquer ce constat. Tout d'abord, du fait du carottage inhérent à ce type de recherche, il est possible que ces activités ne figurent pas dans le *classeur*, car elles ont été pratiquées peu fréquemment et en dehors des trois quinzaines concernées par la recherche. Ensuite, il faut aussi garder à l'esprit que nous nous basons sur des pratiques déclarées et qu'il peut se produire un effet de désirabilité sociale de la part de l'enseignante (Charron, Montésinos-Gelet et Morin, 2009).

Si l'on se base sur les entretiens, l'enseignement de l'orthographe dans la classe de Pauline est donc relativement classique, mais de nouvelles approches viennent parfois s'ajouter. Cette diffusion de pratiques innovantes au milieu d'un enseignement traditionnel relève d'une forme de sédimentation des pratiques anciennes dans les pratiques nouvelles, que Schnewly et Dolz (2009) ont décrite ainsi : « Les nouveautés dans l'enseignement sont généralement ancrées dans les pratiques anciennes et, *a contrario*, les pratiques anciennes ont tendance à revenir quand les nouvelles montrent leurs limites » (p. 63).

Paola utilise des manuels français et un manuel des moyens d'enseignement romands, *l'Ile aux mots*. Elle justifie le recours aux manuels français en expliquant qu'il faut davantage d'exercices et privilégie le cahier d'exercices associé à *l'Ile aux mots*.

Paola : dans *l'Ile aux mots* les règles sont bien faites: mais c'est dense: il y a beaucoup à recopier et réécrire car c'est un manuel qui vient du système français: c'est couteux par rapport à la tâche demandée:

4 Les fiches ont été éditées par la Commission romande des moyens d'enseignement.

Concernant les modes de traitement au primaire, nous retiendrons une nette tendance à organiser les séances autour de fiches à compléter dans le but de limiter la quantité de texte à écrire avec, cependant, dans une des classes, l'émergence de quelques activités plus innovantes. Enfin, nous constatons qu'il est difficile de faire parler les enseignantes de 8P sur les choix opérés. Nous restons la plupart du temps dans des propos généraux sans pouvoir accéder aux concepts sous-jacents.

Les deux enseignantes de dixième, quant à elles, ont à leur disposition des brochures et deux manuels, *L'atelier du langage* et le *Livre unique*, édités initialement par des éditeurs français et adaptés pour répondre aux objectifs du plan d'études romand. Stéphanie porte un regard critique sur ces outils qu'elle juge inadaptés à ses élèves et qu'elle utilise très peu, préférant créer des exercices sur mesure.

Sylvie a aussi dû adapter son enseignement au profil des élèves. Elle s'appuie sur son expérience d'enseignante et de formatrice et sur ses connaissances didactiques pour essayer de gagner en efficacité. Elle a une approche particulière du fait de ses connaissances dans l'enseignement du français comme langue seconde : elle s'appuie sur les régularités du système orthographique et justifie cette pratique en faisant référence aux théories de Catach. Elle cite également deux didacticiennes du français, Cogis et Chartrand, pour justifier ses choix.

Quand elles sont interrogées sur les dispositifs mis en place en classe pour faire progresser leurs élèves, Stéphanie et Sylvie évoquent toutes deux la dictée qu'elles pratiquent régulièrement (respectivement une fois par quinzaine et une fois par semaine) tout en l'adaptant là aussi. Stéphanie explique qu'elle recourt à des variantes et que le traitement de l'erreur a un rôle central dans cette activité. Elle utilise aussi les catégories d'erreurs pour faire progresser les élèves dans les productions textuelles. L'observation du *classeur* a d'ailleurs fait ressortir la présence de tâches reposant sur la réflexion métalinguistique.

Stéphanie : eh après il y a différentes manières de faire la dictée d'ailleurs: et je trouve que c'est vraiment: intéressant↑ / mais: mais évidemment je pense que pour l'orthographe la dictée ça va pas tout seul:

Dans la classe de Sylvie, les dictées sont évaluées dans leur version finale et servent essentiellement à s'entraîner. C'est un moyen pour elle de travailler l'orthographe lexicale et la mémorisation. Elle pratique la dictée dialoguée (qu'elle appelle « dictée zéro faute ») où elle laisse les représentations des élèves émerger pour ensuite les corriger.

Sylvie et Stéphanie proposent des enseignements diversifiés et adaptés aux besoins des élèves, selon leurs dires. Elles pratiquent notamment des formes de dictée qui permettent de s'exercer et de mieux comprendre le fonctionnement du système orthographique. Comme chez Pauline au primaire, nous observons la présence de dispositifs didactiques innovants au milieu de pratiques plus traditionnelles, signe là aussi d'une sédimentation des pratiques.

Afin d'avoir une vision plus générale du rapport de ces enseignantes à l'or-

thographe, nous allons maintenant explorer leur représentation du rapport entre orthographe et production écrite.

2.2.3. Orthographe et production textuelle

Interrogées sur le lien entre orthographe et écriture, les enseignantes de 8P évoquent immédiatement la difficulté des élèves à appliquer dans leurs écrits des règles qu'ils maîtrisent pourtant dans des exercices. Ainsi, Pauline note que les élèves sont capables de réussir des exercices de transposition (par exemple, mettre au pluriel un groupe nominal qui est au singulier) mais qu'en situation de production textuelle ils ont des difficultés à réinvestir :

Pauline : machinalement si ils ont un exercice où il faut mettre tous les: noms au pluriel ils vont mettre des -s- partout: mais dès qu'ils sont dans un texte: dans une production ou dans une autre situation: ils réinvestissent pas leurs connaissances

Paola décrit le même type de difficultés que Pauline et attribue les erreurs sur les accords à un déficit d'attention. Elle évoque également une multitude de composantes à gérer en situation de production écrite.

Paola : l'orthographe ce n'est pas automatique: quand on est en situation: ils font l'effort: mais dans d'autres situations ils ne le font pas: dans une production écrite ils ont plus de difficultés: il y a trop à penser: ils ne sont pas focalisés sur la règle↓

Pauline et Paola soulignent que les élèves rencontrent le plus de difficultés en situation de production. Ils doivent en effet gérer de nombreuses composantes simultanément. Il est intéressant de noter qu'elles parlent de la difficulté à appliquer les règles en situation de production écrite mais qu'elles n'ont fait figurer dans le *classeur* aucune activité liant orthographe et écriture et permettant de faciliter le transfert de connaissances et l'automatisation. Le problème du transfert des connaissances des exercices vers l'écriture est précisément décrit par les enseignantes. Pourtant l'analyse des *classeurs* nous montre que cette question n'est pas traitée avec les élèves. Comment expliquer ce choix ? On peut faire l'hypothèse que les enseignantes établissent une frontière nette entre les activités d'écriture et celles d'orthographe et qu'elles ont donc fait le choix de ne pas mettre d'activité d'écriture dans le *classeur*, même si à cette occasion des points d'orthographe ont été traités.

Au secondaire, l'analyse des *classeurs* nous a montré que pour Stéphanie, le texte est l'unité privilégiée alors que pour Sylvie la phrase a une place plus importante (tableau 2). Ce premier constat doit être nuancé par l'analyse des entretiens au cours desquels Sylvie affirme clairement la nécessité de faire écrire les élèves. Dans les deux classes de dixième, la révision orthographique des élèves sur leurs propres textes est un moyen privilégié pour enseigner l'orthographe. Stéphanie dit accorder une grande place aux activités d'écriture de textes et considère qu'il peut s'agir d'un moyen pour faire progresser les élèves. Cela n'apparaît pas dans le *classeur* mais est très présent dans ses entretiens. L'enseignante dit que ses élèves écrivent lors d'une première séance puis corrigent leur texte lors d'une autre séance. Stéphanie nomme cela le « nettoyage orthographique ».

Pour Sylvie aussi, l'écriture a un rôle central dans l'apprentissage de l'orthographe : dans sa classe, production textuelle et orthographe sont liées. Elle pense qu'écrire est essentiel pour le développement de la maîtrise orthographique. Ses élèves ont d'ailleurs un cahier d'orthographe dans lequel ils relèvent les mots à retenir. Dans le *classeur*, Sylvie a mis de nombreuses photocopies d'un cahier d'élève, car elle donne peu de fiches photocopiées. Les élèves doivent souvent écrire la leçon, les consignes des exercices et enfin les exercices.

Sylvie : c'est que tout ce qui est photocopié n'est jamais acquis: même pas lu↑ donc on écrit tout: mais **tout**↑ vraiment hein: chaque jour: c'est des rituels : [...] et ensuite: ils s'apercevaient quand même qu'ils faisaient beaucoup de progrès en orthographe↓

Sylvie procède à des travaux d'écriture en plusieurs étapes (comme Stéphanie) avec du temps entre les différentes versions. Elle accorde également de l'importance à la maîtrise d'outils comme le correcteur orthographique de l'ordinateur.

Ces entretiens nous apprennent que le lien entre orthographe et production écrite semble évident aux enseignantes du cycle d'orientation qui travaillent davantage l'orthographe en situation de production et recourent plus souvent à l'unité *texte*. Au primaire cela paraît plus difficile en raison d'une séparation nette entre les activités d'enseignement du fonctionnement de la langue et de production de textes.

Conclusion

La présente recherche vise en premier lieu à cerner les objets d'enseignement de l'orthographe. Il apparaît qu'en 8P comme en dixième, l'orthographe grammaticale est privilégiée. Ce constat n'est pas surprenant, car il reste conforme aux difficultés observées chez les élèves de 11 et 13 ans et les tâches proposées en classe sont articulées aux recommandations du plan d'études romand. Au primaire, les objets enseignés par les deux enseignantes sont assez homogènes, tandis qu'on note des choix différents au cycle d'orientation avec, en plus, de grandes différences entre les deux enseignantes.

L'examen des modes de traitement nous montre qu'au primaire, les enseignantes recourent à un enseignement traditionnel à base d'exercices (le plus souvent des tâches réduites de restitution) et de dictées. Au cycle d'orientation, Sylvie propose un enseignement assez proche de ce qui se pratique au primaire, tandis que Stéphanie se démarque nettement en faisant le choix de ne pas donner de fiches d'exercices mais de faire de nombreuses dictées et d'entraîner les élèves à réviser l'orthographe de leurs propres écrits.

Lors des entretiens, l'importance de l'orthographe grammaticale dans l'enseignement de ces quatre classes est confirmée. Alors qu'au primaire les enseignantes pointent les marques flexionnelles comme principaux objets à travailler, au secondaire Sylvie évoque des objets différents comme la maîtrise du métalangage et le travail sur le rapport des élèves à l'orthographe qu'elle identifie

comme un facteur favorisant leur réussite. Dans la classe de Stéphanie, seuls deux objets d'orthographe grammaticale ont été évoqués.

Pour aller plus loin dans la compréhension, nous avons essayé d'interroger les enseignantes sur leurs choix des tâches, mais il est très difficile d'accéder au raisonnement des enseignantes du primaire pour lesquelles l'adéquation entre la fiche d'un moyen d'enseignement et l'objectif du plan d'études suffit à justifier le recours à telle ou telle tâche. En ce qui concerne, les enseignantes du secondaire, elles justifient leurs choix en invoquant le profil de leurs élèves et, dans le cas de Sylvie, en faisant référence à des didacticiens. Il est également intéressant de noter que même si Sylvie et Stéphanie ont des élèves avec des profils similaires, elles font des choix didactiques très différents et ont des conceptions différentes de l'enseignement de l'orthographe. Les parcours de formation initiale et continue pourraient peut-être expliquer en partie ces différences observées, d'une part, entre les deux enseignantes du secondaire et, d'autre part, entre les deux enseignantes du primaire et celles du secondaire. Par ailleurs, ces échanges ont mis en lumière que chez trois enseignantes sur quatre on note ponctuellement l'émergence de pratiques innovantes au milieu d'un enseignement relativement classique, attestant d'une sédimentation des pratiques et d'une évolution de l'enseignement de l'orthographe.

Enfin, au sujet des liens entre orthographe et écriture, au primaire, l'écriture de textes est très limitée dans les activités consacrées à l'orthographe et les enseignantes font une distinction nette entre le français pour apprendre à produire des textes et le français pour apprendre le fonctionnement de la langue. Ce constat pose question, car nous avons vu que les enseignantes du primaire font état des difficultés rencontrées par les élèves pour transférer leurs connaissances orthographiques en situation de production mais qu'elles ne mettaient pas en œuvre de tâches favorisant ce transfert. Cette frontière n'existe pas au cycle d'orientation où écriture et enseignement de l'orthographe sont étroitement liés et où le texte est une unité fréquemment travaillée.

Ces premières conclusions, bien qu'elles n'aient pas une portée générale, nous mènent toutefois vers une meilleure compréhension des pratiques dans les classes de 8P et de dixième. Nous nous demandons à présent quelles pistes proposer pour aller plus loin dans l'articulation de l'étude du fonctionnement de la langue et de la production textuelle. Depuis Allal *et al.* (2001), peu de travaux ont exploré cette piste et il nous semble intéressant de poursuivre sur cette voie.

Bibliographie

- ALLAL, L. BÉTRIX KÖHLER, D., RIEBEN, L., ROUILLER BARBEY, Y., SAADA-ROBERT, M. et WEGMULLER, E. (2001). *Apprendre l'orthographe en produisant des textes*. Fribourg, Suisse : Éditions universitaires.
- ANGOUJARD, A. (dir.) (1994). *Savoir orthographier*. Paris : Hachette.
- BRISAUD, C. (2011). Didactique de l'orthographe : avancées ou piétinements? *Pratiques*, 149-150, 207-226.

- BRISSAUD, C. et COGIS, D. (2008). L'accord du participe passé. Reconsidération d'un problème ancien à la lumière de données récentes sur l'acquisition. Dans *Congrès mondial de linguistique française 2008* (p.397-412). Paris : Institut de linguistique française.
- BRISSAUD, C. et COGIS, D. (2011). *Comment enseigner l'orthographe aujourd'hui?* Paris : Hatier.
- CATACH, N. (1980). *L'orthographe française. Traité théorique et pratique, avec des travaux d'application et leurs corrigés.* Paris : Nathan.
- CHARRON, A., MONTÉSINOS-GELET, I. et MORIN, M.-F. (2009). Description et catégorisation des pratiques déclarées en orthographe approchées chez des enseignantes du préscolaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 35(3), 85-106.
- CHERVEL, A. (2006). *Histoire de l'enseignement du français du XVII^e au XX^e siècle.* Paris : Retz.
- CLANET, J. et TALBOT, L. (2012). Analyse des pratiques d'enseignement : éléments de cadrages théoriques et méthodologiques. *Phronesis*, 1(3), 4-18.
- COGIS, D. (2005). *Pour enseigner et apprendre l'orthographe.* Paris : Delagrave.
- COGIS, D., FISHER, C. et NADEAU, M. (2015). Quand la dictée devient un dispositif d'apprentissage. *Glottopol*, 26, 69-91. Récupéré sur le site de la revue : <http://glottopol.univ-rouen.fr/numero_26.html>.
- DOLZ, J., SCHNEUWLY, B., THÉVENAZ-CHRISTEN, T. et WIRTHNER, M. (dir.) (2002). *Les tâches et leurs entours en classe de français* [cédérom]. Neuchâtel, Suisse : DFLM.
- DUCANCEL, G. (1988). Enseigner l'orthographe : de la gestion des marques de surface à la connaissance du fonctionnement du système graphique. *Repères*, 75, 1-5.
- FISHER, C. et NADEAU, M. (2014). Usage du métalangage et des manipulations syntaxiques au cours de dictées innovantes dans des classes du primaire. *Repères*, 49, 169-191.
- GEOFFRE, T. (2013). *Vers le contrôle orthographique en cycle 3 de l'école primaire. Analyses psycholinguistiques et propositions didactiques* (thèse de doctorat). Université de Grenoble, Grenoble. Récupéré sur le site de la Haute École pédagogique de Fribourg : <<https://www.hepfr.ch/users/geoffrededufcrh>>.
- GOURDET, P. (2017). Les exercices à l'école élémentaire et l'apprentissage de la langue : quelle(s) réalité(s)? *Repères*, 56, 51-72.
- JAFFRÉ, J.-P. (1986). Construire des savoirs sur la langue : le cas de l'orthographe. *Rencontres pédagogiques*, 11, 56-68.
- MANESSE, D. et COGIS, D. (2007). *Orthographe : à qui la faute?* Paris : ESF.
- RAFFAËLLI, C. et JÉGO, S. (2013). *Grammaire, orthographe, lexique : quelles pratiques au collège et en CM2?* Note d'information n°13.35.
- SCHNEUWLY, B., DOLZ-MESTRE, J. et RONVEAUX, C. (2006). Le synopsis : un outil pour analyser les objets enseignés. Dans M.-J. Perrin-Glorian et

Y. Reuter (dir.), *Les méthodes de recherche en didactiques. Actes du premier séminaire international sur les méthodes de recherches en didactiques de juin 2005* (p.175-189). Villeneuve-d'Ascq : Presses universitaires du Septentrion.

SCHNEUWLY, B. et DOLZ, J. (2009). *Des objets enseignés en classe de français*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.

SIMARD C., DUFAYS J.-L., DOLZ J. et GARCIA-DEBANC C. (dir.) (2010). *Didactique du français langue première*. Bruxelles, Belgique : De Boeck.

THÉVENAZ-CHRISTEN, T. (dir.) (2014). *La lecture enseignée au fil de l'école obligatoire. L'exemple genevois*. Namur, Belgique : Presses universitaires de Namur.

TOTEREAU, C., BRISSAUD, C., REILHAC, C. et BOSSE, M.-L. (2013). *L'orthographe grammaticale au collège : une approche sociodifférenciée. Approche neuropsychologique des apprentissages chez l'enfant (ANAE), 123, 164-171.*