



HAL
open science

Mise en œuvre et perception de l'orthographe française chez des élèves de collège et des étudiants de sections de technicien supérieur.

Hélène Le Levier

► To cite this version:

Hélène Le Levier. Mise en œuvre et perception de l'orthographe française chez des élèves de collège et des étudiants de sections de technicien supérieur.. Linguistique. Université Grenoble Alpes, 2019. Français. NNT : 2019GREAL008 . tel-02460387

HAL Id: tel-02460387

<https://theses.hal.science/tel-02460387v1>

Submitted on 30 Jan 2020

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

THÈSE

Pour obtenir le grade de

DOCTEUR DE LA COMMUNAUTÉ UNIVERSITÉ GRENOBLE ALPES

Spécialité : Sciences du langage, Spécialité Didactique et Linguistique

Arrêté ministériel : 25 mai 2016

Présentée par

Hélène LE LEVIER

Thèse dirigée par **Catherine BRISSAUD**, UGA

préparée au sein du **Laboratoire de Linguistique et Didactique des Langues Étrangères et Maternelles**
dans l'**École Doctorale Langues, Littératures et Sciences Humaines**

**Mise en œuvre et perception de
l'orthographe française chez des élèves de
collège et des étudiants de sections de
technicien supérieur**

**Implementation and perception of French
spelling among secondary school pupils
and advanced technician students**

Thèse soutenue publiquement le **21 octobre 2019**,
devant le jury composé de :

Monsieur Jean-Pierre CHEVROT

Professeur des Universités, Université Grenoble Alpes, Président du jury

Madame Catherine BRISSAUD

Professeur des Universités, Université Grenoble Alpes, Directrice de thèse

Madame Clara MORTAMET

Professeur des Universités, Université Jean Monnet, Saint Étienne, Rapporteur

Madame Marie-Laure ELALOUF

Professeur des Universités, Université de Cergy-Pontoise. ESPE de l'académie de Versailles, Rapporteur

Monsieur Bertrand DAUNAY

Professeur des Universités, Université de Lille, Examineur



Remerciements

Je n'aurais pas pu parvenir au bout de ce travail de thèse sans l'aide d'une multitude de personnes. C'est donc tout naturellement que je souhaite commencer par leur exprimer ma gratitude.

Tout d'abord, je remercie Catherine Brissaud pour la confiance qu'elle m'a accordée il y a de cela quatre ans en acceptant de diriger mes recherches et de m'intégrer à l'équipe du projet Orthocol. Je la remercie pour son soutien, ses encouragements, à publier notamment, ses retours toujours positifs mais précis qui m'ont permis d'entrer en recherche.

Je souhaite ensuite remercier ceux qui ont accepté d'évaluer cette thèse : Clara Mortamet et Marie-Laure Elalouf pour avoir accepté d'en être rapporteuses, Jean-Pierre Chevrot pour avoir accepté d'être examinateur après avoir participé à mon comité de suivi de thèse. J'aimerais remercier tout particulièrement Bertrand Daunay pour avoir dirigé mon Master, m'avoir orienté vers Catherine Brissaud et revenir aujourd'hui évaluer ce travail qui aboutit à Grenoble mais dont la source est lilloise.

Quoique peu présente à Grenoble pendant ce travail de thèse, j'aimerais exprimer ma reconnaissance aux membres du laboratoire que j'ai croisés à divers titres au cours de mon travail, entre autres Corinne Totereau, avec qui j'ai pu échanger lors de la recherche Orthocol, Claire Wolfarth pour son engagement dans l'organisation du CEDIL18, et Laurence Buson, pour ses participations à mon comité de suivi de thèse. J'aimerais également remercier Patrick Guillot, qui a suivi la déclaration CNIL de l'enquête en STS, pour ses interventions instructives.

Rien n'aurait été possible sans la coopération des établissements dans lesquels nous avons enquêté. Je remercie donc sincèrement tous les chefs d'établissement et tous les enseignants qui ont œuvré à ce que le projet Orthocol puis ma recherche en STS soient possibles, entre autres Benjamin Don, Anne Garric, Sabine Bailleul et Anne-Françoise Duquennoy pour m'avoir accompagnée dans leur classe, et Sylvie Lherbier pour m'avoir souvent facilité la tâche d'un point de vue administratif. J'aimerais aussi remercier Sophie Catinaud dont l'enthousiasme et les encouragements m'ont parfois aidés à garder le moral.

Je souhaite exprimer toute ma gratitude aux 735 élèves de troisième et aux 178 étudiants de STS qui ont participé aux deux enquêtes présentées dans cette thèse. L'intérêt qu'ils ont porté à ce travail et le sérieux avec lequel ils y ont répondu sont les garants de la qualité de nos recueils de données.

Enfin, je n'aurai pas les mots pour dire à quel point je suis reconnaissante à mon entourage proche pour l'immense qualité de son accompagnement. C'est grâce à ceux qui m'entourent au quotidien que j'ai pu en quatre ans arriver au bout d'un travail de thèse en continuant à enseigner et à mener une vie de famille.

Je remercie tout d'abord mes amis toujours curieux et intéressés par mes recherches et en particulier les Grenoblois, Céline et Vincent, Claire et Vince, qui m'ont toujours accueillie avec la plus grande convivialité et qui ont fait de mes séjours à Grenoble d'agréables moments. J'aimerais ajouter un remerciement spécial à Claire et Vince pour leur soutien technique et leur aide en statistiques. Sans eux, cette thèse ne serait pas ce qu'elle est.

Je remercie ensuite mes enfants, Gabriel et Florent, dont l'autonomie et la bonne humeur ont permis que ce travail soit réalisé dans de bonnes conditions.

Enfin, je remercie celui qui m'accompagne avec une constance et un enthousiasme exceptionnels, Christophe Boilley, mon époux, mon soutien psychologique, mon consultant en statistiques, mon informaticien, mon relecteur attentif, mon magicien bureautique... infiniment merci.

Table des matières

| | |
|--|----|
| Introduction..... | 11 |
| Chapitre 1 – Prise en charge de l’orthographe française par ses scripteurs..... | 21 |
| 1 Fonctionnement de la langue et prise en charge cognitive de ce fonctionnement par les apprenants scripteurs..... | 21 |
| 1.1 Le français écrit : une orthographe singulière. Éléments linguistiques sur l’orthographe et la langue française..... | 21 |
| 1.1.1 Langue orale et langue écrite : des différences structurelles..... | 21 |
| 1.1.2 Qu’est ce que l’orthographe française ?..... | 22 |
| 1.1.3 L’orthographe française décrite comme un plurisystème..... | 24 |
| 1.2 Comment les utilisateurs du français apprennent et manipulent l’orthographe : éléments psycholinguistiques..... | 26 |
| 1.2.1 Analyse linguistique et récupération mémorielle..... | 26 |
| 1.2.1.1 Voie directe et voie indirecte..... | 26 |
| 1.2.1.2 Stratégies graphotactiques et influence de la fréquence..... | 27 |
| 1.2.1.3 La notion de moule graphique..... | 28 |
| 1.2.2 Les zones sensibles de l’orthographe grammaticale française..... | 28 |
| 1.2.2.1 L’accord en nombre..... | 28 |
| 1.2.2.2 Un cas particulier : l’accord de proximité..... | 30 |
| 1.2.2.3 L’accord en genre..... | 30 |
| 1.2.2.4 L’accord de l’adjectif..... | 32 |
| 1.2.2.5 Le système verbal et les formes en [E]..... | 33 |
| 1.2.2.6 L’accord du participe passé..... | 34 |
| 1.2.3 Perception métalinguistique de la langue et analyse grammaticale..... | 37 |
| 1.2.4 Les procédures mises en œuvre dans le raisonnement orthographique..... | 39 |
| 1.3 Orthographe et enseignement..... | 41 |
| 1.3.1 Le constat d’un recul des performances orthographiques des élèves français..... | 41 |
| 1.3.2 Quelques éléments historiques sur l’enseignement de la grammaire et de l’orthographe..... | 42 |
| 1.3.3 Les méthodes réflexives d’enseignement de l’orthographe..... | 44 |
| 2 <i>Rapport à</i> et pratiques de l’orthographe..... | 45 |
| 2.1 Français écrit et variations : l’attachement français à une orthographe fixe..... | 46 |
| 2.1.1 La notion de variation..... | 46 |
| 2.1.2 L’attachement français à l’orthographe..... | 48 |
| 2.2 Les conséquences sociales de cet attachement..... | 51 |
| 2.3 Écritures numériques et orthographe..... | 53 |
| 2.3.1 La productivité linguistique des variations numériques..... | 53 |
| 2.3.2 Liens entre pratiques numériques et pratiques formelles de l’écriture..... | 55 |
| 2.4 Le <i>rapport à</i> , une notion productive en didactique du français langue maternelle..... | 56 |
| 2.4.1 Définition..... | 56 |
| 2.4.2 Le rapport à l’écriture..... | 57 |
| 2.4.3 Le rapport à l’orthographe..... | 59 |
| 3. Problématique et hypothèses..... | 60 |
| Chapitre 2 – Méthodologie d’une double enquête..... | 63 |
| 1. Présentation des enquêtés..... | 64 |
| 1.1 Les élèves de troisième ayant participé à l’enquête Orthocol en 2016..... | 64 |
| 1.1.1 Les participants à Ortholearn..... | 64 |
| 1.1.2 Les participants à Orthocol..... | 64 |

| | |
|---|-----|
| 1.2 Les élèves de STS ayant participé à l'enquête en 2017..... | 66 |
| 1.2.1 Description socioprofessionnelle de l'origine des élèves de STS..... | 66 |
| 1.2.2 La répartition des enquêtés par filière de STS..... | 67 |
| 1.2.3 La répartition des enquêtés par baccalauréat d'origine..... | 68 |
| 2. Les données liées à la performance et au raisonnement orthographique..... | 71 |
| 2.1 Les méthodologies utilisées pour tester les performances orthographiques des élèves..... | 71 |
| 2.1.1 Des méthodologies qui permettent de tester des difficultés repérées..... | 71 |
| 2.1.2 Des méthodologies qui permettent d'explorer le raisonnement des élèves..... | 73 |
| 2.2 Les dictées..... | 74 |
| 2.2.1 La dictée d'Orthocol..... | 74 |
| 2.2.2 La dictée utilisée avec les STS..... | 75 |
| 2.3 Les entretiens métagraphiques..... | 79 |
| 2.3.1 Les principes de l'entretien..... | 79 |
| 2.3.2 Les formes sur lesquelles nous avons interrogé les élèves..... | 83 |
| 2.3.2.1 En 2016, les 131 élèves de troisième de l'enquête Orthocol..... | 83 |
| 2.3.2.2 En 2018, les 65 élèves de STS..... | 84 |
| 2.3.3 Le codage des entretiens après transcription..... | 86 |
| 3. Les données liées au rapport à l'orthographe..... | 88 |
| 3.1 Les méthodologies utilisées pour exploiter le <i>rapport à</i> | 89 |
| 3.1.1 Le recueil de données orales : les entretiens..... | 89 |
| 3.1.2 Le recueil de données écrites : les questionnaires..... | 90 |
| 3.2 Les entretiens semi-directifs menés en troisième et en STS..... | 91 |
| 3.3 Les questionnaires utilisés en STS..... | 93 |
| Chapitre 3 – Performance orthographique et zones de fragilité dans les dictées..... | 95 |
| 1. La dictée d'Orthocol..... | 95 |
| 1.1 Les noms..... | 96 |
| 1.2 Les adjectifs..... | 98 |
| 1.3 Les formes verbales..... | 100 |
| 1.4 Déterminants et pronoms variables posant des problèmes d'homophonie..... | 102 |
| 1.5 Synthèse des phénomènes relevés dans les dictées d'Orthocol..... | 102 |
| 2. Les dictées en STS..... | 103 |
| 2.1 Les formes nominales..... | 104 |
| 2.2 Les formes adjectivales..... | 106 |
| 2.3 Les formes verbales..... | 107 |
| 2.3.1 Les infinitifs..... | 109 |
| 2.3.2 Les formes à l'imparfait..... | 110 |
| 2.3.3 Les participes passés..... | 110 |
| 2.3.4 Déterminants et adverbe posant des problèmes d'homophonie..... | 111 |
| 2.3.4.1 Les homophones en [sɛ]..... | 112 |
| 2.3.4.2 Tout..... | 112 |
| Chapitre 4 – Le raisonnement orthographique..... | 115 |
| 1 Les entretiens métagraphiques menés avec les élèves de troisième..... | 115 |
| 1.1 Des écarts à la norme avant et après entretien qui confirment les difficultés connues et attendues..... | 115 |
| 1.2 Les formes adjectivales : une difficulté confirmée..... | 117 |
| 1.2.1 De la difficulté d'accorder un homophone : verts..... | 117 |
| 1.2.2 Des participes passés massivement traités comme des adjectifs : peuplée / bariolés..... | 118 |
| 1.3 Les formes verbales..... | 122 |

| | |
|---|-----|
| 1.3.1 brillent / agrandissent : des difficultés d'identification morphologique renforcées par la survivance de représentations grammaticales erronées..... | 122 |
| 1.3.2 voient / voit : La présence explicite du pronom et le singulier, des facteurs facilitateurs..... | 124 |
| 1.3.3 raconter / considéré : des difficultés persistantes d'analyse des formes en [E] malgré une bonne réussite apparente..... | 126 |
| 1.3.4 l'a : des difficultés persistantes d'identification morphologique..... | 130 |
| 1.4 Le nom et le pronom : des procédures sémantiques qui fonctionnent..... | 131 |
| 1.4.1 immeubles : un accord sémantique efficace à la relecture..... | 131 |
| 1.4.2 ce : une assez bonne identification reposant majoritairement sur le sens du pronom..... | 133 |
| 1.5 Quelques phénomènes transversaux repérés dans les entretiens..... | 134 |
| 2 Les entretiens métagraphiques menés avec les élèves de STS..... | 135 |
| 2.1 Présentation des étudiants ayant participé à l'entretien..... | 135 |
| 2.2 Présentation synthétique de l'évolution des formes pendant l'entretien..... | 137 |
| 2.3 Les homophones en [sɛ] : une analyse sémantique efficiente..... | 138 |
| 2.3.1 Ses dans chacune a organisé ses affaires..... | 138 |
| 2.3.2 Ces dans ces deux jeunes filles..... | 139 |
| 2.4 Les formes présentant une difficulté potentielle de repérage du nombre : des résultats contrastés en fonction du contexte syntaxique et sémantique..... | 140 |
| 2.4.1 Une forme très réussie malgré l'absence de marquage oral du nombre : amis.... | 140 |
| 2.4.2 Prête : une difficulté liée à la distributivité du pronom auquel se rapporte l'adjectif..... | 141 |
| 2.4.3 Une forme bien réussie mais traitée de façon hétérogène et peu assurée : tout.... | 142 |
| 2.5 Les formes verbales..... | 143 |
| 2.5.1 L'infinitif : la persistance de difficultés liées à la présence d'un pronom écran... | 143 |
| 2.5.2 Les participes passés : une difficulté persistante..... | 145 |
| 2.5.2.1 En position adjectivale : une réussite plus élevée mais limitée du fait du choix d'une forme en -i..... | 145 |
| 2.5.2.2 Avec auxiliaire <i>avoir</i> sans COD antéposé : des formes instables qui confirment la tendance à l'accord avec le sujet..... | 147 |
| 2.5.2.3 Avec auxiliaire <i>avoir</i> et COD antéposé : la règle qui ne passe pas..... | 149 |
| 3 Conclusion des chapitres 3 et 4 : de ce qu'ils maîtrisent tous à ce qui les met massivement en difficulté..... | 159 |
| 3.1 Ce que les enquêtés savent (presque) tous faire..... | 160 |
| 3.1.1 L'accord du nom dans un contexte syntaxique simple..... | 160 |
| 3.1.2 Les formes verbales qui n'ont pas d'homophone verbal..... | 160 |
| 3.2 Ce qui est bien bien maîtrisé mais peut occasionner des erreurs avant relecture ou chez une minorité d'élèves..... | 161 |
| 3.2.1 Certains verbes au présent à proximité de leur sujet..... | 161 |
| 3.2.2 L'accord des noms quand le nombre n'est pas marqué à l'oral..... | 161 |
| 3.2.3 Les homophones en [sə], [sø] et [sɛ]..... | 163 |
| 3.3 Ce qui pose problème à une minorité non négligeable d'élèves (entre le quart et le tiers)..... | 164 |
| 3.3.1 Le tout de tout le monde..... | 164 |
| 3.3.2 La reconnaissance de l'infinitif pour les verbes du premier groupe..... | 164 |
| 3.3.3 Le verbe au présent lorsque les obstacles morphographiques et syntaxiques se multiplient..... | 165 |
| 3.4 Ce qui pose problème à plus du tiers des élèves..... | 166 |

| | |
|--|-----|
| 3.4.1 L'accord de l'adjectif..... | 166 |
| 3.4.2 L'accord du participe passé conjugué avec avoir lorsque le COD est postposé..... | 167 |
| 3.5 Ce qui pose problème à plus de la moitié des élèves et étudiants..... | 168 |
| 3.5.1 L'accord du participe passé conjugué avec avoir lorsque le COD est antéposé..... | 168 |
| 3.5.2 La particularité des formes en [i] : un facteur aggravant..... | 170 |
| Chapitre 5 – Le rapport à l'orthographe des scripteurs..... | 171 |
| 1. Le point de vue des enquêtés sur l'enseignement de l'orthographe..... | 171 |
| 1.1 Bons et mauvais souvenirs..... | 171 |
| 1.2 Le contenu des souvenirs..... | 173 |
| 1.2.1 Les lieux et les personnes..... | 173 |
| 1.2.2 Les activités..... | 175 |
| 1.3 Un apprentissage efficace ?..... | 177 |
| 2. Pratiques d'écriture des enquêtés et fonction sociale de l'orthographe..... | 181 |
| 2.1 Domination des écrits numériques dans les pratiques extrascolaires déclarées..... | 181 |
| 2.2 Un trait commun : l'adaptation au destinataire et au contexte d'écriture..... | 183 |
| 2.3 L'orthographe, forme graphique de la norme sociale..... | 184 |
| 2.3.1 L'importance de la famille dans la transmission de la norme..... | 184 |
| 2.3.2 Le poids des pratiques professionnelles chez les STS..... | 185 |
| 2.3.3 Internet : média de référence de la norme orthographique..... | 186 |
| 2.4 L'apparition de formes d'écriture spécifiques..... | 187 |
| 2.4.1 Une pratique spécifique de l'abrégié qui ne correspond pas à un relâchement de la norme orthographique..... | 187 |
| 2.4.2 Des pratiques numériques originales en forte adéquation avec la norme..... | 188 |
| 3. La perception de la langue française..... | 190 |
| 3.1 Une langue difficile..... | 191 |
| 3.1.1 Une langue difficile dans l'absolu..... | 191 |
| 3.1.2 Des difficultés personnelles variables..... | 193 |
| 3.2 Les valeurs associées à l'orthographe française..... | 198 |
| 3.2.1 Les choix de mots associés à l'orthographe en STS..... | 198 |
| 3.2.1.1 Un système irrégulier vecteur de souffrance..... | 199 |
| 3.2.1.2 Une richesse culturelle qui n'est pas suffisamment respectée..... | 201 |
| 3.2.2 Le rapport à la réforme..... | 202 |
| 3.2.2.1 La réforme de 1990..... | 203 |
| 3.2.2.2 Des élèves de troisième très partagés..... | 206 |
| 3.2.2.3 Des élèves de STS majoritairement favorables à l'idée de réforme..... | 211 |
| 3.2.2.3.1 Les arguments mobilisés contre l'idée de réforme..... | 212 |
| 3.2.2.3.2 Les arguments mobilisés en faveur de l'idée de réforme..... | 215 |
| 4 Conclusion du chapitre : des rapports contrastés à l'orthographe mais une reconnaissance unanime de son rôle social..... | 219 |
| Chapitre 6 – Liens entre performance, rapport à la langue et scolarité..... | 223 |
| 1 Performance et rapport à l'orthographe..... | 223 |
| 1.1 Conservatisme et progressisme..... | 223 |
| 1.1.1 Un assentiment un peu plus élevé pour les idées progressistes que pour les idées conservatrices..... | 225 |
| 1.1.2 La construction d'un indice de conservatisme..... | 226 |
| 1.1.3 Lien entre l'indice de conservatisme et la question sur la réforme de l'orthographe..... | 229 |
| 1.2 Liens entre performance et conservatisme..... | 231 |
| 1.2.1 Lien entre performance orthographique et indice de conservatisme..... | 231 |

| | |
|---|-----|
| 1.2.2 Lien entre sentiment de facilité à appliquer l'orthographe normée et degré de conservatisme..... | 233 |
| 1.2.3 Lien entre performance orthographique et rapport à la réforme..... | 234 |
| 1.2.3.1 En STS..... | 234 |
| 1.2.3.2 En troisième..... | 235 |
| 2 Performance, conservatisme et parcours scolaire..... | 237 |
| 2.1 Lien entre polarisation des souvenirs, performance et degré de conservatisme..... | 237 |
| 2.1.1 En troisième..... | 237 |
| 2.1.2 En STS..... | 237 |
| 2.2 Un lien significatif entre baccalauréat acquis, performance et degré de conservatisme...240 | |
| 2.2.1 Le nombre d'erreurs moyen en fonction du baccalauréat..... | 240 |
| 2.2.2 L'indice de conservatisme en fonction du baccalauréat..... | 242 |
| 2.3 Absence de lien significatif entre filière de scolarisation, performance et degré de conservatisme..... | 244 |
| 3 Conclusion du chapitre : un tableau cohérent..... | 245 |
| Conclusions et pistes didactiques..... | 247 |
| 1 Des hypothèses confirmées..... | 247 |
| 2 Ce qui pose problème dans la mise œuvre de la norme orthographique..... | 248 |
| 3 Le rapport à l'orthographe des scripteurs avancés..... | 253 |
| 4 Pistes didactiques..... | 256 |
| Index des figures..... | 259 |
| Index des tableaux..... | 261 |
| Table des sigles..... | 265 |
| Références bibliographiques..... | 267 |
| Annexe 1 : Formulaire d'accord parental utilisé lors de l'enquête Orthocol..... | 285 |
| Annexe 2 : Formulaire de consentement utilisé lors de l'enquête en STS..... | 287 |
| À remplir par le participant :..... | 287 |
| À remplir par le tuteur légal du participant si mineur :..... | 288 |
| Annexe 3 : Guide d'entretien utilisé lors de l'enquête Orthocol..... | 289 |
| Annexe 4 : Guide d'entretien utilisé lors de l'enquête en STS..... | 293 |
| Annexe 5 : Guide de transcription des entretiens d'Orthocol..... | 295 |
| Annexe 6 : Récapitulatif des formes et des procédures relevées lors des entretiens métagraphiques forme par forme en troisième..... | 299 |
| 1. raconter..... | 299 |
| 2. verts..... | 300 |
| 3. voient..... | 300 |
| 4. agrandissent..... | 301 |
| 5. brillent..... | 302 |
| 6. peuplée..... | 303 |
| 7. immeubles..... | 304 |
| 8. bariolés..... | 304 |
| 9. l'a..... | 305 |
| 10. considéré..... | 306 |
| 11. ce..... | 307 |
| 12. voit..... | 308 |
| Annexe 7 : Récapitulatif des formes et des procédures relevées lors des entretiens métagraphiques forme par forme en STS..... | 311 |
| 1 Ses dans chacune a organisé ses affaires..... | 311 |
| 2. Ces dans ces deux jeunes filles..... | 312 |

| | |
|---|-----|
| 3. <i>Tout</i> dans <i>tout le monde</i> avant entretien..... | 313 |
| 4. <i>amis</i> dans <i>ces jeunes filles ne manquaient pas d'amis</i> | 314 |
| 5. <i>prête</i> dans <i>chacune a organisé ses affaires pour être prête le 20 aout</i> | 315 |
| 6. L'infinitif..... | 316 |
| 7. Les participes passés..... | 317 |
| 7.1 En position adjectivale..... | 317 |
| 7.2 Avec auxiliaire <i>avoir</i> sans COD antéposé..... | 318 |
| 7.3 Avec l'auxiliaire <i>avoir</i> et COD antéposé..... | 320 |
| Annexe 8 : Questionnaire utilisé lors de l'enquête en STS..... | 323 |
| Annexe 9 : Relevé de l'ensemble des formes exploitées dans la dictée d'Orthocol avec leurs fréquences parmi les 5000 premiers mots de la base de données Manulex..... | 327 |
| Annexe 10 : Relevé exhaustif des formes dans la dictée de STS..... | 335 |
| 1) Formes nominales..... | 335 |
| 2) Formes adjectivales..... | 340 |
| 3) Formes verbales..... | 343 |
| 4) Déterminants posant des problèmes d'homophonie..... | 350 |
| Annexe 11 : Liste des formes (possibles) de participe passé dans les 5000 premiers mots de la base Manulex..... | 353 |
| Annexe 12 : Synthèse des réponses aux questionnaires..... | 359 |
| Annexe 13 : Codes des diagrammes réalisés avec R..... | 367 |

INTRODUCTION

Le travail que nous avons mené dans cette thèse trouve sa source dans notre expérience d'enseignante. Pour cette raison, il nous paraît utile de partir du récit de cette expérience pour expliquer comment se sont construites socialement les questions que nous avons ensuite développées sur un plan scientifique. Le court récit qui suit renvoie donc à notre vécu mais il nous semble avoir sa place ici en tant qu'expérience singulière d'un enseignant confronté à un décalage entre une demande sociale et le contenu explicite de sa mission d'enseignement.

Nous enseignons depuis 2009 dans un lycée technologique où nous prenons en charge des classes de première STMG¹ et des STS², en particulier des BTS Assistant de manager. Ce Brevet de Technicien Supérieur, qui vient d'être réformé pour devenir BTS Support à l'action managériale, est la fusion des anciens BTS assistant de direction et assistant trilingue, et prépare à des fonctions de soutien administratif des directions d'entreprise. Notre intérêt pour l'orthographe a été éveillé par les collègues qui assuraient les enseignements professionnels dans cette section. En effet, la correction orthographique, et plus largement linguistique, est une exigence professionnelle importante pour des postes où nos étudiants sont censés être capables de rédiger eux-mêmes des courriers représentant l'entreprise et ses dirigeants à l'interne comme à l'externe. Or les maîtres de stage de nos élèves se plaignent de manière récurrente de leur manque de maîtrise orthographique. C'est pourquoi nos collègues nous ont demandé de tenter de mettre en place des actions de remédiation permettant de pallier ces difficultés. Nous avons organisé à plusieurs reprises des cours supplémentaires censés répondre aux difficultés spécifiques des élèves concernés. Si nous avons pu constater qu'il y avait effectivement une demande et qu'un assez grand nombre d'élèves étaient prêts à assister à ces cours, nous avons aussi vite compris à quel point il serait difficile de répondre en quelques heures éparpillées à des besoins extrêmement divers. Chez certains élèves, les difficultés les plus importantes ne pouvaient, qui plus est, être réglées sans reprendre des notions fondamentales qui trouvent difficilement leur place dans un enseignement périphérique facultatif.

Ces difficultés rencontrées sur le terrain nous ont amenée à nous demander quels étaient véritablement les contours du problème et d'où venait une telle situation. Il nous semblait en effet nécessaire de décrire et de comprendre le problème auquel nous nous heurtions avant de chercher à le résoudre. Nous avons donc essayé de nous documenter sur les difficultés orthographiques des

1 Préparant un baccalauréat de la série sciences et technologies du management et de la gestion. Le sens des sigles est rappelé dans la table des sigles en fin de volume.

2 Section de techniciens supérieurs, nom donné aux classes où on prépare un brevet de technicien supérieur.

adultes et les méthodes permettant d'y répondre. Nous nous sommes alors rendu compte qu'il existait très peu de littérature sur la question et aucune enquête menée auprès d'un public réellement comparable à nos élèves de post-baccalauréat technologique. C'est pourquoi nous nous sommes engagée en 2015 dans un mémoire de Master 2 consacré au statut de l'orthographe au lycée (Le Levier, 2016). Ce master nous a permis de confirmer que des difficultés orthographiques résistaient bien au-delà du collège à des niveaux où l'orthographe ne fait plus partie des programmes explicites, et que ces difficultés occupent une place singulière dans certaines filières tertiaires. En effet, deux phénomènes semblent se conjuguer : d'une part la performance orthographique moyenne n'est pas la même suivant la filière où sont scolarisés les élèves et, d'autre part, les filières tertiaires accordant une grande part au travail administratif ont davantage besoin d'élèves maîtrisant les aspects formels de la langue. Or certaines de ces filières n'attirent manifestement pas les élèves dont le niveau orthographique est le plus élevé. Apparaît alors une dichotomie entre les compétences linguistiques des élèves suivant une formation professionnalisante comme le BTS Assistant de manager et les besoins de leurs potentiels employeurs.

La maîtrise de l'orthographe étant un prérequis théorique pour des élèves titulaires du baccalauréat, les formations en question n'intègrent pas explicitement dans leurs programmes de mise à niveau générale en langue française. Dans notre mémoire de master, nous avons analysé la place accordée à l'orthographe dans une série de programmes scolaires : programme de français du baccalauréat général et technologique et du baccalauréat professionnel Gestion Administration, programme de culture générale et expression de BTS et programme de matières professionnelles du baccalauréat Gestion Administration et du BTS Assistant de manager. L'étude de ces programmes a fait apparaître un paradoxe par rapport aux représentations disciplinaires habituelles de l'orthographe. En effet, les programmes de français et de culture générale accordent très peu de place explicite à l'orthographe, que ce soit dans les programmes d'enseignement ou dans les compétences validées à l'examen. En revanche, les programmes de matières professionnelles font apparaître de manière beaucoup plus récurrente et explicite la maîtrise formelle de la langue, en particulier l'« orthographe » et la « grammaire » parmi les compétences certifiées par l'examen. Les programmes de baccalauréat Gestion Administration et de BTS Assistant de manager sont de loin les plus insistants et les plus explicites sur ce point. Or les matières dites professionnelles ne sont jamais assurées par des professeurs de français mais par des enseignants d'économie gestion dont la compétence professionnelle n'est pas censée porter sur un enseignement explicite et systématique

de la langue. Il était donc logique que nos collègues se soient tournées vers nous pour essayer de prendre en charge des contenus d'enseignement à propos desquels elles-mêmes ne se considéraient pas comme légitimes. Mais les programmes de culture générale ne laissent pas d'espace spécifique pour un enseignement qui ne devrait théoriquement pas avoir besoin d'être repris. Le seul espace que nous ayons pu identifier accordant du temps à un professeur de français pour prendre en charge les difficultés spécifiques était intégré à un dispositif nommé « ateliers métiers » au sein duquel professeurs de langue et de matières professionnelles coanimaient des ateliers consacrés à la communication. Le programme de ces ateliers faisait explicitement mention de la prise en compte de la correction orthographique des écrits comme exigence professionnelle. Ce dispositif fait d'ailleurs écho aux ateliers rédactionnels mis en place depuis quelques années en baccalauréat Gestion Administration (Jacques et De Amaral, 2018). On voit ici l'intérêt des filières d'enseignement professionnel tertiaires administratives pour l'enseignement de la langue perçue comme un outil professionnel. Néanmoins, pour ce qui est de notre expérience personnelle, cet espace s'est révélé extrêmement limité car le programme de ces ateliers était très large et laissait très peu de temps pour l'intervention du professeur de français.

Entre-temps, le BTS Assistant de manager a connu une réforme pour devenir BTS Support à l'action managériale (Ministère de l'Éducation Nationale, 2018d). Plusieurs indices peuvent faire penser que la place spécifique des problèmes linguistiques en français langue maternelle dans cette formation a été prise en compte. En effet, l'horaire alloué à l'enseignement de culture générale et expression a significativement augmenté et Françoise Boch (2018) est intervenue lors du séminaire de présentation du BTS réformé pour présenter les recherches du Lidilem sur les littératies avancées. Ceci étant, quoique enseignant en BTS AM, désormais devenu BTS SAM, nous n'avons eu connaissance de cette intervention, disponible en ligne, que de façon très indirecte, par l'intermédiaire d'une collègue d'économie gestion qui connaissait notre intérêt particulier pour les questions linguistiques dans ces filières. Nous n'avons reçu aucune information officielle en tant qu'enseignante de français expliquant les raisons pour lesquelles l'horaire avait été augmenté, ni aucune ressource susceptible de nous aider à faire bon usage de ces heures. Nous ne sommes pas en mesure d'expliquer de manière certaine cette incohérence apparente entre une augmentation des moyens matériels et une absence d'information, tout du moins dans l'académie de Lille. Néanmoins, l'examen susmentionné des programmes nous amène à penser que la difficulté peut venir d'un décalage entre une demande sociale de maîtrise de la langue liée à des impératifs professionnels et la représentation que l'on se fait de la discipline français au lycée.

L'évolution de la place des éléments purement linguistiques, notamment grammaticaux, dans la représentation de la langue est patente dans les nouveaux programmes de lycée amenés à s'appliquer à la rentrée 2019 (Ministère de l'Éducation Nationale, 2019b). La grammaire y gagne en effet une place explicite, qui distingue nettement ces programmes de ceux qui les ont précédés. Les contenus définis par les programmes renvoient massivement à de la grammaire de phrase³ et la première entrée intégrée au programme de seconde : « Les accords dans le groupe nominal et entre le sujet et le verbe » est bien identifiée comme une question d'« orthographe grammaticale » (Ministère de l'éducation nationale, 2019b, p. 3). Il nous semble que l'apparition de ce point acte le fait que les élèves admis en seconde ne maîtrisent pas tous la morphographie du français. Comme le rappelle le programme de seconde, ce point apparaît pourtant dès le programme du cycle 2 (Ministère de l'éducation nationale, 2018a, p. 19) : « raisonner pour réaliser les accords (...) entre le verbe et son sujet (...) (cas simples : sujet placé avant le verbe et proche de lui ; sujet composé d'un groupe nominal comportant au plus un adjectif) » et réapparaît ensuite en complexifiant les contextes syntaxiques⁴. On peut s'interroger sur la signification de cette répétition du même objet tout au long de la scolarité primaire et secondaire des élèves français. La réintroduction explicite de la grammaire au lycée s'inscrit dans une volonté de retravailler la langue au-delà de la troisième pour permettre à davantage d'élèves de produire une langue normée. Elle ne rompt pas totalement avec les approches passées, d'une part parce que la nécessité de s'assurer de la correction de la langue était rappelée brièvement dans les programmes précédents, d'autre part parce que les notions de grammaire de phrase mobilisées par ce programme pouvaient déjà être mobilisées à l'appui d'un travail d'explication de texte ou d'enrichissement de l'expression. Par exemple, l'étude des « subordonnées conjonctives utilisées en fonction de compléments circonstanciels », désormais au programme des classes de première, s'intègre au sein d'un travail sur l'argumentation, à la fois pour analyser des textes et pour en produire. La grande nouveauté est cependant l'introduction d'une question centrée sur l'analyse grammaticale à l'oral qui oblige l'ensemble des enseignants de lycée général et technologique à intégrer un enseignement grammatical explicite à leurs cours. On peut alors s'interroger sur le degré d'accompagnement des enseignants censés appliquer ce programme. En effet, interrogeant régulièrement à l'oral de

3 Si on s'en tient aux entrées du programme, on pourrait dire exclusivement, mis à part l'entrée « lexique ». Le développement de ces entrées fait intervenir ponctuellement des notions lexicographiques et pragmatiques.

4 Au cycle 3 : « Maîtriser l'accord du verbe avec son sujet y compris inversé, de l'attribut avec le sujet, du participe passé avec *être* (cas les plus usuels). », (Ministère de l'éducation nationale, 2018b, p. 20) et au cycle 4 : « maîtriser l'accord du verbe dans les cas complexes (sujet éloigné du verbe, avec plusieurs noms, avec plusieurs personnes, pronom relatif, collectif ou distributif, indiquant une quantité, présence d'un pronom ou d'un autre groupe syntaxique entre le donneur d'accord et le verbe, etc.) » (Ministère de l'éducation nationale, 2018c, p. 24).

l'épreuve anticipée de français depuis une dizaine d'années, nous avons très rarement entendu un élève mobiliser une notion grammaticale alors qu'ils mobilisent couramment, quoique pas toujours pertinemment, des figures de style. Il nous semble donc raisonnable de penser que les enseignants de français au lycée n'ont majoritairement pas l'habitude de mobiliser ces notions grammaticales. Par ailleurs, notre expérience auprès d'élèves de lycée technologique nous a permis de vérifier très régulièrement que leurs souvenirs des notions grammaticales, désormais censées être réactivées par les programmes, étaient au mieux lacunaires, au pire totalement occultés. Or, actuellement en charge d'une classe de première technologique, nous avons pu expérimenter la façon dont ces programmes ont été présentés au corps enseignant. Contrairement aux nouveaux programmes de BTS SAM, ces nouveaux programmes de lycée ont donné lieu à une journée de formation. Mais la grammaire n'en constitue qu'un aspect parmi d'autres, ce qui ne permettait pas de lui consacrer plus d'une heure ou deux. Par ailleurs, la boîte à outils proposée aux enseignants ne semblait pas à la hauteur des enjeux. En effet de nombreux enseignants, notamment ceux qui ont une expérience en collège, ont une conscience aigüe de la difficulté que représentent ces objets grammaticaux pour les élèves. Lors de la formation à laquelle nous avons assisté, ils ont été nombreux à exprimer leur frustration face à une tâche qui leur semblait irréaliste.

Si l'institution semble prendre acte de la demande sociale en terme de maîtrise de la langue, il nous paraît essentiel, afin de pouvoir répondre pertinemment à cette demande, de partir d'un véritable état des lieux du rapport à la langue des élèves actuellement scolarisés à des niveaux avancés dans le système scolaire français.

Les études linguistiques et didactiques sur l'acquisition de l'orthographe à l'école primaire sont nombreuses. Ce constat n'a rien d'étonnant puisque c'est à l'école primaire que se développe la pratique de l'écrit et donc l'apprentissage des bases du fonctionnement orthographique. Plusieurs études ont cependant montré que cet apprentissage n'était pas fini au sortir de l'école primaire (Brissaud et Cogis, 2002 ; Geoffre et Brissaud, 2012), ce qui n'est pas surprenant au vu de la difficulté de l'orthographe française. De fait, l'apprentissage de l'orthographe a encore une place explicite dans les programmes de français du collège. Quoiqu'assez peu nombreuses, quelques études se sont penchées sur les performances orthographiques des élèves de collège, souvent en s'intéressant à l'évolution entre la fin de l'école primaire et le collège (Manesse et Cogis, 2007 ; Brissaud, Chevrot et Lefrançois, 2006) ou à l'écart entre les compétences institutionnellement attendues et les compétences effectivement acquises en fin de scolarité obligatoire (Brissaud, 2015). L'étude Orthocol, présentée dans le chapitre 2, dont j'exploiterai une partie des données dans cette

thèse, s'inscrit dans cette perspective. 735 élèves de troisième de l'académie de Grenoble ont en effet participé à cette étude qui associe des entretiens métagraphiques à une dictée.

Au lycée, les études existantes sont beaucoup plus rares. Voiriot-Cordary (2005) a proposé dans sa thèse une étude qualitative des raisonnements orthographiques de ses propres élèves de lycée général. Mout (2013) s'est intéressée à l'orthographe de lycéens professionnels à travers des tâches de production et de correction de textes associées à des entretiens. On trouve quelques articles consacrés à des expériences pédagogiques sur le travail de la langue (Haas, 1999 ; Haas et Isidore-Prigent in Haas, 2002). Dans le supérieur, les études sont un peu plus nombreuses mais elles se concentrent sur les étudiants des universités (Lucci et Millet, 1994 ; Ledegen, 2000 ; David, 2014). Elles s'intéressent, qui plus est, beaucoup plus à la littératie (Delcambre et Reuter, 2012) au sens large qu'aux compétences orthographiques à proprement parler, considérées comme secondaires par rapport à des compétences telles que la structuration ou le vocabulaire qui modifient plus directement l'intelligibilité du texte. Dans bien des cas, il s'agit, si ce n'est des élèves des chercheurs eux-mêmes, du moins d'élèves scolarisés dans le même établissement et donc plus facilement accessibles pour l'enquêteur. À cet égard, notre position professionnelle est originale. Nous avons en effet décidé d'entreprendre une thèse alors que nous enseignons en lycée avec un service majoritairement constitué de sections de techniciens supérieurs, c'est-à-dire d'élèves de l'enseignement supérieur technique ayant entrepris des études courtes. Or, à notre connaissance, aucune étude portant sur la maîtrise de la langue ou le rapport à la langue n'a été menée auprès de ce type d'élèves. Dans les filières tertiaires, il s'agit pourtant de formations au sein desquelles la maîtrise de la langue, y compris sur un plan orthographique, revêt une importance particulière. Dans des métiers où la communication à l'intérieur et à l'extérieur de l'entreprise joue toujours un rôle, il s'agit en effet d'une compétence professionnelle. Ces filières de l'enseignement supérieur sont également celles où on trouve le plus d'élèves issus de baccalauréat professionnel et issus de catégories sociales culturellement et économiquement moins favorisées. Or les difficultés liées au rapport à l'écrit dans ces types de populations sont documentées (Lahire, 1993 ; Mout, 2013). Comme nous le montrerons dans le chapitre 2, les STS tertiaires recrutent donc des élèves susceptibles d'être plus en difficulté avec l'écrit alors qu'elles accordent une place importante à la correction de l'écrit.

Ces filières professionnalisantes, qui intègrent toutes à leur cursus une part de contact, souvent commercial, avec le public de l'entreprise se heurtent, qui plus est, aux évolutions de la place sociale de l'écrit liées au développement du numérique. Dans l'introduction de *L'Orthographe*

française, Nina Catach écrivait en 1986 : « Sur le plan social aussi, les choses ont changé : les mass-media augmentent, on lit moins, le milieu socio-culturel se transforme, l'importance de l'écrit tend à diminuer par rapport à l'oral ». En trente ans, le développement des technologies numériques de communication a radicalement changé la donne : la place de l'écrit dans les interactions sociales connaît un développement sans précédent (Fayol et Jaffré, 2014). Il ne s'agit pas d'un retour en arrière et cet essor est notamment marqué par le développement de formes d'écrit informel qui ne mettent pas nécessairement l'accent sur la correction orthographique. Néanmoins, dans les contextes professionnels qui intéressent les filières dans lesquelles j'ai travaillé, beaucoup d'interactions sont formelles et la recherche en sciences de gestion a commencé à s'intéresser aux effets, notamment commerciaux, des écarts à la norme orthographique (Müller et Lacroux, 2018).

Cette évolution crée donc une demande sociale qui invite à s'interroger sur les acquisitions des élèves en fin de scolarité. La question est complexe et ne peut pas être abordée simplement sous l'angle des performances des élèves. En effet, faire le constat de lacunes persistantes ne servirait qu'à confirmer un état des lieux déjà établi. D'un point de vue linguistique et didactique, il semble plus pertinent de s'intéresser aux connaissances de ces élèves en fin de scolarité et aux procédures dont ils disposent pour produire des formes conformes ou non à la norme orthographique. En tant qu'enseignante, j'ai souvent entendu dire de la part de mes collègues que les élèves ne faisaient pas attention à l'orthographe parce qu'elle ne les intéressait pas, parce qu'ils pensaient que ce n'était pas important. Ce type d'affirmation présuppose que les écarts orthographiques constatés dans les productions d'élèves découlent d'un écart entre l'exigence sociale et celle des élèves eux-mêmes. Ce décalage ne va cependant pas de soi. Comme on le verra dans le chapitre 1, les données dont nous disposons montrent que les élèves ne sont pas nécessairement moins conservateurs que le reste de la société (Millet, Lucci, Billiez, 1990) . On peut donc s'interroger sur le statut qu'ils accordent à la norme orthographique. Comment se représentent-ils le fonctionnement de la langue et en quoi ces représentations influent-elles sur leurs performances ? Comment se représentent-ils le rôle social de la langue et en quoi ces représentations influent-elles sur leur rapport à l'orthographe ?

Pour tenter de répondre à ces questions, nous ferons le point dans un premier chapitre sur le cadre théorique dans lequel vont se développer nos analyses. Afin de comprendre comment les élèves enquêtés gèrent l'orthographe du français, nous nous intéresserons dans un premier temps au fonctionnement de cette orthographe d'un point de vue linguistique et à sa prise en compte d'un point de vue psycholinguistique et didactique. Dans un second temps, nous aborderons le rapport à

l'orthographe et les pratiques orthographiques des scripteurs d'un point de vue sociolinguistique et didactique.

Dans un second chapitre nous présenterons les deux enquêtes que nous exploitons dans cette thèse en termes de populations et de méthodologie. Ces deux enquêtes diffèrent par les populations enquêtées : la première a été menée en 2015-2016 auprès d'élèves de troisième de l'académie de Grenoble au sein d'un projet pluridisciplinaire financé par l'Université Grenoble Alpes, le projet ORTHOCOL, «la compétence ORTHOgraphique des COLLégiens : une étude longitudinale 6^e-3^e, facteurs linguistiques, cognitifs et sociaux ». La seconde enquête a été menée par nos soins en 2017-2018 auprès d'élèves de STS de l'académie de Lille. La méthodologie suivie lors de la première enquête a été décidée collégalement. Nous exploitons dans cette thèse les dictées passées par les 735 élèves ayant participé à l'enquête et les entretiens métagraphiques et biographiques menés auprès de 131 des élèves ayant passé la dictée. La méthodologie retenue pour l'enquête en STS s'inspire fortement de la méthodologie d'Orthocol. La dictée a été modifiée pour s'adapter à l'âge des élèves mais reprend des difficultés identifiées dans la dictée d'Orthocol. Les entretiens suivent la même structure que ceux d'Orthocol mais sont complétés par un questionnaire sur le rapport à l'orthographe, rempli par tous les élèves ayant participé à l'enquête.

Dans un troisième chapitre, nous présenterons les résultats quantitatifs issus de l'analyse des deux dictées. Nous ferons le point sur le traitement par les élèves de la morphographie du nom, de l'adjectif, du verbe et de certains déterminants homophoniques.

Dans un quatrième chapitre, nous présenterons les apports des deux enquêtes concernant le raisonnement orthographique des élèves en orthographe grammaticale. Nous nous appuyons sur les formes observées dans les dictées et nous les mettrons en relation avec les commentaires métagraphiques des enquêtés ayant participé à l'entretien. Ces données permettent de confirmer un certain nombre de difficultés posées par le système orthographique du français aux scripteurs. L'exploitation des entretiens permet d'explorer les procédures disponibles pour résoudre ces difficultés.

Le cinquième chapitre élargira la réflexion au rapport à l'orthographe des enquêtés, en s'appuyant sur les questionnaires recueillis en STS et sur les entretiens menés lors des deux enquêtes. Nous aborderons le point de vue des enquêtés sur l'enseignement de l'orthographe, leurs pratiques d'écriture et leur perception de la langue française et de ses fonctions sociales.

Dans un sixième chapitre, nous tenterons d'établir des liens entre les différentes parties de ces enquêtes afin de voir s'il existe des profils de scripteurs. Nous nous interrogerons ainsi sur les liens entre la performance orthographique, le rapport à l'orthographe et la scolarité des élèves.

CHAPITRE 1 – PRISE EN CHARGE DE L'ORTHOGRAPHE FRANÇAISE PAR SES SCRIPTEURS

Conformément à l'organisation des deux enquêtes dont nous rendons compte dans cette thèse, nous présenterons d'abord le cadre théorique des éléments liés à la production des formes et au raisonnement orthographique, avant de présenter le cadre théorique lié au rapport à l'orthographe.

1 Fonctionnement de la langue et prise en charge cognitive de ce fonctionnement par les apprenants scripteurs

Afin d'analyser les productions orthographiques des élèves ayant participé à nos enquêtes, il nous semble important de faire le point sur ce que nous savons de la singularité de l'orthographe française, de la manière dont les scripteurs du français prennent en charge cette orthographe et des enjeux que cela implique pour l'enseignement.

1.1 Le français écrit : une orthographe singulière. Éléments linguistiques sur l'orthographe et la langue française

1.1.1 Langue orale et langue écrite : des différences structurelles

Le rapport entre langue orale et langue écrite ne va pas de soi. Arrivé (1993) oppose ainsi les « phonocentristes » et « autonomistes ». Les phonocentristes considèrent que l'écrit n'est en quelque sorte que le « vêtement » de la langue orale qui constitue la référence linguistique première. Arrivé identifie le *Cours de Linguistique générale* de Saussure prononcé en 1916 (Bally et Sechehaye, éd, 1960) comme une source majeure de ce positionnement. Il range parmi les phonocentristes les tenants des théories de l'orthographe qui considèrent que la base de notre système orthographique est à chercher dans la transcription des sons du français. C'est en particulier le cas des théories de Gak et de Catach que nous évoquerons plus bas. Il souligne cependant que ce point de vue ne va pas de soi et qu'il est possible d'envisager la langue écrite comme un système autonome qui peut être décrit sans relation avec la langue orale. Paradoxalement, c'est aussi chez Saussure qu'Arrivé trouve l'une des sources de cette façon d'envisager l'écrit. En effet, le système graphique est pour Saussure l'exemple typique d'un « système de signes ». De là à postuler que le système peut fonctionner par lui-même sans référence à l'oral, il n'y a qu'un pas que Saussure ne passe pas, contrairement à certains linguistes cités par Arrivé (p. 35).

La majorité des descriptions linguistiques, en particulier celles de Gak et Catach, ne sont en fait ni totalement autonomistes ni totalement phonocentristes. Les deux mécanismes peuvent être convoqués au sein d’une même théorie. Cette opposition présente cependant l’avantage de matérialiser la différence entre langue orale et langue écrite. En effet, même si elles renvoient matériellement à une même langue, ses variétés orale et écrite fonctionnent différemment. Gombert (1991) souligne ainsi la différence structurelle entre oral et écrit. À l’écrit, la production et la réception du message sont décalés dans le temps. De ce fait, le message est reçu dans un contexte différent de son contexte de production et il n’y a généralement pas de rétroaction immédiate possible⁵. La production écrite nécessite donc un contrôle beaucoup plus important qui fait appel à des capacités cognitives structurellement différentes.

1.1.2 Qu’est ce que l’orthographe française ?

Faire le point sur l’orthographe française implique avant toute chose de définir l’orthographe en tant que telle. La section précédente parle de langue écrite. L’orthographe n’est pas simplement la langue écrite car il est tout à fait possible d’écrire sans orthographe comme ont d’ailleurs appris à le faire la majorité des élèves des petites écoles jusque dans les années 1830 :

L’absence de l’enseignement orthographique dans les écoles est attestée par toute l’historiographie de l’école primaire de l’Ancien Régime. Que viendrait d’ailleurs faire ici l’orthographe alors que l’enseignement de l’écriture se borne à faire dessiner des lettres et calligraphier « des exemples » ? (Chervel, 2008, p. 178).

Catach (1978 p. 3) rappelle que la notion d’orthographe est apparue assez tard et se rattache à deux mots grecs, *γραφειν*, « écrire », *ὀρθως*, « correctement ». Fayol et Jaffré (2014, p. 11) définissent quant à eux l’orthographe comme « la représentation graphique et conventionnelle d’une langue donnée ». La notion d’orthographe recoupe donc à la fois l’idée de transcription graphique d’une langue et celle de régulation sociale de cette transcription. Il ne s’agit pas simplement d’écrire mais d’écrire conformément à une règle définie par la communauté des locuteurs de cette langue.

Mortamet (2018, p. 39) distingue le système graphique, l’orthographe et les usages. Le système graphique renvoie à l’ensemble des principes qui régissent le fonctionnement écrit d’une langue. « Il trouve son origine dans les premiers choix réalisés pour écrire un langue : choix du matériau graphique, le plus souvent importé, et adaptation de ce matériau. » L’orthographe est une

5 De ce point de vue, le développement de certaines formes d’écriture numérique, en particulier le tchat, change un peu la donne. Mais ce type d’utilisation de l’écrit, qui, après tout, n’est pas très différente des petits mots qui peuvent s’échanger dans une salle de classe, reste marginal, y compris en contexte numérique.

convention existant entre les locuteurs d'une langue quant aux formes écrites considérées comme correctes aux yeux de la communauté linguistique. Définie ainsi, l'orthographe est donc normée et prescriptive. Les usages renvoient quant à eux aux utilisations concrètes de la langue écrite. Ils peuvent être conformes à l'orthographe normée et au système graphique mais ils peuvent aussi s'en écarter. L'ensemble des formes relevées et analysées dans notre étude relève ainsi des usages du français écrit. Nous verrons que si elles respectent presque toutes le système graphique, beaucoup s'écartent de la norme orthographique socialement construite.

L'orthographe du français occupe une place singulière parmi les orthographe existantes. Jaffré (2013a, p. 150) explique que les systèmes orthographiques existants combinent phonographie et sémiographie. Cela signifie que toutes les orthographe reposent au moins en partie sur un système de transcription des sons fondé sur une analyse phonétique de la langue. Mais aucun système n'est parfaitement phonétique. Il existe toujours une partie sémiographique où le signe représente directement le sens sans passer nécessairement par un décryptage phonétique. Cette double dimension du système orthographique apparaît bien en français à travers un mot comme *temps* par exemple. Les graphèmes *t* et *em* codent les sons [t] et [ã] mais les lecteurs français reconnaissent le mot *temps* en suivant une procédure sémiographique qui met directement en lien la forme du mot et son sens. Les lettres *ps* ne sont donc pas inutiles à la lecture. Elles permettent cette reconnaissance sémiographique. Ce système complexifie le processus d'écriture puisqu'il faut parfaitement connaître le mot pour l'écrire. Mais il apporte également une certaine forme de confort de lecture car il permet de distinguer à l'écrit de nombreux homophones sans nécessairement alourdir le déchiffrement puisque les lecteurs experts reconnaissent la forme même du mot. Jaffré (2006) explique ainsi que si le poids de l'hétérographie en français est le produit de l'histoire de la langue et n'a pas été planifié, il n'en demeure pas moins que distinguer les homophones à l'écrit remplit des fonctions linguistiques. Par contraste une langue comme l'hébreu (Masson, 2006, p. 278-298) peut sembler plus facile à écrire puisque les voyelles n'y sont pas systématiquement notées. Mais elle est plus difficile à lire puisque le système graphique, fondé sur la connaissance des racines, peut amener à confondre plusieurs mots. Pour autant, les scripteurs modernes de l'hébreu semblent préférer un système graphique qui ne note pas toutes les voyelles.

Jaffré (2013a, p. 150) distingue les langues à sémiographie majeure et celles à sémiographie mineure. Ces dernières se fondent sur un système de transposition phonologique de la langue suffisamment efficace pour aboutir à peu d'ambiguïtés. Il s'agit des langues les plus transparentes. L'écriture d'un mot peut être facilement devinée à partir de sa prononciation et, corrélativement, sa

prononciation à partir de son orthographe. Dans *Orthographier* (Fayol et Jaffré, 2008, p. 89), Jaffré classe des langues européennes en fonction de leur degré de transparence. Le finnois est considéré comme la langue la plus transparente. Pour écrire le finnois, il suffit de connaître un ensemble assez restreint de règles de transcription phonétique. L’apprentissage de la lecture et, à fortiori, de l’écriture est donc largement plus rapide et aisé pour les élèves finlandais. À l’autre extrémité, l’anglais est défini comme la langue la plus opaque en Europe, juste devant le français et le danois.

Cette opacité est liée au caractère fortement sémiographique des orthographe de ces langues. En effet leur système phonologique est à l’origine de nombreux homophones que les utilisateurs distinguent à l’écrit avec des éléments sémiographiques. Jaffré (2013a) désigne l’anglais, le français, le japonais et le chinois comme les quatre plus importantes langues à sémiographie majeure. Mais à ses yeux, le français se distingue des trois autres par l’importance d’un système flexionnel marqué, lui aussi, par une très forte homophonie :

Il est résulté (des interventions successives de l’Académie) une accumulation de sous-systèmes grammaticaux qui ont fait de l’orthographe du français l’une des plus complexes de la sphère alphabétique... pour ne pas dire plus. (2013a, p. 153)

De fait, les problèmes d’accord, en particulier les accords qui se marquent à l’écrit mais pas à l’oral, constituent une part majeure des difficultés liées à l’enseignement de l’orthographe. Hiérarchiser la complexité des orthographe n’a pas d’intérêt en soi et n’est pas le propos ici, mais cette analyse de Jaffré présente l’intérêt de mettre l’accent d’emblée sur les caractéristiques linguistiques qui expliquent la difficulté de l’orthographe française et, partant, les problèmes que pose son apprentissage.

1.1.3 L’orthographe française décrite comme un plurisystème

La présence d’une sémiographie forte en français peut donner une impression d’arbitraire mais Catach (1978) a montré qu’il était possible de décrire l’orthographe française de façon systématique à condition de considérer que plusieurs systèmes y fonctionnent simultanément. En s’inspirant de l’œuvre de Gak (1976), Catach introduit la notion de plurisystème.

Gak est un linguiste russe qui a été le premier à proposer une description systématique de l’orthographe française. Il identifie cinq principes qui lui permettent de décrire le système orthographique français :

– Le principe phonético-graphique : la base de l’orthographe du français est phonétique, la majorité des signes utilisés à l’écrit renvoient effectivement à des sons même si leur relation n’est pas biunivoque.

– Le principe morphologique : toute marque indiquant un rapport morphologique entre un mot et un autre. Ce principe renvoie donc à la fois à la morphologie lexicale, qui fait par exemple que la lettre *p* dans *temps* et *temporel* s’explique par leur appartenance à une même famille de mots, et à la morphologie grammaticale, qui fait par exemple que le *t* à la fin d’une forme verbale identifie la troisième personne du singulier.

– Le principe étymologique : toute lettre permettant de relier un mot à une autre langue dont il est issu. Par exemple, dans les mots *temps* le *e* (plutôt que *a*), le *p* et le *s* peuvent être rattachées, entre autres, au principe étymologique puisqu’ils sont issus du latin *tempus*.

– Le principe historique ou traditionnel : toute marque graphique qui s’explique par les retards de l’orthographe sur la prononciation. Ce principe justifie les graphies qui ne trouvent pas leur explication dans la référence à une autre langue mais dans l’évolution du français lui-même. Par exemple le graphie *oi* est issue d’un diphtongue en ancien français dont la prononciation a fini par se fixer sur [wa].

– Le principe de différenciation : toute marque graphique qui permet de différencier les homophones. Le *d* non prononcé permet par exemple de différencier *poids* et *pois*.

Cette description de l’écriture du français repose donc sur plusieurs principes qui coexistent et peuvent expliquer simultanément la même marque graphique. C’est cette idée que Catach (1978) reprend et nomme plurisystème. Elle classe les graphèmes en quatre catégories :

– les phonogrammes : graphèmes transcrivant des phonèmes, très majoritaires en français. Ils répondent au principe phonético-graphique défini par Gak.

– les morphogrammes : graphèmes permettant de noter les « désinences, flexions verbales, préfixes, suffixes etc. » (Catach, 1978) Ils répondent au principe morphologique défini par Gak.

– les logogrammes ou « figures de mots » : mots très fréquents, le plus souvent monosyllabiques, qui sont immédiatement reconnus d’après leur forme graphique et permettent de différencier à l’écrit des homophones. Les différentes graphies de [ver] peuvent être considérées comme des logogrammes. On retrouve ici le principe de différenciation énoncé par Gak.

– les lettres étymologiques et historiques : les graphèmes ne pouvant s’expliquer par les éléments synchroniques du système mais s’intégrant néanmoins dans les systèmes linguistiques passés. Il en va ainsi par exemple des lettres grecques ou latines que l’on trouve dans des mots courants comme *théâtre* ou *sculpteur*. On retrouve ici les principes étymologique et historique de Gak.

1.2 Comment les utilisateurs du français apprennent et manipulent l’orthographe : éléments psycholinguistiques

Face à la complexité de l’orthographe française, de nombreux chercheurs se sont interrogés sur les mécanismes qui permettent aux scripteurs de la mettre en œuvre.

1.2.1 Analyse linguistique et récupération mémorielle

L’apprentissage de la langue implique la mise en œuvre de la mémoire. Les psycholinguistes ont beaucoup travaillé sur les procédures qui permettent aux locuteurs de mémoriser et de mettre en œuvre la somme d’informations et de connexions nécessaires à l’utilisation d’une langue.

1.2.1.1 Voie directe et voie indirecte

Fayol (Fayol et Jaffré, 2014) montre que les travaux en neuropsychologie et psycholinguistique ont permis d’identifier deux procédures d’accès aux mots : la voie indirecte et la voie directe.

La voie indirecte, dite aussi d’assemblage ou phonographique, consiste à décomposer le mot en graphèmes et en phonèmes afin de reconstituer sa forme orale si on est en train de le lire ou graphique si on est en train de l’écrire. Ainsi pour écrire le mot *papa* en utilisant la voie indirecte, le scripteur doit d’abord le décomposer en quatre phonèmes [p a p a] puis retrouver le graphème correspondant à chaque phonème avant de pouvoir écrire le mot. Décrite telle quelle, cette procédure ne peut pas fonctionner dans tous les cas en français puisque, comme nous l’avons vu, l’orthographe est assez opaque. Mais elle est surtout coûteuse d’un point de vue cognitif puisqu’elle exige un processus complexe y compris pour des mots courants. C’est pourquoi beaucoup de mots sont produits par récupération directe en mémoire, y compris dans les langues plus transparentes que le français.

La voie directe, dite aussi procédure d’adressage ou lexicale, consiste donc à puiser l’identification ou la production orthographique dans une réserve de mots mémorisés. Ce phénomène explique ainsi que lorsqu’une forme est plus courante qu’une autre, elle sera plus souvent produite par les scripteurs. Analysant la graphie des formes en [E] chez des élèves de primaire et de secondaire,

Brissaud, Chevrot et Lefrançois (2006) montrent que l'orientation statistique des verbes a un effet significatif sur les formes produites. Ainsi les verbes plus souvent relevés en langue au participe passé sont aussi plus souvent graphiés *é* par les élèves et les verbes plus souvent relevés en langue à l'infinitif sont plus souvent graphiés *er*. Fayol et Pacton (2006) relèvent un effet similaire mais plus faible chez des élèves de première. Ils ont exposé ces élèves à une série de phrases comportant une forme à l'infinitif ou au participe passé. Ils n'observent pas d'effet de la fréquence dans le cas des formes attendues au participe passé mais ils en observent un dans le cas des formes attendues à l'infinitif. Les formes produites étant cependant très majoritairement correctes, ils font l'hypothèse que la faiblesse de l'effet est liée à la taille trop réduite du corpus d'erreurs. L'effet de la fréquence sur la production d'erreurs a également été montré par Largy (1996). Il a exposé des adultes à des syntagmes de type pronom 1 – pronom 2 – verbe homophone d'un nom, tel que *elle les forme* ou *il les timbre*. Certains de ces syntagmes impliquaient des formes verbales plus fréquentes que leur homophone nominal, d'autres impliquaient des formes verbales moins fréquentes que leur homophone nominal. Les erreurs se sont révélées significativement plus nombreuses lorsque la forme nominale était plus fréquente, ce qui montre à nouveau l'importance de la fréquence du mot en langue dans les productions orthographiques.

1.2.1.2 Stratégies graphotactiques et influence de la fréquence

Lété (2006), à partir de l'analyse statistique de la fréquence des mots dans des manuels d'école primaire, montre que les connaissances lexicales de l'enfant se construisent en fonction de sa « capacité à extraire des *régularités statistiques* de son environnement » (p. 55). Cette idée aboutit à la notion de consistance orthographique. Un mot sera d'autant mieux retenu que son orthographe est conforme aux enchaînements de lettres les plus courants dans la langue de référence. Sobaco et ses collaborateurs (2015) montrent ainsi chez des adultes, à partir de tâches de transcription et de mémorisation de mots nouveaux, que les mots les mieux retenus sont ceux qui correspondent à des enchaînements de lettres fréquents en français. Les résultats de cette étude étaient en partie contradictoires avec une étude montrant que des enfants de neuf ans retenaient mieux les enchaînements inattendus (Pacton *et al.*, 2013). Ce résultat peut faire penser que la mémoire des locuteurs experts est plus profondément marquée par les régularités orthographiques qui influent de ce fait davantage sur la manière dont ils traitent les mots qu'ils rencontrent.

Ce phénomène a été observé dans diverses langues. Fayol (2014) cite ainsi une étude anglaise montrant qu'une très grande majorité d'étudiants britanniques n'orthographiait pas correctement *Gandhi* alors même qu'une biographie venait de sortir sur les écrans. L'orthographe la plus

représentée était *Ghandi*, plus conforme aux enchainements de graphèmes les plus courants en anglais. Ce type d’étude a permis d’émettre l’hypothèse que les ensembles mémorisés ne sont pas nécessairement des mots complets mais peuvent être des enchainements de lettres recombinaés au moment de la formation du mot.

1.2.1.3 La notion de moule graphique

Cette hypothèse est compatible avec la notion de moule graphique proposée par Blanche-Benveniste et Chervel (1969). Cette notion renvoie à l’idée que certains enchainements graphiques sont courants (ou simplement représentés) en français alors que d’autres sont totalement inexistantes. Lorsqu’un utilisateur du français crée un nouveau mot ou orthographie un mot qu’il ne connaît pas, il choisit, le plus souvent inconsciemment, parmi un stock de graphies plausibles car déjà rencontrées⁶. Un mot mal orthographié peut donc révéler, malgré l’erreur, une bonne connaissance des moules graphiques de la langue. Certaines erreurs s’expliquent même aisément à la lumière de ces moules graphiques. Claire Blanche-Benveniste et André Chervel (1969, p. 122) prennent l’exemple du mot *occurrence*, dont l’orthographe fautive courante avec un seul *r* peut s’expliquer par le fait que la succession de deux consonnes doubles est rare en français et dérange donc le scripteur français même s’il n’identifie pas ce qui l’amène à douter.

Les différentes approches que nous avons présentées ici ont pour point commun de mettre en valeur l’importance de la fréquence dans la mise en œuvre de l’orthographe par les locuteurs. Nous réinvestirons cette question de la fréquence dans l’analyse de nos données liées aux procédures exploitées par les élèves pour résoudre des problèmes orthographiques.

1.2.2 Les zones sensibles de l’orthographe grammaticale française

Les difficultés propres à l’orthographe française ont déjà été en grande partie repérées par la recherche. Nous présenterons ici les points les plus importants mis en valeur par les recherches publiées.

1.2.2.1 L’accord en nombre

L’accord en nombre ne se met en place que très progressivement et demande de nombreuses années pour être maîtrisé. Il pose problème dès les premières années de l’école élémentaire. Brissaud et Fayol (2018) rappellent ainsi que les enfants francophones découvrent lorsqu’ils apprennent à écrire

⁶ Claire Blanche-Benveniste et André Chervel soulignent que cette notion ne peut être saisie qu’intuitivement, à défaut d’une étude exhaustive de la langue qui serait très lourde et dans laquelle ils ne s’engagent pas.

l'existence de nombreuses marques muettes et que les difficultés de maîtrise du pluriel perdurent jusque chez les adultes experts. Totereau, Thévenin et Fayol (1997, p. 101 et suivantes) ont ainsi testé l'acquisition du pluriel en compréhension et en production chez des élèves des trois premières années de l'élémentaire, en les soumettant à des tâches d'association entre des formes verbales et des dessins. Les résultats ont montré que l'acquisition du pluriel était progressive, plus facile sur le nom que sur l'adjectif ou le verbe, et plus précoce en compréhension qu'en production. La meilleure réussite de l'accord du nom par rapport à l'accord du verbe et de l'adjectif s'explique par le fait que le pluriel du nom est motivé sémantiquement alors que ce n'est pas le cas des pluriels du verbe et de l'adjectif. Dans la phrase *les petits enfants lisent*, il y a bien une pluralité d'enfants mais ni la notion de petitesse impliquée par l'adjectif ni l'action de lire ne sont modifiées en elles-mêmes par le fait qu'il y ait plusieurs enfants. Le pluriel de l'adjectif et du verbe sont motivés par des raisons syntaxiques. Fayol, Totereau et Barouillet (2006) montrent d'ailleurs que la fréquence du non marquage du pluriel est approximativement équivalente pour l'adjectif et pour le verbe, ce qui valide l'hypothèse suivant laquelle la référence au sens a un impact important sur la réalisation des accords par les scripteurs.

D'autres études ont montré que ces difficultés liées à l'accord en nombre perduraient tout au long de l'élémentaire. Elles se retrouvent chez les élèves de la troisième à la cinquième année du primaire étudiés par Lefrançois (2009). Celle-ci teste la solidité de l'acquisition du pluriel des noms, des verbes et des adjectifs en utilisant une tâche de rédaction, une tâche de complètement de forme et des entretiens métagraphiques. L'étude montre que les conceptions du pluriel des élèves interrogés sont cohérentes avec la grammaire scolaire et progressent au cours de ces trois années. Néanmoins elles ne sont pas stabilisées en dernière année de l'élémentaire et révèlent la nécessité d'introduire systématiquement des analyses morphosyntaxiques et des cas complexes. En effet, les commentaires relevés montrent que les analyses sémantiques, faisant directement référence à la réalité désignée par les mots analysés, peuvent fonctionner mais sont plus sources d'erreurs que les arguments morphosyntaxiques analysant les liens entre éléments de la phrase. De fait, l'opposition entre pluriel sémantique et pluriel syntaxique pose des difficultés récurrentes aux élèves et Danièle Cogis (2005, p. 86) a montré qu'elles pouvaient perdurer jusqu'au collège. Elle prend ainsi l'exemple d'un élève de sixième qui explique *la familles arriva* par le fait qu'une famille renvoie à plusieurs personnes. Geoffre et Brissaud (2012) ont montré qu'on ne pouvait pas considérer que l'accord entre le sujet et le verbe était acquis en fin de scolarité primaire car sous une règle simple se cachent en fait des situations complexes. L'analyse des données de Ortholearn (Totereau, Brissaud, Reilhac et Bosse, 2013), qui a précédé Orthocol comme nous l'expliquerons dans le

chapitre deux, a confirmé la difficulté que représente l’accord en nombre chez des élèves de sixième quelle que soit la classe grammaticale. L’accord du verbe avec le sujet et, plus encore, de l’adjectif avec le nom concentraient cependant plus d’erreurs que l’accord du nom.

1.2.2.2 *Un cas particulier : l’accord de proximité*

Fayol et Got (1991) ont documenté une situation syntaxique particulière pour laquelle des erreurs sont couramment constatées, y compris chez les adultes experts : l’accord de proximité. Celui-ci a d’ailleurs également été étudié pour la langue anglaise (Francis, 1986). L’étude de Fayol et Got présuppose l’existence de procédures automatisées chez l’adulte expert. Ces procédures seraient donc utilisées lorsque le scripteur est occupé par une autre tâche cognitive. Ils ont exposé d’une part des adultes experts, d’autre part des enfants, à une tâche d’écriture de syntagmes du type nom + complément du nom + verbe en faisant varier le nombre du nom et du complément du nom. Ils ont par ailleurs exposé certains groupes à une tâche de rappel de mots qui les obligeait à mobiliser leur mémoire au moment où ils écrivaient la phrase. Leur hypothèse était que les erreurs des adultes sur les phrases du type *Le père des enfants danse* seraient plus fréquentes lorsque la charge cognitive serait plus élevée, les adultes accordant automatiquement le verbe avec le mot le plus proche. Par contraste, ils pensaient que les erreurs des enfants ne seraient pas significativement plus élevées dans ce type de phrase parce que leur procédure d’accord n’est pas encore automatisée. L’expérience a confirmé ces hypothèses. Elle établit donc chez les adultes experts l’existence d’une procédure automatisée d’accord du sujet et du verbe qui se réalise d’autant plus fréquemment que le scripteur ne peut pas accorder toute son attention à l’orthographe.

1.2.2.3 *L’accord en genre*

Cogis et Brissaud (2019) soulignent que l’accord en genre fait l’objet d’assez peu d’études alors qu’il correspond à un fonctionnement particulier qui pose des problèmes spécifiques aux élèves. En effet, au sein du groupe nominal, les marques de genre ne sont pas présentes de manière aussi systématique que les marques de pluriel. En ce qui concerne les noms, on ne peut véritablement parler de marque du féminin que dans certains noms animés qui opposent une forme féminine à une forme masculine (*chat* versus *chatte*, *président* versus *présidente*). Dans les autres cas, le *e*, qui constitue dans le système linguistique français la marque la plus récurrente du féminin, n’est pas une marque de genre mais l’aboutissement de l’histoire du mot, comme le montre par exemple l’opposition entre le mot *poète* issu latin *poeta* déjà masculin en latin et le mot *rose* issu du latin

rosa déjà féminin en latin. Les adjectifs au féminin prennent certes tous un *e*, mais tout adjectif terminé par un *e* n'est pas un adjectif féminin du fait de la présence en français de nombreux adjectifs épiciens (*solide, facile* etc.) De ce fait, on ne peut pas en français considérer le *e* comme la marque exclusive du féminin. Cogis (2005) souligne d'ailleurs les multiples fonctions que peut revêtir le *e* en français, en particulier en fin de mot : lettre diacritique qui permet la prononciation de la dernière consonne (*porte, grande*) ; morphogramme grammatical dans le cadre du groupe nominal (*amie, bleue*) ou verbal (*joue, aie*) ; ou encore lettre distinctive (*air/ aire, voie/voix*). Pour cette raison, elle souligne que l'acquisition des marques du féminin constituent un obstacle majeur parce que les enfants doivent à cette fin assimiler une procédure morphosyntaxique qui leur permettra de traiter l'ensemble des féminins variables. De nombreux féminins peuvent être orthographiés grâce à une procédure phonographique puisqu'ils modifient la prononciation du mot. Mais, même lorsque cette procédure suffit, les scripteurs sont souvent influencés par une procédure morphosémantique qui va, par exemple, les amener à ajouter un *e* si le locuteur est féminin. L'acquisition des procédures efficaces pour traiter le féminin ne se fait donc qu'au terme d'un parcours long et complexe.

Cogis et Brissaud (2019) présentent une étude menée auprès de 247 élèves de cinquième année du primaire, dans laquelle douze phrases comportant un féminin pluriel leur ont été dictées. Les phrases ont été conçues afin de tester d'une part l'opposition entre des adjectifs où l'opposition féminin / masculin s'entend, d'autre part l'effet de configurations syntaxiques différentes. Les résultats révèlent un taux de réussite très faible (39,5 %). La configuration syntaxique semble avoir peu d'effet sur la réussite de l'accord au féminin mais la variation phonique joue un rôle très important. En effet, la marque féminine est très majoritairement présente sur les adjectifs où elle s'entend (96%) mais elle est absente de plus de la moitié des formes où elle ne s'entend pas (seulement 44,7 % de formes réussies). Cette étude met donc bien en valeur la difficulté que représente l'accord au féminin quand il oblige l'élève à passer par une analyse syntaxique ne pouvant s'appuyer sur une marque orale.

Cogis et Brissaud complètent la présentation de ces résultats par l'analyse d'extraits d'entretiens métagraphiques menés auprès d'élèves de CE2 et de CM2. Ces entretiens confirment l'importance de la procédure phonographique sollicitée par plusieurs élèves pour justifier la graphie d'adjectifs féminins où la marque s'entend. La récurrence de cette procédure diminue cependant entre le CE2 et le CM2 pour laisser place de façon plus régulière à des procédures syntaxiques.

1.2.2.4 L’accord de l’adjectif

Fisher (1995) a montré que la reconnaissance de l’adjectif posait des problèmes aux élèves de l’école primaire. En effet, l’adjectif cumule plusieurs caractéristiques qui compliquent cette reconnaissance : il n’a pas de place fixe par rapport au nom (postposé ou antéposé) ; il peut être intégré à des structures syntaxiques très différentes (attribut, épithète liée ou détachée, apposition) ; il ne possède pas de caractéristique morphologique aisément reconnaissable ; il peut être qualifiant, c’est-à-dire renvoyer à une qualité intrinsèque du nom qu’il accompagne (*rouge, petit, intelligent*) ou classifiant, c’est-à-dire désignant une relation entre ce nom et un autre élément (*national, olympique, espagnol*). Cette dernière caractéristique est importante parce qu’elle rentre en contradiction avec l’approche scolaire la plus traditionnelle qui assimile adjectif et qualification comme le montre le vocable *adjectif qualificatif*. Cette assimilation implique une approche sémantique de l’adjectif qui pose problème, d’une part parce que tous les adjectifs ne sont pas qualifiants, d’autre part parce qu’un nom peut être qualifié par des éléments qui ne sont pas des adjectifs, un nom intégré à un complément du nom par exemple. Fisher teste ainsi la reconnaissance de l’adjectif auprès de 450 élèves de niveau primaire. Son étude confirme que les élèves reconnaissent plus difficilement les adjectifs classifiants et ont tendance à reconnaître un adjectif dans le nom intégré à un complément du nom. Ces deux éléments confirment donc l’inefficacité didactique d’une approche sémantique de l’adjectif.

Au-delà de la reconnaissance grammaticale elle-même, l’accord de l’adjectif constitue une difficulté documentée en français. Il présente en effet la particularité de cumuler un accord en nombre et, de façon non systématique du fait de l’existence des adjectifs épïcènes, un accord en genre. Des adjectifs tels que *utile* ou *sévère* sont ainsi variables en nombre mais pas en genre à l’écrit et sont totalement invariables à l’oral. Cogis (2005, p. 94) insiste sur l’importance de cette invariabilité partielle. Elle cite une étude de Séguin (1973), qui a établi, à partir du *Grand Robert de la langue française*, que seuls 33 % des adjectifs sont variables en genre à l’oral et seuls 58 % à l’écrit. Ce constat est important d’un point de vue didactique. En effet, on apprend aux élèves à accorder l’adjectif en genre et en nombre avec le nom auquel il se rapporte comme s’il s’agissait d’une généralité alors que plus du tiers des adjectifs ne répond pas à cette règle en ce qui concerne le genre.

De fait, Cogis (2007) souligne le faible taux de réussite des formes d’adjectifs présentes dans la dictée « Les arbres » en 2005 comparativement aux formes nominales. Cette dictée comporte trois adjectifs au pluriel (*petits, destinés* et *souterrains*) et un au féminin (*dure*). La forme au féminin

apparaît mieux réussie mais elle souligne qu'on ne peut savoir si la présence du *e* marque le féminin ou reproduit simplement une finale courante pour les adjectifs. L'écart de réussite entre adjectifs et noms est analysé par Cogis comme une conséquence de la différence de fonctionnement entre le pluriel des noms et celui des adjectifs.

Le nom se met au pluriel en raison d'un choix du locuteur alors que l'adjectif s'accorde. Par conséquent, le pluriel du nom se pense en fonction de ce dont on parle, de la réalité qu'on construit par le langage. Par contre, dans le cas de l'adjectif, il n'y a pas de référent pluriel, il n'y a pas de quantité supplémentaire qui justifierait aux yeux des élèves l'adjonction d'une marque. (Cogis, 2007, p. 113)

Le choix d'une marque adjectivale, tout comme le choix d'une marque verbale, découle donc nécessairement d'une analyse syntaxique prenant comme référence la phrase elle-même, et non de l'analyse de la réalité à laquelle renvoie la phrase en question.

1.2.2.5 Le système verbal et les formes en [E]⁷

La morphographie du verbe est particulièrement complexe en langue française. D'une part, le français se distingue par un grand nombre de temps et de modes verbaux différents. D'autre part, de nombreuses formes sont des homophones hétérographes. Ainsi, la distinction de personne passe souvent inaperçue à l'oral mais est marquée à l'écrit (*je chante* versus *tu chantes*, *je souris* versus *il sourit*). De même certains temps ou modes ne se distinguent pas à l'oral mais s'orthographient différemment (*il fut* versus *il fût*).

Les terminaisons en [E] des verbes du premier groupe sont particulièrement symptomatiques de ces difficultés propres à l'orthographe française. En effet, si on considère que l'opposition phonologique entre [e] et [ɛ] est neutralisée en français puisqu'elle n'est plus ressentie dans bon nombre de régions (Brissaud, Fisher, Negro, 2012), la finale de ces verbes peut prendre dix formes différentes homophoniques : *-er*, *-é*, *-ée*, *-és*, *-ées*, *-ez*, *-ai*, *-ais*, *-ait*, *-aient*. Il est donc peu étonnant que la maîtrise de ces formes prenne du temps aux apprenants du français. Brissaud, Fisher et Negro montrent ainsi que les élèves scolarisés dans des régions où l'opposition vocalique n'est plus ressentie font plus d'erreurs pouvant être considérées comme des erreurs phonologiques. Pour autant, le nombre total d'erreurs d'accord chez ces élèves n'est pas nécessairement plus élevé que

7 Dans le cadre de cette thèse, nous faisons le choix d'utiliser l'archigraphème [E] utilisé par Catach (1986) pour renvoyer à la fois au son [e] et au son [ɛ]. En effet, l'opposition entre ces deux sons n'est pas ressentie par l'ensemble des locuteurs du français (Brissaud, Fisher et Negro, 2012). Les deux régions où nous avons mené notre enquête sont des régions où l'opposition vocalique entre *e* ouvert et *e* fermé n'est pas correctement perçue. Étant donné notre corpus, il nous semble donc plus pertinent d'utiliser l'archigraphème, plus fidèle à la perception vocale de nos enquêtés.

dans des groupes qui ressentent cette opposition vocalique mais sont mis en difficulté par d’autres éléments liés à la morphographie verbale.

Brissaud et Chevrot (2011) montrent ainsi la complexité des questions d’accord liées à ces formes. Celles-ci exigent en effet une double analyse : identification du temps et du mode (infinitif, participe passé, imparfait etc.) d’une part ; accord à la personne ou en genre et en nombre d’autre part. En fait, les apprenants du CE2 à la quatrième étudiés par ces deux chercheurs se reposent parfois sur d’autres critères : la phonographie (notamment chez les plus jeunes), la fréquence des formes directement récupérées en mémoire ou la proximité d’une autre forme qui enclenche un accord sans analyse syntaxique à proprement parler. Le scénario développemental qui se dégage de l’étude montre qu’au CE2 la forme en *-er* est favorisée du fait d’une identification morphologique de la catégorie verbale. Dès le CM1, les formes en *-é* prennent l’ascendant et le conservent avec une surgénéralisation progressive des formes fléchies. Le raisonnement morphosyntaxique apparaît nettement dès le CM1 mais ces formes continuent à poser problème aux élèves jusqu’en quatrième. Une étude menée auprès d’élèves de lycée professionnel a d’ailleurs montré la résistance de ces formes chez des élèves plus âgés mais souvent en difficulté avec l’écrit (Mout et Brissaud, 2013).

1.2.2.6 L’accord du participe passé

L’accord du participe passé recoupe en partie la graphie des formes en [e]. Il est par ailleurs particulièrement emblématique des difficultés de l’orthographe française. Trois correcteurs du *Monde* ont intitulé l’ouvrage qu’ils consacraient à une série de difficultés du français *Retour sur l’accord du participe passé* (Rousseau, Herlin, Houdart, 2016). Même si l’importance réelle de ces problèmes d’accord dans l’écriture quotidienne des français n’est pas établie⁸, ils ont une portée symbolique forte. Il a ainsi suffi d’un spectacle humoristique défendant une réforme de ces règles d’accord pour provoquer, dans les médias français, une série de sujets obligeant le ministère de l’Éducation nationale à prendre position par rapport à cette hypothèse⁹.

8 La société Orthodidacte (2019) a analysé d’un point de vue orthographique l’ensemble des contributions déposées par les Français dans le cadre du Grand Débat. Elle relativise beaucoup la place du participe passé puisque les erreurs d’accord du participe passé ne représentent dans ce corpus que 11 % des erreurs d’accords relevées, qui ne représentent elles-mêmes que 34 % du total. Ceci étant, ils précisent que cette proportion très faible est liée au format des réponses qui ne faisaient intervenir que rarement une phrase complète. Par ailleurs, ce décompte d’erreurs prend en compte les coquilles (13 % du total) et les accents (78 % des 36 % que représente l’orthographe lexicale). On pourrait ajouter que le profil sociologique des Français qui ont fait l’effort de rédiger des réponses sur internet n’est certainement pas représentatif de l’ensemble de la population. De ce fait, les erreurs qui résistent dans ce contexte peuvent être considérées comme emblématiques des difficultés du français.

9 Voir, par exemple, cet article du *Magazine Marianne* (2018) qui rend compte d’une intervention de Jean-Michel Blanquer sur France Info. Celui-ci avait pris position contre toute réforme de l’accord du participe passé jugeant que ces règles, pas si difficiles d’après lui, participaient à la grandeur de la France. Le journaliste Renaud Dély avait

La règle de l'accord du participe passé telle qu'enseignée à l'école est issue de la règle énoncée au XVII^e siècle par Vaugelas. Celui-ci reprenait lui-même la règle énoncée au XVI^e siècle par Clément Marot en s'inspirant des normes en vigueur à cette époque en italien (Pellat et Andrieux-Reix, 2006). La formulation exacte de cette règle ne se fixera cependant qu'au XVIII^e siècle, dans une volonté de rationalisation d'une règle qui puisse couvrir l'ensemble des usages du participe (Chervel, 2008, p. 386). Cette règle est particulièrement complexe. En effet, nous seulement elle diffère en fonction de l'auxiliaire utilisé avec le participe, mais également en fonction de la structure syntaxique de la phrase (notamment l'antéposition ou la postposition du complément d'objet direct) et en fonction de type de verbe, puisque les verbes pronominaux répondent à un ensemble de règles spécifiques. Elle pose donc problème aux scripteurs francophones et, de ce fait, au système scolaire à qui revient la tâche de transmettre cette règle à l'ensemble des élèves français. De ce fait, elle est considérée depuis plusieurs siècles comme l'aspect le plus complexe de l'apprentissage du français écrit (Chervel, 2008, p. 385-387). L'idée d'en simplifier la règle, ou, pour le moins, de tolérer, en contexte scolaire, certaines applications simplifiées, est apparue à plusieurs reprises dans les politiques publiques. Ainsi a été publié le 31 juillet 1900 un arrêté de tolérance (Brissaud et Cogis, 2008) qui visait à rendre acceptable l'invariabilité du participe passé employé avec avoir. Cependant, cet arrêt a été mal accepté et remplacé par l'*Arrêté relatif à la simplification du français* du 26 février 1901 dont l'ambition en termes d'accord du participe passé est revue à la baisse et qui ne sera pas véritablement appliqué. Les *Tolérances grammaticales ou orthographiques* de 1976, censées être encore en vigueur dans le règlement des examens en France, ne prône que l'acceptation de quelques cas limites. Qui plus est, ces tolérances sont très peu connues et ne sont en pratique jamais rappelées aux enseignants qui ont la charge de faire passer les examens. Une réforme de ces règles d'accord a à nouveau été mise sur la table par André Goose lors des travaux du Conseil supérieur de la langue française préparant les *Rectifications orthographiques* qui seront publiées en 1990 (Brissaud et Cogis, 2008). Celui-ci prônait l'accord du participe passé des verbes pronominaux avec le sujet dans tous les cas. Cependant, le consensus n'a pu être obtenu et les rectifications se sont limitées à la régularisation du participe passé de *laisser* suivi d'un infinitif. La question du participe passé et les contraintes liées à son enseignement sont donc identifiées depuis le début du XX^e siècle comme une difficulté qu'il serait possible de réduire en modifiant la règle grammaticale et/ou son enseignement, mais une résistance sociale empêche cette évolution.

alors réussi à piéger le ministre de l'Éducation en lui présentant des cas d'accord particulièrement compliqués qu'il n'avait pas réussi à élucider.

La fixité de la règle n’implique pas qu’elle soit réellement mise en œuvre par les francophones. Les études existant sur l’usage des participes passés en français montrent que la règle théorique est loin d’être uniformément appliquée. Audibert-Gibier (1992) analyse ainsi l’application de l’accord du participe passé à l’oral à partir d’un recueil d’exemples authentiques de français parlé. Ce recueil lui permet d’établir que si des régularités apparaissent bien dans les pratiques quotidiennes des Français, celles-ci ne correspondent pas aux règles telles que l’école les formule. Elle observe cependant que ces règles sont mieux respectées lorsque le contexte est plus formel : « La plupart des accords de participes passés réalisés avec complément, selon la norme scolaire, ont été relevés en situation de parole publique (radio, télévision, discours) ou en situation scolaire » (p. 22), ce qui n’implique d’ailleurs pas que toutes les paroles relevées dans ces contextes respectent la norme.

De fait, la présence d’un contexte scolaire ne garantit en aucun cas la conformité des accords réalisés par les élèves, comme le montrent les différents corpus écrits recueillis en contexte scolaire. Dans la dictée « les arbres » (Cogis, 2007, p. 116-117) déjà évoquée plus haut, les deux cas de participe passé figurent parmi les formes les moins bien réussies¹⁰. Brissaud et Cogis (2008) croisent l’analyse de ces deux participes avec une enquête sur les désinences verbales en [E] soumise à plus d’un millier d’élèves sous la forme d’exercices à trous. Ce double corpus permet de montrer que ces règles d’accord ne sont pas acquises par l’ensemble des élèves en fin de troisième. Mais elles montrent aussi que les difficultés d’analyse liées aux participes passés inscrivent ce phénomène dans l’ensemble du système verbal. En effet, l’accord du participe pose des problèmes spécifiques qui ne sont pas séparés du reste du système.

Premièrement, la nature grammaticale du participe passé est hybride si on se réfère aux catégories de la grammaire scolaire. Elle renvoie à la fois au système verbal et au système nominal à travers la nature partiellement adjectivale du participe. De fait, même lorsqu’il est intégré à une forme verbale, le participe s’accorde lorsqu’on peut établir un lien syntaxique avec un groupe nominal ou un pronom comme pour un adjectif. C’est d’ailleurs ce qui a permis à Wilmet (1999) de formuler une règle alternative d’accord du participe passé qui consiste à se demander, quand on écrit le participe passé, ce qui est (+ participe passé).

10 *Réunie* est, de loin la forme la moins bien réussie avec un taux de formes correctes de 9,7 % (13 % si on neutralise les erreurs lexicales) en 2005 sur les 2767 élèves interrogés du CM2 à la troisième. Si on ne conserve que les graphies des élèves de troisième, on obtient 17 % de réussite. Mais il faut préciser que cette forme apparaît dans un contexte syntaxique et sémantique particulièrement complexe qui cumule un accord avec COD antéposé avec un sens difficilement déchiffrable pour des élèves contemporains.

Deuxièmement, la règle d'accord du participe passé avec *avoir* présente un cas singulier dans le système orthographique français : une forme verbale dont une partie ne s'accorde pas avec le sujet. De fait, Brissaud et Cogis (2008) montrent que l'une des tendances majeures des élèves confrontés à cette règle est l'accord avec le sujet qui s'explique par le fait que les scripteurs rapprochent cette forme verbale de l'ensemble des autres formes verbales qu'ils connaissent.

1.2.3 Perception métalinguistique de la langue et analyse grammaticale

L'apprentissage de la lecture et de l'écriture impliquent le développement de capacités métalinguistiques qui permettent la mise en place de processus conscients de contrôle de l'écrit. Gombert (1991) a montré que ces capacités métalinguistiques, qui exigent d'être capables de considérer le langage comme un objet mis à distance et étudié par le locuteur lui-même, sont complémentaires de capacités épilinguistiques qui se développent chez tous les locuteurs. Il désigne par le terme *épilinguistique* « les comportements qui, bien qu'isomorphes aux comportements métalinguistiques, ne sont pas le résultat d'un contrôle conscient par le sujet de ses propres traitements linguistiques » (Gombert, 2006, p. 67). Cette notion permettait initialement de décrire le développement linguistique des jeunes enfants qui mettent en œuvre de nombreuses connaissances linguistiques mais n'en sont pas conscients et ne sont donc pas en mesure de les expliciter. Pour Gombert, ce type d'apprentissage continue tout au long de la vie mais est complété par un apprentissage métalinguistique mis en place notamment dans le contexte scolaire. En effet, les connaissances épilinguistiques suffisent à prendre en charge efficacement les besoins linguistiques quotidiens. Le passage à un plan métalinguistique exige donc un effort cognitif qui ne va pas de soi. Pour autant, cette position métalinguistique est nécessaire à la mise en place de tâches de lecture et d'écriture complexes car elle permet la prise de contrôle du sujet sur ses activités linguistiques.

Myhill et ses collaborateurs (Myhill, Jones, Lines et Watson, 2012 ; Myhill, Jones et Watson, 2013) font ainsi référence au cadre théorique développé par Gombert pour justifier une recherche consacrée à l'introduction de notions grammaticales dans l'enseignement de la langue en Angleterre. Dans le monde anglophone, l'enseignement de la langue maternelle ne laisse généralement pas de place à un enseignement explicite de la grammaire. Myhill et ses collaborateurs ont comparé les productions écrites d'un groupe d'élèves ayant suivi un enseignement classique, avec celles d'un groupe d'élèves ayant suivi un enseignement intégrant explicitement des contenus grammaticaux. Ce second groupe progresse significativement plus que le premier. Mais cette recherche montre aussi un lien fort entre l'aisance des enseignants vis-à-vis

de cet enseignement grammatical et les progrès des élèves. Les classes ayant le plus progressé sont celles où l'enseignant parvenait à donner sens à la grammaire et à transmettre un véritable rapport réflexif à la langue.

Gourdet (2018) partage ce constat du rôle fondamental de la formation des enseignants dans la construction d'un enseignement grammatical efficace, permettant aux élèves de conceptualiser le fonctionnement de la langue et donc de réinvestir ces connaissances dans leurs productions écrites. Un article consacré à la notion de verbe chez des élèves de CM2 et des enseignants du primaire (Gourdet et Roubaud, 2016) souligne les tensions liées aux pratiques d'enseignement de la langue à l'école primaire aujourd'hui. Les auteurs analysent les représentations du verbe d'enseignants et d'élèves à partir d'un court questionnaire et concluent à l'inadaptation des enseignements actuels aux besoins effectifs des élèves. Ces représentations portent en effet la trace d'une approche du verbe majoritairement centrée sur le déroulé des paradigmes verbaux et d'un travail très faible de l'inscription du verbe dans la phrase et dans le texte, alors que les utilisations du verbe en discours exigent une bonne représentation de la relation du verbe avec les autres éléments du discours.

Cette capacité à prendre le contrôle de nos automatismes linguistiques apparaît particulièrement cruciale en ce qui concerne l'apprentissage de l'orthographe grammaticale. En effet, le système orthographique du français implique nécessairement la mise en place d'analyses morphosyntaxiques explicites pour résoudre les problèmes liés à la morphographie, en particulier dans le cas des homophones hétérographes, dont les formes en [E] traitées plus haut sont un cas emblématique. La grammaire scolaire constitue l'une des manifestations les plus explicites de ce positionnement métalinguistique. Indépendamment même de la question du métalangage grammatical, les analyses nécessaires pour résoudre les problèmes d'orthographe grammaticale impliquent une compréhension de la nature linguistique des liens établis. Brissaud et Cogis (2002) montrent ainsi grâce à l'analyse d'entretiens métagraphiques réalisés auprès d'élèves de CM2 que certaines erreurs d'accord s'expliquent par le fait que les élèves passent par des analyses morphosémantiques, là où une analyse morphosyntaxique serait nécessaire. Elles citent ainsi un élève qui justifie la graphie *aient* dans *Le lendemain Angel passait chez Buffy pour allaient jouer au ballon* par « C'est Angel et Buffy alors ça fait qu'on écrit *aient* ». L'élève cherche ici un donneur d'accord et le choisit en lien avec le sens référentiel du verbe *jouer* au lieu de proposer une analyse syntaxique du fonctionnement de la phrase. Lefrançois (2009), travaillant sur le pluriel également à partir d'entretiens métagraphiques, généralise le même type de constat : le recours aux analyses sémantiques est courant mais moins efficace que l'identification syntaxique du bon donneur

d'accord. Or elle montre que cette identification achoppe souvent sur la conceptualisation grammaticale des élèves, notamment en ce qui concerne la notion de *sujet*, qui n'est souvent pas totalement construite y compris en fin d'école primaire. On voit donc bien là aussi que les difficultés rencontrées par les élèves dans la mise en œuvre de l'orthographe grammaticale sont liées à la clarté de leurs représentations métalinguistiques, c'est-à-dire à leur capacité à envisager le langage comme un objet doté de son fonctionnement interne sans nécessairement repasser par la référence extralinguistique à ce dont parle la phrase analysée.

1.2.4 Les procédures mises en œuvre dans le raisonnement orthographique

S'interroger sur le rapport entre production orthographique et analyse grammaticale amène à réfléchir aux procédures que mettent en œuvre les scripteurs pour choisir les formes qu'ils écrivent. Dans un article consacré à l'articulation entre enseignement de la langue et production d'écrits, Garcia Debanc (1993) souligne l'importance de la pertinence du diagnostic face aux erreurs linguistiques des élèves :

Un élève qui pratique mal les accords sujet / verbe dans ses compositions françaises commet-il cette erreur parce qu'il ignore la règle, parce qu'il n'identifie pas correctement les sujets dans des cas complexes ou simples (par exemple lorsque celui-ci n'est pas un animé ou lorsque c'est un pronom personnel éliidé comme *j'*), ou encore parce qu'un élément perturbe la chaîne d'accords (...) ou encore parce que la surcharge cognitive, lorsqu'il rédige, est si grande qu'il ne peut gérer simultanément les différentes dimensions ?

Elle souligne que l'identification pertinente de ce qui mène aux erreurs de l'élève est absolument fondamentale d'un point de vue didactique. Il s'agit alors de prendre au sérieux les raisonnements des élèves afin de pouvoir les aider à construire des raisonnements conformes à la norme grammaticale. Cette exigence s'inscrit dans la tradition de la « grammaire des fautes ». Frei opposait ainsi dès 1929 une grammaire normative et une grammaire fonctionnelle. Il s'intéresse au fonctionnement grammatical du langage populaire dans une perspective descriptive en montrant que ce qui est appelé « faute » par le regard normatif répond en fait à un besoin linguistique qui peut être identifié et grammaticalement théorisé. Il catégorise les écarts à la norme qu'il relève dans le langage populaire en leur attribuant des fonctions linguistiques. Ainsi l'adjectif erroné *frustre* serait formé sur le modèle de *rustre* du fait de la tendance des locuteurs à créer des formes conformes (p. 48). À contrario, le besoin de différenciation entre les mots explique pour Frei la tendance attestée en français à prononcer la consonne finale de certains monosyllabes tels que *cout*, *mœurs*, *las* (p. 71). L'écart n'est plus alors le signe d'une insuffisance du locuteur mais celui d'une limite du

système linguistique que le locuteur adapte à ses besoins. Dans une perspective didactique, on ne peut se départir entièrement de la dimension normative puisqu’une fonction socialement définie de l’école est de transmettre à l’ensemble des élèves un français standard qui répond à des normes. Néanmoins, la perspective descriptive permet de comprendre les processus linguistiques des élèves afin de construire des démarches adaptées à ces processus et de ne pas fonder l’enseignement sur un diagnostic erroné.

De nombreuses études didactiques analysent les productions des élèves afin d’établir les formes les plus courantes. Néanmoins ces études donnent peu d’indications quant aux raisonnements qui ont pu mener à la production de telle ou telle forme. Afin d’enrichir la réflexion, la technique de l’entretien métagraphique a été développée (voir chapitre 2). Cette technique permet de recueillir les discours des élèves sur les formes qu’ils produisent¹¹. Il devient alors nécessaire de typologiser et de nommer les procédures observées. Cogis (2005) distingue :

- Les procédures de type phono / logographique, par exemple lorsque l’élève déclare « J’ai écrit comme ça se prononce ».
- Les procédures de type morphosémantique, lorsque la graphie est choisie « sous l’influence de considérations sémantiques sur le référent » (p. 87). C’est le cas dans notre corpus quand les élèves justifient la graphie *tous le monde* par le fait qu’il y a beaucoup de monde.
- Les procédures de type morphographique au sein desquelles « des marques sont sélectionnées comme marque d’une catégorie (...) sans rapport avec le contexte syntaxique » (p. 99). La graphie en *-er* à la fin de *raconter* est ainsi parfois simplement justifiée par le fait que c’est un verbe.
- Les procédures de type morphosyntaxique que Cogis décrit ainsi dans le cas du féminin : « La marque morphologique est réglée par les rapports syntaxiques entre termes sources (nom ou pronom) et termes cibles (déterminant, adjectif ou participe passé) dans différentes configurations syntaxiques » (p. 99). On peut rattacher à ce type de procédures tout accord identifié entre deux termes de la phrase.

David, Guyon et Brissaud (2006) identifient par ailleurs une procédure analogique à laquelle ils rattachent le remplacement d’une forme du premier groupe par un verbe du troisième groupe, que nous avons souvent observé dans notre corpus : « Nous faisons l’hypothèse qu’elle correspond à une procédure générale que les sujets apprenants (ou experts) peuvent (ou doivent) mobiliser pour

11 La fin de cette section est reprise d’un article publié dans *Pratiques* (Le Levier, Brissaud et Huard, 2018).

résoudre d'autres problèmes orthographiques où domine une confusion homophonique du même type. » (p. 109) De fait, les catégories suscitées ne rendent pas entièrement compte de cette procédure puisqu'elle passe par une manipulation et ne s'accompagne pas nécessairement d'une procédure morphosyntaxique à proprement parler. Nous avons quant à nous fait le choix de parler de procédure de remplacement, pour mettre l'accent sur la transformation elle-même.

1.3 Orthographe et enseignement

L'orthographe est depuis le XIX^e siècle un enjeu didactique central pour l'école française. Nous reviendrons d'abord sur les états des lieux récents en terme de maîtrise de l'orthographe par les élèves, avant de rappeler l'histoire de son enseignement et les pistes d'évolution récentes.

1.3.1 Le constat d'un recul des performances orthographiques des élèves français

Le constat d'un recul global du niveau orthographique des élèves français fait aujourd'hui consensus dans la recherche française. Ainsi, Manesse et Cogis (2007) ont entrepris en 2005 de refaire passer la dictées « Les arbres » qui avait été utilisée en 1987 par Chervel et Manesse (1989). Ce texte de Fénelon avait été choisi afin de comparer le niveau en orthographe des élèves de fin d'école primaire et de collège de 1987 avec le niveau des élèves de la fin du XIX^e siècle. En effet, Chervel et Manesse avaient exploité des archives regroupant un corpus de cette dictée recueilli dans un grand nombre de classes des années 1870. Ce corpus ne permettait pas une comparaison stricte avec les élèves de 1987, puisque les données n'avaient pas été recueillies suivant une méthode scientifique. Néanmoins, Chervel et Manesse ont proposé une comparaison de ces données avec celles de 1987 en explicitant les divers biais identifiés dans le recueil des données anciennes. Cette comparaison établissait que le niveau orthographique des années 1980 était très nettement supérieur à celui des élèves des années 1870. Ce résultat n'est pas étonnant dans la mesure où le système scolaire français s'est considérablement développé entre ces deux dates. Il permettait néanmoins de lutter contre les discours déclinistes qui postulaient sans preuve la baisse du niveau des élèves. L'enquête de 1987 avait été menée auprès d'un échantillon d'élèves conçu pour être représentatif de la population scolarisée en France à cette date entre le CM2 et le troisième. La méthodologie de cette enquête a été reprise en 2005 par Manesse et Cogis afin de comparer les performances des élèves français à vingt ans d'écart. Les résultats de cette comparaison montrent un net recul des performances orthographiques à niveau scolaire égal¹². L'écart entre ces deux cohortes est en

12 L'âge est légèrement différent. En effet la pratique du redoublement ayant fortement reculé entre ces deux dates, les élèves de 2005 sont en moyenne plus jeunes de cinq mois que les élèves de 1987 à niveau scolaire égal (Manesse et

moyenne de deux niveaux scolaires : les élèves de 2005 progressent à la même vitesse que ceux de 1987 mais il leur faut deux niveaux scolaires de plus pour atteindre un niveau équivalent (p. 81). Cependant, ce recul n’affecte pas uniformément toutes les catégories d’erreurs. Les erreurs grammaticales augmentent proportionnellement beaucoup plus que les erreurs de lexique, lesquelles sont quasiment stables.

Une étude de la DEPP (Andreu et Steinmetz, 2016) comparant les performances orthographiques des élèves en 1987, 2007 et 2015 aboutit à des résultats similaires. Elle note en effet une baisse régulière de la maîtrise de l’orthographe grammaticale, en particulier en ce qui concerne l’accord de l’adjectif et du participe passé. Les deux premières dates de cette étude sont très proches des études de Chervel, Manesse et Cogis. La troisième date, postérieure, semble indiquer que cette tendance au recul se poursuit encore aujourd’hui.

1.3.2 Quelques éléments historiques sur l’enseignement de la grammaire et de l’orthographe

Il fallut apprendre l’orthographe à tous les petits Français... Pour cette tâche, on créa l’institution scolaire. Pour cette tâche, l’institution scolaire se dota d’un instrument théorique, d’une conception globale de la langue qu’elle présenta arbitrairement comme la justification de l’orthographe. (Chervel, 1977, p. 27)

Chervel résume ainsi sa thèse quant à l’émergence de la grammaire scolaire française. Jusqu’au XVIII^e siècle, l’enseignement de l’orthographe française se faisait soit par référence au latin, soit par la copie et l’apprentissage de listes d’irrégularités (Chervel, 2008). Les principaux objectifs de l’enseignement de l’orthographe étaient alors l’apprentissage de la lecture et de la copie qui n’exigeaient pas le même niveau de maîtrise que l’enseignement de l’écriture. Celui-ci se démocratise au XIX^e siècle et notamment à partir de la loi Guizot de 1833, qui inscrit les « éléments de la langue française » au programme de toutes les écoles primaires (p. 292 et suivantes). En conséquence, les maîtres de l’école primaire sont formés à l’enseignement de l’orthographe. La dictée prend une importance grandissante dans la formation des maîtres, jusqu’à faire du brevet élémentaire, qui permettait d’exercer le métier d’instituteur, un « examen d’orthographe » (p. 328) tant la dictée y devient un exercice discriminatoire. Ce même exercice prend dans la seconde moitié du XIX^e siècle une place importante dans le certificat d’études qui couronne l’enseignement primaire. Pour Chervel, les grammaires scolaires se développent pour répondre aux besoins des enseignants qui assument la tâche d’enseigner le français, dans toute sa complexité

Cogis, 2007, p. 68).

morphographique, à l'ensemble d'une population pour une partie récemment alphabétisée et qui ne pratique pas le latin. Cette théorisation grammaticale du fonctionnement de la langue française, dont les grammaires utilisées en classe de nos jours sont les héritières, n'est donc pas la didactisation d'un savoir savant rendu accessible au plus grand nombre, mais la construction d'un savoir *ad hoc* tentant de rationaliser un fonctionnement orthographique complexe hérité des usages de la langue.

Cet enseignement de la grammaire, dont les principales catégories d'analyse ont été construites au cours du XIX^e siècle, est très critiqué depuis les années 1970. Combettes (2009) montre ainsi comment on s'écarte de la « grammaire pour la grammaire », jugée stérile parce qu'elle ne permet pas un réinvestissement efficace dans des activités de production langagière, au profit d'une « grammaire pour l'expression » censée revitaliser l'enseignement de la grammaire en la mettant véritablement au service des pratiques langagières. Cette volonté de rénovation a pu par ailleurs s'appuyer sur une évolution importante à cette époque dans le domaine de la linguistique théorique, en particulier la linguistique distributionnelle. Cette dernière a permis de remplacer une approche logico-sémantique des notions telles que le nom, le verbe ou l'adjectif par une approche morphosyntaxique reposant sur des manipulations permettant d'isoler les différentes parties du discours (Kilcher-Hagedorn, Othenin-Girard et Weck, 1987, p. 21 à 32). Cependant, Combettes fait le constat que, sur le plan des contenus, cette volonté de rénovation aboutit à peu d'évolution dans la conception de la syntaxe. En effet, celle-ci repose sur une catégorisation des différents éléments de la langue suivant leur nature et leur fonction, qui ne permet pas d'envisager le fonctionnement réel de la langue et les interactions entre les différents éléments de la phrase et du texte. Elalouf (2012), étudiant la place de la didactique de la grammaire dans la revue *Repères* entre 1990 et 2010, souligne que le mot *grammaire* est beaucoup moins fréquent que le mot *langue*, ce qui indique une volonté de recentrer l'attention sur l'enseignement de la langue elle-même plutôt que sur la grammaire traditionnelle normative.

Kilcher-Hadegorn, Othenin-Girard et Weck soulignent l'hétérogénéité des savoirs grammaticaux mobilisés dans les classes et le décalage entre ce que les enseignants croient enseigner et ce que les élèves retiennent. Elles concluent à l'impossibilité de construire un savoir grammatical efficace en se fondant sur des théories linguistiques qui n'abordent pas les processus d'acquisition et soulignent à cet égard l'intérêt de se tourner vers la psycholinguistique.

Lord et Elalouf (2016, p. 63 à 79) notent l'instabilité du vocabulaire métalinguistique utilisé dans l'enseignement de la grammaire en classe. Elles montrent que la métalangue utilisée est souvent floue et incohérente (p. 70), ce qui constitue un obstacle à l'enseignement et à l'apprentissage de la

grammaire. En effet, la véritable difficulté ne réside pas à leurs yeux dans la métalangue elle-même mais dans les concepts qu’elle désigne. Passer par des périphrases explicatives afin d’éviter les termes techniques aboutit à de nombreuses imprécisions liées à des confusions entre vocabulaire grammatical et vocabulaire courant. Celles-ci renforcent la difficulté que les élèves éprouvent à prendre avec la langue la distance nécessaire à la mise en place d’une posture métalinguistique. Ce type de stratégie est donc finalement contre-productive. Les auteurs insistent sur l’importance de la précision et de la systématisation du lexique employé. Dans un autre article (2012), Elalouf souligne les risques de malentendus didactiques que fait courir un usage mal stabilisé du métalangage. En effet, si celui-ci n’est pas défini solidement, les imprévus inhérents aux situations d’enseignement et d’apprentissage risquent d’aboutir à des usages contradictoires sources de confusion pour les élèves.

1.3.3 Les méthodes réflexives d’enseignement de l’orthographe

Comme on l’a vu plus haut, des études récentes indiquent que les élèves français éprouvent des difficultés grandissantes à mettre en œuvre l’orthographe grammaticale. Ce recul peut être lié au fait que l’enseignement de l’orthographe a été rejeté au second plan dans les années 1980 et 1990 parce qu’elle relève des compétences de bas niveau et a été considérée comme une partie mineure des compétences rédactionnelles (David, 2006).

Ce changement de perspective a permis d’améliorer les capacités rédactionnelles à l’échelle du texte mais n’a pas permis de construire un enseignement orthographique efficace. Dans le même temps, les horaires d’enseignement du français ont considérablement diminué (Gourdet, 2009). Or la maîtrise de l’orthographe grammaticale implique la mise en place de procédures morphosyntaxiques qui nécessitent une bonne compréhension du fonctionnement de la langue. Des techniques d’apprentissage favorisant une approche réflexive de la langue ont donc été développées.

Ces constats ont mené Brissaud, Cogis et Péret à intituler une intervention dans un colloque consacré au 20^e anniversaire des rectifications orthographiques de 1990 : « L’enseignement de l’orthographe, une mission encore possible ? » (2013). Les pistes qu’elles proposent s’articulent autour de la mise en place d’un « modèle réflexif interactif » (p. 177), c’est-à-dire de procédures pédagogiques qui permettent aux élèves de modéliser et d’analyser les processus orthographiques à travers l’explicitation des raisonnements qui mènent au choix des formes graphiques. À l’école primaire, on peut citer à cet égard la dictée sans faute et la phrase dictée du jour. Il s’agit dans un cas comme dans l’autre d’utiliser un texte commun dicté comme base d’un dialogue entre les élèves, étayé par l’enseignant. Ce dialogue permet de faire émerger les représentations

orthographiques des élèves et d'expliciter les procédures qui permettent de résoudre les problèmes qui se posent, notamment en orthographe grammaticale. Haas et Isodore-Prigent présentent la mise en place d'ateliers de négociation graphique au lycée (2002). Il s'agit de valoriser l'argumentation sur la langue à partir des écrits des élèves, au travers d'ateliers menés en petits groupes. Voiriot-Cordary (2005) a exploité ce type d'ateliers au sein de sa thèse consacrée à l'orthographe des lycéens. Elle recueille la parole de petits groupes d'élèves qu'elle avait en charge en tant qu'enseignante. Ceux-ci explicitent leurs choix orthographiques, ce qui permet de revenir au cas par cas sur ce qui les a motivés et de reconstruire des procédures conformes à l'orthographe normée. Ces ateliers se sont déroulés dans le cadre de l'aide personnalisée telle qu'elle existait à l'époque. Les élèves étaient alors pris en très petits groupes, ce qui n'est plus possible dans l'organisation actuelle des enseignements au lycée. Ce point montre l'importance de la prise en compte de l'organisation matérielle des enseignements pour pouvoir mettre en place des pédagogies alternatives.

Quelques études ont permis d'évaluer l'efficacité de ce type d'enseignement réflexif de l'orthographe. Brissaud, Cogis et Péret (2013) soulignent la difficulté que représente le passage d'un enseignement traditionnel à un enseignement réflexif parce qu'il n'est pas dans la culture professionnelle des enseignants. Elles présentent ainsi le bilan positif d'une expérience de formation continue mais soulignent que ce bilan a été rendu possible par le fait que les enseignants concernés étaient très demandeurs et avaient déjà l'habitude de faire débattre leurs élèves dans le cadre de l'enseignement des mathématiques. Par ailleurs, elles soulignent le rôle fondamental des enseignants dans ces activités de débat. En effet, ce sont les interventions des enseignants qui permettent de passer d'un rapport épilinguistique à un rapport métalinguistique à la langue. Nadeau et Fisher (2011, Fisher et Nadeau, 2014) rendent compte de plusieurs expérimentations de la dictée zéro faute et de la phrase dictée du jour. Elles ont toutes une influence nettement positive sur les performances des élèves. Néanmoins elles montrent que plusieurs facteurs améliorent cette influence : l'usage du métalangage, l'entraînement le plus précoce possible aux manipulations syntaxiques et une utilisation des manipulations syntaxiques qui aboutisse le plus régulièrement possible à des jugements de grammaticalité clairs. Or ces éléments sont liés au rôle des enseignants.

2 Rapport à et pratiques de l'orthographe

On a pu voir que les difficultés de traitement de la langue écrite rencontrées par les scripteurs du français sont liées à la nécessité d'adopter un point de vue métalinguistique pour résoudre les

questions morphosyntaxiques liées à la morphographie du français. Il paraît donc intéressant d’élargir la perspective et de s’intéresser aux représentations de la langue en général et de l’orthographe en particulier parmi les scripteurs du français.

2.1 Français écrit et variations : l’attachement français à une orthographe fixe

Delamotte-Legrand (2006) propose un « éloge de la variation » en orthographe. En effet, considérer les différentes graphies d’un même mot sans les hiérarchiser permet d’enrichir la réflexion sur l’orthographe. Elle permet de fonder ce que Delamotte-Legrand et Gardin (2006), repris par Mortamet (2018), appellent une « sociolinguistique de l’orthographe » en s’intéressant aux variantes de la langue écrite telles qu’elles s’inscrivent dans les usages sociaux de la langue. L’orthographe a en effet dans le monde francophone, et singulièrement en France, un statut social particulier qui interagit fortement avec les modalités de son apprentissage et de son enseignement.

2.1.1 La notion de variation

En linguistique, la variation renvoie à la diversité des formes qu’une langue peut prendre dans les utilisations concrètes qu’en font ses locuteurs. Chaque forme différente est appelée une variété. Gadet (2003) définit quatre facteurs à l’origine de cette diversité. Le premier facteur est temporel. La langue évolue avec le temps. Le deuxième facteur est géographique. Le français connaît ainsi des variations régionales mais aussi internationales à travers par exemple les formes de français parlées en Afrique. Le troisième facteur est social. Les variétés de français parlées dans une même zone géographique peuvent se différencier en fonction des catégories sociales auxquelles appartiennent les locuteurs. On parlera ainsi de français populaire mais on observe aussi des différences entre les variétés utilisées suivant les générations. Enfin, le quatrième facteur est stylistique ou situationnel. Il renvoie à la façon dont un même locuteur adapte sa façon de parler au contexte dans lequel il se trouve.

L’attention linguistique à la variation s’est beaucoup concentrée sur la langue orale dans la mesure où la majorité des formes écrites disponibles sont traditionnellement des formes normées. Comme on le verra plus tard, le développement des formes d’écrit numériques est en train de modifier profondément les caractéristiques du corpus écrit disponible. Néanmoins, la notion de variation a été mobilisée par des linguistes de l’écrit avant l’explosion des communications numériques. Lucci et Millet (1994) font ainsi le choix de parler de *variantes* et non de *fautes* pour désigner les

différentes formes orthographiques qu'ils recueillent auprès de publics variés afin d'analyser « l'orthographe de tous les jours » telle qu'elle se pratique en France dans les années 1990. Ce choix de vocabulaire n'est pas neutre. Il indique une volonté de décrire la langue telle qu'elle est utilisée dans les faits et non telle que la norme sociale dit qu'elle devrait l'être. En linguistique, le terme *variante* est aussi utilisé pour désigner les différentes variantes normées d'un même mot, *asseoir* et *assoir* par exemple. Considérer tout écart à la norme comme une variante consiste donc à effacer la légitimité sociale de la variété standard du français en mettant sur un plan d'égalité variante normée et variante non normée.

En effet, toutes les variantes d'une même langue ne sont pas considérées sur un plan d'égalité d'un point de vue social. Gadet décrit ainsi le français comme une langue standardisée et normée (2003, p. 17). Ledegen (2000, p. 23) parle de « l'idéologie » du standard en français. Elle souligne en effet que les francophones, par opposition aux néerlandophones, dont elle fait partie, accordent une place singulière à une variété du français considérée comme seule correcte, le français dit parfois standard. Le standard correspond à la sélection du dialecte d'un groupe dominant. La valorisation de ce standard permet la cohésion du groupe social autour d'une norme ou surnorme (Mortamet, 2018, p. 96) dans la mesure où, dans l'absolu, il n'existe pas une norme unique mais des normes variant en fonction des variétés. La notion de surnorme implique donc non seulement l'existence d'une variante standard mais aussi l'association de jugements subjectifs aux différentes variantes de la norme.

C'est d'ailleurs une possible définition de la communauté linguistique : non une introuvable similitude dans les productions, mais le partage d'évaluations, positives et négatives. En ce sens, la norme a pour effet de renforcer la cohésion sociale. (Gadet, 2003, p. 19)

L'attachement à la norme qu'implique la définition d'un standard commun prend une forme particulièrement aigüe dans le cas du français. Paveau et Rosier consacrent ainsi un ouvrage entier au purisme, défini à la fois comme une « pratique métalinguistique » consistant à « tenir un discours sur la langue et sur les manières de parler des autres » et « un discours normatif » donc « l'un des modes de propagation de ce discours normatif » (Paveau et Rosier, 2008, p. 39). Le purisme repose sur un paradoxe : la recherche d'une langue pure, qui pourrait en quelque sorte exister indépendamment de la diversité de ses usages alors qu'une langue vivante est, par définition, variée. Cette langue pure est donc nécessairement une construction subjective et idéologique qui ne repose pas sur l'observation exacte d'une langue existante mais sur la construction mythique d'une langue théorique. Paveau et Rosier résument ainsi le rapport à la norme qui caractérise l'attitude puriste :

Cette pratique métalinguistique s'appuie sur un système de valeurs qui superpose une norme objective (par exemple l'usage qui dicte la norme) à une norme subjective (le développement d'un sentiment à l'égard de la langue), politique (on valorise le langage des classes sociales dominantes) et idéologique : la clarté, la pureté, le génie, le naturel, autant de termes qui vont constituer le fond du discours puriste sur la langue selon une axiologie positive ou négative qui recouvre à la fois une pratique sociale et linguistique. (Paveau et Rosier, 2008, p. 40)

Le rapport à la norme des locuteurs du français varie en fonction de leur rapport à l'ensemble de la société. Mortamet (2011), reprenant le modèle de Landowski (1997), définit ainsi quatre positionnements par rapport à la norme : le *snob*, qui survalorise la norme par volonté de s'y conformer, le *dandy*, qui affiche sa distance par rapport à la norme, le *caméléon* qui cherche à se fondre dans la norme sans se faire remarquer et *l'ours* qui assume son refus de la norme. Elle observe ces différentes attitudes dans le rapport à l'orthographe des étudiants sur lesquels porte son travail. L'attitude puriste correspond ici plutôt à la figure du *snob*. Contrairement au *caméléon*, qui vise à paraître normal, le *snob* est normatif : il veut faire reconnaître sa maîtrise de la norme non pour être comme tout le monde mais pour affirmer sa dignité sociale. Ce modèle, qui a du sens dans divers domaines de la vie sociale, paraît particulièrement intéressant dans le rapport à l'orthographe française du fait des valeurs qui lui sont associées.

2.1.2 L'attachement français à l'orthographe

Cette survalorisation de la norme caractéristique des locuteurs du français s'incarne notamment à travers l'attachement à l'orthographe française. Millet, Lucci et Billiez soulignent la force de cet attachement en intitulant *Orthographe mon amour !* l'ouvrage qu'ils ont consacré au rapport à l'orthographe de plusieurs catégories de francophones (1990). Ils ont ainsi interrogé à la fois des adultes dont l'activité professionnelle implique l'usage du code orthographique (enseignants, secrétaires et professionnels des métiers du livre) et des élèves du primaire et du secondaire français. Les élèves du secondaire étaient répartis en 7 élèves de fin de cycle de collège, 6 élèves de fin de cycle de lycée et 6 élèves de deuxième année de lycée professionnel. Cette étude qualitative aboutit à la conclusion que :

Tous parlent avec passion et gravité d'un sujet dont ils n'ont aucune connaissance théorique, réfléchi, objective et sereine. (...) Les termes de langue et d'orthographe sont allègrement, régulièrement et désespérément confondus. Même nos plus brillants – et progressistes – journalistes reprennent, presque mot pour mot, les arguments les plus irréfutés, les plus irrationnels, de la passion, de l'Amour, et de la fidélité à l'orthographe. (p. 223)

Ils rappellent ici l'attachement irrationnel à l'orthographe tel qu'il s'exprime régulièrement dans les médias mais soulignent également que ce même attachement s'exprime chez la quasi totalité de leurs enquêtés. Il est cependant intéressant de noter que les rares discours moins conservateurs recueillis par les enquêteurs se concentraient chez les élèves de collège et de lycée professionnel. Le nombre d'entretiens recueillis dans ces groupes était cependant très faible. Notre travail fait écho à cette partie du corpus de Lucci et Millet en étudiant sous l'angle du rapport à l'orthographe d'une part 131 collégiens en fin de cycle, d'autre part 178 élèves de STS issus des filières générale, technologique et professionnelle.

Mout (2013) s'est également intéressée au rapport à l'orthographe d'élèves de lycée professionnel. Elle montre que ces élèves sont conscients du poids social de la norme orthographique mais d'une part sont en très grande insécurité orthographique, d'autre part ne maîtrisent pas le fonctionnement pratique de cette norme. Ainsi ils ne hiérarchisent pas les erreurs qu'ils relèvent alors que, de fait, tous les écarts à la norme orthographique ne suscitent pas les mêmes jugements sociaux. Ce phénomène apparaît dès l'école. Ainsi au brevet des collèges, les erreurs de grammaire, de lexique et les signes diacritiques ne sont pas également pénalisés.

Cette perception différenciée des types d'erreurs orthographiques se retrouve également à l'échelle de la société comme l'a montré la thèse de sciences de gestion consacrée par Martin Lacroux (2015) à la perception des erreurs orthographiques dans les CV. Elle différencie les fautes dites d'orthographe, renvoyant à la fois à la norme lexicale et grammaticale, et les fautes dites typographiques, renvoyant à des fautes de frappe¹³, notamment des lettres inversées. L'étude montre que les fautes de frappe sont jugées moins sévèrement par les recruteurs.

Martin Lacroux fait appel à la théorie de l'attribution pour expliquer l'importance que revêtent les erreurs orthographiques dans les critères de choix des recruteurs. Elle montre en effet, entretiens à l'appui, que les recruteurs attribuent des traits de personnalité qui n'ont pas de rapport direct avec la maîtrise d'un savoir technique sur la langue aux candidats dont les CV et lettre de motivation contiennent des erreurs. D'une part, les potentiels employeurs associent la présence d'erreurs à des caractéristiques liées au savoir-être du scripteur. Celui qui écrit suivant la norme va être perçu comme poli et respectueux tandis que celui qui commet des écarts est perçu comme manquant de

13 Elle assimile la catégorie qu'elle construit comme « faute typographique » aux erreurs phonographiques présentes dans des catégorisations linguistiques d'erreurs orthographiques. Ce point est linguistiquement très discutable mais il ne s'agit pas, de fait, d'un travail de linguiste. Elle éprouve le besoin de construire une catégorie pour des erreurs très courantes dans les textes dactylographiés et perçues comme ne relevant pas d'un choix conscient du scripteur mais d'une erreur de manipulation du clavier et produisant, de ce fait, des formes non conformes à la prononciation même chez des scripteurs experts.

rigueur, de sérieux et de correction. D’autre part, les recruteurs associent les défauts orthographiques à des déficits plus généraux en termes de compétences. Non seulement ils supposent que le candidat commettant ces erreurs possède une maîtrise de la langue globalement lacunaire mais ils lui attribuent également un niveau global d’éducation et de culture inférieur à une candidature ne comportant pas ce type d’erreurs. Ces attributions révèlent chez certains contributeurs l’assignation du candidat à une certaine catégorie sociale simplement à partir des caractéristiques formelles de son écrit.

Cet attachement à une orthographe fixe s’explique en partie par la tendance des locuteurs à assimiler orthographe et langue. Défendre une orthographe, c’est alors défendre un patrimoine linguistique que les locuteurs perçoivent comme un bien commun. Cette perception patrimoniale de la langue entraîne des attitudes conservatrices qui ne sont pas spécifiques au français. Sebba (2007) s’intéresse ainsi au rôle identitaire de l’orthographe chez les locuteurs de plusieurs langues, notamment les anglophones. Jaffré (2013b) donne plusieurs exemples d’attachement social à une orthographe perçue comme patrimoniale. Il évoque ainsi la revendication chez certains Russes d’un retour à l’orthographe antérieure à la révolution de 1917 perçue comme une richesse culturelle perdue.

Pour ce qui est de la langue française, les phénomènes de résistance à la réforme de 1990 illustrent bien à quel point l’idée même que l’orthographe puisse être variable constitue un obstacle pour beaucoup. En effet, l’idée de rectifier certaines irrégularités de notre orthographe semblait faire consensus parmi les linguistes en 1989 et avait même été bien accueillie dans un premier temps par la société civile (Catach, 1991). Cependant, une violente campagne de presse, menée notamment par le *Figaro*, modifie l’image publique de cette réforme et explique probablement en partie que, bien que ces recommandations aient été officiellement soutenues par l’Académie française, l’Éducation nationale ne s’est pas donné les moyens de sa mise en œuvre. D’ailleurs, quoique les programmes de l’enseignement primaire de 2008 recommandent l’application des rectifications de 1990, ils ne les appliquent pas eux-mêmes (Daunay, 2014). Les programmes de 2015 (Ministère de l’Éducation nationale, 2015) applicables à la rentrée 2016 intégraient enfin ces rectifications à leur rédaction, mais leur durée de vie a été courte et les programmes applicables à la rentrée 2019 y ont à nouveau renoncé (Ministère de l’Éducation nationale, 2019a, b, c).

Ces difficultés à intégrer de simples rectifications à l’enseignement en France révèlent des résistances très fortes de la société à la moindre modification de l’orthographe. Dans le contexte

belge, Klinkenberg (2013) analyse ainsi le courrier des lecteurs du *Soir*. Suite à une opération de communication visant à faire appliquer les rectifications orthographiques dans l'éducation en Belgique, ce quotidien avait en effet proposé une édition appliquant les rectifications de 1990. L'analyse du courrier suscité par cette initiative permet à Klinkenberg de mettre au jour les représentations des locuteurs conservateurs. Ceux-ci font le portrait d'une langue habitée par un génie particulier lui conférant clarté et beauté. Ce génie particulier justifie une fidélité revendiquée à cette orthographe liée à une volonté de stabilité. Paradoxalement, alors que les défenseurs de l'orthographe traditionnelle font régulièrement appel à l'étymologie, leur argumentation est marquée par un très fort « antihistoricisme » (p. 83) : ils défendent l'orthographe au nom des traces du passé qu'elle porte mais refusent comme un sacrilège de penser une évolution actuelle et future de cette même orthographe. Ce fantasme d'une orthographe qui ne bougerait pas nourrit d'ailleurs l'idée suivant laquelle changer l'orthographe empêcherait de lire les auteurs classiques dans le texte tant il semble inimaginable à beaucoup que nous ne lisons déjà plus Corneille et Racine dans l'orthographe de leur temps. Cette représentation de la langue est liée à des représentations des liens entre la langue et ses usagers. Klinkenberg évoque ainsi la notion d'Usage, notée avec un U majuscule pour montrer qu'il ne s'agit pas des usages, variés par définition, mais d'une instance imaginaire qui permet de naturaliser la langue et d'interdire à l'État de prétendre la modifier. Il relève par ailleurs la mise en valeur d'une pédagogie et d'une morale de l'orthographe qu'il importe alors d'enseigner mieux afin de ne pas niveler la population par le bas. L'orthographe se trouve alors chargée de valeurs qui la dépassent très largement et en font un miroir de l'ordre social, de sorte qu'accepter la variation orthographique serait, aux yeux de certains, légaliser la déviance sociale.

2.2 Les conséquences sociales de cet attachement

Ce fort attachement à l'orthographe a des conséquences concrètes dans la société et notamment dans le monde professionnel. Chervel (2008, p. 293) explique d'ailleurs que l'intérêt pour l'enseignement de l'orthographe est allé de pair avec le développement du secteur tertiaire, en particulier du commerce. Il cite ainsi un manuel de correspondance commerciale des années 1830 qui souligne l'importance de l'orthographe. Ces activités reposent en effet sur des échanges qui impliquent la production d'écrits et font un enjeu professionnel de la forme de ces écrits. Paveau et Rosier évoquent ainsi un décret de la préfecture de police de Paris datant de la même époque demandant de rappeler à l'ordre les commerçants sur leur orthographe car celle-ci est censée

marquer leur attachement à leur identité nationale et prouver leur niveau d’instruction (2008, p. 143).

Martin Lacroux a mesuré l’importance de l’orthographe dans le traitement des CV par les recruteurs. Elle a ainsi étudié d’une part le discours des recruteurs, d’autre part la note qu’ils mettraient à une série de dossiers qui variaient d’une part en fonction de l’expérience professionnelle des candidats, d’autre part en fonction du nombre de fautes¹⁴ d’orthographe et de fautes de frappe présentes dans le dossier. Les résultats confirment que les recruteurs prennent en compte l’orthographe dans leur évaluation des dossiers : la présence de fautes dans un CV n’annule pas l’effet de l’expérience professionnelle mais un CV avec une candidature expérimentée avec des fautes a autant de chances de rejet qu’une candidature peu expérimentée exempte de fautes (p. 350). Cette étude du jugement des recruteurs était complétée par une étude du jugement de candidats sur les mêmes dossiers. La comparaison a révélé que, contrairement aux hypothèses formulées par la chercheuse, les candidats se montraient plus sévères que les recruteurs et d’autant plus sévères qu’ils étaient plus jeunes. Martin Lacroux lit dans ces résultats la marque d’une intériorisation chez les jeunes entrant sur le marché du travail du discours alarmiste sur les effets des fautes d’orthographe.

L’importance sociale de l’orthographe n’est donc pas une vue de l’esprit. Elle a des conséquences très concrètes dans le quotidien des francophones. De ce fait, elle participe chez certains à un phénomène d’insécurité linguistique. Pour Gadet (2003), cette insécurité caractérise des groupes qui ont conscience d’avoir des pratiques qui ne sont pas conformes aux normes. Klinkenberg précise cette définition, en expliquant qu’elle est :

le produit psychologique et social d’une distorsion entre la représentation que le locuteur se fait de la norme linguistique et celle qu’il a de ses propres productions. Il y a insécurité dès que le locuteur a d’une part une représentation nette des variétés légitimes de la langue (norme évaluative) mais que, d’autre part, il a conscience de ce que ses propres pratiques langagières (norme objective) ne sont pas conformes à cette norme évaluative. Il y a au contraire sécurité dans les deux cas suivants : (a) quand la pratique d’un locuteur est à ses yeux suffisamment conforme à la norme évaluative ; (b) quand sa pratique n’est pas conforme à la norme mais qu’il n’en a pas conscience. L’insécurité est donc la plus forte au sein des groupes qui ont à la fois des pratiques peu conformes et

14 Martin Lacroux utilise systématiquement le terme de *faute* du fait du contexte sur lequel elle travaille : il s’agit ici de variations orthographiques qui interviennent dans un contexte où l’orthographe est censée être acquise. Les candidats ne sont plus des élèves et s’expriment dans un contexte on ne peut plus formel. J’utiliserai donc le terme *faute* pour rendre compte de cette recherche.

une conscience aigüe de la norme et dont l'ascension sociale dépend en partie de la maîtrise de cette norme. (2007)

Cette insécurité peut avoir des effets très divers chez les locuteurs : mutisme, auto-dépréciation, hypercorrection, mise en œuvre d'une créativité linguistique particulière pour dépasser la crainte de l'incorrection. Mout (2013) note cette insécurité chez les lycéens professionnels auprès desquels elle a enquêté. Elle compare les erreurs commises par ces lycéens en situation de production et les erreurs qu'ils relèvent en situation de relecture de l'écrit d'un tiers. Or il apparaît qu'une proportion importante des lycéens ayant participé à l'enquête ne relève pas des erreurs qu'ils commettent pourtant peu dans leurs propres écrits. Mout interprète ce phénomène en faisant l'hypothèse qu'ils sont trop peu sûrs de leurs propres compétences orthographiques pour se permettre de juger les autres. De fait, ces lycéens remplissent les conditions de l'insécurité linguistique telles que les définit Klinkenberg. Étant scolarisés, ils ont une représentation claire de l'existence de cette variété linguistique légitime qu'est la langue valorisée par l'école. Mais leur scolarisation en lycée professionnel est généralement liée à des difficultés scolaires passées, notamment en matière de maîtrise linguistique. Il est donc en effet probable qu'ils pensent ne pas disposer du savoir nécessaire pour se faire eux-mêmes correcteurs.

2.3 Écritures numériques et orthographe

Le développement d'internet est à l'origine de la multiplication de nouvelles pratiques d'écriture. Il est légitime de se demander si ces nouvelles pratiques modifient le rapport à l'écrit en général et à la norme orthographique en particulier.

2.3.1 La productivité linguistique des variations numériques

Le grand public est prompt à accuser le langage dit SMS de rejaillir négativement sur l'orthographe des jeunes. Mais le fait même de parler de langage SMS révèle la prise en compte de l'apparition d'un nouveau mode d'utilisation de la langue. De fait, les études linguistiques s'intéressent depuis quelques années à l'apparition de formes linguistiques écrites propres aux outils numériques. Les études les plus importantes et les plus précoces se sont logiquement développées dans le domaine anglophone puisque c'est d'abord là qu'internet a pris son essor. Crystal (2001) a ainsi exploré le fonctionnement du *Netspeak* en décrivant l'anglais utilisé dans différents formats numériques (mail, tchats, forums de jeu, réseaux sociaux...) et en montrant que ces emplois aboutissent à un enrichissement considérable de la langue anglaise écrite. Au fur et à mesure des années, ces usages linguistiques continuent à se diversifier mais aussi, pour certains, à se stabiliser et à se généraliser.

Herring (2012) décrit ainsi une *e-grammar* qui répond à des normes diverses mais dont le fonctionnement peut se prêter à la description linguistique. Elle liste ainsi avec précision une série de procédés typographiques, orthographiques, morphographiques et syntaxiques caractérisant l’écriture numérique. Ces procédés trouvent toujours leur origine dans un contexte particulier, par exemple un forum de jeu vidéo ou une communauté de fans, mais sortent parfois de ce contexte circonscrit pour être adoptés par des communautés plus larges. Elle montre par ailleurs que, si les études sont plus nombreuses dans le domaine anglophone, elles existent aussi pour d’autres langues, en particulier l’allemand et le français, et que chaque domaine linguistique développe des procédés propres.

Dans le domaine francophone, le projet sms4science¹⁵ (CENTAL, s. d.) a permis la constitution d’un corpus important de SMS exploitable par les linguistes. Les variantes orthographiques relevées dans ces textos répondent majoritairement à des règles identifiables (Cougnon, 2010). Celles-ci sont le plus souvent soumises à un objectif d’efficacité et de rapidité. Mais elles peuvent aussi avoir pour fonction de coller aux prononciations locales. Ce phénomène montre que les formes d’écrit numériques sont parfois aussi informelles qu’une forme orale de type conversation et peuvent ainsi acquérir des caractéristiques qui font penser à l’oralité. Bernicot (2013) souligne la naissance de plusieurs registres de langue écrite de même qu’il existe plusieurs registres de langue orale.

Le projet sms4science associait au recueil de SMS un espace d’expression libre permettant aux contributeurs de commenter leur pratique de l’écriture SMS. Cougnon souligne que cet espace a été plus productif qu’attendu et rend compte des principales tendances des commentaires recueillis. Ceux-ci témoignent parfois de l’usage d’abréviations dans le but d’écrire vite et d’occuper peu de place à une époque où les SMS étaient encore payants et limités en taille. Pour autant, de nombreux utilisateurs insistent sur l’importance de ne pas trop abrégé au risque de mettre en péril l’efficacité de la transmission du sens et d’adapter les modalités de son écriture au destinataire du message. Enfin ces commentaires, portant spécifiquement sur des textos, révèlent l’existence d’utilisateurs puristes qui refusent tout emploi d’abrégé et revendiquent l’importance de ce refus.

15 <http://www.sms4science.org/> Il s’agit d’un projet international, porté par plusieurs institutions universitaires, consistant à demander au public de faire don de leurs SMS pour la science. Le corpus recueilli recouvre plusieurs langues mais le français y est fortement représenté.

2.3.2 Liens entre pratiques numériques et pratiques formelles de l'écriture

La maîtrise de l'orthographe des élèves français en situation formelle a reculé au moment où les pratiques d'écritures numériques informelles ont explosé. Il paraît donc logique de s'interroger sur l'existence d'un lien entre ces deux phénomènes. L'utilisation de variantes alternatives à la langue standard, par exemple dans les SMS, influe-t-elle sur les pratiques des élèves en contexte scolaire ? Les études existant à ce jour ont révélé peu de liens de ce type. Bernicot (2013) conclut à l'absence de lien entre pratique du textisme et niveau orthographique chez des élèves de collège et de lycée. Bouillaud, Chanquoy et Gombert (2007) ont mené une enquête auprès d'élèves de CM2, de cinquième et de troisième. Ils ont recueilli une dictée classique, une dictée SMS et un questionnaire consacré à la pratique de l'écriture SMS. Les liens entre pratique des textismes et maîtrise de l'orthographe standard ne sont pas les mêmes suivant les niveaux. En CM2, les plus à l'aise avec l'orthographe sont aussi ceux qui pratiquent le plus les textismes, mais aucun lien n'apparaît chez les élèves de troisième et de cinquième. En troisième, les élèves qui déclarent les pratiques numériques les plus intenses sont aussi ceux qui font le plus d'erreurs mais c'est le seul groupe où un tel lien apparaît. Ces études infirment donc l'idée souvent entendue dans le grand public suivant laquelle la pratique de textismes expliquerait les difficultés orthographiques des jeunes générations.

Dans sa thèse, Joannidès (2014) compare des copies de brevet de 1996 et 2011 afin de voir si les variantes liées aux pratiques numériques influencent l'orthographe des adolescents dans un contexte on ne peut plus formel, à savoir une copie d'examen. Ses conclusions sont nuancées (p. 280, 281). Elle ne relève aucune utilisation des variantes propres à l'écriture électronique dans les copies de 2011, ce qui montre que les collégiens ne confondent pas contexte d'écriture informel et contexte d'écriture formel. Ce constat rejoint une étude américaine (Lenhardt, Arafah, Smith and Rankin Macgill, 2008) concernant le rapport à l'écriture et au numérique, basée sur une enquête téléphonique auprès d'adolescents et de leurs parents à propos de leur rapport à l'écriture et au numérique. Cette étude montre que, même si les adolescents utilisent beaucoup les formes numériques, ils font très nettement la différence avec leurs écrits scolaires et pensent massivement qu'il est important d'avoir un bon niveau de langue écrite pour réussir. Cependant cette étude ne mesure pas les performances écrites des adolescents en question puisqu'elle ne se fonde que sur leurs déclarations orales. Cet aspect fait au contraire partie intégrante de l'étude de Joannidès. Elle note une augmentation dans les copies de brevet de 2011 de certaines erreurs orthographiques qui lui semblent liées aux caractéristiques de l'écriture électronique, telles que la simplification des géminées ou l'abandon des diacritiques sur les formes en [E]. Par ailleurs, elle remarque que cette

augmentation du nombre d’erreurs n’est pas homogène dans l’ensemble des copies : le nombre d’élèves qui se trompe ne change pas mais ceux qui se trompent se trompent davantage. Elle fait ainsi l’hypothèse que la pratique de l’écriture électronique pourrait creuser l’écart entre les élèves qui maîtrisent efficacement la langue standard et ceux qui ont du mal à la manipuler.

2.4 Le *rapport à*, une notion productive en didactique du français langue maternelle

2.4.1 Définition

Le *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques* donne la définition suivante du *rapport à* :

Le concept de *rapport à* en didactique désigne la relation (cognitive mais aussi socio-psycho-affective) qu’entretient l’apprenant aux contenus et qui conditionne en partie l’apprentissage de ces derniers : un rapport au contenu qui ne correspond pas à celui que l’école envisage peut rendre difficile l’accès aux contenus enseignés. (Cohen-Azria, Daunay et Delcambre, 2013, p. 185)

Cette définition montre que la notion de *rapport à* a été suffisamment travaillée d’un point de vue théorique en didactique pour être décrite comme un concept. Envisagé dans un sens général, le rapport au savoir permet de centrer la réflexion sur la relation entre l’apprenant et l’objet d’apprentissage. Cette focalisation sur le sujet permet de prendre en compte les apports des théories sociologiques de la reproduction sociale sans s’enfermer dans une vision déterministe. En effet, la notion de *rapport à* permet de s’interroger sur la façon dont les caractéristiques propres à un individu, qu’elles soient psychologiques ou socioculturelles, influencent la façon dont il va aborder les contenus proposés par l’institution scolaire. Elle permet également de s’interroger sur la façon dont les enseignants et les autres acteurs du système scolaire envisagent ces mêmes contenus et donc sur la manière dont ces différents *rapports à* entrent en relation les uns avec les autres.

Néanmoins, il n’est pas possible d’analyser le rapport au savoir scolaire sans s’interroger sur la diversité des savoirs impliqués : « Ainsi, si l’on peut parler de façon générale d’un rapport au savoir, l’intégration de ce concept en didactique a permis de mieux appréhender les rapports à des savoirs spécifiques, ancrés dans une discipline. » (Cohen-Azria *et al.*, 2013, p. 188). C’est dire que le *rapport à* dépend du contenu enseigné et peut varier d’une matière à l’autre en fonction de la conscience disciplinaire de l’apprenant.

2.4.2 Le rapport à l'écriture

Le rapport à l'écriture prend une place particulière dans l'analyse du rapport aux savoirs. En effet certains anthropologues, en particulier Goody (1978), considèrent que les sociétés qui disposent de l'écriture n'ont pas les mêmes structures de pensée que celles qui n'en disposent pas. L'écriture permettrait l'accès à la pensée abstraite et à la pensée critique. Ce postulat implique que notre rapport à l'écriture modèle notre rapport au savoir dans son ensemble.

Pour Barré de Miniac (2015), conceptualiser le rapport à l'écriture implique d'emprunter à des disciplines diverses qui permettent d'en éclairer différents aspects. Elle évoque d'abord les approches cliniques et psychoaffectives qui utilisent l'écriture comme un moyen de réfléchir sur soi ou la réflexion sur soi comme un moyen de débloquent l'écriture. Elle présente ensuite les approches cognitives en évoquant notamment le modèle de Hayes et Flowers. Ce modèle théorique étudie le fonctionnement de l'écriture à la lumière d'un modèle de fonctionnement de l'individu à l'intérieur d'un système de traitement de l'information. Les composantes de ce modèle sont la planification, la formulation, la révision et la supervision.

Elle s'intéresse ensuite aux aspects sociolinguistiques et sociocognitifs en évoquant d'abord la notion de handicap socioculturel élaboré par Bernstein et critiquée par Labov aux États Unis. Bernstein oppose un code restreint et un code élaboré dans l'accès au savoir, qui défavorise la *working class* américaine parce qu'elle n'a accès qu'au code restreint alors que l'école exploite le code élaboré. Labov (1993) critique cette notion de handicap parce qu'elle repose sur une hiérarchisation des modes de pensée. Il la formule plutôt en termes de différences culturelles et de conflits socioculturels entre les codes de l'école et ceux de certains milieux sociaux, sans que cela implique de hiérarchisation.

En France, la réflexion sur les relations entre système scolaire et rapport à l'écrit a donné lieu à diverses études en sociologie et sociolinguistique. En sociologie, Lahire a consacré plusieurs ouvrages à cette question (1993, 2008). Il part du constat que la forme scolaire est intrinsèquement liée au développement des savoirs scripturaux. C'est parce qu'il existe une culture écrite qu'on crée un lieu spécifique pour la transmettre. Au fur et à mesure des siècles, s'est donc développé un rapport « scriptural-scolaire au savoir » (2008, p. 55) qui constitue, aux yeux de Lahire, une source majeure d'échec scolaire :

Chaque analyse particulière (concernant la lecture et l'écriture, la grammaire-conjugaison, la vocabulaire, l'orthographe, l'expression orale et l'expression écrite) permet de valider l'hypothèse selon laquelle le rapport au langage, socialement

constitué, est au centre de l'échec scolaire. L'école développe un rapport spécifique au langage supposant que celui-ci soit mis à distance, considéré comme un objet étudiable en lui-même de multiples points de vue (phonologique, lexical, grammatical, textuel), pris comme l'objet d'une attention et d'un travail spécifiques, d'une manipulation consciente, volontaire et intentionnelle. Or les élèves qui échouent ne parviennent pas à considérer le langage comme quelque chose de dissociable du sens qu'il produit (de ce qu'il permet, d'évoquer, de faire, de dire comme situations possibles) c'est-à-dire comme quelque chose de dissociable des situations d'énonciation et des situations construites par les énoncés. (p. 57)

Lahire illustre ce rôle du rapport distancié au langage par des enquêtes menées en classe de perfectionnement et en zone d'éducation prioritaire qui révèlent, chez des élèves qui cumulent le plus souvent contre-performances scolaires et origine sociale dite défavorisée, des difficultés à considérer le langage comme un objet et à s'adapter à des situations linguistiques déconnectées de leur usage quotidien de la langue.

En sociolinguistique, plusieurs études qualitatives se sont intéressées au rapport à l'écriture d'individus aux caractéristiques socioculturelles contrastées. Bourgoin (1990) a ainsi mené 40 entretiens semi-directifs dans une entreprise de région parisienne. Elle analyse ces entretiens en fonction de la place occupée par l'enquêté dans l'organisation de l'entreprise : employés manuels, techniciens, administratifs, agents de maîtrise et cadres. Son analyse montre que le rapport à l'écriture dépend en partie de cette place. Les employés manuels se concentrent sur la graphie et l'orthographe. Ils font déborder le jugement de la langue vers un jugement de la personne tout en étant conscients que ce jugement les met eux-mêmes en danger. Les techniciens, les administratifs et les agents de maîtrise tiennent des discours plus contrastés sur l'écrit. Ils accordent tous une importance à la correction de l'écrit et on retrouve partout des valeurs morales associées plus ou moins fortement à la maîtrise de la langue. Néanmoins, une partie de ces groupes témoigne d'une forme de pragmatisme. Leur pratique quotidienne de l'écrit en amène certains à relativiser les jugements sur l'écrit considérés comme subjectifs. Ils considèrent ainsi que l'adéquation entre la forme du message et son contexte d'émission et de réception prime sur le respect strict du code standard. Par contraste, le discours des cadres valorise l'écrit de façon beaucoup plus affirmative parce que le respect des contraintes de la langue représente à leurs yeux le respect de la structure sociale. Par ailleurs, contrairement aux membres des autres catégories, ils n'expriment pas d'insécurité personnelle par rapport à la maîtrise de l'écrit et semblent donc se considérer comme à l'abri des jugements que les écarts par rapport à la norme pourraient susciter. Bourgoin conclut son étude en résumant ainsi le rapport entre représentation de l'écriture et représentation du monde :

Aussi, toute représentation de l'écriture, et spécialement toute représentation des règles normatives qui la gouvernent, s'accompagne-t-elle d'une représentation indirecte du monde social et de son fonctionnement qui participent du mode d'identification que chaque témoin opère à propos de lui-même et des autres (en tant qu'agent social et notamment en tant que scripteur). C'est dire là, si l'on préfère, que l'écriture en général et la norme en particulier se trouvent, en fait, pensées dans le cadre dur et plus ou moins opaque du sentiment que chacun a de sa place et de la place des autres (p. 99).

Onillon (2008) propose sept portraits d'« informants » aux profils sociaux, psychologiques et scripturaux différenciés. Elle interroge en effet à la fois un immigré italien analphabète, une ancienne institutrice dyslexique, une secrétaire au rapport très fonctionnel à l'écrit et un passionné de l'écriture. Le caractère très détaillé des portraits qu'elle propose montre à quel point le rapport à l'écrit d'un individu ne peut jamais se réduire aux caractéristiques récurrentes qui émergent d'études plus quantitatives. L'exemple de l'enquêtée désignée sous le nom de Céline est intéressant à cet égard. Issue d'un milieu socio-culturel qui valorise fortement l'écrit, elle a souffert toute sa vie d'une dyslexie qui rend son propre rapport à l'écrit extrêmement difficile. Elle évite les situations qui pourraient l'amener à écrire et le faisait même à l'époque où elle exerçait comme institutrice. Pourtant, l'écrit apparaît dans son discours comme une valeur solide qu'elle ne remet pas en cause même si elle est consciente de ce qu'elle-même souffre de cette domination de l'écrit. On voit comment le rapport à l'écrit d'un individu se construit à travers les multiples aspects de sa vie.

2.4.3 Le rapport à l'orthographe

Le rapport à l'orthographe pourrait être considéré comme une sous-catégorie du rapport à l'écrit. Plus précisément, il s'agit d'une composante du respect des normes qui régissent l'écrit. Le rapport à l'orthographe d'un individu est donc lié à son rapport à l'écrit mais aussi, et peut-être plus fondamentalement, à son rapport aux normes sociales. À cet égard, le rapport à l'orthographe n'est pas seulement un rapport au savoir. C'est aussi un rapport au monde, ou du moins à la communauté dans laquelle le scripteur s'inscrit.

Onillon (2008) aborde spécifiquement ce rapport à l'orthographe. Elle montre que seuls deux de ses informants, l'un très à l'aise avec l'écrit et l'autre analphabète, se disent favorables à une réforme de l'orthographe. Par contraste, les informants alphabétisés mais plus en difficulté avec le respect du code y attachent une forte valeur morale et refusent donc toute possibilité de réforme. Onillon conclut :

En conclusion, pour appréhender l’orthographe autrement que comme un code moral et une loi gardienne du bon fonctionnement de la société, il faut soit qu’elle ne fasse pas partie de la vie de l’individu, soit que cet individu soit conscient du fonctionnement de l’orthographe avec tous les aléas historiques qu’elle contient. Pour la plupart cependant, savoir orthographier reste le signe d’une personne sérieuse et capable de vivre décemment dans nos sociétés lettrées. (p. 391, 392)

L’idée suivant laquelle ceux qui souffrent le plus de la complexité du code ne sont pas ceux qui le remettent le plus facilement en question apparaît de façon récurrente dans les enquêtes qui abordent le rapport à l’orthographe. Bourgain montre ainsi que les employés manuels, qui sont dans son enquête ceux qui ont la pratique la moins intensive de l’écrit, sont parmi ceux qui attribuent le plus fortement une valeur morale à l’orthographe. Pach, Jacquemin, Millet et Billiez (1994) notent quant à eux que les scripteurs les moins scolarisés sont ceux qui s’affranchissent le moins facilement de certains accents facilement laissés de côté par des populations plus scolarisées. Ils montrent ainsi qu’il existe une espèce de « règle du jeu » tacite qui permet aux populations les plus scolarisées de prendre des libertés avec certains aspects de la norme mais qui n’est manifestement pas connue des populations les moins scolarisées.

Dans un contexte social très normatif en matière d’orthographe, le rapport à l’orthographe joue donc nécessairement un rôle singulier au sein du rapport à l’écriture, au moins dans des contextes formels tels que les écrits scolaires et professionnels mais parfois même au-delà. Il conditionne en partie la manière dont les sujets s’autorisent à écrire et à diffuser ces écrits du fait de l’image qu’ils ont du rôle social de l’orthographe et de leur propre capacité à appliquer la norme.

3. Problématique et hypothèses

Notre enquête s’inscrit dans la continuité des éléments théoriques que nous venons d’exposer. Nous exposerons ci-dessous les questions et les hypothèses qui ont mené à sa mise en place.

Dans la lignée des études consacrées aux performances orthographiques des élèves français, nous nous sommes demandé si les élèves français en cours et en fin de scolarité secondaire disposaient d’une maîtrise de la langue conforme à ce qu’exigent en théorie les programmes de français de l’enseignement secondaire. À cette fin, nous avons choisi deux populations différentes : des élèves de troisième de l’académie de Grenoble et des élèves de STS de l’académie de Lille. Comme nous le verrons plus tard, les élèves de troisième interrogés sont issus de collèges sociodifférenciés. Leurs performances apportent donc des indications intéressantes sur les compétences linguistiques des élèves français de troisième, censés arriver au terme du processus d’acquisition des compétences du

socle commun. Ce premier groupe permet donc de faire le point sur les connaissances des élèves avant l'entrée au lycée. Notre second groupe donne des indications sur les connaissances de certains élèves à la sortie du lycée. Il s'agit en effet d'élèves de STS. Cette seconde population est originale puisqu'il n'existe aucune étude consacrée à la maîtrise de la langue en STS. Comme nous le verrons plus tard, cette population est pourtant particulièrement concernée par les questions liées à la maîtrise linguistique du fait des attentes du monde professionnel dans lequel elle s'apprête à entrer.

Nous ne nous cantonnerons pas à établir un tableau des performances orthographiques des élèves même si ce tableau permet de compléter les connaissances déjà disponibles, en particulier en STS où un tel travail n'a jamais été entrepris. Nous nous attacherons à identifier quelles zones du système orthographique français résistent encore en fin de scolarité. À la lumière des études existantes, nous concentrerons notre analyse sur l'orthographe grammaticale, en particulier les problèmes liés à la morphographie du verbe et de l'adjectif. Là encore notre étude permettra de compléter les études existantes en s'intéressant à des populations peu ou pas étudiées.

Nos questions s'inscrivent dans une perspective didactique. Il ne s'agit donc pas pour nous uniquement de décrire les formes produites par les élèves. Nous souhaitons comprendre comment ces élèves aboutissent à ces formes afin d'identifier d'où provient l'apparent écart entre les exigences affichées du système scolaire et les performances constatées des élèves qu'il forme. Nous nous interrogerons donc sur le raisonnement orthographique des élèves, sur son efficacité et sur la manière dont les connaissances grammaticales enseignées aujourd'hui dans le système scolaire informent ce raisonnement. Là encore, nous nous inscrivons dans la continuité d'études antérieures. Néanmoins, les études consacrées au raisonnement orthographique chez des élèves du secondaire sont rares et de nature très qualitative. Nous reprenons nous-même cette dimension qualitative mais nous avons fait le choix de travailler à partir de groupes d'élèves suffisamment importants pour croiser ces aspects qualitatifs avec un traitement quantitatif des données qui permette d'évaluer la prégnance des phénomènes observés à une plus large échelle.

Enfin, respecter une norme sociale telle que l'orthographe exige d'en accepter le bien fondé, surtout lorsque cette norme est aussi exigeante et complexe que l'orthographe française. De fait, les élèves que nous avons interrogés s'inscrivent dans un contexte social qui accorde une importance singulière à l'orthographe comme nous avons pu le voir dans ce chapitre. Nous nous sommes interrogée sur le rapport que les enquêtés entretenaient eux-mêmes avec cette norme sociale. En sont-ils conscients ou l'ignorent-ils ? L'acceptent-ils ? La refusent-ils ? Ce rapport à la norme est-il le même entre nos deux groupes d'enquêtés ? En effet, les élèves de troisième sont encore des

adolescents, mineurs aux yeux de la loi et éloignés de la vie active dans leur grande majorité. Les enquêtés de STS sont interrogés à une étape très différente de leur vie : ils sont tous majeurs, même si certains le sont de peu, et ils s’apprêtent à intégrer la vie professionnelle. Leur statut social est donc très différent de celui des enquêtés de troisième. Les études s’intéressant au rapport à l’orthographe d’élèves de troisième sont très peu nombreuses et là encore très qualitatives. Comme pour le raisonnement orthographique, nous avons fait le choix de compléter ces aspects qualitatifs par des éléments quantitatifs afin de tenter de construire un tableau le plus fidèle possible de l’ensemble des élèves qui ont participé à notre enquête.

Au seuil de cette étude, nous formulons trois hypothèses liées aux questions que nous venons d’exposer.

Premièrement, nous faisons l’hypothèse que les élèves interrogés, qu’ils soient en fin de scolarité obligatoire (élèves de troisième) ou arrivés dans le supérieur (étudiants de STS), éprouvent de réelles difficultés à traiter des points orthographiques abordés dès l’école primaire, notamment en ce qui concerne la morphologie du verbe et de l’adjectif.

Deuxièmement, nous faisons l’hypothèse que les procédures utilisées par les élèves et les étudiants ne sont pas toujours adaptées aux objets qu’ils cherchent à traiter. En particulier, les procédures morphosyntaxiques nécessaires à la graphie du français normé ne sont pas maîtrisées par l’ensemble des élèves suivant ou ayant suivi une scolarité secondaire en France.

Troisièmement, nous faisons l’hypothèse que l’importance sociale de l’orthographe n’est pas sous-estimée par les élèves et les étudiants. Scolarisés et éduqués dans notre société, ils sont nécessairement marqués par le rapport à la langue des adultes qui les entourent. Néanmoins, il est probable que la différence de statut social entre les élèves de troisième et les élèves de STS induit des différences de perception du rôle social de l’orthographe.

CHAPITRE 2 – MÉTHODOLOGIE D'UNE DOUBLE ENQUÊTE

Notre méthodologie est résolument plurielle et repose sur l'intérêt de recueillir des données de natures et d'origines diverses.

Premièrement, les données que nous avons construites sont de natures différentes et permettent d'associer un traitement quantitatif et un traitement qualitatif. Nous disposons ainsi de dictées et de questionnaires recueillis auprès d'un grand nombre d'élèves de sorte à établir des constats en termes de performances et de rapport à l'orthographe. Mais nous disposons également d'entretiens qui permettent d'affiner, confirmer ou infirmer les interprétations que nous pourrions faire de ces données quantitatives.

Deuxièmement, nous nous reposons sur deux enquêtes menées auprès de populations différentes : 735 élèves de troisième de l'académie de Grenoble répartis sur 10 collèges sociodifférenciés en 2016 et 178 élèves de STS de l'académie de Lille en 2018. Ces deux populations ont des profils bien distincts, d'une part parce qu'il s'agit d'élèves d'âges différents, d'autre part et surtout parce que les élèves de troisième sont issus du système scolaire commun et n'ont pas encore été orientés tandis que les élèves de STS ont pu accéder à l'enseignement supérieur et ont fait le choix d'études post-baccalauréat courtes dans le domaine tertiaire. Cependant, comme nous allons l'exposer dans ce chapitre, les deux enquêtes se ressemblent structurellement et il sera donc intéressant de comparer les résultats obtenus dans les deux enquêtes même si nous ne pourrions émettre que des hypothèses sur ce qui explique les points communs et les différences repérées.

Dans ce chapitre, nous présenterons d'abord les deux populations sur lesquelles nous avons enquêté, puis les méthodes utilisées pour recueillir des données sur la performance et le raisonnement orthographique des élèves et enfin les méthodes utilisées pour recueillir des données sur le rapport à l'orthographe des élèves.

1. Présentation des enquêtés

1.1 Les élèves de troisième ayant participé à l'enquête Orthocol en 2016

1.1.1 Les participants à Ortholearn

L'enquête Orthocol¹⁶, dont sont issues les données que nous exploitons pour les élèves de troisième, est une enquête interdisciplinaire s'inscrivant dans une perspective longitudinale en lien avec l'enquête Ortholearn menée trois ans plus tôt. Il s'agissait en effet de mesurer l'évolution orthographique d'élèves de troisième ayant participé à l'enquête Ortholearn lorsqu'ils étaient en sixième.

Cette première enquête s'était déroulée en 2013 auprès de 964 élèves de sixième issus de 11 collèges sociodifférenciés de la région Rhône-Alpes (Totereau, Brissaud, Reilhac et Bosse, 2013). Les collèges avaient été choisis pour présenter des profils contrastés en termes d'origine socio-culturelle des élèves. Le consentement des responsables légaux des élèves avait été recueilli par l'intermédiaire d'un formulaire de consentement produit en annexe 1¹⁷.

1.1.2 Les participants à Orthocol

Les participants à l'enquête Orthocol ne sont pas strictement les mêmes que ceux qui avaient participé à Ortholearn. D'une part, les élèves scolarisés en troisième dans chaque collège ne sont pas exactement ceux qui y étaient scolarisés trois ans plus tôt du fait des départs et des arrivées. D'autre part, l'un des collèges qui avait participé en 2013 n'a pas accepté de participer à nouveau en 2016. Néanmoins, la diversité socioculturelle des collèges choisis est maintenue comme le montre le tableau 1.

16 Ce projet a été financé dans le cadre de l'appel « Alpes Grenoble Innovation Recherche » (AGIR) de l'Université Grenoble Alpes. Nous remercions les chefs d'établissement pour leur collaboration et les élèves pour leur participation.

17 Voir en fin de volume.

| | Cadres supérieurs et enseignants | Cadres moyens | Employés, artisans, commerçants et agriculteurs | Ouvriers et inactifs | Non renseignée | Nombre d'enquêtés |
|-------------------|----------------------------------|---------------|---|----------------------|----------------|-------------------|
| Collège 5 | 36,5 % | 17,8 % | 27,7 % | 18 % | 0 % | 34 |
| Collège 6 | 46,6 % | 17,9 % | 16,6 % | 16,1 % | 2,7 % | 104 |
| Collège 4 | 34,7 % | 14,8 % | 23 % | 22,3 % | 5,2 % | 137 |
| Collège 3 | 22,5 % | 10,9 % | 32,5 % | 27,2 % | 6,8 % | 62 |
| Collège 7 | 27,6 % | 14,4 % | 19,7 % | 34,6 % | 3,7 % | 91 |
| <i>Collège 10</i> | <i>13 %</i> | <i>14,6 %</i> | <i>40,6 %</i> | <i>30,7 %</i> | <i>1,2 %</i> | <i>58</i> |
| <i>Collège 9</i> | <i>13,3 %</i> | <i>13,2 %</i> | <i>18,3 %</i> | <i>52,5 %</i> | <i>2,6 %</i> | <i>126</i> |
| <i>Collège 2</i> | <i>3,8 %</i> | <i>10,5 %</i> | <i>22,5 %</i> | <i>56,6 %</i> | <i>6,7 %</i> | <i>84</i> |
| <i>Collège 8</i> | <i>1,8 %</i> | <i>5,4 %</i> | <i>18,9 %</i> | <i>60,4 %</i> | <i>13,5 %</i> | <i>9</i> |
| <i>Collège 11</i> | <i>2,8 %</i> | <i>5,6 %</i> | <i>38 %</i> | <i>42,3 %</i> | <i>11,3 %</i> | <i>29</i> |
| Académie | 24,7 % | 14,3 % | 26,7 % | 30,8 % | 3,4 % | |

Tableau 1 : Origine sociale des élèves scolarisés dans les établissements ayant participé à l'enquête Orthocol en 2015-2016 (hors enseignement spécialisé). (Source : Aide au Pilotage et à l'Autoévaluation des Établissements)

Si on compare les répartitions des catégories socioprofessionnelles des parents d'élèves des collèges de l'étude avec la répartition académique moyenne des catégories socioprofessionnelles des parents d'élèves de collège, on constate que la répartition des différentes catégories socioprofessionnelles au sein d'un même collège est plus ou moins éloignée de la moyenne académique.

La répartition des élèves dans les collèges 3, 7 et 4 est proche de la répartition moyenne académique. Cependant le collège 4 contient plus d'élèves enfants de cadres que la moyenne et moins d'élèves enfants d'ouvriers.

Les collèges 5 et 6, présentés en gras dans le tableau, ont des répartitions déséquilibrées en faveur des cadres supérieurs et moyens.

Les collèges 10, 9, 2, 8 et 11, présentés en italique dans le tableau, ont des distributions déséquilibrées en faveur des ouvriers et des employés. Dans le collège 10, les employés, artisans, commerçants et agriculteurs sont surreprésentés. Dans les collèges 2, 9, 8 et 11, ce sont les ouvriers et inactifs qui sont surreprésentés. La sous-représentation des cadres est particulièrement marquée dans les collèges 2, 8 et 11. Les collèges 8 et 11 relèvent par ailleurs de l'enseignement spécialisé.

Au total, les collèges choisis permettent donc d'accéder à des populations effectivement sociodifférenciées.

1.2 Les élèves de STS ayant participé à l'enquête en 2017

Les élèves ayant participé à l'enquête en STS appartiennent à trois lycées différents de l'académie de Lille. Ces données ont fait l'objet d'une déclaration auprès de la CNIL. Le consentement des participants a été recueilli par l'intermédiaire d'un formulaire de consentement reproduit en annexe 2. Cependant, la majorité des élèves est en fait issue du même établissement qui concentre un grand nombre de STS. Il nous a donc semblé plus pertinent de présenter la population en termes de répartition par filières et par baccalauréats d'origine.

1.2.1 Description socioprofessionnelle de l'origine des élèves de STS

Nous n'avons pas interrogé nos enquêtés sur l'origine socioprofessionnelle de leur famille. Il existe cependant des statistiques publiques sur l'origine socioprofessionnelle des élèves de l'enseignement supérieur qui permettent de faire un portrait général des STS. Nous avons sélectionné parmi les statistiques de la DEPP¹⁸ pour l'année 2017/2018 les données concernant les étudiants de l'université, des classes préparatoires aux grandes écoles et des sections de techniciens supérieurs. Il s'agit en effet dans le paysage français des trois principales institutions scolarisant les nouveaux bacheliers¹⁹.

| Formation suivie | Agriculteurs, artisans, commerçants et chefs d'entreprise | Cadres et professions intellectuelles supérieures | Professions intermédiaires | Employés | Ouvriers | Retraités, inactifs | Ensemble hors valeurs manquantes | Valeurs manquantes |
|------------------|---|---|----------------------------|----------|----------|---------------------|----------------------------------|--------------------|
| STS | 12,9 | 16 | 14,4 | 19 | 24,1 | 13,6 | 100 | 12,9 |
| Université | 9,7 | 34,1 | 14,4 | 15,6 | 11,7 | 14,6 | 100 | 10,4 |
| CPGE | 11,4 | 51,8 | 12,5 | 10,8 | 7,2 | 6,4 | 100 | 5,4 |
| Ensemble | 11,3 | 34,9 | 13,6 | 15,6 | 12,2 | 12,4 | 100 | 14,6 |

Tableau 2 : Origine sociale des étudiants de nationalité française en 2017-2018, en % (Ministère de l'Éducation Nationale, 2019a).

Le tableau 2 montre, à l'échelle de l'ensemble des STS, que ces formations sont, au sein de l'enseignement supérieur, celles qui scolarisent proportionnellement le plus grand nombre d'enfants d'employés et ouvriers et le plus petit nombre d'enfants de cadres et professions intellectuelles

18 Direction de l'évaluation de la prospective et de la performance.

19 Il faut cependant noter que les chiffres publiés concernent l'ensemble des étudiants et non simplement les étudiants de première année.

supérieures. Les STS apparaissent donc comme une voie d'accès à l'enseignement supérieur pour les populations qui en sont les plus éloignées et scolarisent relativement peu de celles qui y accèdent le plus facilement.

1.2.2 La répartition des enquêtés par filière de STS

Nous avons choisi les sections de STS auprès desquelles nous souhaitons enquêter à partir des résultats de l'enquête réalisée au moment de notre master 2 (Le Levier, 2016). En effet, une section particulière nous avait semblé concentrer les problèmes posés par la maîtrise de la langue en STS : la section d'assistant de manager (AM) qui prépare ses élèves au métier d'assistant de direction. En effet, il s'était avéré que les performances orthographiques des élèves de cette section étaient les plus faibles de notre population de STS, alors que les exigences professionnelles dans cette filière sont particulièrement fortes en termes de maîtrise de la langue puisque ces élèves sont censés être amenés à gérer la communication écrite de chefs d'entreprises. Par contraste, la section qui obtenait les résultats les plus élevés était la section Tourisme. Nous avons donc décidé de la conserver. Ces deux sections sont très majoritairement féminines. Nous avons donc choisi une troisième section dont les résultats étaient intermédiaires dans notre enquête réalisée en master mais avec une forte majorité masculine : la section Services Informatiques aux Organisations (SIO). Au total, nous avons enquêté auprès de 7 classes de BTS : 3 classes de BTS AM, 2 classes de BTS Tourisme et 2 classes de BTS SIO. Ces sept classes représentent 178 élèves dont 81 garçons et 96 filles. L'âge moyen des enquêtés est de 18,7 ans (médiane = 19 ans ; écart type = 0,9). Ces élèves ont tous participé à la partie écrite de l'enquête (dictée et questionnaire). Parmi eux, 65 ont également participé à un entretien.

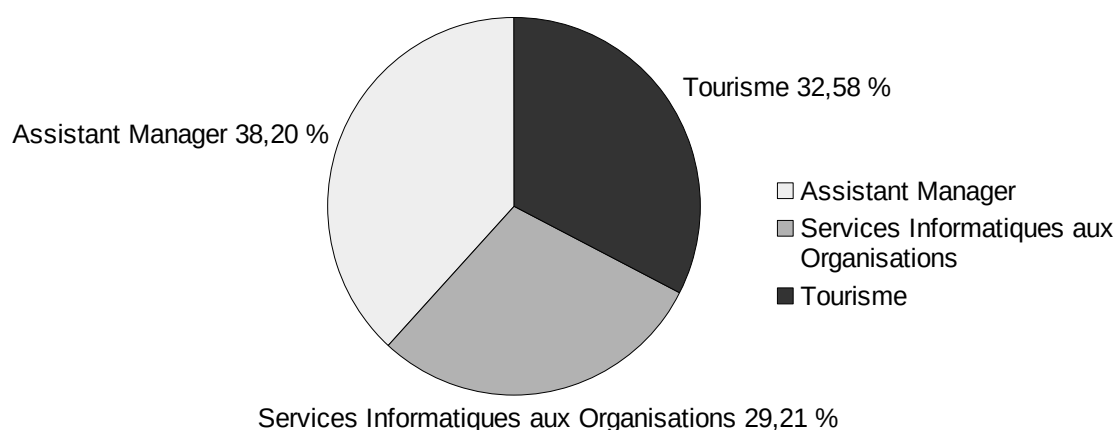


Figure 1 : Répartition des enquêtés en fonction de la STS dans laquelle ils étudient.

Comme le montre la figure 1 la répartition des élèves entre les trois sections est relativement équilibrée quoiqu'il y ait trois classes d'AM. En effet, celles-ci étaient moins chargées en moyenne que les classes de SIO et de Tourisme.

1.2.3 La répartition des enquêtés par baccalauréat d'origine.

Comme le montre la figure 2, les données nationales (Ministère de l'Éducation Nationale, 2019a) permettent d'établir comment se répartissent les étudiants de STS tertiaires en fonction de leur baccalauréat d'origine dans l'ensemble des STS françaises. On observe que cette répartition est relativement équilibrée entre baccalauréats technologique et professionnel. Les baccalauréat généraux sont représentés en apparence moins représentés à l'échelle nationale que dans notre corpus. Cependant ces données ne donnent que l'origine scolaire de l'année précédente. Il est donc impossible de savoir quel baccalauréat ont passé les 18,2 % d'élèves rangés dans « autres origines » qui sont majoritairement des élèves ayant commencé un autre cursus avant de revenir en STS.

Source : RERS 2018

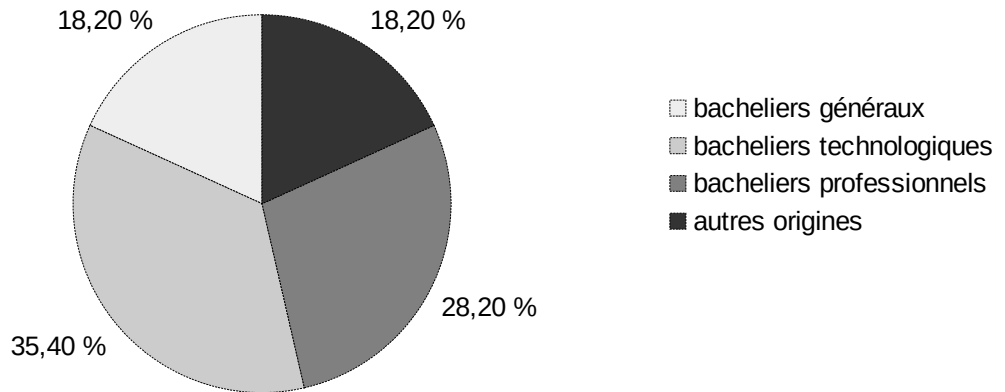


Figure 2 : Répartition des élèves de STS en fonction de leur baccalauréat d'origine à l'échelle nationale.

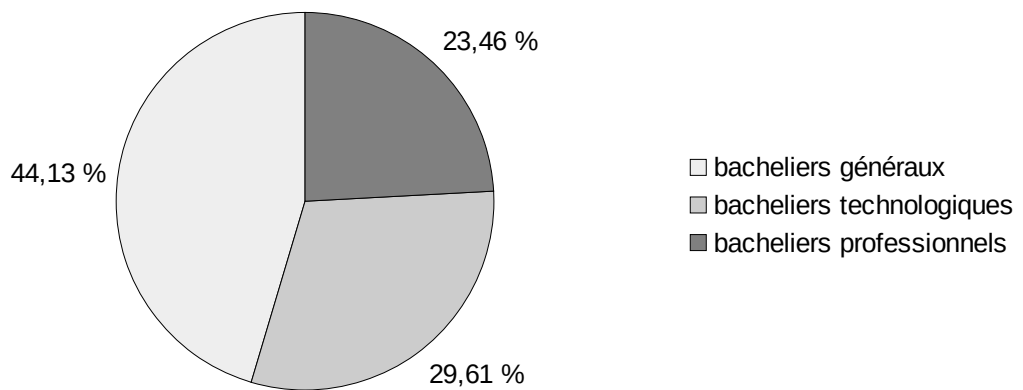


Figure 3 : Répartition des élèves de STS de notre corpus en fonction de leur baccalauréat d'origine.

Comme le montre la figure 3, la répartition des élèves de notre corpus indique une surreprésentation très nette des baccalauréats généraux par rapport aux baccalauréats technologiques et professionnels. Il faut cependant noter que nous avons demandé aux élèves quel baccalauréat ils avaient passé et que les élèves ayant poursuivi leurs études avant de revenir en BTS ne sont donc pas ici séparés des autres. Par ailleurs, cette répartition n'est pas du tout la même d'un BTS à l'autre.

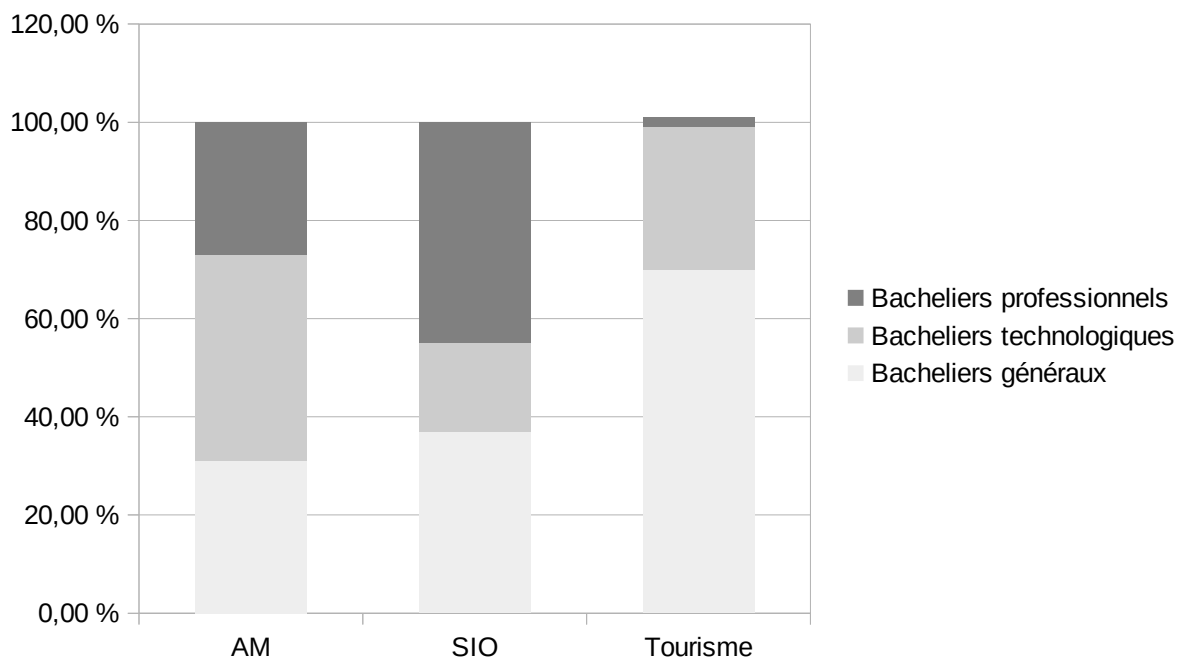


Figure 4 : Répartition des élèves en fonction de leur baccalauréat d'origine en AM, SIO et Tourisme.

Champ : 178 enquêtés de STS.

Lecture : En STS AM, 32 % des élèves ont un baccalauréat général, 42 % un baccalauréat technologique et 27 % un baccalauréat professionnel.

La figure 4 montre que chacun des groupes d'élèves que nous étudions est différent par rapport à la moyenne nationale telle que représentée dans la figure 2 en faveur d'une origine scolaire. Le BTS AM est modérément déséquilibré en faveur des bacheliers technologiques et le BTS SIO en faveur des bacheliers professionnels. Le BTS Tourisme est quant à lui très fortement déséquilibré en faveur des bacheliers généraux. Cette présence marquée des bacheliers généraux dans cette filière explique une part importante du déséquilibre global de notre échantillon en faveur des bacheliers généraux.

| | Filles | Garçon | Total |
|----------|--------|--------|-------|
| AM | 46 | 22 | 68 |
| SIO | 4 | 48 | 52 |
| Tourisme | 46 | 11 | 57 |
| Tous | 96 | 81 | 177 |

Tableau 3 : Nombre d'élèves de STS ayant répondu à l'enquête répartis suivant le sexe.

Champ : 177 sur 178 élèves de STS ayant renseigné leur sexe.

Le tableau 3 présente l'ensemble des élèves interrogés répartis par section et par sexe. La répartition globale entre filles et garçons est relativement équilibrée mais elle n'est pas homogène d'une STS à l'autre. Les garçons sont très majoritaires en SIO mais nettement minoritaires en AM et en Tourisme.

2. Les données liées à la performance et au raisonnement orthographique

Dans ces deux corpus, nous avons souhaité recueillir des données liées à la performance en orthographe grammaticale et au raisonnement orthographique des élèves. Nous ferons d'abord un point sur les méthodologies permettant de recueillir et d'analyser ce genre de données avant de présenter les deux dispositifs d'enquête qui ont été mis en œuvre pour traiter ces deux aspects : les dictées et les entretiens métagraphiques²⁰.

2.1 Les méthodologies utilisées pour tester les performances orthographiques des élèves

Face aux difficultés attestées de maîtrise de l'orthographe, en particulier grammaticale, de nombreuses études ont cherché à comprendre où se situent les difficultés des élèves et comment ils les gèrent. Le meilleur moyen de trouver des éléments de réponses à ces questions ne va pas de soi. En effet, les chercheurs peuvent accéder aux performances des élèves en recueillant leurs écrits sous des formes diverses mais ces performances ne sont que l'expression indirecte de compétences globales qu'il est beaucoup plus difficile d'établir car les modes de pensée des élèves ne sont pas directement accessibles. Avant de présenter nos choix méthodologiques, nous proposons donc un tour d'horizon des méthodologies utilisées pour explorer les compétences orthographiques des élèves.

2.1.1 Des méthodologies qui permettent de tester des difficultés repérées

Certaines études s'appuient sur des recueils de données fortement contrôlés de sorte à vérifier des hypothèses clairement définies à partir de tâches dont on cherche à contrôler l'ensemble des paramètres. De nombreuses études exploitent ainsi des listes de phrases lacunaires dont les enquêtés doivent graphier les formes testées (Brissaud et Chevrot, 2011) ; parfois accompagnées de questionnaires à choix multiples (David, Guyon, et Brissaud, 2006), des items à corriger (Largy et

²⁰ La section 2.1 du présent chapitre est en grande partie reprise de l'article publié dans *Pratiques* (Le Levier, Brissaud et Huard, 2018).

Dédéyan, 2002) ou de courtes phrases dictées (Fayol et Pacton, 2006). Ces études permettent d'établir des résultats solides puisque les biais possibles ont normalement été fortement contrôlés. En psychologie cognitive, ce type d'étude a permis de tester l'effet de la surcharge cognitive en ajoutant une tâche perturbante à la tâche de base (Fayol et Pacton, 2006). Cependant, elles présentent l'inconvénient de ne permettre que de vérifier des hypothèses déjà formulées et de se reposer nécessairement sur des conditions d'écriture artificielles puisque les tâches sont très contrôlées.

La dictée de texte permet elle aussi de tester des points ciblés dans un contexte qui se rapproche plus de l'écriture authentique même si le texte est imposé. Les institutions et la recherche universitaire utilisent régulièrement la dictée comme outil d'évaluation du niveau orthographique des élèves. Cette tradition d'exploitation de la dictée est d'ailleurs ce qui a permis à Chervel et Manesse de comparer les performances orthographiques d'élèves de la fin du XIX^e siècle à celles des élèves de 1987 (1989) puis de 2006 (Manesse et Cogis, 2007). Quoique plus facile à mettre en place que l'écriture libre, la dictée présente un coût de correction qui explique qu'elle soit assez rarement utilisée par la DEPP, qui favorise des exercices pouvant être dépouillés automatiquement (Trosseille et Brissaud, 2015). Par ailleurs, la pertinence de la dictée comme moyen d'évaluation du niveau orthographique de scripteurs peut être discutée. En effet, si on ne contrôle pas de façon suffisamment consciente les difficultés orthographiques contenues dans une dictée, elle risque de révéler les difficultés qu'on a voulu mettre en avant plutôt que le niveau des élèves. C'est ce que montrent Dister et Moreau (2019) à propos des dictées de concours d'orthographe pour enfant en Belgique. Si certaines de ces dictées révèlent des difficultés liées à l'orthographe grammaticale, c'est surtout parce qu'elles sont difficiles de ce point de vue.

Pour recueillir des productions orthographiques plus authentiques, certains chercheurs ont également recours à la production d'écrits personnels. Ainsi Voiriot-Cordary (2005) utilise les écrits scolaires de ses propres élèves retravaillés dans le cadre de l'aide individualisée. Cette méthodologie permet de fait de se fonder sur des écrits réels mais elle ne permet pas de recueillir un grand nombre de données sur le même type de formes et implique que les sujets de la recherche sont également les élèves du chercheur qui se trouve ainsi dans une double position, ce qui influence nécessairement les productions des élèves enquêtés. Mout (2013) recueille 56 lettres écrites par des lycéens professionnels. La situation d'écriture est ici construite pour la recherche et évite de mélanger le rôle de l'enseignant et le rôle du chercheur. Cependant cette méthodologie ne permet pas de contrôler le type de formes recueillies. Pour remédier à cet inconvénient, Maynard,

Brissaud et Armand (2018) utilisent une épreuve de rappel écrit d'un texte lu auprès de 16 élèves de lycée professionnel. Le texte est conçu de sorte à susciter dans le récit des élèves des formes ciblées mais les élèves les recréent comme ils le veulent, ce qui évite l'artificialité du texte dicté.

Dans le cadre de notre recherche, nous avons choisi d'utiliser une dictée car elle permet à la fois de confronter les élèves à des formes qu'ils doivent graphier en contexte et de recueillir des données auprès d'un nombre important d'enquêtés. En effet, la dictée demeure une épreuve d'écriture de texte complet même si le texte n'est pas produit par l'élève. Le choix de cette forme nous a permis de traiter 735 textes en troisième et 178 textes en STS et d'interroger 131 élèves de troisième et 65 étudiants de STS sur les mêmes formes afin de comparer les procédures qu'ils utilisent dans le même contexte syntaxique.

2.1.2 Des méthodologies qui permettent d'explorer le raisonnement des élèves

L'exploitation des écrits des élèves, quelle que soit leur forme, permet d'étudier leurs performances orthographiques mais ne permet pas d'accéder à proprement parler aux raisonnements qui les amènent à choisir telle ou telle variante orthographique. D'un point de vue didactique, accéder à ces raisonnements est cependant fondamental afin de comprendre d'où viennent les difficultés constatées. L'entretien métagraphique s'est donc développé comme technique de recherche afin d'apporter un éclairage plus approfondi sur ces raisonnements. Il a ensuite été didactisé pour être utilisé comme technique d'enseignement.

Les travaux du groupe LEA²¹ partent systématiquement d'écrits produits en contexte authentique et d'entretiens recueillis eux aussi en contexte authentique dans le cadre de classes où l'entretien métagraphique est parfois didactisé et utilisé comme un outil pédagogique (Bousquet, Cogis, Ducard, Massonnet et Jaffré, 1999 ; Sandon, 2002 ; Voiriot-Cordary, 2005). David parle ainsi d'autoexplications pour désigner les commentaires que les élèves produisent sur leurs propres choix (David et Dappe, 2013).

Balas-Chanel (2008) reprend l'entretien d'explicitation de Vermersch (2000). Il s'agit d'amener l'élève à décrire, et non à expliquer, ce qu'il fait ou ce qu'il a fait dans le passé. Cette description permet de faire émerger les processus cognitifs suivis par l'élève. Elle repose sur le postulat que l'élève a une connaissance implicite de la manière dont il aborde un problème que l'enseignant – ou le chercheur – n'a pas. L'entretien d'explicitation a pour but d'expliciter cette connaissance implicite à des fins de recherche et / ou de remédiation pédagogique.

21 Groupe de linguistes "Linguistique de l'écrit et acquisition" réunis autour de Jean-Pierre Jaffré à partir de 1993.

La méthodologie que nous avons mise en place pour nos deux enquêtes et que nous exposons ici combine une dictée et des entretiens métagraphiques. La dictée, dont le texte a été paramétré pour tester certains problèmes ciblés, permet d'établir des données quantitatives quant aux performances des élèves. Les entretiens permettent de compléter ces données par des éléments plus qualitatifs quant aux procédures que les élèves sont en mesure de mobiliser.

2.2 Les dictées

2.2.1 La dictée d'Orthocol

L'enquête Orthocol a été conçue, entre autres, pour recueillir des données longitudinales sur des élèves ayant participé trois ans plus tôt, alors qu'ils étaient scolarisés en sixième, à l'enquête Ortholearn. Cette étude avait pour but de tester les performances orthographiques d'élèves de sixième issus de collèges sociodifférenciés. La dictée avait été élaborée à partir du test *Repérage orthographique collectif* (ROC) établi par Michel Zorman et ses collaborateurs. Le choix de ce texte par les chercheurs ayant conçu Ortholearn avait pour but de proposer aux élèves un texte plus proche de leur pratique linguistique que la dictée « Les arbres » utilisée par Chervel et Manesse (1989) puis Manesse et Cogis (2007). Le texte emprunté avait cependant été modifié, en collaboration avec des linguistes, afin de tester plus efficacement l'expression du nombre chez les jeunes collégiens enquêtés. Le premier paragraphe de la dictée utilisée dans l'enquête Orthocol est, mot pour mot, le texte d'Ortholearn. Un second paragraphe lui a été ajouté afin de tester certains phénomènes censés faire l'objet d'un travail orthographique au cours du collège, en particulier l'accord du participe passé.

Voici le texte de la dictée proposé aux élèves de troisième.

La dictée d'Orthocol

Je vais vous raconter l'**histoire** d'un *gentil petit garçon* qui s'appelle Jo. Il habite chez son **oncle**, un *vieux monsieur*. Ils vivent dans une **cité**. Cet **enfant** possède un **don extraordinaire**. En effet, ses yeux verts voient beaucoup plus loin et plus précisément que ceux de tout le **monde** ! Dans ses **pupilles** qui s'agrandissent et qui brillent, on devine des **jumelles microscopiques perfectionnées**.

Dans la **ville peuplée** d'**immeubles bariolés**, personne n'est informé de ce **don** sauf son **oncle** qui l'a toujours considéré comme son **fils**. Alors, souvent, Jo et le **vieil homme** vont regarder ensemble par la **fenêtre** et Jo décrit ce qu'il voit.

| Nature grammaticale | Genre, nombre ou personne | Mots concernés | |
|---|---|--|--|
| Noms | Au singulier | histoire, garçon, oncle, monsieur, cité, enfant, don, monde, ville, don, oncle, fils, homme, fenêtre | |
| | Au pluriel | yeux, pupilles, jumelles, immeubles | |
| <i>Adjectifs</i> | Masculin singulier | gentil, petit, vieux, extraordinaire, vieil, informé | |
| | Masculin pluriel | verts, bariolés | |
| | Féminin singulier | peuplée | |
| | Féminin pluriel | microscopiques | |
| <u>Verbes</u> | À l'infinitif | raconter, regarder | |
| | Au présent de l'indicatif | P1 | vais |
| | | P3 | s'appelle, habite, possède, devine, décrit, voit, a, est |
| | | P6 | vivent, voient, s'agrandissent, brillent, vont |
| | Participe passé dans une forme composée | | considéré |
| Déterminants et pronoms posant des problèmes d'homophonie | Déterminants possessifs | Pluriel | ses (yeux), ses (pupilles) |
| | Pronom démonstratif | pluriel | ceux |
| | Pronom démonstratif | singulier | ce (qu'il) |
| | Prédéterminant | Masculin singulier | tout |
| | Pronom indéfini | Masculin singulier | personne |

Tableau 4 : Mots exploités dans la dictée de troisième organisés par catégorie grammaticale.

Le tableau 4 propose un relevé exhaustif et ordonné des termes auxquels nous nous intéresserons. Il se concentre sur les difficultés orthographiques liées à la morphographie²².

2.2.2 La dictée utilisée avec les STS

Nous n'avons pas conservé la dictée d'Orthocol lors de notre enquête en STS pour plusieurs raisons.

Le texte d'Orthocol avait été initialement conçu pour des élèves de sixième beaucoup plus jeunes que les enquêtés étudiants. Il mettait en scène un enfant et risquait d'être perçu comme infantilisant par les enquêtés. Ce point a de l'importance car nous avons recueilli chez les enquêtés des déclarations montrant qu'ils considèrent qu'ils ont besoin de retravailler leur orthographe mais qu'ils ont beaucoup de mal à adhérer à des méthodologies qui leur donnent l'impression de les

²² Un article, en cours de révision, aborde les aspects lexicaux et grammaticaux d'un point de vue longitudinal (Bosse, Brissaud et Le Levier).

ramener à leur scolarité primaire²³. Nous n'avons donc pas voulu prendre le risque de renforcer cette représentation négative chez les enquêtés en conservant, de fait, un texte conçu pour des scripteurs beaucoup plus jeunes. Nous avons donc choisi de concevoir un texte mettant en scène des étudiants de leur âge.

Les dictées et, surtout, les entretiens de troisième avaient fait émerger un certain nombre de points que nous souhaitions pouvoir tester de façon plus poussée lors de notre enquête en STS. Nous présentons ci-dessous la dictée finale et le tableau récapitulant les points sur lesquels va porter notre étude. Nous commenterons ces points à la suite du tableau.

Je vais vous parler de deux **étudiantes** en **commerce international** parties étudier dans un **pays éloigné**. Elles ont préparé leur **voyage** avec beaucoup de **soin** et chacune a organisé ses affaires pour être **prête** le 20 **août**. **Ces deux jeunes filles** ne manquaient pas d'amis/ies : elles ont consacré un weekend entier à faire leurs **adieux** à tout le monde. Le **jour du départ**, elles ont enfilé les vêtements qu'elles avaient choisis la veille et vérifié la liste de papiers réglementaires qu'elles avaient soigneusement préparée /és. **Ces préparatifs achevés**, la **première** s'est dépêchée de **saluer** une **dernière fois** ses **parents**, tandis que la **seconde** goutait ces tout derniers instants avant **l'aventure**. Quel **évènement** !

23 Nous avons conscience de ce problème au moment où nous avons conçu notre méthodologie car nous avons déjà constaté ce type de réaction lors de notre enquête de Master 2 réalisée auprès d'élèves scolarisés au lycée.

| Nature grammaticale | Genre, nombre ou personne | Mots concernés | |
|--|---------------------------------------|---|--|
| Noms | Au singulier | commerce, pays, voyage, soin, aout, weekend, monde, jour, départ, veille, liste, première, fois, seconde, aventure, évènement | |
| | Au pluriel | étudiantes, affaires, filles, amis, adieux, vêtements, papiers, préparatifs, parents, instants | |
| <i>Adjectifs</i> | Masculin singulier | éloigné, entier, international | |
| | Masculin pluriel | règlementaires, achevés, derniers | |
| | Féminin singulier | prête, dernière | |
| | Féminin pluriel | parties, jeunes | |
| <u>Verbes</u> | À l'infinitif | parler, saluer, être, faire | |
| | Au présent de l'indicatif | P1 | vais |
| | À l'imparfait | P3 | goutait |
| | | P6 | manquaient |
| | Formes composées | Avec auxiliaire être | s'est dépêchée |
| | | Avec auxiliaire avoir et COD postposé | ont préparé, a organisé, ont consacré, ont enfilé, (ont) vérifié |
| | Avec auxiliaire avoir et COD antéposé | (Les vêtements qu'elles) avaient choisis, (la liste des papiers règlementaires qu'elles) avaient (...) préparés/ ée. | |
| Déterminants, pronoms et adverbe posant des problèmes d'homophonie | Déterminants possessifs | Pluriel | ses (affaires), ses (parents) |
| | Déterminant démonstratif | Pluriel | ses (préparatifs), ces (deux jeunes filles, ces (tout derniers instants) |
| | Prédéterminant | Masculin singulier | tout |
| | Adverbe | | tout |

Tableau 5 : Mots exploités dans la dictée de STS organisés par catégorie grammaticale.

Premièrement, notre analyse des formes de participe passé dans les entretiens avait révélé que les règles telles qu'elles sont présentées en classe au collège semblaient inopérantes dans les raisonnements des élèves. De ce point de vue, la dictée d'Orthocol ne nous avait pas vraiment permis d'explorer les limites des élèves les plus compétents, de sorte que nous avons parfois dicté une phrase supplémentaire afin de tester comment ceux-ci géraient des formes de participe passé plus complexes. Menant une enquête auprès d'élèves plus âgés et bacheliers, nous avons voulu

intégrer d'emblée ces formes plus complexes dans les graphies testées. Ce choix nous a menée à rédiger le texte de la dictée au passé, ce qui exclut les formes verbales au présent.

Deuxièmement, nous avons pu constater les difficultés que les élèves éprouvaient à régler les problèmes d'accord lorsque ceux-ci se surajoutaient à une autre question orthographique. Nous avons donc choisi comme personnages centraux de notre texte deux étudiantes, ce qui a mené à la production de nombreuses formes de féminin pluriel qui exigent ce type de raisonnement multiple.

Troisièmement, nous avons constaté que si l'identification de l'infinitif en *-er* ne pose pas de problèmes dans des structures simples, elle restait difficile dès lors que la structure se complexifiait, en particulier si un pronom s'intercale devant l'infinitif. Nous avons donc décidé de conserver plusieurs infinitifs du premier groupe dans des structures syntaxiques diverses.

Quatrièmement, nous avons pointé dans les résultats des dictées d'Orthocol des difficultés liées à des conflits entre un singulier syntaxique et une perception sémantique plurielle comme dans l'expression *tout le monde* où le prédéterminant *tout* est au singulier, comme l'ensemble du groupe nominal auquel il appartient, mais renvoie à une pluralité de personnes. Nous avons donc conservé cette expression et lui avons adjoint d'autres configurations syntaxiques au sein desquelles ce problème nous semblait pouvoir se poser.

Cinquièmement, nous avons pu constater que les homophones en [sɛ] posaient encore des problèmes aux élèves en fin de troisième. Nous avons donc voulu tester si ces difficultés se maintenaient dans la population d'étudiants. Nous avons à cette fin varié les formes en [sɛ] et décidé de les interroger en entretien sur deux de ces formes.

Enfin, en lien avec la partie de notre enquête consacrée au rapport à l'orthographe, nous avons décidé d'intégrer dans notre texte plusieurs mots possédant une variante autorisée par les rectifications orthographiques de 1990.

Parmi les formes présentées, les mots permettant de tester des difficultés d'identification du nombre liées à la structure syntaxique ou à un conflit potentiel entre le sens de l'expression et l'accord grammatical sont : *prête, d'amis/ies, tout (le monde), (ces) tout (derniers instants), beaucoup de soin*. Les mots exploités pour tester l'application de la réforme 1990 sont : *aout, weekend, règlementaires, goutait, évènement*.

Cette dictée permet donc de tester certains points parallèlement à la dictée d'Orthocol : accord des noms et des adjectifs, infinitifs, participes passés, certains homophones. L'intérêt particulier porté

aux participes passés nous a cependant amenée à laisser de côté presque entièrement le présent de l'indicatif. Mais nous avons porté une attention particulière aux potentiels conflits d'accord entre le sens et la syntaxe et aux graphies variables depuis 1990.

2.3 Les entretiens métagraphiques

2.3.1 Les principes de l'entretien

L'analyse des graphies produites par les élèves lorsque nous avons dicté les textes permet de constater quelles formes posent concrètement problème et de faire des hypothèses sur ce qui engendre ces difficultés. Pour pouvoir affiner ces hypothèses et mieux comprendre de quels outils les élèves disposent pour régler les problèmes orthographiques qui se posent à eux, nous avons associé des entretiens métagraphiques à ces dictées²⁴.

Ces entretiens métagraphiques s'inspirent de la pratique de l'entretien développée par le groupe LEA et de l'entretien d'explicitation (Balas-Chanel, 2008) mais s'en différencient également par des points importants.

Dans les deux mois qui ont suivi l'écriture de la dictée, nous avons interrogé 131 élèves en troisième et 65 en STS sur les formes susmentionnées et sur certaines formes que nous avons choisies au cas par cas en fonction du texte produit par l'élève. Les données recueillies ne s'appuient donc pas sur l'écriture spontanée des élèves mais elles présentent d'autres avantages : d'une part les entretiens portent sur les mêmes formes pour tous les élèves, ce qui permet de comparer les procédures qu'ils utilisent ; d'autre part nous avons pu enquêter auprès d'un grand nombre d'élèves venant d'établissements différents.

Concrètement, le déroulement de l'entretien reposait sur un guide d'entretien commun aux différentes enquêtes pour les élèves de troisième (voir annexe 3). Les grandes lignes de ce guide ont été reprises pour l'enquête en STS. Pendant l'entretien, l'enquêtrice disposait d'une photocopie du texte écrit par l'élève sur laquelle avaient été surlignées les formes ciblées. Pour les entretiens de troisième, les douze formes communes étaient surlignées dans une couleur et nous avions surligné dans une seconde couleur trois formes qui nous semblaient particulièrement intéressantes dans la dictée de l'élève. Avant de commencer l'entretien, nous précisions systématiquement à l'enquêté que les formes surlignées n'étaient pas des formes fautives mais simplement les formes sur lesquelles nous interrogeons tous les élèves. Cependant, certains enquêtés ont eu du mal à intégrer cette information. Probablement influencés par leurs habitudes scolaires, ils cherchaient, au début

²⁴ La section qui suit reprend en le modifiant l'article publié dans *Pratiques* (Brissaud, Le Levier, Huard, 2018).

de l'entretien, à corriger ces formes comme si elles étaient fausses, ce qui nous a parfois obligées à repréciser pendant l'entretien le statut des formes surlignées. On a pu s'interroger à une étape de l'enquête sur le choix de la couleur de surlignage. En effet, un élève de STS a indiqué que le rose le stressait parce que c'était pour lui proche du rouge. Néanmoins, le fait d'avoir par la suite choisi systématiquement du vert ou du bleu n'a pas eu d'effet visible sur les réactions des élèves.

Par ailleurs, les élèves étaient invités à changer leur graphie s'ils le souhaitaient. Certains ont alors exprimé spontanément leurs hésitations et les raisons pour lesquelles ils éprouvaient des difficultés à choisir entre plusieurs formes. Ces passages, qui ne pouvaient être recueillis systématiquement mais qui sont assez nombreux dans le corpus, nous ont permis d'accéder aussi directement que possible au raisonnement de l'élève confronté à un problème orthographique. Nous reproduisons ci-dessous un extrait d'entretien qui montre comment les hésitations d'un élève peuvent l'amener à formuler les éléments dont il dispose pour mener son raisonnement.

On dit toujours *qui l'a toujours pris*, on dit ou *pris* ou *prendre*, du coup c'est obligatoirement *é*. Mais ça peut être *é-e* ou *é-s*. Du coup bah, là, j'ai mis *considéré é* parce que c'est la personne. Autrement ça pouvait être *é-e* vu que c'est une personne. Ah c'est plutôt *é-e* du coup. Ah j'ai fait plein de fautes. (C6)²⁵

L'élève fait ici vraiment l'effort de réfléchir à haute voix, ce qui révèle qu'il sait utiliser efficacement une substitution avec un verbe du troisième groupe pour reconnaître une forme en *-é* mais qu'il cherche ensuite à l'accorder avec le sujet, et le fait de plus avec un sujet sémantique qui aboutit à un accord étonnant avec le mot « personne » qui n'est pas dans la phrase. Il n'est pas possible de savoir si l'élève aurait pu être amené à se formuler pour lui-même un tel raisonnement dans une situation normale d'écriture. Néanmoins, l'entretien permet d'établir de quels outils il dispose potentiellement pour orthographier et de comprendre pourquoi ces outils, même quand ils sont mobilisés, ne permettent pas toujours de produire une forme correcte.

Nous nous sommes également intéressées à la fiabilité que les élèves semblaient accorder à leurs propres réponses. En effet, le degré de lucidité du scripteur sur la correction de ce qu'il écrit est aujourd'hui considéré comme une compétence importante. Celle-ci a d'ailleurs été explicitement intégrée au certificat de compétences rédactionnelles proposé par Boch, Sorba et Bessonneau

25 Nous avons codifié les références aux élèves de la façon suivante : les élèves de collège ayant participé à l'entretien ont été codés de C1 à C131. Les élèves de STS ont été codés de S1 à S178. Il peut en effet nous arriver de citer des commentaires portés par écrit dans les questionnaires que nous présenterons dans la troisième section de ce chapitre, ce qui nous oblige à numéroter tous les élèves de STS alors que nous n'avons pas numéroté pour la rédaction du mémoire les élèves de troisième n'ayant pas participé à l'entretien.

(2016). Lors de l'enquête Orthocol, nous avons systématiquement demandé aux enquêtés s'ils étaient sûrs de leur forme. Nous avons renoncé à cette question lors de l'enquête en STS parce que nous nous étions rendu compte en exploitant les entretiens d'Orthocol que les données étaient parfois contradictoires entre les hésitations manifestes de l'élève et sa réponse à la question « Es-tu sûr ? ». Il nous semblait sur certains entretiens que l'élève ne répondait pas à « Es-tu sûr ? » mais à « Penses-tu que cette forme est la bonne ? » Nous reproduisons ci-dessous un extrait assez long d'entretien afin d'illustrer ce phénomène qui est apparu à plusieurs reprises au cours de l'enquête :

Chercheuse : Alors ensuite, *dans la ville peuplés*, donc t'as mis *é-s*, donc pareil, quelles questions tu t'es posées, comment t'as fait ?

Élève : Oui, ben c'est la ville, *dans la ville*, je sais pas pourquoi j'ai mis *e-s* parce que je pense c'est *é-e*, c'est *une ville* du coup...

Chercheuse : Donc là tu changerais pour *é-e*.

Élève : Oui je mettrais *é-e* parce que... *une ville*.

Chercheuse : Tu vois pas du tout ce qui t'a fait mettre le *s* ?

Élève : Ah mais... Quoique *peuplée d'immeubles*, il y a plusieurs immeubles bariolés du coup...

Chercheuse : C'est peut-être ça qui t'a fait mettre un *s*.

Élève : Oui, voilà c'est sûrement ça qui m'a fait mettre un *s*, ça se voit, en plus je l'ai rajouté le *s*.

Chercheuse : Oui donc tu penses tu l'as rajouté après.

Élève : Oui je l'ai rajouté après, parce que sûrement j'avais mis que *é* en attendant puis comme j'ai vu qu'il y avait plusieurs immeubles bariolés, j'ai rajouté le *s* à *peuplés*.

Chercheuse : Et aujourd'hui du coup, qu'est-ce que t'en penses ?

Élève : Ben, là je pense que je mettrais *é-e-s*, non, oui, si *é-e-s*.

Chercheuse : Qu'est-ce qui te fait mettre le *e*, qu'est-ce qui te fait mettre le *s* ?

Élève : Parce que c'est... Ah bah non, je laisserais comme ça parce que c'est un immeuble donc c'est au masculin donc pas de *é-e* et le *s* parce qu'il y a plusieurs immeubles bariolés.

Chercheuse : D'accord donc en fait tu le relies à *immeubles*. Et t'es plutôt sûr ?

Élève : Oui là je suis sûr.

Chercheuse : Quand même, après réflexion tu es sûr.

Élève : Oui, je suis sûr. (C33)

La longueur de l'échange illustre les interrogations effectives de l'élève qui change plusieurs fois d'avis pendant la conversation et indique que son choix est influencé par des éléments contradictoires liés à ses difficultés à identifier le bon donneur d'accord. Dans ce contexte, le « je

suis sûr » final, induit par la méthodologie qui avait été choisie, semble simplement indiquer qu'il a arrêté son choix et paraît contradictoire avec les hésitations dont témoigne l'ensemble de l'extrait. Les propos ici rapportés témoignent d'un entretien où l'élève parle facilement et parvient à expliciter ses choix. Beaucoup d'élèves se montrent moins diserts. Mais cela ne signifie pas que « je suis sûr » chez ces élèves moins à l'aise avec l'oral recoupe moins d'hésitations. Nous avons donc craint que cette question crée plus de malentendus qu'elle n'apporte d'informations réelles. Pour cette raison, nous avons décidé dans l'enquête en STS de nous fier à l'impression d'assurance, ou non, que donnait l'élève plutôt que de tenter de lever les incertitudes sur cette assurance par une question explicite systématique dont nous avons pu observer qu'elle n'était pas toujours bien comprise.

Afin d'obtenir des données les plus exploitables possibles, nous avons cependant pris certaines précautions. En nous inspirant des entretiens d'explicitation, nous avons cherché à amener l'enquêté à décrire ce qu'il fait ou ce qu'il avait fait et non à lui demander de se justifier. Lorsque nous avons interrogé les élèves sur ce qui les menait à choisir telle ou telle forme orthographique, nous avons ainsi pris soin de leur demander comment ils avaient fait et non pourquoi ils écrivaient ainsi. Par ailleurs, nous nous sommes assurées de recueillir l'accord de tous les élèves pour participer à cet entretien et nous avons cherché à les rassurer par tous les moyens à notre disposition : nous avons insisté sur le fait que nous ne jugions pas leurs performances, nous les avons encouragés et remerciés en leur disant que toutes les informations qu'ils pourraient nous donner nous seraient utiles et nous les avons invités à poser toutes les questions qu'ils voulaient concernant l'entretien et la recherche dans laquelle il s'inscrivait.

La partie des entretiens consacrée aux commentaires métagraphiques durait une dizaine de minutes en moyenne. Les entretiens ont été réalisés par quatre chercheuses du Lidilem²⁶. Ces entretiens étaient cadrés par un guide d'entretien permettant de recueillir des données compatibles²⁷. Ils ont ensuite été transcrits là encore à l'aide d'un guide de transcription²⁸. L'objectif était de rester le plus proche possible des propos des locuteurs tout en ne conservant pas nécessairement toutes les redondances de l'oral que notre technique d'analyse ne permettait pas d'exploiter.

26 Catherine Brissaud, Corinne Totereau, Céline Huard (étudiante en master) et Hélène Le Levier. Cependant les entretiens menés par Corinne Totereau portent sur des élèves scolarisés dans l'enseignement spécialisé, que nous n'exploitons pas du fait de leur spécificité.

27 Voir annexe 3 en fin de volume pour les élèves de troisième et annexe 4 pour les élèves de STS.

28 Voir annexe 5 en fin de volume.

2.3.2 Les formes sur lesquelles nous avons interrogé les élèves

2.3.2.1 En 2016, les 131 élèves de troisième de l'enquête Orthocol²⁹

Les formes choisies l'ont été en fonction de difficultés identifiées par des travaux antérieurs et en particulier en se fondant sur l'analyse des dictées recueillies lors de l'enquête Ortholearn³⁰ dont Orthocol constitue une suite (Totereau, Brissaud, Reilhac et Bosse, 2013). Cette analyse avait en effet montré chez des élèves de sixième que des difficultés persistaient sur le marquage du nombre, l'accord du verbe avec le sujet, l'accord de l'adjectif et les formes en [E]. Les entretiens d'Orthocol se concentrent donc sur les points suivants. Tout d'abord, nous avons sélectionné des formes verbales conjuguées aux personnes 6 et 3. Pour les verbes à la personne 6, la chaîne sonore des formes choisies ne suffit pas à identifier la personne, le temps et le mode (*voient, s'agrandissent, brillent*). Les formes à la personne 3 sont homophoniques de termes non verbaux : *l'a* est un homophone de *la* et *là*, *voient* est un homophone de *voie* et *voix*. La forme à l'infinitif est située après un pronom et non une préposition (*vous raconter*) et nous avons un participe passé intégré à une forme composée (*considéré*). S'ajoute à ces formes un adjectif de couleur au pluriel (*verts*) dont l'analyse peut entrer en écho avec celle des deux participes passés en position adjectivale (*peuplée* et *bariolés*). *Immeubles* est une forme nominale, dont on pourrait s'attendre à ce qu'elle soit plus réussie, mais sa place dans la phrase pose un problème particulier car la préposition *d'* n'est pas suivie d'un déterminant marquant le genre et le nombre du nom. Enfin, le pronom démonstratif *ce* fait partie des formes homophoniques classiquement traitées dans les manuels scolaires à travers l'opposition *ce / se*.

29 La section 3.2.2.1 est reprise de l'article de *Pratiques* (Le Levier, Brissaud, Huard, 2018).

30 Une grande partie des élèves interrogés en troisième dans le cadre d'Orthocol l'avaient déjà été en sixième dans le cadre d'Ortholearn où la première partie de la dictée leur avait été proposée.

| | | |
|----------------------------|--|--------------|
| Formes adjectivales | Adjectif de couleur au pluriel | verts |
| | Participe passé adjectivé au féminin singulier | peuplée |
| | Participe passé adjectivé au masculin pluriel | bariolés |
| Formes verbales | À la troisième personne du pluriel | voient |
| | | agrandissent |
| | | brillent |
| | Au singulier mais présentant un problème d'homophonie reconnu | voit |
| | | l'a |
| | Participe passé dans une forme composée | considéré |
| Infinitif | raconter | |
| Forme nominale | Au pluriel mais sans que le déterminant marque explicitement le nombre | immeubles |
| Pronom démonstratif | Forme homophonique | ce |

Tableau 6 : Formes sur lesquelles nous avons interrogé tous les élèves de troisième.

Sur les 12 formes choisies, quatre constituent des finales en [E] dont on sait qu'elles représentent une des difficultés principales pour les scripteurs francophones, y compris avancés. Brissaud et Sandon (1999) revenaient d'ailleurs sur la tendance des collégiens à l'accord de proximité testée ici à travers la forme *raconter* dans *Je vais vous raconter*, dont on fait l'hypothèse qu'elle risque d'entraîner des accords avec le pronom personnel *vous*.

2.3.2.2 En 2018, les 65 élèves de STS

Les formes ont été choisies pour faire écho à certaines difficultés repérées lors de l'enquête Orthocol. Nous avons ciblé une série de participes passés en position adjectivale ou utilisés dans une forme composée avec *avoir*. En effet, Orthocol avait confirmé les difficultés que représente l'accord de l'adjectif pour les scripteurs francophones. Le participe passé *parties* dans *deux étudiantes en commerce international parties* peut être analysé comme un adjectif mais également comparé aux utilisations proprement verbales du participe passé. Les participes *préparé* et *organisé* sont utilisés avec l'auxiliaire *avoir* et un COD postposé. Nous avons choisi des configurations verbales qui permettent de tester l'accord avec le sujet en variant le sujet possible. En effet *préparé* a un sujet féminin pluriel (*elles ont préparé*) tandis que *organisé* a un sujet féminin singulier (*chacune a organisé*). Enfin nous les avons interrogés sur deux participes passés avec COD

antéposé en choisissant des configurations syntaxiques qui permettent d'établir si l'accord a été fait avec le sujet ou le COD. En effet, *choisis* dans *elles ont enfilé les vêtements qu'elles avaient choisis* a un sujet au féminin pluriel et un COD au masculin pluriel. *Préparé* dans *la liste de papiers réglementaires qu'elles avaient soigneusement préparée / és* a un sujet au féminin pluriel et deux COD possibles au féminin singulier ou au masculin pluriel.

| | | |
|---|--|--|
| Formes adjectivales | Adjectif au féminin accordé au pronom <i>chacune</i> | prête |
| | Participe passé adjectivé au féminin pluriel | parties |
| Formes verbales | Infinitif | parler |
| | Participe passé avec <i>avoir</i> et COD postposé | (ont) préparé, (a) organisé |
| | Participe passé avec <i>avoir</i> et COD antéposé | (les vêtements qu'elles avaient) choisis, (la liste des papiers réglementaires qu'elles avaient soigneusement) préparée / és |
| Formes nominales | Au pluriel mais sans que le déterminant marque explicitement le nombre | d'amis/ies |
| Déterminants posant des problèmes d'homophonie | Possessif | ses (affaires) |
| | Démonstratif | ces (deux jeunes filles) |
| | Prédéterminant indéfini | tout (le monde) |

Tableau 7 : Formes sur lesquelles nous avons interrogé tous les élèves de STS.

L'infinitif *parler* dans *Je vais vous parler* reprend la même configuration syntaxique que *raconter* dans *Je vais vous raconter*. Il s'agit d'un verbe fréquent à l'infinitif précédé d'un pronom complément pouvant faire écran et amener le scripteur à accorder *raconter* avec *vous*.

Nous avons repris d'Orthocol la forme *tout le monde* qui avait révélé la présence de la forme *tous* pour des raisons d'accord sémantique avec le sens de l'expression. Nous avons, en complément, interrogé les élèves sur deux autres formes qui pouvaient créer des conflits cognitifs entre des signes impliquant un singulier et des signes impliquant un pluriel. Ainsi *prête* dans *chacune a organisé ses affaires pour être prête* s'accorde avec un distributif *chacune* syntaxiquement au singulier mais qui peut être ressenti par certains scripteurs comme renvoyant à une idée de pluralité. Dans *Ces deux jeunes filles ne manquaient pas d'amis/ ies*, le sens permet d'identifier un pluriel sans ambiguïté mais la structure syntaxique ne fait pas émerger de déterminant lié au nom *amis* marquant le pluriel.

Enfin, nous avons sélectionné deux homophones très courants *ses* et *ces* afin de tester si ces homophones posent encore des difficultés d'identification aux élèves de STS et, si oui, comment ils s'y prennent pour les lever.

Le dictées et les entretiens nous permettent donc de recueillir auprès de deux populations différentes des données croisant les choix orthographiques des élèves sur des formes identifiées comme posant problème à des scripteurs avancés et des éléments sur les procédures dont disposent ces scripteurs pour les traiter.

2.3.3 Le codage des entretiens après transcription.

Une fois les entretiens transcrits, ils ont été codés en relevant pour chaque forme d'une part l'évolution de la forme pendant l'entretien et son degré d'assurance, d'autre part les types d'éléments utilisés par les élèves pour traiter ces formes. Nous nous sommes à cette fin inspirée des travaux évoqués dans le cadre théorique (Cogis, 2005 ; David *et al.*, 2006) mais nous avons adapté et précisé les procédures relevées en fonction de ce que nous constatons dans les entretiens. Les différents éléments relevés ne s'excluent pas les uns les autres. Nous avons souvent relevé plusieurs éléments différents dans la même analyse. L'objectif n'est pas d'enfermer chaque analyse dans une catégorie unique mais d'explorer les éléments d'analyse que les élèves sont capables d'exprimer. Par ailleurs, ce codage s'est fait indépendamment de l'efficacité des procédures en question.

Lors de l'enquête Orthocol, les éléments relevés dans les entretiens ont été codés en utilisant les 16 catégories suivantes³¹ :

- procédure sémantique : cette catégorie correspond à ce que Cogis (2005) appelle analyse morphosémantique. Elle renvoie aux formulations qui indiquent que le choix de la forme est motivé par le référent sémantique, par exemple quand un élève dit qu'il a mis un *s* à *immeuble* parce qu'il y a plusieurs immeubles dans une ville.
- procédure morphographique : nous reprenons ici le terme de Cogis. Il s'agit des cas où l'élève motive sa forme par la catégorie grammaticale à laquelle elle appartient indépendamment du contexte syntaxique, par exemple lorsqu'un élève dit qu'il met *e-r* à la fin de *raconter* parce que c'est un verbe.

31 L'ensemble des relevés par forme est disponible dans les annexes 6 et 7 en fin de volume.

- procédure syntaxique : cette catégorie correspond à la procédure morphosyntaxique de Cogis. Elle a été utilisée lorsqu'un élève motivait la forme relevée par un lien établi entre divers éléments de la phrase, par exemple quand un élève dit que *peuplée* prend un *e* parce qu'il va avec *ville*.
- procédure de remplacement : cette catégorie a été utilisée pour désigner les manipulations du type remplacement par un verbe du troisième groupe souvent utilisées par les élèves pour identifier l'infinitif ou le participe passé.
- forme stockée en mémoire : cette catégorie a été utilisée quand l'élève dit qu'il sait simplement que le mot s'écrit comme cela. C'est ce que Voiriot-Cordary (2005) nomme la procédure mnémographique.
- utilisation de vocabulaire métagraphique : il s'agit de l'utilisation de vocabulaire grammatical renvoyant à la grammaire scolaire.
- accord lié à la position : il s'agit de relever les formes pour lesquelles la justification est simplement liée à la position du mot dans la phrase, par exemple lorsque l'élève dit qu'il écrit *c-e* parce que le mot n'est pas devant un verbe.
- pronom personnel → forme : nous avons relevé dans cette catégorie les analyses de formes verbales qui motivaient directement le choix de la forme par le pronom qui lui était associé, par exemple lorsqu'un élève dit qu'il écrit *parler* avec *e-z* à cause de *vous*.
- règle truc : nous avons mis dans cette catégorie l'utilisation de pseudo-règles, en particulier lorsqu'un élève exprime que si deux verbes se suivent le second est à l'infinitif.
- son : nous avons codé dans cette catégorie les procédures de type phonographique lorsque l'élève dit choisir une graphie en fonction de la prononciation, ce qui est rare dans notre corpus mais est arrivé plusieurs fois pour des formes verbales en [E].
- choix par défaut : nous avons utilisé cette catégorie lorsque l'élève disait choisir une forme parce qu'il savait que ce n'en était pas une autre, par exemple lorsqu'un élève disait choisir *c-e-s* parce que cela ne pouvait pas être *s-e-s*.
- utilisation de la vue : nous avons codé dans cette catégorie les procédures de type visuographique lorsque l'élève disait choisir une graphie en fonction de l'image visuelle du mot. Il s'agit donc d'une forme stockée en mémoire mais où l'apparence du mot joue un rôle particulier
- erreur sur la catégorie grammaticale : cette catégorie se surajoute à l'explication morphographique pour isoler les formes où l'identification de la catégorie grammaticale était erronée.

- hasard : nous avons utilisé cette catégorie lorsque l'élève disait avoir choisi par hasard.
- instinct : nous avons utilisé cette catégorie lorsque l'élève disait que la forme lui venait instinctivement.
- pas d'explication disponible.

La liste est longue car nous avons préféré multiplier les catégories plutôt que de risquer de ne pas percevoir certains phénomènes. Certaines procédures se sont cependant révélées beaucoup plus récurrentes, qu'elles aient été efficaces ou non. L'analyse que nous proposerons dans le chapitre 3 se concentre donc sur ces procédures.

En STS, nous avons repris les mêmes catégories mais nous en avons ajouté trois, liées à la place singulière, dans cette enquête, des formes de participes passés :

- Accord avec sujet en présence de l'auxiliaire avoir : par exemple lorsqu'un élève justifiait *préparées* dans *elles ont préparé* par l'accord avec le sujet *elles*.
- Auxiliaire *avoir* → pas d'accord : nous avons codé de cette manière toutes les explications liant l'invariabilité du participe passé à la présence de l'auxiliaire *avoir*.

Nous avons également ajouté une catégorie productive pour la forme *amis* : « masculin par défaut », pour coder les explications liant l'absence de *e* à *amis* au fait que, sans indication contraire, c'est la forme du masculin qui est choisie.

3. Les données liées au rapport à l'orthographe.

Les éléments recueillis lors des entretiens métagraphiques ne nous disent pas réellement comment les élèves réfléchissent face à un problème orthographique, d'une part parce que la transformation du raisonnement en discours modifie le raisonnement, d'autre part parce que le contexte dans lequel nous les avons interrogés, malgré toutes les précautions prises, évoque un contexte scolaire et influence nécessairement leurs réponses. On pourrait avancer que les réponses recueillies indiquent davantage ce que les élèves croient devoir faire que ce qu'ils font réellement. Ces entretiens métagraphiques constituent donc une première approche du rapport à l'orthographe des élèves tel qu'il peut s'exprimer en contexte scolaire. Néanmoins, les données recueillies dans cette première partie de l'entretien sont de ce point de vue assez indirectes et difficiles à exploiter. C'est pourquoi

nous avons voulu y associer une seconde partie plus directement biographique interrogeant les élèves sur leur rapport à l'orthographe.

Nous présenterons dans un premier temps les méthodologies attestées permettant d'explorer le *rapport à*, puis notre mise en œuvre de deux méthodes différentes : l'entretien semi-directif et le questionnaire.

3.1 Les méthodologies utilisées pour exploiter le *rapport à*

3.1.1 Le recueil de données orales : les entretiens

L'entretien semi-directif est très souvent utilisé pour explorer le rapport à la langue des scripteurs. Il s'agit en effet de recueillir les discours de ceux qui écrivent (ou pas) sur la langue et le rôle qu'elle joue dans la société. Il s'agit globalement d'une approche qualitative mais le statut de l'entretien et son traitement peuvent varier assez fortement d'une enquête à l'autre. Ainsi, Bourgain (1990) mène quarante entretiens semi-directifs dans une grande entreprise. Ce nombre assez élevé lui permet de regrouper ces entretiens suivant la place qu'occupent les enquêtés dans l'entreprise et d'établir une typologie des rapports à l'écrit en fonction de la place de chacun dans l'organisation. Onillon (2008) décide quant à elle de se concentrer sur sept entretiens très détaillés mis en rapport avec un ensemble de documents écrits. Elle réalise plutôt des études de cas qui lui permettent de mettre au jour la complexité du rapport à l'écrit de chacun et l'impossibilité de le réduire à une catégorie unique. Blondel, Brissaud et Rinck (à paraître) s'intéressent au rapport à l'orthographe d'enquêtés adultes suite à une étude de l'INSEE sur les usages de l'Information dans la Vie Quotidienne (IVQ) en 2014. Elles ont mené une enquête complémentaire auprès de 87 adultes qui n'avaient pas été repérés comme en difficulté face à l'écrit en 2014. Ils s'agit donc de scripteurs considérés comme ordinaires. Elles ont recueilli 83 entretiens semi-directifs consacrés à la représentation que les scripteurs se font de leur orthographe et de l'orthographe en général. Leur étude présente la particularité d'associer ces entretiens avec l'analyse de productions écrites. Notre étude reprend ce type d'association mais auprès d'un public très différent puisqu'il s'agit d'adolescents et de jeunes adultes scolarisés.

Quelle que soit la méthode choisie, l'entretien, en tant que recueil de discours, pose des problèmes méthodologiques. Premièrement, il est très difficile, et concrètement souvent impossible, de recueillir des données auprès d'un échantillon statistiquement représentatif. En effet, ce type de données est très long à recueillir et surtout à traiter. La grande majorité des études porte sur un nombre d'enquêtés assez réduit. Par ailleurs, il est plus difficile d'obtenir l'accord d'un enquêté

potentiel pour participer à un entretien que pour remplir un questionnaire. L'entretien est en effet plus long et implique un rapport personnel à l'enquêteur qui peut faire obstacle. Onillon (2008) souligne néanmoins que le fait de ne pas disposer d'un échantillon représentatif, n'invalide pas la l'exploitation scientifique des résultats. Ceux-ci n'ont en effet pas de valeur statistique mais ils ont une valeur scientifique parce qu'ils permettent de faire avancer les connaissances sur la question. Une enquête suivant ce type de méthodologie ne permet pas de dire combien de scripteurs ont tel ou tel rapport à l'écrit, mais elle permet d'établir que ces rapports existent et comment ils se construisent.

Par ailleurs, les entretiens semi-directifs ne permettent de recueillir que les discours sur l'écriture des enquêtés. Ils ne permettent pas d'appréhender l'activité d'écriture elle-même, car les propos de l'enquêté sont nécessairement influencés par ce qu'il pense de l'enquêteur et l'image qu'il espère donner de lui-même. Néanmoins, en ce qui concerne le rapport à la norme, particulièrement, important dans le domaine de l'orthographe, ce biais n'est pas un grand problème puisque le discours recueilli révèle toujours ce que l'enquêté pense devoir être la norme. Bourgain résume ainsi ce phénomène : « chacun a son idée sur ce qu'est un discours normal sur la norme et ce dernier participe pleinement de sa définition de l'appareil normatif » (1990, p. 100).

3.1.2 Le recueil de données écrites : les questionnaires

Le questionnaire est une technique classique pour recueillir des données en sciences sociales (Martin, 2012 ; Singly, 2005). Il permet en effet d'interroger un grand nombre d'enquêtés et donc d'établir des données quantitatives. Les questions peuvent être fermées, avec des réponses de types *oui* ou *non* ou des listes d'items à cocher, ou ouvertes. Les questions ouvertes impliquent un traitement plus qualitatif et moins systématique. Quels que soient les types de questions utilisés, il est nécessaire d'identifier des indicateurs permettant de traiter la problématique choisie. Il n'est ainsi pas envisageable de demander à des enquêtés quel est leur rapport à l'orthographe. Mais on peut considérer que les souvenirs scolaires ou l'avis sur une potentielle réforme sont des indicateurs permettant de recueillir des éléments liés au rapport à l'orthographe des scripteurs.

Le questionnaire est utilisé en linguistique ou en sociolinguistique en particulier lorsqu'il s'agit de recueillir des données liées aux représentations du public visé. Gourdet et Roubaud (2016) utilisent ainsi une question ouverte pour recueillir les représentations d'élèves de CM2 et d'enseignants sur ce qu'est un verbe. Le groupe RO (Dister et Moreau, 2012) utilise quant à lui un long questionnaire pour recueillir les représentations d'enseignants et de futurs enseignants sur la réforme de

l'orthographe. Ce questionnaire alterne des questions fermées et des questions ouvertes, ce qui permet de recueillir des données quantitatives et de les éclairer par des éléments complémentaires plus qualitatifs, même si un questionnaire n'offre pas la liberté de développement et de rebond d'un entretien. Comme nous l'expliquerons plus bas, nous nous sommes inspirée de certaines parties de ce questionnaire dans notre propre questionnaire en STS.

3.2 Les entretiens semi-directifs menés en troisième et en STS

Nos deux enquêtes, en troisième et en STS, comportent une partie d'entretiens semi-directifs dont la structure est similaire. Lors des deux enquêtes, nos entretiens ont été organisés en deux parties : d'abord un entretien métagraphique destiné à recueillir des données sur le raisonnement orthographique des élèves, puis un entretien plus biographique destiné à recueillir des données sur le rapport à l'orthographe des élèves.

Les questions posées lors des entretiens n'étaient pas totalement écrites afin de conserver un contexte favorable à l'échange entre l'enquêté et l'enquêtrice. Il nous semblait en effet important de ne pas figer totalement le contenu de l'entretien de sorte à être attentive à la manière dont l'enquêté parvient à raconter son expérience et à ne pas figer l'échange dans un schéma qui n'aurait pas permis de s'adapter aux particularités de chacun de nos interlocuteurs.

Néanmoins, l'objectif étant d'obtenir des données comparables, les entretiens étaient cadrés par un guide d'entretien qui récapitulait les points à aborder (voir annexes 3 et 4). Ce guide était particulièrement important pour les entretiens faits auprès des élèves de troisième puisque quatre enquêtrices différentes ont mené ces entretiens. Lors des deux enquêtes, cette seconde partie de l'entretien s'organisait en trois blocs : les questions liées à l'apprentissage de l'orthographe, celles liées aux pratiques d'écriture et celles liées aux valeurs associées à l'orthographe.

La première question de la partie consacrée à l'apprentissage était destinée d'une part à recueillir les souvenirs d'apprentissage des élèves quand il y en avait et d'autre part à établir si ces souvenirs étaient polarisés négativement ou positivement. Nous leur demandions ensuite si ces souvenirs différaient entre l'école primaire, le collège et, pour les STS, le lycée et s'ils avaient la sensation d'avoir progressé pendant tout ou partie de leur scolarité. Nous avons demandé aux élèves de troisième de citer une règle d'orthographe qui leur viendrait à l'esprit mais nous avons abandonné cette question chez les STS car elle s'était révélée peu productive, les règles mobilisées renvoyant la plupart du temps à ce qui avait déjà été mobilisé dans l'entretien métagraphique.

Dans la partie consacrée aux pratiques d'écriture des élèves, nous commençons par leur demander ce qu'ils écrivaient en dehors de l'école. En troisième, nous leur avons proposé à l'oral une liste de types d'écrits possibles. En STS, nous avons exploité la réponse au questionnaire correspondant à cette question, ce qui permettait de gagner du temps dans l'entretien. Une fois cette réponse recueillie, nous leur avons demandé comment ils géraient l'orthographe dans ces différents écrits afin d'établir s'ils accordent autant d'importance à l'orthographe suivant le contexte d'écriture. En troisième, nous avons complété ce point par une question sur l'importance accordée à l'orthographe dans les différentes matières étudiées à l'école. En STS, nous avons laissé de côté cet aspect disciplinaire et nous nous sommes davantage intéressée à l'importance accordée à l'orthographe dans le monde professionnel. Enfin, dans les deux enquêtes, nous avons clos cette partie par une question portant sur les difficultés rencontrées lors de l'écriture de textes longs, en invitant les élèves à ne pas se limiter aux difficultés orthographiques. En troisième, nous leur avons proposé une liste de difficultés possibles. En STS, nous avons intégré cette liste au questionnaire écrit, ce qui a permis de gagner du temps pendant l'entretien. Nous avons également ajouté une question concernant l'emploi d'outils pour vérifier la correction orthographique chez les élèves, très majoritaires, qui disaient faire attention à l'orthographe dans certains contextes. En effet, quoique cette question n'ait pas été prévue initialement, elle s'est glissée naturellement dans plusieurs de nos premiers entretiens de STS. Elle nous a alors semblé suffisamment productive pour l'ajouter systématiquement.

La dernière partie était consacrée aux valeurs associées par l'élève à l'orthographe. Malgré des points communs, son organisation a été un peu différente en STS et en troisième du fait de l'exploitation des questionnaires avec les élèves de STS. En troisième, nous avons commencé par une question sur la difficulté de l'orthographe avant de les interroger sur ce qu'ils pensaient de la réforme de 1990 et de l'idée d'une réforme de l'orthographe en général. La question sur la réforme de 1990 s'est révélée productive grâce à l'actualité médiatique. En effet, nous avons mené notre enquête au moment où cette réforme venait d'être évoquée dans les médias du fait de son application dans les programmes scolaires du primaire à la rentrée 2016. En STS, nous avons utilisé le questionnaire comme base d'entretien. Nous leur avons d'abord demandé d'explicitier le choix de termes associés à l'orthographe portés sur le questionnaire. Nous ne leur avons ensuite posé la question sur la réforme de 1990 que si l'élève en avait entendu parler, ce qui, deux ans après la première enquête, s'est révélé beaucoup plus rare. Puis nous avons terminé, comme en troisième, par une question générale sur une possible réforme de l'orthographe.

3.3 Les questionnaires utilisés en STS

Lors de l'enquête en STS, nous avons élaboré un questionnaire afin de recueillir des données auprès de l'ensemble des participants à l'enquête et d'utiliser ce questionnaire comme support à certaines parties de l'entretien (voir annexe 8). Le contenu du questionnaire reprend en partie le contenu de l'entretien mais n'est pas organisé de la même façon. En effet, nous avons fait le choix de ne pas commencer le questionnaire par les questions liées à l'apprentissage car il s'agit de questions plus ouvertes qui font davantage appel au ressenti de l'élève. Nous avons craint que les placer en début de questionnaire constitue un obstacle pour certains élèves. Le questionnaire démarre donc par les questions sur les pratiques d'écriture à partir d'une liste de types d'écrits possibles qui reprend la liste qui était donnée à l'oral en troisième. Les questions liées au rapport à l'apprentissage apparaissent dans un second temps puis, dans un troisième temps, les questions liées aux valeurs accordées à l'orthographe sont proposées.

Dans l'élaboration de ce questionnaire, nous nous sommes inspirée du questionnaire développé pour l'enquête menée par le groupe RO (Dister et Moreau, 2012). Nous avons en effet repris les types de questions utilisées dans cette enquête et avons conservé l'alternance entre des questions fermées et des espaces permettant de préciser des éléments sous forme ouverte. Cette enquête explorait les représentations de l'orthographe afin d'éclairer le rapport des francophones à la réforme de l'orthographe. Notre perspective est inverse : nous utilisons la question de la réforme de l'orthographe pour faire émerger les représentations des enquêtés concernant l'orthographe. Néanmoins, cette différence de perspective ne modifie pas la méthodologie utilisée.

La partie sur les valeurs contient une épreuve d'association verbale directement inspirée du travail du groupe RO : « Si vous deviez qualifier l'orthographe française, quels sont les TROIS premiers mots qui vous viendraient à l'esprit ? ». Dans le questionnaire de RO, cette question était associée à une série d'exemples. Nous avons quant à nous renoncé à proposer des exemples car nous avons craint que ceux-ci influencent trop fortement les réponses des élèves. De fait, certains enquêtés n'ont pas répondu à cette question ou n'ont pas proposé trois termes différents mais leur nombre est suffisamment faible pour que le corpus de réponses soit exploitable.

Cette épreuve d'association verbale est suivie dans l'enquête de RO par une liste d'affirmations à propos desquelles les enquêtés sont invités à exprimer leur degré d'accord ou de désaccord sur une échelle allant de -3 à +3. Cette liste d'affirmations correspond à des points de vue stéréotypés en lien avec la réforme de l'orthographe. Le groupe RO l'exploite afin de tester comment réagissent les

enquêtés favorables à la réforme par rapport à ceux qui n'y sont pas favorables. Nous avons repris certaines de ces affirmations mais nous les avons complétées par certains items qui semblaient plus adaptés à notre public et nous les avons choisis de sorte à avoir autant d'items correspondant à une position plutôt conservatrice que d'items correspondant à une position plutôt progressiste. En effet, cette partie du questionnaire a pour but, dans notre perspective, d'évaluer le degré de conservatisme des enquêtés de STS en matière d'orthographe.

Les questionnaires, et dans une moindre mesure les entretiens, ont abouti à un traitement quantitatif des données. Celui-ci s'est fait à partir d'un encodage des questionnaires et des entretiens sous forme de table de données. Les traitements statistiques ont ensuite été effectués en utilisant le tableur lui-même, en l'occurrence Libreoffice Calc, et le logiciel de traitement de données GNU R.

CHAPITRE 3 – PERFORMANCE ORTHOGRAPHIQUE ET ZONES DE FRAGILITÉ DANS LES DICTÉES

Les dictées nous ont permis de recueillir des données sur les performances orthographiques des enquêtés afin d'établir quelles zones du plurisystème graphique du français leur posent le plus de difficultés. Nous présenterons dans ce chapitre une analyse des formes nominales, adjectivales et verbales présentes dans les deux dictées. Nous nous intéresserons également à certaines formes homophoniques ciblées. Nous présenterons d'abord les résultats de la dictée d'Orthocol puis les résultats de la dictée de STS. Nous finirons ce chapitre par une synthèse des phénomènes observés dans les dictées.

1. La dictée d'Orthocol

Lors de l'enquête Orthocol, nous avons recueilli 735 dictées sur lesquelles nous avons pu effectuer des analyses systématiques. La littérature scientifique existant sur les difficultés orthographiques en français permet de formuler plusieurs hypothèses quant au niveau de réussite des formes susmentionnées :

- On peut s'attendre à ce que les formes nominales soient plus réussies que les formes adjectivales et verbales puisque les modèles développementaux construits en primaire montrent que l'accord du nom est acquis avant l'accord de l'adjectif et la morphographie du verbe (Totereau, Thévenin et Fayol, 1997).
- Concernant les noms, les adjectifs et les participes passés, on peut s'attendre à ce que les formes au masculin singulier soient mieux réussies que les formes portant une marque apparente de genre (Cogis et Brissaud, 2019) ou de nombre (Brissaud et Fayol, 2018 ; Lefrançois, 2009). La tendance à l'omission d'accord est elle aussi bien établie.
- Concernant les formes en [E], on peut s'attendre à un meilleur taux de réussite des infinitifs par rapport aux participes passés (Brissaud, Chevrot et Lefrançois, 2006 ; Brissaud et Chevrot, 2011).
- Concernant la forme *considéré* intégrée à une forme composée, on peut s'attendre à une tendance à l'accord avec le sujet (Brissaud et Cogis, 2008). Cependant cette tendance ne se manifesterait pas dans le texte des dictées recueillies puisque le COD et le sujet sont tous deux au masculin singulier. Cette tendance ne pourra donc être réellement vérifiée qu'à partir des entretiens.

– Nous connaissons peu d'études consacrées aux déterminants et pronoms posant des problèmes d'homophonies. Delsol (2003) consacre un article aux stratégies utilisées par les élèves pour discriminer les formes en [sɛ], déterminants et formes verbales réunis. Il souligne la complexité des procédures nécessaires pour orthographier l'ensemble de ces formes et constate que seule une minorité d'élèves du primaire y parvient de façon globalement satisfaisante. Nous pouvons donc nous attendre à ce que des erreurs demeurent en fin de collège, voire chez les étudiants. Cogis, Brissaud et Péret (2013) rendent compte d'un entretien où le prédéterminant *tout* dans l'expression *tout le monde* est fortement associé par des élèves de CM2 à une notion de pluralité. Nous pouvons donc nous attendre à l'introduction d'un pluriel dans ce syntagme. Par ailleurs, ces formes sont régulièrement présentes dans les listes d'homophones étudiées dans les manuels de français. Nous faisons donc l'hypothèse que leur degré de réussite ne sera pas parmi les plus élevés mais nous ne pouvons faire d'hypothèse quant à celles qui poseront le plus de difficultés.

Nous présentons ci-dessous les analyses regroupées par catégorie grammaticale.

1.1 Les noms

La dictée d'Orthocol contenait 18 noms dont 14 au singulier et 4 au pluriel.

Le tableau 8 fournit le taux de réussite de l'ensemble des noms en se fondant sur la réussite du mot entier. Contrairement aux formes adjectivales et verbales, nous n'avons pas différencié la réussite de la finale de la réussite du mot³².

| Type de mot | Nombre d'occurrences | Nombre d'occurrences réussies | Pourcentage de réussite mots entiers |
|---|----------------------|-------------------------------|--------------------------------------|
| Tous les noms (18 noms par dictée) | 13220 | 11788 | 89,17 % |
| Noms au singulier | 10290 | 9503 | 92,35 % |
| Noms au pluriel | 2940 | 2285 | 77,72 % |

Tableau 8 : Pourcentages de réussite des noms au singulier et des noms au pluriel dans la dictée d'Orthocol (N=735).

Le tableau 9 présente le taux de réussite des noms sous forme de mots entiers du moins réussi au mieux réussi. Les formes *don* et *oncle*, présentes chacune deux fois dans la dictée, ont été regroupées car leurs taux de réussite sont similaires dans les deux occurrences.

32 Cette distinction aurait pu être intéressante mais nous avons manqué de temps pour réaliser les analyses nécessaires sur un point qui n'était par ailleurs pas central dans notre étude.

| Forme | Occurrences | Occurrences réussies | Pourcentage de réussite mot entier |
|-----------|-------------|----------------------|------------------------------------|
| immeubles | 735 | 349 | 47,48 % |
| pupilles | 735 | 577 | 78,50 % |
| don | 1470 | 1176 | 80 % |
| cité | 735 | 594 | 80,82 % |
| fenêtre | 735 | 632 | 85,99 % |
| monsieur | 735 | 637 | 86,67 % |
| jumelles | 735 | 642 | 87,35 % |
| garçon | 735 | 705 | 95,92 % |
| histoire | 735 | 713 | 97,01 % |
| enfant | 735 | 715 | 97,28 % |
| yeux | 735 | 717 | 97,55 % |
| fils | 735 | 717 | 97,55 % |
| homme | 735 | 718 | 97,69 % |
| monde | 735 | 719 | 97,82 % |
| oncle | 1470 | 1449 | 98,57 % |
| ville | 735 | 728 | 99,05 % |

Tableau 9 : Pourcentage de réussite nom par nom dans la dictée d'Orthocol (N=735).

Les tableaux 8 et 9 semblent confirmer la difficulté du pluriel par rapport au singulier puisque la moyenne des termes au pluriel est nettement inférieure à la réussite moyenne des termes au singulier. Néanmoins, l'examen de la fréquence des noms présents dans la dictée établie par la base de données Manulex³³ (Lété, Sprenger-Charolles et Col , 2004 ; Ortega et Lété, 2010) tempère ce résultat. En effet, les trois noms au pluriel les moins réussis sont aussi des noms moins fréquents que les autres noms de la dictée (voir annexe 9). Tandis que l'indicateur de fr quence³⁴ de la majorité des noms de la dictée est situé entre 60 et 70, *immeubles* a une fréquence de 47,29, *jumelles* de 47,91, *pupilles* au pluriel ne figure pas dans Manulex, mais a une fréquence au singulier de 19,62. Il ne paraît donc pas possible ici d'établir si la différence de réussite est davantage liée au

33 « Manulex est une base de données lexicales qui fournit les fréquences d'occurrences de mots calculées à partir d'un corpus de 54 manuels scolaires (1,9 millions de mots). » (Ortega et Lété, 2010). Nous avons systématiquement interrogé la base avec le spectre le plus large possible, c'est-à-dire du CP au CM2.

34 Nous avons choisi d'utiliser l'indicateur de fréquence nommée Standard Frequency Index (SFI). Il s'agit d'un indicateur calculé à partir de la fréquence estimée d'usage (U), c'est-à-dire de la fréquence par million de mots corrigée en fonction de la dispersion des mots dans les différents manuels utilisés par la base. Pour produire le SFI, U est ensuite soumise à une transformation logarithmique qui permet d'obtenir des valeurs lisibles et exploitables. Le SFI nous a donc semblé un indicateur synthétique permettant de mettre en perspective nos résultats avec la familiarité lexicale des mots de la dictée. Une analyse plus précise des aspects lexicaux aurait exigé de prendre en compte la consistance, sur laquelle Manulex-infra apporte des éléments. Néanmoins, un tel projet nous aurait engagée dans des analyses complexes auxquelles nous avons renoncé parce qu'elles n'étaient pas au cœur de notre propos.

nombre ou à la fréquence du mot. Pour autant, la faible réussite *d'immeubles* pose question puisqu'elle ne s'explique pas en termes de fréquence par comparaison avec *pupilles* ou *jumelles*. Le contexte syntaxique dans lequel apparaît le mot explique probablement ce résultat. En effet, *immeubles* dans *peuplée d'immeubles* n'est pas accompagné d'un déterminant dont la forme orale marque la pluralité, contrairement à *ses pupilles* ou *des jumelles*. D'autres études ont observé la difficulté que pose cette absence de marque orale du pluriel (Brissaud Catherine, 2015 ; Blondel, Brissaud et Rinck, à paraître). L'analyse des entretiens permettra de préciser ce point.

1.2 Les adjectifs

Dans cette analyse, nous traiterons comme adjectifs les participes passés pouvant être considérés comme adjectivés. Ceux-ci pris en compte, le corpus contient 11 adjectifs dont 6 au masculin singulier, 1 au féminin singulier, 3 au masculin pluriel et 1 au féminin pluriel.

| Catégorie | Nombre d'occurrences total | Nombre d'occurrences justes | Réussite des mots entiers | Réussite de la finale |
|---------------------------------------|----------------------------|-----------------------------|---------------------------|-----------------------|
| Tous adjectifs (11 par dictée) | 8085 | 5117 | 63,29 % | 68,68 % |
| Adjectifs au singulier | 4410 | 3209 | 72,24 % | 81,68 % |
| Adjectifs au pluriel | 3175 | 1906 | 44,03 % | 54,77 % |
| Adjectifs au masculin | 5880 | 4078 | 69,35 % | 75,63 % |
| Adjectifs au féminin | 2205 | 1037 | 47,03 % | 50,16 % |

Tableau 10: Réussite des adjectifs regroupés par genre et par nombre dans la dictée d'Orthocol.

Champ : 735 dictées recueillies auprès des élèves de troisième.

Lecture : Les 735 dictées contiennent 4410 adjectifs au singulier, dont 3209 écrits correctement, c'est-à-dire 72,24 % du total. Si on neutralise les erreurs lexicales du radical, on aboutit 81,68 % des adjectifs au singulier corrects.

| Adjectif | Occurrences | Nombres d'occurrences réussies | Pourcentage de réussite mot entier | Pourcentage de réussite finale juste |
|-----------------------|-------------|--------------------------------|------------------------------------|--------------------------------------|
| peuplée | 735 | 341 | 46,39 % | 46,39 % |
| vieil | 735 | 274 | 37,28 % | 49,93 % |
| perfectionnées | 735 | 295 | 40,14 % | 48,44 % |
| microscopiques | 735 | 401 | 54,56 % | 55,65 % |
| bariolés | 735 | 282 | 38,37 % | 56,60 % |
| verts | 735 | 420 | 57,14 % | 58,37 % |
| informé | 735 | 508 | 69,12 % | 71,84 % |
| vieux | 735 | 611 | 83,13 % | 83,13 % |
| gentil | 735 | 641 | 87,21 % | 88,03 % |
| extraordinaire | 735 | 615 | 83,67 % | 97,96 % |
| petit | 735 | 727 | 98,91 % | 99,18 % |

Tableau 11: Réussite des adjectifs forme par forme dans la dictée d'Orthocol (N=735).

Les tableaux 10 et 11 confirment la difficulté de l'accord au pluriel et au féminin réussis dans à peine la moitié des cas. L'examen des fréquences (voir annexe 9) permet ici de compléter l'analyse mais n'invalide pas ces constats généraux. En effet, les adjectifs les plus réussis sont aussi les plus courants : *petit* (SFI = 72,74), *extraordinaire* (SFI = 59,07), *gentil* (SFI = 59,65) et *vieux* (SFI = 64,99). De même, la forme la plus réussie au pluriel est aussi une forme fréquente : *verts* (SFI = 57,31 au pluriel et SFI = 64,07 au singulier). Ces formes sont donc d'autant plus réussies qu'elles sont fréquentes et mieux réussies au singulier qu'au pluriel. Les autres formes ont des fréquences plus faibles mais comparables mise à part *peuplée*, rare sous forme adjectivale (SFI = 17,15) mais plus courante sous forme verbale (SFI = 33,35). On peut noter néanmoins que la forme *vieil* est la moins réussie si on regarde le mot entier malgré une fréquence assez élevée (SFI = 56,78). Ce phénomène peut s'expliquer par le fait que la forme homophone *vieille* est encore plus fréquente (SFI = 62,12). De fait, si on ne regarde que la finale, il n'y a que *peuplée* qui soit mieux réussie. Ces erreurs sur la finale consistent presque toutes en l'ajout d'un *l* et d'un *e* censés marquer la forme au féminin.

1.3 Les formes verbales

La dictée contenait 17 formes verbales : 1 participe passé intégré à une forme composée, 12 verbes au présent (1 à la première personne du singulier, 6 à la troisième personne du singulier et 5 à la troisième personne du pluriel), 2 verbes à l’infinitif et 2 auxiliaires.

| Forme verbale | Nombres d’occurrences réussies | Pourcentage de réussite mot entier | Pourcentage de réussite finale |
|--|--------------------------------|---|--|
| voient | 471 | 64,08 % | 68,30 % |
| brillent | 509 | 69,25 % | 69,25 % |
| a | 510 | 69,39 % | 69,39 % |
| raconter | 528 | 71,84 % | 73,06 % |
| décrit | 452 | 61,50 % | 73,61 % |
| regarder | 557 | 75,78 % | 76,19 % |
| considéré | 484 | 65,85 % | 78,10 % |
| agrandissent | 568 | 77,28 % | 84,08 % |
| appelle | 560 | 76,19 % | 85,85 % |
| voit | 639 | 86,94 % | 87,07 % |
| vivent | 654 | 88,98 % | 89,25 % |
| devine | 665 | 90,48 % | 93,47 % |
| est | 690 | 93,88 % | 93,88 % |
| habite | 694 | 94,42 % | 97,82 % |
| vont | 714 | 97,14 % | 97,28 % |
| vais | 722 | 98,23 % | 98,23 % |
| possède | 596 | 81,09 % | 98,50 % |
| Toutes formes confondues (17 formes verbales) | 8813 | 80,10 % (écart type = 12,87 %; médiane = 77,28 %) | 84,32 % (écart type = 10,87 %; médiane = 85,90%) |

Tableau 12 : Réussite des formes verbales dans la dictée d’Orthocol (N = 735).

Dans ce corpus de formes verbales, la différence de réussite entre les formes verbales et les formes nominales est d’environ dix points en faveur des formes nominales mais l’écart entre les formes verbales et les formes adjectivales est d’environ quinze points en faveur des formes verbales. Si l’accord du verbe et celui de l’adjectif apparaissent donc effectivement plus problématiques pour ces élèves que l’accord du nom, c’est en fait l’accord de l’adjectif qui concentre ici les plus grandes difficultés.

Si on compare les formes à la troisième personne du singulier et celles à la troisième personne du pluriel, l'avantage au singulier est loin d'être aussi net que pour les adjectifs. La question de la fréquence croisée avec celle de l'homophonie semble plus déterminante. En effet, les formes les moins bien réussies après les participes passés adjectivés sont *voient* et *brillent* qui présentent la particularité de posséder toutes deux un homophone à la troisième personne du singulier au présent plus courant : le SFI de *voit* est de 64,39 alors que celui de *voient* est de 56,60 ; le SFI de *brille* est de 56,24 alors que celui de *brillent* est de 50,38. Manulex ne propose pas de résultat pour la forme *agrandissent*, relativement bien réussie dans notre corpus. Ceci indique qu'elle doit être très rare au pluriel dans les manuels scolaires du primaire. Néanmoins, il faut noter que cette forme plurielle n'a pas d'homophone à l'indicatif. Ses homophones sont au subjonctif, beaucoup moins utilisé en langue. Il paraît donc raisonnable de supposer qu'ils ne font pas concurrence à *agrandissent* dans l'esprit des élèves de troisième. On retrouve le même phénomène pour la forme *vivent* pour laquelle Manulex propose les indicateurs de fréquence suivants : 58,10 pour *vivent* et 46,64 pour *vive* en forme verbale. Comme attendu la forme au subjonctif est plus rare que la forme à l'indicatif. Enfin, la forme la plus réussie au pluriel est une forme qui ne possède aucun homophone, *vont*, et dont la fréquence est assez élevée (SFI = 64,09). Ces caractéristiques sont d'ailleurs communes avec la forme *vais* qui est la plus réussie si on regarde le mot en entier.

Les deux formes à l'infinitif, *raconter* et *regarder*, et le seul participe passé intégré à une forme composée, *considéré*, ont un taux de réussite entre 70 % et 80 %. La meilleure réussite de *considéré* est ici en contradiction avec les études qui montrent une meilleure réussite des infinitifs. Cependant l'écart est très faible et peut s'expliquer par le contexte syntaxique dans lequel sont intégrées ces formes. En effet, *considéré* est un intégré à un passé composé avec *avoir* et COD antéposé mais, comme l'accord attendu est au masculin singulier, il suffisait aux élèves de choisir la forme par défaut. En effet, la forme en *-é* peut être choisie simplement parce qu'il s'agit d'un participe passé et non en référence au genre et au nombre de la forme. À contrario, *raconter*, qui est la forme la moins bien réussie des trois, est situé juste derrière un pronom de la seconde personne du pluriel, ce qui peut amener certains élèves à appliquer mécaniquement une forme conjuguée avec *vous*, de fait homophonique de l'infinitif. Ces deux formes ont été abordées pendant les entretiens. Ceux-ci permettront donc d'affiner l'analyse.

1.4 Déterminants et pronoms variables posant des problèmes d'homophonie

Les mots rassemblés dans le tableau 13 font partie de ce que certains enseignants appellent des « petits mots » (Branca-Roscoff et Gomila, 2004). Ils sont souvent traités dans les exercices de discrimination d'homophones pratiqués au collège et parfois encore présents dans les manuels de lycée.

| Forme | Catégorie | Occurrences | Réussies | Pourcentage |
|------------------------|----------------|-------------|----------|-------------|
| ceux | pronom | 735 | 475 | 64,63 % |
| cet (enfant) | déterminant | 735 | 520 | 70,75 % |
| ses (yeux) | déterminant | 1470 | 1067 | 72,59 % |
| tout (le monde) | prédéterminant | 735 | 555 | 75,51 % |
| ce (qu'il voit) | pronom | 735 | 559 | 76,05 % |
| ce (don) | déterminant | 735 | 600 | 81,63 % |
| personne | pronom | 735 | 632 | 85,99 % |

Tableau 13 : Réussite des déterminants et pronoms posant des problèmes d'homophonies dans la dictée d'Orthocol (N = 735).

Si on compare la réussite globale de ces formes avec celles des verbes et surtout des adjectifs, on constate qu'elle n'est pas particulièrement faible même s'il est vrai que ces petits mots de fait très courants (aucun des mots de la liste n'a une SFI inférieure à 60) dépassent difficilement les 80 % de réussite. La forme la moins réussie *ceux* (SFI = 63,48) a une prononciation proche de deux autres formes³⁵, *ce* pronom (SFI = 74,01) et *ce* déterminant (SFI = 73,92), d'ailleurs également présents dans le corpus et mieux réussis. La seconde forme la moins réussie, *cet* (SFI = 65,78) possède elle aussi un homophone plus courant, *cette* (SFI = 72,27).

1.5 Synthèse des phénomènes relevés dans les dictées d'Orthocol

Si on confronte ces relevés aux hypothèses formulées plus haut, les phénomènes suivants apparaissent.

35 Dans *ce*, le *e* est muet ou caduc ce qui signifie que les locuteurs peuvent ne pas le prononcer sans que cela nuise à la compréhension. Quand il est réalisé à l'oral, ce *e* peut phonologiquement varier entre [ə], [œ] et [ø] (Berri, 2006, p. 1). *Ceux* peut donc être ressenti par certains locuteurs comme un homophone de *ce*.

Nos données confirment la meilleure réussite des formes nominales par rapport aux formes adjectivales et verbales chez des élèves ayant pourtant quitté l'école primaire depuis longtemps. Le décalage constaté dans les modèles développementaux développés pour des élèves d'école primaire semble donc se maintenir jusqu'à la fin du collège.

Concernant les noms, nos données ne font pas apparaître nettement une plus grande difficulté à graphier les termes au pluriel que les termes au singulier. La fréquence de ces termes en langue semble ainsi plus déterminante. Par contre, cette difficulté est confirmée pour l'accord en genre et en nombre de l'adjectif et du participe passé adjectivé. Il est possible que cette différence entre noms et adjectifs découle de ce que plusieurs noms au pluriel étaient aussi des noms peu fréquents, ce qui ne permet pas de savoir si les différences observées découlent de la fréquence ou du nombre. Il est également possible que cette différence découle du fonctionnement différent de la variation en nombre du nom et de l'adjectif. En effet, tandis que le pluriel du nom peut s'analyser en terme de pluralité sémantique du référent, le pluriel de l'adjectif ne peut s'analyser que d'un point de vue syntaxique en référence au nom auquel il se réfère.

Les deux formes à l'infinitif sont mieux réussies que les participes passés portant une marque de genre ou de nombre mais moins bien réussies que le participe passé *considéré*. Cependant, comme on l'a dit plus haut, le contexte syntaxique de cette forme ne permet pas d'identifier si les élèves ont respecté les règles d'accord du participe passé. Il apparaît néanmoins que l'identification de la forme participe passé ne pose pas plus de problèmes pour nos enquêtés que l'identification de l'infinitif.

Concernant les déterminants et les pronoms posant des problèmes d'homophonie, les taux de réussite observés sont relativement élevés et ne révèlent pas de difficultés aigües par rapport à ces formes. Cependant aucune de ces formes ne dépasse les 85 % de réussite malgré leur grande fréquence en français. On peut supposer que ce constat explique leur présence récurrente dans les manuels de l'enseignement secondaire.

2. Les dictées en STS

Nous présenterons les formes relevées dans la dictée de STS parallèlement à ce qui a été fait pour la dictée d'Orthocol. Nous aborderons donc d'abord les formes nominales, puis les formes adjectivales, puis les formes verbales et enfin les déterminants présentant des problèmes d'homophonie.

2.1 Les formes nominales

Le tableau 14 présente les 26 noms de la dictée de STS classés du moins réussi au plus réussi en se basant sur la réussite de l'accord.

| Forme | Occurrences mot entier réussi | Pourcentage mot entier réussi | Occurrences finale réussie | Pourcentage finale réussie |
|----------------------|-------------------------------|-------------------------------|----------------------------|----------------------------|
| instants | 130 | 73 % | 132 | 74 % |
| soin | 132 | 74 % | 132 | 74 % |
| adieux | 140 | 79 % | 140 | 79 % |
| préparatifs | 140 | 79 % | 165 | 93 % |
| parents | 169 | 95 % | 169 | 95 % |
| vêtements | 149 | 84 % | 171 | 96 % |
| papiers | 171 | 96 % | 171 | 96 % |
| filles | 170 | 96 % | 170 | 96 % |
| voyage | 172 | 97 % | 172 | 97 % |
| monde | 172 | 97 % | 172 | 97 % |
| évènement | 125 | 70 % | 173 | 97 % |
| Amis/ies | 174 | 98 % | 174 | 98 % |
| affaires | 174 | 98 % | 174 | 98% |
| étudiantes | 168 | 94 % | 174 | 98 % |
| commerce | 176 | 99 % | 176 | 99 % |
| pays | 176 | 99 % | 176 | 99 % |
| aout | 175 | 98 % | 176 | 99 % |
| weekend | 162 | 91 % | 177 | 99 % |
| liste | 177 | 99 % | 177 | 99 % |
| fois | 177 | 99 % | 177 | 99 % |
| jour | 178 | 100 % | 178 | 100 % |
| départ | 169 | 95 % | 178 | 100 % |
| veille | 177 | 99 % | 178 | 100 % |
| première | 163 | 92 % | 178 | 100 % |
| seconde | 174 | 98 % | 178 | 100 % |
| aventure | 170 | 96 % | 178 | 100 % |
| Toutes formes | 4260 | 92 % | 4416 | 95,4% |

Tableau 14 : Formes nominales de la dictée de STS classées par ordre de réussite (N = 178).

Nous présentons dans les deux premières colonnes le nombre de formes réussies en prenant en compte le mot entier et dans les deux colonnes suivantes le nombre de finales réussies afin de neutraliser les éventuelles difficultés liées à l'orthographe lexicale.

| Nombre | Nombres de finales juste | Pourcentage de finales justes |
|----------------------|--------------------------|-------------------------------|
| 16 noms au singulier | 2776 | 97,5 % |
| 10 noms au pluriel | 1640 | 92,1 % |

Tableau 15 : Réussite des noms au singulier et au pluriel dans la dictée de STS (N =178).

Le tableau 15 confirme que marquer les noms en nombre pose peu de problèmes à des scripteurs avancés. Parmi les 3 formes en dessous de 80 % de réussite, on retrouve la forme *soin* qui est intégrée dans le syntagme *beaucoup de soin*. On peut supposer ici que les assez nombreuses formes au pluriel découlent du sens du déterminant *beaucoup de* que les élèves associent à l'idée de pluralité. Parmi les 8 formes les moins réussies, il s'agit cependant de la seule forme au singulier, ce qui montre que l'accord au pluriel demeure plus complexe à effectuer que l'accord au singulier comme le confirme le tableau 15. La forme *adieux* est la seule forme de pluriel portant un x. Cependant seuls deux élèves ont proposé la forme *adieux*. La difficulté à choisir la marque du pluriel est donc probablement davantage liée au contexte syntaxique puisque *adieux* était précédé du déterminant *leurs* que 19 % des élèves ont écrit au singulier, ce qui explique la majorité des graphies d'*adieux* au singulier. De même, *instants* était intégré au syntagme *ces tout derniers instants* qui présente plusieurs difficultés et dans lequel le nom est séparé de son déterminant. Là encore, c'est donc probablement un contexte syntaxique qui s'écarte du schéma le plus classique qui explique la difficulté que représente cette forme.

Enfin, on peut noter que les différences entre la réussite du mot entier et la réussite de la finale sont faibles voire inexistantes dans la majorité des cas. Ceci montre que pour ces scripteurs avancés les difficultés se concentrent sur la morphographie. Les mots *préparatifs*, *événements*, *vêtements* et *weekend* présentent cependant des variations notables. Deux de ces mots ont une variante acceptée antérieure aux recommandations orthographiques de 1990 (*événement* et *week-end*)³⁶. Les deux formes acceptables ont été comptabilisées comme justes. Quand on s'intéresse aux graphies erronées, il apparaît que celles-ci se concentrent sur les accents pour les trois premiers mots et, pour le quatrième, consistent essentiellement à écrire *weekend* en deux mots. Ces variations sont

36 Un relevé systématique de toutes les formes produites pour les mots exploités dans la dictée de STS est présenté en annexe 10 en fin de volume.

cohérentes avec ce que l'on sait de la valeur sociale des accents en français. Lucci et Millet (1994) ont ainsi montré que les scripteurs les plus compétents étaient également ceux qui hiérarchisent le plus l'importance de leurs erreurs orthographiques et qui savent se concentrer sur les secteurs valorisés socialement. Les accents leur apparaissaient ainsi comme de moindre importance. L'accentuation constituait d'ailleurs la première zone de tolérance signalée par les enseignants interrogés dans cette enquête (Chevrot, Fontana, Freychet et Simon, 1994). Le fait que les erreurs lexicales des étudiants que nous avons interrogés se concentrent sur les erreurs d'accent les rapprochent donc des scripteurs experts enquêtés en 1994.

2.2 Les formes adjectivales

Le tableau 16 présente la réussite de l'ensemble des formes adjectivales classées de la forme la moins réussie à la forme la plus réussie. Le tableau 17 synthétise la réussite par genre et par nombre.

| Forme | Occurrences mot entier réussi | Pourcentage mot entier réussi | Occurrences finale réussie | Pourcentage finale réussie |
|-----------------------|-------------------------------|-------------------------------|----------------------------|----------------------------|
| parties | 97 | 55 % | 97 | 55 % |
| règlementaires | 104 | 58 % | 122 | 69 % |
| prête | 137 | 77 % | 145 | 81 % |
| achevés | 139 | 78 % | 144 | 81 % |
| derniers | 140 | 79 % | 145 | 81 % |
| international | 144 | 81 % | 151 | 85 % |
| éloigné | 158 | 89 % | 161 | 90 % |
| jeunes | 172 | 97 % | 172 | 97 % |
| dernière | 167 | 94 % | 176 | 99 % |
| entier | 173 | 97 % | 177 | 99 % |
| Toutes formes | 1431 | 80 % | 1490 | 84 % |

Tableau 16 : Formes adjectivales relevées dans la dictée de STS (N=178).

| | Nombre de finales justes | Pourcentage de finales justes |
|---------------------------|--------------------------|-------------------------------|
| Masculin singulier | 489 | 92 % |
| Féminin singulier | 313 | 88 % |
| Masculin pluriel | 411 | 77 % |
| Féminin pluriel | 289 | 81 % |

Tableau 17 : Réussite des adjectifs de la dictée de STS regroupés par genre et par nombre (N=178).

À la lecture des tableaux 16 et 17, il apparaît tout d'abord que les adjectifs sont moins bien réussis que les noms avec à peu près une quinzaine de points d'écart. Ceci confirme les difficultés de gestion de l'accord de l'adjectif y compris par des scripteurs experts. On observe, comme pour les noms, que l'essentiel des erreurs se concentre sur les finales. Seul *règlementaires* dépasse les 5 % d'écart entre mot entier et finale. De fait, il s'agit à nouveau d'un mot comportant un accent et par ailleurs d'un mot peu courant, de plus de trois syllabes et intégrant deux graphies différentes du phonème [ɛ].

Comme on pouvait s'y attendre, les adjectifs au singulier sont nettement mieux réussis que les adjectifs au pluriel et les formes les mieux réussies en moyenne sont les formes au masculin singulier qui apparaissent de fait comme les formes par défaut. L'erreur la plus courante pour *achevés* et *règlementaires* consiste ainsi à omettre le s (voir annexe 10). L'écart entre masculin pluriel et féminin pluriel est en revanche très réduit. Mais la moyenne des féminins pluriels agglutine deux formes aux taux de réussite très différents : *jeunes* est réussie à 97 % tandis que *parties* n'est réussie qu'à 55 %, ce qui constitue de loin le taux de réussite le plus faible de l'ensemble des adjectifs. La réussite élevée de *jeunes* peut s'expliquer d'une part par le fait qu'il s'agit d'un adjectif épïcène, d'autre part du fait de sa position juste après le déterminant *ces* qui marque le pluriel à l'oral. La forme *parties* obligeait à choisir à la fois une marque de féminin et une marque de pluriel. De fait, 15 % des étudiants écrivent *partis* et 13 % *partie*. Chez plus du quart des élèves, tout se passe donc comme s'ils avaient identifié l'une des marques morphologiques attendues mais n'avaient pas été jusqu'au bout du raisonnement. Cette forme a été intégrée à l'entretien. Nous y reviendrons donc dans le chapitre suivant.

2.3 Les formes verbales

Le tableau 18 présente les 15 formes verbales de la dictée de STS classées de la finale la moins réussie à la finale la plus réussie. Pour les formes composées, nous avons fait le choix de reproduire ici le participe passé car c'est là que les difficultés se concentrent. Ce tableau liste donc 7 formes au participe passé, 2 formes à l'imparfait, 5 infinitifs et 1 forme de présent de l'indicatif.

| Forme | Occurrences mot entier réussi | Pourcentage mot entier réussi | Occurrences finale réussie | Pourcentage finale réussie |
|---------------|-------------------------------|-------------------------------|----------------------------|----------------------------|
| choisis | 51 | 29 % | 51 | 29 % |
| préparée / és | 48 | 27 % | 60 | 34 % |
| dépêchée | 62 | 35 % | 102 | 57 % |
| enfilé | 98 | 55 % | 102 | 57 % |
| préparé | 98 | 55 % | 103 | 58 % |
| consacré | 105 | 59 % | 105 | 59 % |
| goutait | 103 | 58 % | 108 | 61 % |
| organisé | 123 | 69 % | 123 | 69 % |
| manquaient | 134 | 75 % | 134 | 75 % |
| étudier | 134 | 75 % | 142 | 80 % |
| parler | 147 | 83 % | 147 | 83 % |
| saluer | 168 | 94 % | 169 | 95 % |
| être | 170 | 96 % | 174 | 98 % |
| faire | 177 | 99 % | 177 | 99 % |
| vais | 178 | 100 % | 178 | 100 % |
| Toutes formes | 1796 | 67 % | 1892 | 70 % |

Tableau 18 : Formes verbales de la dictées d'Orthocol classées de la moins réussie à la plus réussie (N = 178).

Il apparaît que la seule forme au présent de l'indicatif, *vais*, est réussie par la totalité des étudiants. Ce résultat est cependant peu étonnant étant donné qu'elle dépassait 98 % de réussite en troisième. Il s'agit d'une forme très courante qui n'a pas d'homophone au sein de son paradigme verbal. Les deux autres formes réussies à plus de 95 % sont deux formes d'infinitif également très courantes et sans homophone verbal, *être* et *faire*. En situation de reconnaître un mot courant et retrouver son orthographe en mémoire, les élèves interrogés ici sont donc tous en situation de réussite, ce qui montre qu'il s'agit d'une population familière de l'orthographe du français comme on peut s'y attendre d'élèves scolarisés dans l'enseignement supérieur français.

Cependant les verbes de la dictée avaient été choisis afin de multiplier les homophones hétérographes. C'est donc le cas des autres formes dont le taux de réussite s'échelonne, si on se concentre sur les finales, de 29 % à 95 %. Ces taux de réussite montrent d'une part que les finales homophoniques posent dans tous les cas problème à certains élèves, d'autre part que l'étendue de ces problèmes varie beaucoup d'une forme à l'autre. Nous commenterons ces homophones

hétérographes en allant des formes les plus réussies vers les moins réussies du tableau, c'est-à-dire les infinitifs, puis les formes à l'imparfait puis les participes passés.

2.3.1 Les infinitifs

Les trois infinitifs *étudier*, *saluer* et *parler* étaient inscrits dans un contexte syntaxique qui pouvait faire écran à leur identification : dans *Je vais vous parler* le pronom *vous* peut entraîner un accord à la seconde personne du pluriel que nous avons effectivement observé lors des entretiens d'Orthocol ; dans *deux étudiantes en commerce international parties étudier*, on pourrait s'attendre à des accords avec *étudiantes* transformant l'infinitif en participe passé ; on retrouve une proposition infinitive dans *la première s'est dépêchée de saluer* mais le terme avec lequel les élèves pourraient être tentés de faire un accord est éloigné de l'infinitif.

À l'arrivée, la forme *saluer* est de fait la plus réussie, à 95 %, ce qui indique que cette configuration syntaxique ne constitue pas un obstacle pour les scripteurs testés.

La forme *parler* est réussie à 83 %. Les formes erronées sont liées à la présence du pronom *vous* qui fait écran entre le début de la phrase *Je vais* et l'infinitif. En effet, 12 % des élèves choisissent la forme *parlez*. Ce verbe a été intégré à l'entretien. Il sera donc intéressant de voir comment les élèves interrogés réagissent à la relecture afin d'établir si cet effet du pronom est lié à une écriture rapide ou si cette procédure est profondément ancrée dans le fonctionnement orthographique de certains scripteurs experts.

C'est la forme *étudier* qui concentre le plus grand nombre d'erreurs avec seulement 75 % de réussite si on s'en tient au mot entier. Il faut cependant noter qu'une bonne partie de l'écart avec *parler* vient d'erreurs lexicales essentiellement liées à l'oubli de l'accent. Une fois les erreurs lexicales neutralisées, l'écart entre *saluer* et *étudier* ne représente plus que trois points de pourcentage. Si on met de côté les erreurs lexicales, les erreurs liées à la finale se répartissent en 10 % des élèves ayant choisi la forme *étudié*, 6 % ayant choisi la formes *étudiées*, 2 % la forme *étudiée* et 2 % la forme *étudiés*. L'accord en genre et en nombre avec le nom *étudiantes* présent juste avant n'est donc pas massif mais néanmoins suffisamment présent pour qu'on puisse supposer qu'il ait fait obstacle au choix de la forme à l'infinitif.

2.3.2 Les formes à l'imparfait

Les deux formes à l'imparfait *manquaient* et *goutait* aboutissent à des taux de réussite assez faibles de 75 % et 61 % une fois les erreurs lexicales neutralisées³⁷. L'examen des graphies choisies par les élèves ne produisant par la forme juste montre que la forme à l'infinitif est systématiquement la forme erronée la plus utilisée puisque 7 % des élèves choisissent *manquer* et 15 % *goûter* ou *gouter*. En ce qui concerne l'infinitif *gouter*, il est probable que l'homophonie avec le nom *gouter* aussi fréquent en langue que le verbe³⁸ explique le plus grand nombre de formes à l'infinitif. Il n'en demeure pas moins que ces formes à l'infinitif sont au moins aussi courantes que les autres formes à l'imparfait puisque 7 % des élèves choisissent une forme à l'imparfait mais marquent une autre personne pour *goutait* et pour *manquaient*. La reconnaissance du temps verbal lui-même pose donc manifestement problème à plus ou moins un cinquième des élèves de STS. Les formes restantes sont des participes passés que les élèves cherchent à accorder en genre et en nombre : 5 % ont choisi la forme *manquées* et 9 % la forme *goûtée* ou *goutée*. Les élèves qui ne choisissent pas l'infinitif comme forme par défaut cherchent donc à faire varier le participe passé en fonction de la personne à laquelle il se rapporte.

2.3.3 Les participes passés

Le tableau 18 fait bien ressortir les problèmes posés par l'accord des participes passés pour ces scripteurs avancés. En effet, tous les participes passés sont en dessous de 70 % de réussite et se concentrent en début de tableau.

Le texte avait été conçu pour varier les configurations faisant intervenir une forme de participe passé : position adjectivale, participe passé utilisé avec *être*, participe passé utilisé avec *avoir* sans ou avec COD antéposé.

La réussite très faible de *dépêchée* s'explique en partie par des raisons lexicales liées à la présence des deux accents. En effet, 22 % des élèves produisent une forme juste en finale mais présentant une ou plusieurs erreurs d'accents. Si on neutralise cet aspect, la forme a été réussie par 57 % des élèves ce qui la remonte au milieu du groupe des participes passés. La grande majorité des erreurs commises sur la finale sont en *-é* (22 %) et en *-er* (17 %). Cette forme est certes pronominale mais elle ne présentait pas de difficulté particulière puisqu'une procédure d'accord du participe passé avec *être* permettait d'accorder le participe passé. On observe ici que cette forme a posé problème à

37 Le nombre d'erreurs lexicales est en fait relativement élevé mais la très grande majorité des élèves faisant des erreurs lexicales commettent aussi une erreur sur la finale.

38 Le SFI indiquée par Manulex est de 55,13 pour le verbe *goûter* et de 55,18 pour le nom *goûter*.

près de la moitié des élèves qui choisissent la forme infinitive ou la forme non marquée du participe passé.

Les formes avec auxiliaire *avoir* ont des taux de réussite globalement faibles. Les formes *consacré* dans *elles ont consacré un weekend*, *enfilé* dans *elles ont enfilé les vêtements* et *préparé* dans *elles ont préparé leur voyage* ont des taux de réussite très proches, aux alentours de 55 %. La forme *organisé* dans *chacune a organisé ses affaires* est un peu mieux réussie avec 69 % de réussite. Cette forme se distingue des trois autres parce qu'elle a un sujet au singulier. Étant donné le poids de l'accord avec le sujet déjà identifié dans de nombreuses études (Brissaud 1999, Brissaud et Cogis, 2002 ; Brissaud, 2015 ; Le Levier, Brissaud et Totereau, 2018), on peut supposer que cette différence explique une partie du résultat final. De fait, la forme en *-er* n'est majoritaire parmi les formes erronées que pour la forme *organisé* (*organiser* est choisie par 12 % des élèves). Pour *consacré*, *enfilé* et *préparé*, la forme la plus choisie est la forme en *-ées* marquant manifestement l'accord avec le sujet *elles* (*consacrées* est choisie par 20 % des élèves, *préparées* par 17 % et *enfilées* par 15 %). Les entretiens métagraphiques permettront de préciser cette hypothèse puisque les formes *préparé* et *organisé* y sont traitées.

Enfin, les deux participes passés avec COD antéposés *choisis* dans *les vêtements qu'elles avaient choisis* et *préparée/és* dans *la lise des papiers règlementaires qu'elles avaient soigneusement préparée/és* ont des taux de réussite particulièrement faibles, dépassant difficilement les 30 %. Ce pourcentage ne varie quasiment pas si on ne s'intéresse qu'aux finales en mettant de côté les erreurs lexicales sur le radical. Ceci n'est pas étonnant dans la mesure où l'accord avec COD antéposé est identifié comme un point qui n'est pas maîtrisé en français (Audibert-Gibier, 1992 ; Manesse et Cogis, 2007 ; Le Levier *et al.*, 2018). Il s'intègre, qui plus est, nécessairement dans une structure syntaxique relativement complexe. Pour autant, ce point est encore aujourd'hui censé être enseigné au collège et le constat de taux de réussite aussi faibles invite à essayer de comprendre pourquoi cet enseignement n'aboutit pas. L'analyse des entretiens, qui abordent ces deux formes, tentera d'apporter des éléments de réponse.

2.3.4 Déterminants et adverbe posant des problèmes d'homophonie

La dictée proposée en STS comportait plusieurs occurrences des déterminants *ses* et *ces* ainsi que deux occurrences de la forme *tout*, d'abord prédéterminant puis adverbe. Le tableau 19 synthétise les taux de réussite de l'ensemble de ces formes.

| Forme | Nombres d'occurrences réussies | Pourcentage de réussite |
|--------------------------|--------------------------------|-------------------------|
| Tout (derniers instants) | 109 | 61 % |
| Tout (le monde) | 155 | 87 % |
| Ces (préparatifs) | 158 | 89 % |
| Ses (parents) | 158 | 89 % |
| Ces (deux jeunes filles) | 158 | 93 % |
| Ses (affaires) | 168 | 94 % |

Tableau 19 : Déterminants et adverbe posant un problème d'homophonie dans les dictées de STS (N=178).

2.3.4.1 Les homophones en [sɛ]

Les homophones en [sɛ] apparaissent globalement parmi les formes les plus réussies. La discrimination entre le déterminant possessif et le déterminant démonstratif semble poser peu de problèmes à ces scripteurs experts qui se trompent dans un petit nombre de cas. On peut cependant noter que la forme pronominalisée *s'est* qui était également présente dans la dictée semble plus problématique même si son taux de réussite (74%) n'est pas parmi les plus faibles. Malheureusement le choix des formes de l'entretien, qui reposait sur l'expérience d'Orthocol, n'avait pas ciblé cette forme. Il ne sera donc pas possible d'affiner réellement l'analyse. La majorité des erreurs des élèves se concentre sur la forme *c'est* (choisie par 17 % des enquêtés), ce qui semble indiquer des difficultés d'identification du pronom réfléchi.

2.3.4.2 Tout

Tout le monde semble avoir posé peu de problèmes aux élèves avec une réussite de 87 %. Ce résultat peut sembler élevé, d'autant qu'il était assez nettement inférieur chez les élèves de troisième (75 %). Par ailleurs, cette forme avait été ciblée parce qu'elle présentait potentiellement un conflit entre l'accord syntaxique et l'idée de pluralité impliquée par le sens. Or elle est nettement mieux réussie que les deux autres formes qui ciblaient ce type de difficulté : *prête* dans *chacune a organisé ses affaires pour être prête*, dont la finale est réussie à 81 % et *soin* dans *beaucoup de soin*, réussie à 74 %. Les entretiens permettront de préciser quels cheminements permettent de produire massivement cette forme juste.

De façon attendue, la forme *tout* dans *tout derniers instants* est moins réussie (61 %). L'absence de marque du pluriel liée à la forme adverbiale de *tout* devant un adjectif au pluriel pose un problème d'analyse pour le scripteur. De fait, 34 % des élèves choisissent la forme *tous* et 3 % choisissent une

forme hybride *touts* qui exprime bien leur degré d'hésitation. Quoique nous n'ayons pas posé la question de façon systématique, cette forme a été souvent abordée dans les entretiens en lien avec le premier *tout*. Il sera intéressant de constater si les formes justes, majoritaires, procèdent d'une analyse pertinente.

À l'arrivée, il apparaît que si la réussite des élèves de STS est très satisfaisante sur certaines formes, d'autres continuent à poser massivement problème. Ce phénomène rejoint le constat fait par les quelques études existantes à propos des étudiants entrant à l'université (Lefrançois, 2004 ; David 2014, p. 99). Par rapport à ce que nous avons constaté chez les élèves de troisième, certains points sont confirmés : la meilleure réussite des formes nominales par rapport aux formes adjectivales, les difficultés inhérentes aux formes verbales. L'accent mis sur les formes en [E] et les participes passés confirme qu'il s'agit véritablement d'une zone d'instabilité orthographique y compris chez des scripteurs experts. Cependant les homophones en [sɛ] et la forme *tout le monde* apparaissent nettement mieux réussis chez les élèves de STS que chez les élèves de troisième. Il n'est pas possible de savoir si cette différence procède de l'âge ou du parcours scolaire des élèves. Néanmoins, cela montre que ces points sont moins résistants que les éléments liés au système morphographique du français. Ceux-ci ne semblent pas totalement assimilés par les bacheliers que nous avons interrogés. Ces analyses seront affinées au chapitre suivant grâce à l'exploitation des entretiens métagraphiques menés en troisième et en STS.

CHAPITRE 4 – LE RAISONNEMENT ORTHOGRAPHIQUE

Au total, 131 élèves de troisième et 65 étudiants de STS ayant passé la dictée se sont également prêtés à un entretien métagraphique³⁹. Au cours de ces entretiens, nous les avons interrogés systématiquement sur des formes choisies en fonction de difficultés d'orthographe grammaticale identifiées en français. Ils ont été invités à expliquer comment ils parvenaient à la forme qu'ils avaient choisie. Ils pouvaient aussi choisir de modifier cette forme.

Nous présenterons les résultats de ces entretiens en commençant par l'enquête menée en troisième puis en abordant l'enquête menée en STS.

1 Les entretiens métagraphiques menés avec les élèves de troisième

Nous aborderons les entretiens en commençant par évoquer l'évolution des formes pendant l'entretien avant de traiter les formes adjectivales, puis les formes verbales puis le nom et le pronom⁴⁰.

1.1 Des écarts à la norme avant et après entretien qui confirment les difficultés connues et attendues

Le tableau 20 présente le pourcentage d'élèves (sur 131) ayant porté une forme juste sur leur copie, puis le pourcentage d'élèves choisissant une forme juste à l'issue de l'entretien et, enfin, le différentiel entre ces deux pourcentages. Il a été organisé en fonction du nombre de formes justes après modification éventuelle, pendant l'entretien, de la forme la moins réussie à la forme la plus réussie.

39 Un récapitulatif des formes et procédures relevées lors des entretiens métagraphiques forme par forme en troisième est disponible en annexe 6 en fin de volume pour les élèves de troisième et 7 pour les étudiants de STS.

40 Les paragraphes 1.1, 1.2, 1.3 et 1.4 sont pour l'essentiel repris de l'article publié dans *Pratiques* (Le Levier, Brissaud, Huard, 2018).

| Forme | formes justes avant entretien | formes justes pendant entretien | Différentiel |
|---------------------|-------------------------------|---------------------------------|--------------|
| verts | 46 % | 58 % | <u>+12 %</u> |
| peuplée | 38 % | 62 % | +24 % |
| bariolés | 46 % | 68 % | +22 % |
| brillant | 67 % | 69 % | +2 % |
| voient | 65 % | 70 % | +5 % |
| raconter | 66 % | 71 % | +4 % |
| l'a | 69 % | 78 % | <u>+9 %</u> |
| ce | 74 % | 78 % | +4 % |
| immeubles | 50 % | 81 % | +31 % |
| agrandissent | 82 % | 85 % | +3 % |
| considéré | 76 % | 87 % | <u>+11 %</u> |
| voit | 89 % | 91 % | +2 % |

Tableau 20 : Pourcentages de réussite par forme avant et pendant entretien lors de l'enquête Orthocol (N=131).

On peut tout d'abord noter que le taux de réussite de chacune des formes augmente pendant l'entretien. Ceci qui montre que le travail de relecture et de réflexion induit par l'entretien permet d'améliorer la conformité des graphies choisies. Cependant, toutes ces formes n'évoluent pas de la même façon⁴¹. L'amélioration la plus nette se concentre sur le syntagme *Dans la ville peuplée d'immeubles bariolés*. On peut supposer que la construction syntaxique a ici constitué un obstacle qu'une relecture attentive de la phrase a permis de lever pour beaucoup d'élèves. Il paraît donc plus pertinent d'observer les formes choisies par les élèves pendant l'entretien pour évaluer quelles sont celles qui leur posent le plus de problèmes.

Les trois formes les moins bien orthographiées à l'issue de l'entretien sont les trois formes adjectivales : *verts*, *peuplée* et *bariolés*. Cette observation confirme la difficulté de l'accord de l'adjectif en français (Guernier, Barré-de Miniac, Brissaud et Mout, 2017). Les trois formes verbales les plus problématiques sont *brillant*, *voient* et *raconter*. On peut supposer que l'accord de proximité avec le pronom *vous* explique la faiblesse de *raconter*. Les deux autres formes sont des formes au pluriel, ce qui est là encore cohérent avec les difficultés identifiées en français. On peut cependant se demander ce qui explique le différentiel entre *brillant* et *agrandissent*. En effet, la

41 Pour faire ressortir cette différence, les formes qui augmentent le plus ont été notées en gras, celle qui augmentent modérément ont été soulignées.

seconde forme est bien mieux réussie avant et pendant l'entretien alors qu'il s'agit d'une forme à la troisième personne du pluriel du présent de l'indicatif.

L'analyse des entretiens métagraphiques permet de comprendre partiellement ces différences de réussite en fonction des explicitations que les élèves proposent dans cette situation d'entretien.

Nous présenterons donc une synthèse des commentaires proposés par les élèves sur leurs choix de formes en nous concentrant d'abord sur les formes adjectivales, puis sur les formes verbales, avant de revenir sur le nom et le pronom.

1.2 Les formes adjectivales : une difficulté confirmée

1.2.1 De la difficulté d'accorder un homophone : verts

Le tableau 21 présente l'ensemble des terminaisons produites par les élèves de troisième pour le mot *verts*⁴².

| | -ts | -t | -s |
|----------------------------|------|------|-----|
| avant entretien | 46 % | 49 % | 5 % |
| pendant l'entretien | 58 % | 40 % | 2 % |

Tableau 21 : Répartition des terminaisons recueillies avant et pendant l'entretien pour *verts* dans ses yeux verts voient (N=131).

Cette forme est, après *peuplée*, la moins réussie des douze formes avant entretien et la moins réussie toutes formes confondues pendant l'entretien. Cependant, le nombre de formes réalisées est aussi un des plus faibles puisque les élèves n'ont choisi que trois variantes possibles pour la fin du mot : *-t*, *-s* et *-ts*. Les formes erronées se concentrent massivement sur la forme en *-t* qui correspond à la forme correcte de l'adjectif de couleur au masculin singulier. De fait, les élèves ayant choisi la graphie *-t* expliquent massivement leur choix en référence au sens du mot ou au fait qu'ils connaissent l'écriture du mot (ce qui semble sous-entendre qu'ils identifient son sens et choisissent la graphie appropriée). On peut se demander si le fait que l'adjectif *vert* possède plusieurs homophones explique sa faible réussite : les élèves se demandent en effet quelle forme de [ver] il faut choisir et considèrent avoir fini l'examen de cette forme une fois qu'ils ont fait leur choix. Les élèves qui identifient et réalisent l'accord sont d'ailleurs très minoritaires à évoquer le sens du mot (seulement 7 élèves sur 77 ayant réalisé l'accord après entretien) alors même qu'à une exception près ils choisissent tous la graphie *-ts*. Il semble donc que pour ces élèves le choix de l'adjectif lui-

42 130 formes avant entretiens (pourcentages calculés par rapport aux formes exprimées).

même est suffisamment évident pour qu'ils n'aient pas à s'interroger sur ce point et puissent reporter leur réflexion sur la question de l'accord.

Certains élèves semblent cependant avoir été troublés par la question de l'adjectif de couleur. En effet, huit élèves évoquent l'invariabilité des adjectifs de couleur et sept d'entre eux décident de ne pas accorder de ce fait (avec plus ou moins d'assurance). Cette explication est très minoritaire parmi les élèves qui ont choisi de ne pas accorder avant et pendant l'entretien mais elle a peut-être joué chez des élèves qui ne l'ont pas formulée.

Enfin, on peut noter que seuls quatre élèves font mention de la forme *verte* pour justifier la présence du *t*. Il semble que l'adjectif de couleur soit suffisamment mémorisé à l'écrit pour que les élèves n'aient pas recours à une transformation pour en retrouver la forme.

1.2.2 Des participes passés massivement traités comme des adjectifs : peuplée / bariolés

Les tableaux 22 et 23 présentent l'ensemble des terminaisons produites par les élèves de troisième pour les mots *peuplée* et *bariolés*.

| | -ée | -é | -és | -er | -e | -aient | -ées | -es | -ait |
|----------------|------|------|------|-----|-----|--------|------|-----|------|
| avant | 38 % | 45 % | 7 % | 5 % | 2 % | 1 % | 1 % | 1 % | 0 % |
| pendant | 62 % | 23 % | 10 % | 2 % | 1 % | 1 % | 1 % | 1 % | 1 % |

Tableau 22 : Répartition des terminaisons recueillies avant et pendant l'entretien pour *peuplée* dans la ville peuplée d'immeubles bariolés (N=131).

| | -és | -é | -er | -ée | -ées | -et | -ait | -aient |
|----------------|------|------|-----|-----|------|-----|------|--------|
| avant | 46 % | 37 % | 8 % | 4 % | 3 % | 2 % | 1 % | 0 % |
| pendant | 68 % | 23 % | 4 % | 2 % | 1 % | 2 % | 0 % | 1 % |

Tableau 23 : Répartition des terminaisons recueillies avant et pendant l'entretien pour *bariolés* dans la ville peuplée d'immeubles bariolés (N=131).

Les deux participes passés en position adjectivale recueillent également des taux de réussite assez faibles. Cependant ces deux formes progressent fortement (plus de 20 points de pourcentage de formes réussies en plus pendant l'entretien par rapport à avant l'entretien). Par ailleurs, dans un cas comme dans l'autre, la forme la plus représentée après la forme correctement fléchie (voire avant concernant la forme *peuplée* avant entretien) est la forme en *-é* qui est également la plus

massivement modifiée au cours de l'entretien. L'obstacle rencontré par beaucoup d'élèves au moment de l'écriture semble lié à l'accord. Ils identifient sans difficulté le type de forme mais ne s'interrogent pas nécessairement sur l'accord au moment où ils écrivent ou, s'ils identifient un problème à résoudre, ne réussissent pas à le faire dans le temps contraint de la dictée. Dans un cas comme dans l'autre, la grande majorité des élèves établit correctement le lien entre le participe passé adjectivé et le nom auquel il se rapporte au moment de l'entretien. Beaucoup réalisent alors l'accord qu'ils avaient omis ou mal fait.

Quelques élèves cependant ne choisissent pas la forme *peuplée* alors qu'ils établissent ce lien. Leurs explications sont assez hétérogènes et indiquent des difficultés à appréhender le système orthographique français : l'un dit ne pas mettre de *s* parce que le mot va avec *ville*. Il identifie donc le nombre mais ne se pose pas la question du genre (C51). Un autre hésite à choisir une forme à l'imparfait parce qu'il ne voit pas d'autre verbe dans la phrase (C56). Un autre encore explique :

Parce que moi, une fois, j'avais entendu que c'est juste quand c'était féminin qu'on mettait *é-e*. Mais une fois je me suis aperçu... Enfin... qu'on ne le mettait pas qu'à ce moment-là. Du coup ça m'a perturbé. Du coup, je ne sais pas quand les mettre les *é-e*.
(C59)

On ne sait pas à quel type de configuration l'élève fait référence mais on voit ici que la polyvalence des morphogrammes dans le système orthographique français peut créer chez les élèves des zones d'incertitude qui les empêchent de résoudre les problèmes orthographiques auxquels ils sont confrontés.

Il demeure cependant des élèves qui n'établissent pas le lien entre *ville* et *peuplée*. Parmi ceux-là, quatre élèves établissent un lien avec *immeubles* révélant une difficulté à identifier le fonctionnement syntaxique alors même qu'ils se posent des questions et mettent en place un raisonnement. Mais beaucoup choisissent plutôt la forme *peuplé* soit par une procédure de remplacement utilisée en tout par 18 % des élèves ; soit parce qu'ils réfléchissent sur la catégorie grammaticale à laquelle appartient *peuplée*. Quelques élèves (15 sur 131) produisent ce type d'explication (dont la moitié à peu près aboutit à la forme correcte). Soit ils parlent explicitement d'adjectif, soit ils déclarent que cette forme n'est pas un verbe, ce qui semble exclure pour eux les formes en *-er* et les formes personnelles. La forme *peuplée* est donc souvent perçue plus ou moins explicitement comme un adjectif, ce qui permet aux élèves de choisir la forme en *-é* qu'ils fléchissent ou non en fonction du reste de leur raisonnement. On peut supposer qu'une partie des élèves qui ne commente cette forme que par son lien avec *ville* et la fléchit correctement traite de

fait *peuplée* comme un adjectif dont ces élèves maîtrisent le fonctionnement de façon mécanique. Pour eux, cette forme n'exige donc pas davantage d'explication que l'identification du mot auquel elle se rapporte.

Néanmoins, certains élèves, peu nombreux (7 occurrences explicites) perçoivent et commentent l'origine verbale de *peuplée*. Ils utilisent majoritairement le terme *participe passé* voire *participe passé à valeur adjectivale* (2 occurrences). Certains de ces élèves cherchent alors l'auxiliaire avec lequel est utilisé *peuplée* et le trouvent en opérant une modification de la phrase qui vient réinsérer un auxiliaire *être* entre *la ville* et *peuplée* (3 occurrences).

Enfin, sur la forme *peuplée*, une minorité non négligeable d'élèves (10 %) passe par une analyse morpho-sémantique qui justifie la forme *-és* par le sens du mot *peuplée* renvoyant à un grand nombre de personnes :

J'ai pensé que c'était *peuplé*, plusieurs, alors j'ai mis un s. (C9)

s parce que *peuplé* ben y a pas qu'une personne. (C40)

Parce que *peuplé* c'est un mot qui veut dire qu'il y a beaucoup de personnes. Dans une ville, on sait qu'il y a beaucoup de personnes qui logent, donc c'est normal que j'ai écrit *-és* parce qu'il y a beaucoup de personnes dans la ville. (C65)

La forme *bariolés* fait apparaître des phénomènes similaires, à ceci près que beaucoup d'élèves déclarent qu'ils ne connaissaient pas le mot⁴³. Ce point peut expliquer la présence de deux formes en *-et* plausibles pour les adjectifs en français. Néanmoins, la grande majorité des élèves a choisi une forme en *é* fléchie ou non. L'explication la plus récurrente (plus de 70 % des formes traitées) renvoie au lien avec *immeubles* et aboutit très majoritairement à une forme correcte. On retrouve cependant 4 élèves établissant un lien avec *peuplée*. Si on met en relation la forme choisie pour *immeubles* et la forme choisie pour *bariolés*, on se rend compte que 85 % des élèves choisissent une marque de nombre cohérente, qu'elle soit au pluriel ou au singulier pour les deux formes. Parmi les élèves choisissant une marque différente, les trois quarts aboutissent à *immeubles* au pluriel et *bariolé* au singulier. Lorsqu'on leur demande comment ils aboutissent à ces formes, les élèves concernés qui parviennent à produire un commentaire s'interrogent le plus souvent sur la forme en [E] et non sur l'accord, alors même que certains semblent établir le lien avec *immeubles*. Un élève explique ainsi *qu'immeubles* est masculin et qu'il faut donc écrire *bariolé -é*. On retrouve ici des

43 L'une des enquêtrices leur a demandé de façon relativement systématique s'ils connaissaient le mot. Beaucoup répondent que non. Dans les autres entretiens cet élément n'apparaît pas de façon aussi fréquente mais on peut supposer que la situation est similaire car la question n'a pas été posée de façon systématique.

difficultés d'analyse syntaxique qui empêchent certains élèves de mener jusqu'au bout leur raisonnement orthographique.

On peut remarquer concernant *bariolés* et *peuplée* un nombre assez faible de formes en *-er*. Parmi les élèves qui conservent la forme au moment de l'entretien, certains n'ont pas d'explication disponible. Un élève dit transcrire le son (pour *peuplée*) et plusieurs élèves utilisent une procédure de remplacement par un verbe du troisième groupe et n'en tirent pas les conséquences pertinentes. Certains n'entendent pas quelle forme fonctionne comme le montre l'extrait suivant.

Élève : *Dans la ville prendre d'immeubles... euh ouais.*

Chercheuse : Donc tu dis *dans la ville prendre d'immeubles* et ça ça t'aide à écrire *peuplée e-r* c'est ça ?

Élève : Oui. (C124)

D'autres l'entendent mais ne savent pas quoi en tirer.

Bah c'est si on te dit *peuplé d'immeubles perdus* ben *perdu* c'est *e-r* je crois ou si on dit *perdre* c'est *é-e*, ou l'inverse je crois. (C114)

Parmi les élèves qui corrigent leur forme initiale en *-er* pour choisir une forme en *-é* (portant ou non une marque de genre ou de nombre), on trouve des élèves qui utilisent un remplacement par un verbe du troisième groupe, mais aussi chez certains élèves l'idée que la forme ne peut pas être en *-er* parce qu'elle est fléchie.

Parce que comme je dis *peuplé*, c'est plusieurs immeubles, alors il y a plusieurs immeubles barbelés⁴⁴ donc je mettrais *e* accent s. (C100)

Cette explication peut nous amener à nous demander dans quelle mesure le sentiment d'un accord à réaliser peut aider certains élèves à choisir la forme adjectivale précisément parce que c'est la seule forme qu'il est possible de fléchir.

Les trois formes adjectivales du corpus confirment donc les difficultés liées à l'accord de l'adjectif chez certains scripteurs avancés en français. De fait, cet accord exige une analyse de type syntaxique qui ne va pas de soi pour une proportion minoritaire mais non négligeable des élèves interrogés.

44 L'élève C100 utilise vraiment le mot *barbelés*.

1.3 Les formes verbales

La réussite des formes verbales après relecture est assez hétérogène de 69 % pour (*qui*) *brillent* à 91 % pour (*il*) *voit*. Nous organiserons notre étude en partant des formes les moins réussies : *brillent*, *voient*, *raconter* et *l'a* que nous comparerons aux formes plus réussies dont les caractéristiques permettent d'éclairer les difficultés rencontrées par les élèves.

1.3.1 *brillent* / *agrandissent* : des difficultés d'identification morphologique renforcées par la survivance de représentations grammaticales erronées

Les tableaux 24 et 25 présentent l'ensemble des terminaisons produites par les élèves de troisième pour les mots *brillent* et *agrandissent*.

| | -ent | -e | -es | -é |
|----------------|------|------|-----|-----|
| avant | 82 % | 17 % | 1 % | 0 % |
| pendant | 85 % | 10 % | 4 % | 1 % |

Tableau 24 : Répartition des terminaisons recueillies avant et pendant l'entretien pour *agrandissent* dans ses jumelles qui s'*agrandissent* (N=131).

| | -ent | -e | -es | -ée |
|----------------|------|------|------|-----|
| avant | 67 % | 27 % | 6 % | 0 % |
| pendant | 69 % | 14 % | 16 % | 1 % |

Tableau 25 : Répartition des terminaisons recueillies avant et pendant l'entretien pour *brillent* dans ses jumelles qui s'*agrandissent* et qui *brillent* (N=131).

Nous avons volontairement interrogé les élèves sur les deux formes *agrandissent* et *brillent* dans le syntagme *ses pupilles qui s'agrandissent et qui brillent*. La forme *agrandissent* est nettement mieux réussie que la forme *brillent* que ce soit avant ou pendant l'entretien. Pourtant, les élèves identifient le lien entre *pupilles* et *brillent* autant qu'entre *agrandissent* et *brillent*⁴⁵. Les difficultés de traitement de *brillent* ne semblent donc pas résulter du fait que la distance avec le sujet empêcherait de le repérer. Tout comme pour *voient*, une minorité choisit un *s* ou un *e* pour marquer le pluriel ou le féminin montrant par là-même qu'ils ne maîtrisent pas la nature verbale du mot. C'est d'ailleurs ce qui motive l'apparition d'une forme en *-ée* pendant l'entretien, phonographiquement erronée. Cependant, il est notable que ce phénomène apparait chez deux fois plus d'élèves pour *brillent* (24) que pour *agrandissent* (12). Certains élèves (12) ont donc traité *agrandissent* comme un verbe et

45 Le lien syntaxique est repéré par 113 élèves concernant *agrandissent* et 111 élèves concernant *brillent* mais la différence vient du fait que *brillent* a été traité dans 2 entretiens de moins que *agrandissent*.

brillant comme autre chose. Les explications que nous les avons invités à fournir montrent qu'en effet, pour certains d'entre eux, *brillent* et *s'agrandissent* n'ont pas la même nature :

Brillant c'est le..., c'est un adjectif et *s'agrandissent* ça va être le verbe. (C77)

Élève : *S'agrandissent* c'est un verbe.

Chercheuse : D'accord. Et *brillant* c'est quoi ?

Élève : Un mot. (C128)

Élève : Parce que *s'agrandissent* c'est un verbe et du coup *e-n-t* mais *brillant* c'est pas le verbe, c'est pas un verbe conjugué.

Chercheuse : D'accord, c'est pas un verbe conjugué. Et c'est quoi si c'est pas un verbe conjugué ?

Élève : (silence) Un adjectif. (C27)

Il est généralement difficile d'établir ce qui amène ces élèves à ne pas ranger les deux mots dans la même catégorie.

Certains font cependant référence à une pseudo-règle qui les amène à considérer soit que le deuxième mot ne peut pas être un verbe, soit que, même si *brillant* est un verbe, il n'est pas possible de l'accorder avec le sujet.

Parce que deux verbes côte à côte, je sais qu'en fait le deuxième n'est pas conjugué (...) ça veut dire qu'il va pas être conjugué vu que le premier est conjugué, donc c'est pour ça je l'ai pas conjugué. (C2)

Chercheuse : Qu'est-ce qui te fait penser que c'est un adjectif ?

Élève : Ben parce que déjà, d'une, peut pas y avoir deux verbes dans la phrase, enfin pas deux verbes conjugués, ah mais... non, peut pas y avoir deux verbes conjugués donc déjà y'a *s'agrandissent*, puis... non enfin là je sais pas trop. (C33)

Ces deux élèves semblent recourir à un énoncé présenté comme règle qui apparaît assez régulièrement dans les entretiens stipulant que lorsque deux verbes se suivent, le deuxième ne peut pas être conjugué. Cette formulation, manifestement encore utilisée dans les classes, a pour but d'amener les élèves à repérer les verbes à l'infinitif suivant un autre verbe (par exemple un semi-auxiliaire comme dans *Je vais vous parler*) mais s'applique mal dans les faits et a souvent été mobilisée au cours des entretiens dans des situations où non seulement elle ne s'appliquait pas mais où elle faisait obstacle au choix par l'élève de la forme normée. Concernant *brillant*, cinq élèves font appel à cette pseudo-règle. On peut se demander si elle n'explique pas la difficulté de traiter *brillant* comme *agrandissent* chez d'autres élèves.

1.3.2 voit / voit : La présence explicite du pronom et le singulier, des facteurs facilitateurs

Les tableaux 26 et 27 présentent l'ensemble des terminaisons produites par les élèves de troisième pour les mots *voit* et *voient*.

| | -oit | -oie | -oient | -oix | -ois | -oi |
|----------------|------|------|--------|------|------|-----|
| avant | 89 % | 7 % | 2 % | 2 % | 1 % | 1 % |
| pendant | 91 % | 5 % | 2 % | 1 % | 2 % | 0 % |

Tableau 26 : Répartition des terminaisons recueillies avant et pendant l'entretien pour *voit* dans ce qu'il voit (N=131).

| | -ent | -e | -s | -t | -x | -oi | -r | -ts |
|----------------|------|------|-----|-----|-----|-----|-----|-----|
| avant | 65 % | 10 % | 8 % | 8 % | 8 % | 2 % | 1 % | 0 % |
| pendant | 70 % | 7 % | 8 % | 7 % | 6 % | 1 % | 1 % | % |

Tableau 27: Répartition des terminaisons recueillies avant et pendant l'entretien pour *voient* dans ses yeux verts *voient* (N=131).

Voit et *agrandissent* sont les formes les mieux réussies avant et pendant l'entretien. Ce sont aussi les formes les moins corrigées, ce qui peut s'expliquer partiellement par le fait qu'elles sont les mieux réussies. Les élèves n'ont pas besoin de la relecture pour trouver la bonne forme.

Voit se distingue très nettement de *voient*, 20 points plus bas. On sait que les formes au singulier sont généralement mieux réussies que les formes au pluriel (Perfetti *et al.*, 1997). Par ailleurs, *voit* (SFI = 64,39) (Lété *et al.*, 2004) est plus fréquent que *voient* (SFI = 54,60). Néanmoins il semble important de noter le contexte syntaxique dans lequel se déployaient ces deux formes et les traitements qu'elles ont entraînés chez les élèves. En effet, la forme *voit* apparaissait juste après son sujet, qui se présente sous la forme du pronom personnel *il*. Si on s'intéresse aux commentaires qu'ils ont faits de leur choix, on se rend compte que plus de la moitié des élèves cite ce pronom personnel comme un facteur explicatif suivant une procédure qui donne souvent l'impression d'associer de façon assez mécanique le pronom avec la forme : « c'était *il* donc *t* », « Et *voit* ben c'est *il* donc c'est *t* à la fin ». Les formulations proches des deux exemples ci-dessus représentent plus de la moitié (55 %) des commentaires recueillis. On peut mettre en lien ces explications avec l'habitude scolaire de dérouler des paradigmes verbaux. La présence explicite du pronom semble donc ici un facteur facilitateur de l'accord normé.

Il n'en va pas de même de la forme *voient* dont le sujet était un groupe nominal : *ses yeux verts voient*. Cette forme exigeait une analyse morphosyntaxique permettant d'identifier d'une part sa nature verbale, d'autre part son lien avec le sujet *ses yeux verts*. Il est notable cependant que neuf élèves (8 % des cas) cherchent à résoudre le problème en remplaçant le sujet par un pronom. Huit de ces élèves remplacent explicitement *ses yeux* par *ils* et choisissent la bonne forme. Mais le neuvième (C128), passe par une analyse sémantique (« on parle du petit garçon ») qui l'amène à identifier *le petit garçon* comme sujet et donc à remplacer par *il* et à choisir la forme *voit*. Cette procédure de remplacement du sujet par un pronom ne semble donc pas faire obstacle à condition d'identifier correctement le sujet par une procédure syntaxique et non sémantique.

La grande majorité des élèves ne passe cependant pas par cette procédure de remplacement. Le lien entre *voient* et *ses yeux* est explicitement établi par 74 % des élèves interrogés. Peu disent d'emblée qu'il s'agit d'une forme verbale mais, dans la majorité des cas, cette nature verbale semble évidente aux élèves et explique leur choix de la forme correcte en *e-n-t* dans 70 % des cas. Cependant cette nature verbale échappe à une minorité d'élèves. On a pu relever dix entretiens dans lesquels l'élève semblait faire une erreur sur la nature du mot *voient*. Neuf de ces élèves choisissent une finale en *s* ou en *x* en référence au pluriel. Quand bien même la forme en *s* peut être une forme verbale, leur choix est donc lié aux formes nominales du pluriel rendues plausibles par l'existence en français de *voix*. Le dixième entretien présentant un problème d'identification grammaticale propose la forme *voie* parce que c'est « la personne » qui voit (C14). Il est manifeste ici que la marque *e* est ressentie comme une marque de féminin liée au sujet sémantique de la phrase tel que l'élève se le formule.

Néanmoins, l'absence d'un sujet pronominal transparent n'explique pas la différence de réussite avec la forme *agrandissent* puisque celle-ci avait pour sujet un pronom relatif précédé par son antécédent : *ses pupilles qui s'agrandissent et qui brillent*. Mais *agrandissent* ne possède aucun homophone non verbal, contrairement à *voient*. De fait, une minorité d'élèves semble désarçonnée par la forme *voient* qui les pousse à puiser dans un stock de formes mémorisées suivant des critères qui font souvent prévaloir le sens sur la nature grammaticale.

Au sens du mot parce que il y en a, ils ont plusieurs sens : *voix* avec un *x* c'est la *voix*, avec un *s*, c'est la *vue*. (C20)

Parce que j'ai pensé à celui-là, c'est la *vue* donc j'ai pensé à celui-là. (C131)

Il est notable que ce type de raisonnement renvoyant au sens du mot est un peu moins présent dans les commentaires de la forme *voit* mais ne disparaît pas. Deux entretiens justifient une forme erronée par la référence à la *vue*. Si *voient* est à la fois nettement moins bien réussi que *voit* et

qu'*agrandissent*, on peut donc supposer que c'est lié au fait qu'il combine une forte homophonie avec un sujet au pluriel qui n'est pas exprimé sous forme de pronom personnel.

1.3.3 raconter / considéré : des difficultés persistantes d'analyse des formes en [E] malgré une bonne réussite apparente.

Le tableau 28 présente l'ensemble des terminaisons produites par les élèves de troisième pour le mot *raconter*.

| | -é | -er | -e | -ait | -ée | -ai | -ér | vu |
|----------------|------|------|-----|------|-----|-----|-----|-----|
| avant | 76 % | 13 % | 4 % | 2 % | 2 % | 1 % | 1 % | 1 % |
| pendant | 87 % | 7 % | 1 % | 3 % | 2 % | 0 % | 0 % | 0 % |

Tableau 28 : Répartition des terminaisons recueillies avant et pendant l'entretien pour *considéré* dans son oncle qui l'a toujours considéré comme son fils (N=131).

Parmi les formes en [E] sur lesquelles nous avons interrogé les élèves, la plus réussie avant et après entretien est *considéré* dans son oncle qui l'a toujours considéré comme son fils⁴⁶. Mais le choix final de cette forme n'implique pas nécessairement que le raisonnement qui l'a produite était pertinent⁴⁷. Le tableau 29 propose une classification des explications obtenues.

| Type de raisonnement | Nombre d'élèves |
|--|-----------------|
| Ne se pose pas la question de l'accord | 58 |
| Accorde avec le sujet | 28 |
| Accorde avec le COD | 12 |
| N'accorde pas à cause de l'auxiliaire | 8 |

Tableau 29 : Répartition des types de raisonnement pour la forme *considéré* (N=131).

Parmi les élèves qui se posent la question de l'accord, la majorité accorde avec le sujet. Le fait que celui-ci soit au masculin singulier ne permet pas de repérer ce phénomène dans les copies elles-mêmes. Les entretiens montrent cependant ici avec beaucoup de netteté qu'une forme juste ne correspond pas nécessairement à un raisonnement correct. Un petit nombre dit ne pas faire l'accord du fait de la présence de l'auxiliaire *avoir* associé pour eux à l'invariabilité du participe. Enfin, un nombre à peine plus élevé produit une explication qui ne renvoie pas toujours au COD de manière explicite mais qui montre qu'ils font l'accord avec le bon élément de la phrase. En effet, il est

46 Forme traitée dans 129 dictées et 130 entretiens métagraphiques.

47 Le tableau 29 et l'analyse de *considéré* sont repris de l'article publié dans *Diptyque* (Le Levier, Brissaud, Totereau, 2018).

remarquable que les élèves qui énoncent la règle de l'accord avec le COD antéposé et qui parviennent à l'appliquer pour dire qu'ils accordent *considéré* avec *l'* sont très rares. La majorité des élèves qui parviennent à une forme d'accord avec le COD le font en se demandant, d'une manière ou d'une autre, ce qui est considéré.

Considéré, parce que c'est le petit garçon qui est considéré alors euh... ben c'est *é* parce que c'est masculin pas féminin. (C125)

Sauf ses oncles qui l'ont toujours considéré... considéré... Bah celui qu'ils ont considéré c'est son fils donc que ça soit ses oncles ou son oncle ça change rien. (C130)

Et *considéré* il y a pas plusieurs personnes et c'est de Jo qu'on parle alors on n'accorde pas avec le s. (C75)

Ces élèves perçoivent correctement les relations entre les mots et parviennent ainsi à réaliser correctement l'accord mais ne l'expriment pas dans les termes scolaires traditionnels.

À contrario, une grande partie des élèves qui énoncent correctement la règle ne vont pas jusqu'à son application. Ce phénomène est souvent lié à une difficulté d'identification du participe passé.

Chercheuse : Et donc là il n'y avait pas de COD ?⁴⁸

Élève : Il a toujours considéré quoi ? Ah son oncle. *Son oncle* c'est masculin singulier donc du coup c'est *é* aussi. (C28)

Ce premier exemple montre que la compréhension de la phrase elle-même peut poser problème puisque cet élève se pose la bonne question mais donne une réponse qui n'est pas cohérente avec le sens de la phrase. Cette difficulté d'identification se retrouve chez l'élève suivant.

Chercheuse : Y a un COD là ?

Élève : Oui il me semble, *qu'il*. Sauf que, sauf que comme c'est *il* et que c'est un homme bah on n'a pas besoin de l'accorder non plus ?

Chercheuse : Le COD c'est *il* ?

Élève : Non c'est *qu'*, c'est *que*. (C80)

La confusion entre « qu'il a » et « qui l'a » empêche ici l'élève d'identifier le COD tout simplement parce qu'il n'a pas segmenté correctement les mots, ce qui révèle ici encore une difficulté à faire correspondre la construction syntaxique de la phrase et son sens. Un autre n'identifie pas la présence d'un COD alors même qu'il introduit lui-même la notion dans son discours.

48 Une notion grammaticale telle que le COD n'apparaît dans nos entretiens que si l'élève l'a introduite lui-même. La chercheuse la reprend donc ici en référence à ce qui a précédé.

Élève : Si mais c'est l'auxiliaire *avoir* donc normalement non ou alors faut le faire avec le COD s'il est avant...

Chercheuse : Est-ce qu'il y a un COD ici avant ?

Élève : Non. (C92).

Ces derniers exemples montrent que, bien que les élèves aient souvent entendu parler de COD et mobilisent la notion dans leurs discours, ils ne l'ont manifestement pas complètement conceptualisée et éprouvent de grandes difficultés d'analyse syntaxique qui ne permettent pas de mettre en œuvre une analyse aboutissant efficacement au choix d'une forme adaptée.

Il est possible cependant que l'exemple utilisé ici ait renforcé la tendance des élèves à ne pas se poser la question de l'accord dans la mesure où le participe passé est peu visible et la forme *considéré* de fait juste. C'est pourquoi nous avons décidé d'introduire un cas d'accord du participe passé avec COD antéposé dans la phrase que nous avons dictée aux élèves les plus à l'aise : *L'oncle a rangé les lunettes qu'il a reçues le jour où son neveu et lui se sont donné rendez-vous*. Sur les douze élèves qui ont traité cette phrase, un seul a été en mesure de mener l'analyse jusqu'au bout et de traiter l'accord de *reçues* correctement, 5 accordent *reçu* avec le sujet *il*, 4 ne l'accordent pas à cause de l'auxiliaire *avoir* et deux ne se posent pas la question de l'accord. On constate ici la grande résistance de l'accord avec le sujet et la difficulté conceptuelle que constitue l'accord avec l'objet. Celle-ci est particulièrement nette chez une élève qui va quasiment jusqu'au bout du raisonnement mais refuse d'en tirer les conséquences.

Ben déjà il y a l'auxiliaire *avoir*, il y a *il* avant donc ça veut dire que ça ne peut pas être au pluriel, et c'est lui qui a reçu dont j'aurais pu l'accorder avec *les lunettes* mais elles n'ont rien à voir avec ça. (C92)

Cette élève donne l'impression de disposer de tous les éléments d'analyse nécessaires puisqu'elle identifie l'auxiliaire et le COD antéposé. Mais elle écarte l'hypothèse de l'accord avec le COD comme si elle était irrecevable. À contrario, elle évoque le sujet de *a reçu* même si elle ne dit pas explicitement qu'elle accorde *reçu* avec ce sujet. On peut néanmoins supposer que le poids de l'habitude de l'accord avec le sujet joue dans son refus de choisir un accord avec le COD. Nous ne disposons que d'un corpus très réduit sur cette forme mais il montre avec netteté la très grande difficulté que les élèves éprouvent à accorder le participe avec l'objet y compris quand ils parviennent à gérer l'essentiel des autres difficultés du français. Ce point apparaît pourtant explicitement dans les programmes de collège et semble traité en classe puisqu'un nombre important d'élèves tente de mobiliser la notion de COD. Les programmes de 2015, entrés en

vigueur à la rentrée 2016, ont supprimé l'accord du participe passé des verbes pronominaux mais ont conservé l'accord du participe passé avec COD antéposé. Celui-ci réapparaît dans les programmes de cycle 4 applicables à la rentrée 2018. Il semble intéressant de noter que, même s'il est effectivement abordé par les enseignants, des élèves, pourtant à l'aise avec le reste du système orthographique du français, semblent ne pas réussir à se l'approprier.

Même si la grande majorité des élèves a produit une forme correcte malgré des raisonnements majoritairement erronés, il en demeure 13 % qui maintiennent pendant l'entretien une forme erronée. La forme la plus réalisée avant et après l'entretien est *considérer*. Sur les neuf élèves qui la maintiennent ou qui la choisissent après l'entretien, cinq disent ne pouvoir expliquer pourquoi, un autre fait le remplacement par « mordu » mais n'en tire aucune conséquence et deux réutilisent la pseudo-règle du second verbe à l'infinitif. Pour ces deux derniers, *considérer* s'écrit nécessairement *e-r* puisqu'il y a déjà un verbe conjugué dans la phrase. Les effets délétères de cette pseudo-règle s'illustrent ici de façon magistrale puisqu'elle risque de mener les élèves qui la prennent au pied de la lettre à mal orthographier l'ensemble des formes composées. Il est notable cependant que ces deux élèves avaient écrit *considéré* avant l'entretien. C'est donc la relecture et la réflexion qui les amène, du fait de la présence de cette pseudo-règle en mémoire à modifier la forme choisie. Un troisième élève avait hésité mais avait finalement décidé de conserver la forme *considéré* du fait du résultat de la transformation par le verbe *prendre*.

| | er | ez | é | és | ais |
|------------------------|-----------|-----------|----------|-----------|------------|
| avant entretien | 66 % | 23 % | 9 % | 0,8 % | 0,8 % |
| après entretien | 71 % | 21 % | 6 % | 0,8 % | 0,8 % |

Tableau 30 : Répartition des formes recueillies avant et pendant l'entretien pour raconter dans *Je vais vous raconter* (N=131).

La forme *raconter* est un peu moins bien réussie mais évolue peu entre avant et pendant l'entretien. De fait, près du quart des élèves choisit d'écrire *racontez* dans *Je vais vous raconter l'histoire*. Très peu corrigent cette forme au moment de l'entretien (on passe de 23 % à 21 % de formes en *-ez*). Les élèves qui choisissent cette forme sont très majoritairement capables de l'expliquer et le font en référence au pronom *vous* immédiatement adjacent au verbe *raconter* confirmant qu'il s'agit bien là d'un accord de proximité. Les formulations des élèves donnent le plus souvent l'impression d'une forme d'association automatique entre le pronom *vous* et la forme en [E] qui suit.

C'est marqué *vous* pour *racontez*⁴⁹, j'ai mis *e-z*. (C3)

Parce que c'est *vous*. Et *vous* c'est... Enfin à la fin la terminaison c'est *-e-z*. (C95)

Certains disent explicitement avoir cherché le sujet du verbe.

Pour écrire la fin de *racontez* j'ai juste vu le sujet. (C101)

Ce type de formulation est cependant très minoritaire. On voit que l'association automatique entre un pronom et une forme qui aidait les élèves à orthographier *voit* dans *il voit* les amène ici à commettre des erreurs, faute d'une réelle analyse syntaxique.

La grande majorité des élèves qui obtiennent la bonne forme l'explicitent par une procédure de remplacement par l'infinitif d'un verbe au troisième groupe qui se révèle efficace. On retrouve également la pseudo-règle du deuxième verbe nécessairement à l'infinitif quand deux verbes se suivent qui permettait ici d'aboutir à la bonne forme. De fait, quatorze élèves y ont recours, dont 13 qui aboutissent à la bonne forme, parfois en doublant leur analyse par un remplacement par un verbe du troisième groupe. Un élève cependant choisit une forme en *é* en formulant cette règle. Manifestement la forme de participe passé correspond pour lui à la forme non conjuguée du verbe.

1.3.4 l'a : des difficultés persistantes d'identification morphologique

Le tableau 31 présente l'ensemble des formes produites par les élèves de troisième pour la forme *l'a*.

| | a | la | à | là |
|----------------|----------|-----------|----------|-----------|
| avant | 69 % | 28 % | 2 % | 1 % |
| pendant | 78 % | 12 % | 5 % | 5 % |

Tableau 31 : Répartition des formes recueillies avant et pendant l'entretien pour *l'a* dans son oncle qui l'a toujours considéré comme son fils (N=131).

La forme *l'a*⁵⁰ progresse de plus de 10 points entre avant et pendant l'entretien. Il est notable que la forme qui recule nettement est la forme *la* (réalisée par 28 % des élèves avant entretien et seulement 12 % après) tandis que les formes *l'à* ou *là* progressent. De fait, les enquêtés sont assez nombreux à dire avoir choisi *la* par défaut (13 %) ou être incapables d'expliquer comment ils l'ont choisie

49 Lorsqu'on évoque la forme choisie par l'élève, nous avons fait le choix de la noter en italique telle qu'écrite par l'élève même si elle correspond à une forme erronée.

50 La forme a été traitée dans 130 entretiens (un entretien à partir d'une dictée incomplète n'a pas abordé la forme).

(11 %). Trois (2 %) font même référence au son en disant l'avoir écrite comme cela se prononçait. Une partie des élèves semble donc en difficulté face à cette forme qu'ils n'ont pas analysée pendant la dictée et qu'ils ont écrite de la manière la plus simple possible. La majorité des élèves parvient cependant à la bonne graphie et fournit des explications cohérentes renvoyant sous une forme ou une autre à l'identification du verbe *avoir*. En effet 36 % des élèves font explicitement le lien entre *a* et le verbe *avoir* et 46 % d'entre eux passent par une procédure de remplacement de la forme *a* par une autre forme du verbe *avoir* (très majoritairement *avait*). L'identification du verbe *avoir* leur suffit ensuite à discriminer les formes *l'a*, *l'à*⁵¹ et *là* mais ils sont très peu nombreux (4) à analyser le pronom *l'* de façon pertinente.

L'examen des formes verbales montre que les problèmes qu'elles posent ne sont pas toujours du même ordre. En effet, les formes *voient* et *brillent* posent des problèmes d'identification morphologiques. Parmi les élèves qui se sont trompés et qui produisent un commentaire, un grand nombre ne reconnaît pas la nature verbale du mot. La présence d'homophones nominaux explique partiellement ce phénomène pour *voient*. Néanmoins, l'identification de toute forme verbale à une forme de type pronom personnel + verbe conjugué semble expliquer en partie la difficulté à identifier un sujet nominal pour *voient* tandis que la forme *brillent* souffre d'une représentation étonnamment présente dans les esprits des élèves, suivant laquelle un verbe conjugué ne peut pas suivre un autre verbe conjugué. La prégnance de cette représentation est confirmée par son apparition dans les commentaires de la forme *considéré* et ceux de la forme *raconter*, même si dans ce dernier cas elle permet d'aboutir à une forme juste.

1.4 Le nom et le pronom : des procédures sémantiques qui fonctionnent

1.4.1 immeubles : un accord sémantique efficace à la relecture

Le tableau 21 présente l'ensemble des terminaisons produites par les élèves de troisième pour le mot *immeubles*.

| | es | e | é | l (sans rien) |
|----------------|------|------|-----|---------------|
| avant | 50 % | 50 % | 0 % | 0 |
| pendant | 81 % | 18 % | 1 % | 1 % |

Tableau 32 : Répartition des terminaisons recueillies avant et pendant l'entretien pour *immeubles* dans la ville peuplée d'immeubles bariolés (N=131).

⁵¹ Forme impossible en français mais choisie après entretien par 5 % des élèves.

Immeubles est la forme qui connaît la plus forte progression entre avant et après l'entretien. En effet, de très nombreux élèves qui n'avaient pas marqué le pluriel le jour de la dictée le marquent à la relecture. Le traitement de *immeubles* est par ailleurs tout à fait singulier. En effet, si une grande majorité des élèves choisit finalement la marque de pluriel, c'est à partir d'une analyse morpho-sémantique (80 % des explications fournies) fondée sur le sens de *ville* (« dans une ville, il y a plusieurs immeubles ») ou de *peuplée* (« peuplée, ça veut dire qu'il y en a beaucoup », C86).

De fait, les élèves ne disposaient pas dans la phrase de déclencheur syntaxique du pluriel ce qui peut, comme on l'a vu plus haut, expliquer sa faible réussite avant entretien. Cette amélioration considérable au cours de l'entretien montre que beaucoup d'élèves manquent la marque de pluriel lorsqu'ils doivent écrire vite mais n'éprouvent pas de difficulté à percevoir le pluriel lorsqu'ils ont un temps de réflexion. Tout se passe comme si la configuration syntaxique interdisait une procédure rapide reposant sur le déterminant oral mais n'empêchait pas l'identification du pluriel à l'analyse.

Les élèves très minoritaires (6 occurrences relevées) qui cherchent un mot avec quoi accorder cette forme expriment une gêne que celle-ci aboutisse à une absence d'accord, dans la majorité des cas, ou à un accord au pluriel en fonction du sens.

Élève : Non parce que je vois pas un mot qui est au pluriel dans cette phrase mais je suis pas sûre non plus.

Chercheuse : Donc là tu vois pas de mot qui pourrait indiquer le pluriel mais t'hésites quand même à mettre un pluriel, pourquoi ?

Élève : Parce que ça peut être... on peut pas... enfin on sait pas la quantité d'immeubles du coup on peut mettre un s ou un e, enfin ça peut être au pluriel ou au singulier. (C32)

Parce que des fois ça fait pareil : d' et des fois il y a un -s ou pas de -s. (C53)

Élève : *Peuplée d'immeubles bariolés* c'est bien peuplée de plusieurs immeubles mais je sais pas si faut le mettre au pluriel , 'fin...

Chercheuse : Donc tu as l'impression qu'il faudrait un s mais qu'est-ce qui t'empêche de mettre le s ?

Élève : Ben parce qu'y a pas euh... parce qu'y a pas de ... déterminant euh.. enfin je sais pas comment on dit ... (C119)

Cinq élèves réalisent également un accord avec *peuplée*. On peut supposer que leur raisonnement consiste à se demander avec quel mot *immeubles* pourrait s'accorder et à choisir la forme précédente la plus proche.

Élève : Parce que c'est *la ville peuplée d'immeubles*, du coup *la ville*, c'est au... au singulier. C'est pas au pluriel du coup on met pas *e-s*. (C3)

Pour autant, la majorité des élèves qui ne réalisent pas l'accord semblent simplement ne pas se poser la question. Ils commentent la fin *d'immeuble* en termes de choix d'orthographe lexicale mais n'évoquent pas la possibilité d'un accord.

1.4.2 ce : une assez bonne identification reposant majoritairement sur le sens du pronom

Le tableau 33 présente l'ensemble des formes produites par les élèves de troisième pour le pronom *ce*.

| | ce | se | ceux |
|----------------|-----------|-----------|-------------|
| avant | 74 % | 26 % | 0 % |
| pendant | 78 % | 21 % | 1 % |

Tableau 33 : Répartition des formes recueillies avant et pendant l'entretien pour *ce* dans ce qu'il voit (N=131).

Le taux de réussite de la forme *ce* évolue relativement peu pendant l'entretien. Le nombre de variantes adoptées par les élèves est très réduit : à une exception près (une occurrence de *ceux* après entretien), les graphies se concentrent sur les formes *ce* (nettement majoritaire) et *se*.

Parmi l'ensemble des élèves commentant cette forme, le type d'explication le plus répandu (35 % des réponses) est d'ordre sémantique et renvoie au sens du pronom.

Je sais que *c-e* c'est pour montrer quelque-chose, genre *il décrit ce qu'il voit*, c'est quelque chose enfin, on pourrait le montrer du doigt. (C28)

Il me semble que mes professeurs, étant plus petit, quand c'est *c-e* c'est comme si on montrait quelque chose. (C35)

Si on montre quelque chose, c'est *ce*, *ce téléphone* ou alors si c'est *s-a* je sais pas, c'est *sa table*, c'est la sienne et donc là c'est pas ce qui lui appartient en fait, c'est *ce*, *c-e*. (C38)

Les explications fournies opposent une notion de désignation à une notion d'appartenance. Elles permettent le plus souvent d'aboutir à la forme juste. Ce n'est cependant pas toujours le cas, d'une part parce que certains élèves ont en tête cette opposition de sens mais ne savent pas à quelle graphie rattacher la forme démonstrative ; d'autre part parce que certains assimilent *se* à un possessif et parviennent à extraire du syntagme « ce qu'il voit » une notion de possession.

Ça devait être *s-e*, vu que c'est... ce qu'il voit lui, donc... c'est *s-e* en fait, je pense. (C4)

Moi, *s-e*, pour moi, c'est plutôt du possessif... du coup à, ben je sais pas trop, ben si, c'est ce qu'il voit lui, du coup... ben là je sais pas, j'hésite vraiment. (C33)

Parce que c'est lui qu'il voit et que quand c'est... quand tu... quand on se met à la place d'une personne, eh bien c'est *s-e*. (C48)

Ces explications se caractérisent par une assez grande confusion témoignant de la difficulté de ces élèves à s'approprier les explications qu'ils ont entendues.

Parmi les élèves qui choisissent *se*, sept disent le faire parce que le mot est « avant un verbe ». Ils utilisent un critère de reconnaissance du pronom réfléchi mais élargissent la notion de proximité, de sorte que cela les amène à l'appliquer à *se qu'il voit*. Cette notion de proximité avec le verbe apparaît en tout dans 23 entretiens mais les autres élèves concernés s'en servent pour écarter la forme *se* et ajoutent généralement un second argument confirmant la forme *ce*.

La troisième procédure la plus utilisée est le remplacement par « ceci » ou « cela » (18 occurrences). Elle est généralement efficace. Cependant un élève considère qu'elle ne fonctionne pas et en conclut donc, par défaut, que la forme est *se*.

Moi je ferais plus *s-e*, on peut pas dire *Jo décrit cela qu'il voit*, donc moi je pense c'est *s-e*. (C83)

On voit ici que la procédure de remplacement ne fonctionne que si l'élève en perçoit le sens et possède une maîtrise de la langue suffisante pour l'appliquer.

1.5 Quelques phénomènes transversaux repérés dans les entretiens

Les entretiens menés auprès des élèves de troisième permettent de dégager quelques points transversaux.

Le premier point est que les élèves ont du mal à traiter plusieurs problèmes différents sur une même forme. Ainsi l'accord de *verts* ou d'un participe passé ne pourra être véritablement pris en charge que si l'orthographe du mot avant flexion est suffisamment automatisée pour ne pas nécessiter de raisonnement.

Le deuxième point réside dans le fait que la flexion verbale semble souvent se faire par association plus ou moins mécanique avec un pronom de conjugaison plus que par véritable analyse du sujet. Ce phénomène, cohérent avec ce qu'ont remarqué Gourdet et Roubaud (2016) quant à la conception

du verbe d'élèves de CM2, peut faire obstacle à l'analyse quand le sujet n'est pas pronominal ou quand un pronom écran s'intercale entre le sujet et le verbe. Il conduit à s'interroger sur la pertinence du temps accordé à l'apprentissage des paradigmes verbaux dans le système scolaire français.

Le troisième point concerne les analyses de type sémantique qui ont des effets très contrastés. Elles peuvent se révéler efficaces notamment pour marquer le nombre du nom en l'absence de déterminant marqué en genre et en nombre mais elles sont également à l'origine d'erreurs notamment lorsqu'il s'agit d'accord une forme adjectivale.

Le quatrième point porte sur les discours des élèves. Ceux-ci révèlent la survivance de certaines représentations grammaticales fausses qui sont à l'origine d'erreurs. C'est ici nettement le cas de la pseudo-règle stipulant que si deux verbes se suivent le second est à l'infinitif. Nous avons pu constater comment elle menait à des erreurs dans des contextes syntaxiques différents.

2 Les entretiens métagraphiques menés avec les élèves de STS

Nous présenterons d'abord les étudiants ayant participé à ces entretiens, puis l'évolution globale des formes pendant l'entretien avant de traiter les commentaires métagraphiques par type de forme.

2.1 Présentation des étudiants ayant participé à l'entretien

En STS, 65 étudiants ont participé à l'entretien. Tous ces étudiants avaient donné leur accord sur le questionnaire pour participer à un éventuel entretien. Ceux qui ont manifesté une motivation particulière pour participer⁵² ont été choisis en priorité. En effet, ce critère amène certes un biais lié à l'intérêt que l'étudiant accorde à la question mais nous avons considéré que cela favoriserait le recueil d'entretiens riches car réalisés avec des enquêtés motivés par l'enquête elle-même. Parmi les étudiants restants, nous disposions dans l'ensemble de plus de volontaires que de temps pour les interroger. Nous avons alors utilisé les données dont nous disposions les concernant (nombre d'erreurs, filière, baccalauréat d'origine et réponses au questionnaire) pour essayer de varier les profils. Nous avons d'ailleurs pris soin d'expliquer cet intérêt pour des profils variés auprès des classes auxquelles nous présentions l'enquête. Nous avons en effet observé que les élèves plus en difficulté acceptaient plus difficilement de se prêter à l'entretien. Nous avons donc insisté sur l'intérêt de ces données-là par rapport aux implications potentielles de notre recherche. De fait,

52 Certains élèves m'ont interpellée lors de la passation de la partie écrite pour signaler qu'ils voulaient vraiment participer. Je leur ai indiqué qu'ils pouvaient le signaler sur le questionnaire.

même si nous avons à l'arrivée plus de volontaires parmi ceux qui obtiennent de bons résultats à la dictée, un assez grand nombre d'étudiants plus en difficulté avec l'écrit ont accepté l'entretien, ce qui nous a permis de varier les profils sans toutefois pouvoir les équilibrer totalement.

Parmi les participants aux entretiens, on trouve 27 élèves de BTS AM, 19 élèves de BTS SIO et 19 élèves de BTS Tourisme. Le BTS AM est surreprésenté y compris par rapport à sa place dans l'ensemble de notre corpus. Ceci s'explique par le fait que les élèves de ce BTS venaient de trois classes différentes, ce qui nous a permis d'organiser trois séances différentes d'entretiens et donc d'interroger plus d'élèves en tout. Par ailleurs, ce BTS concentrait nos interrogations autour du décalage entre performance orthographique et exigences professionnelles. Il nous a donc semblé intéressant d'interroger plus d'étudiants dans cette section. En termes d'origine scolaire, 14 élèves ayant participé à l'entretien sont issus de baccalauréat professionnel, 22 de baccalauréat technologique et 29 de baccalauréat général. La surreprésentation des bacheliers généraux est cohérente avec l'ensemble de notre corpus. La sous-représentation des bacheliers professionnels semble ici accentuée par rapport à l'ensemble du corpus. On peut supposer qu'elle est liée au manque de confiance des élèves issus de cette filière qui ont probablement eu plus de difficulté à accepter de se prêter à un entretien sur un sujet qui leur posait problème. Enfin, l'équilibre entre filles et garçons se maintient assez bien puisque 35 filles et 30 garçons ont participé aux entretiens.

Nous nous sommes demandé si la performance orthographique des élèves ayant participé à l'entretien était représentative de la performance orthographique de l'ensemble des élèves ayant participé à l'enquête. À cette fin, nous avons utilisé un test de Wilcoxon-Mann-Whitney⁵³ pour comparer le nombre d'erreurs total à la dictée entre les élèves ayant participé à l'entretien et ceux qui n'y ont pas participé. Ce test n'a pas révélé de différence significative entre les deux jeux de données (valeur $p = 0,6$). Il n'est donc pas pertinent de considérer ces deux populations comme différentes en ce qui concerne la performance orthographique. Nous considérerons donc que les données de l'entretien permettent d'éclairer les données recueillies auprès de l'ensemble de la population ayant participé à l'enquête.

53 Nous avons choisi ce test non paramétrique de comparaison d'échantillons car les effectifs sont relativement faibles et les distributions de notes ne suivent pas une loi normale.

2.2 Présentation synthétique de l'évolution des formes pendant l'entretien

La partie métagraphique de l'entretien s'est concentrée sur 11 formes décidées par avance⁵⁴. Au cours de l'entretien, les élèves étaient invités à changer la forme sur laquelle ils étaient interrogés s'ils en éprouvaient le besoin. Par ailleurs, nous avons tenté d'évaluer l'assurance avec laquelle les élèves répondaient. Comme nous l'avons expliqué dans le chapitre 2 consacré à la méthodologie (paragraphe 2.3.1), nous avons renoncé en STS à leur demander explicitement s'ils étaient sûrs de la forme choisie car nous avons constaté en troisième que l'affirmation explicite contredisait souvent les hésitations de l'élève pendant l'entretien. Le degré d'assurance se fonde donc ici sur une évaluation par la chercheuse de l'assertivité de l'élève en fonction des hésitations qu'il exprime ou non. Par défaut, lorsque l'élève n'exprime pas de doute, la forme a donc été considérée comme assurée. À contrario, lorsque ses propos, ses silences ou le ton de sa voix indique une hésitation, elle a été considérée comme peu assurée.

Le tableau 34 récapitule l'évolution des formes pendant l'entretien et l'impression d'assurance que donnent les étudiants sur ces formes. Il est organisé de la forme la moins réussie à la forme la plus réussie pendant l'entretien.

| Forme | Réussite avant | Réussite pendant | différence | assurance |
|------------------------|----------------|------------------|------------|-----------|
| préparée / és | 35 % | 40 % | 5 % | 54 % |
| choisis | 25 % | 38 % | 13 % | 46 % |
| organisé | 58 % | 63 % | 5 % | 72 % |
| préparé leur voyage | 54% | 51 % | -3 % | 69 % |
| parties | 54 % | 66 % | 8 % | 80 % |
| parler | 82 % | 82 % | 0 % | 97 % |
| prête | 79 % | 68 % | -11 % | 81 % |
| amis | 100 % | 100 % | 0 % | 90 % |
| tout | 89 % | 87 % | -2 % | 61 % |
| ces deux jeunes filles | 98 % | 98 % | 0 % | 92 % |
| ces affaires | 94 % | 92 % | -2 % | 94 % |

Tableau 34 : Évolution des formes pendant l'entretien (en pourcentage des élèves ayant participé à l'entretien, N=65).

54 Un récapitulatif des formes et procédures relevées lors des entretiens métagraphiques forme par forme en STS est disponible en annexe 10 en fin de volume.

Comme dans le tableau équivalent pour les élèves de troisième, nous avons surligné les formes qui évoluent le plus vers une amélioration. Cependant il faut noter que ces évolutions sont beaucoup moins fortes que ce qui avait été constaté pour Orthocol. La relecture et la réflexion que permettent l’entretien semblent ici beaucoup moins profitables à la réussite orthographique des élèves de STS. Les formes que nous avons soulignées sont les formes stables et les formes en italique ont un taux de réussite qui recule pendant l’entretien. Ce phénomène, qui n’apparaissait pas dans la dictée d’Orthocol, indique probablement des zones d’instabilité linguistique plus marquée liées aux choix qui ont présidé à la construction du texte.

Les formes les plus rarement réussies avant et pendant l’entretien sont, comme pour Orthocol, les formes de participe passé, adjectivées ou non. Les autres formes, même quand elles correspondent à des difficultés identifiées en français, en particulier les homophones [sɛ] et [tu], sont maîtrisées par une grande majorité des élèves. Les taux d’assurance et l’évolution des formes montrent que les formes réussies à plus de 80 % sont aussi celles qui évoluent le moins et qui ont le meilleur taux d’assurance. Elles sont stables. Seule la forme *tout* semble faire exception avec une réussite de plus de 85 % mais un taux d’assurance d’à peine plus de 60 %. Le nombre de formes justes recule d’ailleurs très légèrement pendant l’entretien en lien avec ce manque d’assurance. L’examen plus précis du contenu de l’entretien permettra d’éclairer cette apparente opposition.

Pour les formes moins réussies, le taux d’assurance globalement plus faible était prévisible mais on peut s’étonner de ce que certaines formes, en particulier *parties*, *préparé* et *organisé*, ont un taux d’assurance assez élevé malgré une réussite modeste. Là encore, une analyse plus précise des entretiens permettra de comprendre d’où vient ce phénomène.

Enfin la forme *prête* se distingue des autres par un fort recul des formes justes pendant l’entretien. Malgré une assurance élevée, ce recul montre une instabilité qu’il faudra éclairer.

2.3 Les homophones en [sɛ] : une analyse sémantique efficiente

2.3.1 Ses dans chacune a organisé ses affaires.

Le tableau 35 présente les formes produites par les étudiants de STS pour *ses* avant et pendant l’entretien.

| | ses | ces |
|----------------|------------|------------|
| avant | 94% | 6 % |
| pendant | 92% | 8 % |

Tableau 35 : Répartition des formes recueillies avant et pendant l'entretien pour *ses* dans chacune a organisé ses affaires avant et pendant l'entretien (N=65).

La forme *ses*, homophone classique des grammaires scolaires de niveau secondaire⁵⁵, est très bien réussie. Les élèves passent de façon quasi systématique par une analyse sémantique renvoyant au sens possessif du déterminant. Corrélativement, le niveau d'assurance est très élevé. Seuls quatre élèves pendant la dictée, puis cinq pendant l'entretien, choisissent la forme *ces*. Deux de ces élèves identifient le sens possessif mais lui attribuent la graphie en *c-e-s* (S56 et S168). Deux autres donnent une explication sémantique cohérente avec l'identification d'un démonstratif en utilisant le verbe *désigner* (S15 et S22). L'élève qui modifie sa forme *s-e-s* vers *c-e-s* se montre très hésitant et explique son choix final en déclarant que, pour lui, *ses* renvoie à une seule personne alors qu'elles sont deux.

2.3.2 Ces dans ces deux jeunes filles

Le tableau 36 présente les formes produites par les étudiants de STS pour *ces* avant et pendant l'entretien.

| | ces | ses | Non renseigné |
|----------------|------------|------------|----------------------|
| avant | 98 % | 1% | 1 % |
| pendant | 98 % | 2 % | 0 % |

Tableau 36 : Répartition des formes recueillies avant et pendant l'entretien pour *Ces* dans ces deux jeunes filles (N=65).

Comme pour *ses*, le taux de réussite et d'assurance de *ces* est très élevé. Les explications fournies par les élèves renvoient majoritairement au sens, suivant deux procédures courantes. Soit ils désignent directement le sens démonstratif en utilisant notamment les verbes *montrer* et *désigner* ; soit ils nient la notion d'appartenance qui avait été convoquée pour expliquer *ses*. Il est possible d'ailleurs que la chronologie de la dictée explique la fréquence de cette formulation. Dans un cas comme dans l'autre, c'est bien le sens du déterminant qui motive son orthographe.

55 Nous n'avons pas disposé du temps nécessaire pour exploiter un grand nombre de manuels. Sur les quelques manuels que nous avons pu consulter, les homophones en [se] apparaissent deux fois (Randanne *et al.*, 2014 ; Randanne, 2017). Il s'agit de manuels de lycée. Nous n'avons pas trouvé ce type de contenu dans les manuels de STS.

Les autres procédures évoquées renvoient soit au remplacement par un pronom démonstratif de type *celles-ci* ou *celles-là*, soit à l'identification de la forme non verbale de *ces* par opposition à *c'est* transformable en *c'était*. Quoiqu'elles soient minoritaires sur cette forme, les manipulations syntaxiques ou morphologiques apparaissent donc à nouveau comme une procédure productive.

La seule graphie déviante, en *s-e-s*, est produite par un élève qui dit avoir le choix entre *ses* et *s'est* et savoir que la graphie *s'est* est fausse.

2.4 Les formes présentant une difficulté potentielle de repérage du nombre : des résultats contrastés en fonction du contexte syntaxique et sémantique

2.4.1 Une forme très réussie malgré l'absence de marquage oral du nombre : amis

Le tableau 37 présente les terminaisons produites par les étudiants de STS pour *amis* avant et pendant l'entretien.

| | -is | -ies | -i(e)s |
|----------------|------------|-------------|---------------|
| avant | 94 % | 5 % | 1% |
| pendant | 94 % | 5 % | 1% |

Tableau 37 : Répartition des terminaisons recueillies avant et pendant l'entretien pour *amis* dans ces jeunes filles ne manquaient pas d'amis (N=65).

Le nom *amis* permettait de tester si l'absence d'un déterminant marquant morphologiquement le pluriel posait problème à ces scripteurs expérimentés. La réponse est très nettement négative puisque aucun élève entendu en entretien n'a produit une forme erronée⁵⁶. Cette forme recueillie par ailleurs un niveau élevé d'assurance, les élèves hésitant surtout par rapport au genre qui n'est de fait pas défini par le contexte.

Les explications données par les élèves sont différentes pour le choix du nombre et le choix du genre. Concernant le nombre, ils ont massivement mis en avant les sens de la phrase qui impliquait la présence de plusieurs amis. Concernant le genre, les élèves ayant choisi *-is* identifient en général que l'on ne sait pas si ce sont des filles ou des garçons et choisissent donc la forme au masculin par défaut. La formulation « Le masculin l'emporte sur le féminin » n'est pas très fréquente mais apparaît à plusieurs reprises.

56 Quatre élèves ayant fait la dictée ont produit une forme erronée mais nous ne les avons pas entendus en entretien.

Une élève choisit une forme inclusive en *-i(e)s* et dit très clairement le faire pour exprimer l'hésitation sur le genre. Les quatre élèves qui choisissent *-ies* semblent, en fait, commettre des erreurs d'analyse. L'un accorde *amies* avec *les deux jeunes filles* (S26), le second parle de *filles* sans dire clairement s'il s'agit des étudiantes ou de leurs amies (S53) et les deux derniers choisissent la forme au féminin pour marquer la présence possible de filles, appliquant en quelque sorte une règle exactement contraire à celle que prescrit la grammaire traditionnelle (S137, S140).

2.4.2 Prête : une difficulté liée à la distributivité du pronom auquel se rapporte l'adjectif

Le tableau 38 présente les terminaisons produites par les étudiants de STS pour *prête* avant et pendant l'entretien.

| | -e | -es | -ent |
|----------------|-----------|------------|-------------|
| Avant | 79% | 19 % | 2 % |
| pendant | 69 % | 29 % | 2 % |

Tableau 38 : Terminaisons recueillies pour *prête* dans chacune a organisé ses affaires pour être prête le 20 aout avant et pendant l'entretien (N=65).

La forme *prête* est un adjectif féminin singulier. Il pouvait poser problème du fait de son accord avec *chacune* dont le sens distributif crée un décalage entre le nombre linguistique et le nombre de personnes auquel le mot renvoie dans la réalité. De fait, après la forme *prête*, la forme la plus représentée est *prêtes*, conforme à l'accord de sens auquel on pouvait s'attendre. Par ailleurs, cette forme erronée progresse de façon importante au cours de l'entretien tandis que la forme correcte recule. Malgré un assez bon taux de réussite, l'entretien révèle donc que l'adjectif *prête* renvoie ici à une zone de fragilité linguistique.

La totalité des élèves choisissant au terme de l'entretien une forme en *-es* ou *-ent* le font en référence au sens de la phrase. Leurs commentaires prennent le plus souvent la forme « parce qu'elles sont deux » ou « on parle de deux étudiantes ». Cette forme montre que, face à un adjectif, de nombreux enquêtés ont tendance à réfléchir sémantiquement à la réalité que décrit l'adjectif et non syntaxiquement au mot auquel il se rapporte.

Parmi les élèves qui choisissent une forme en *t-e* les analyses de type syntaxique renvoyant à *chacune* sont majoritaires. Certains (S104, S95, S28, S13) utilisent cependant, là encore, une procédure sémantique mais qui aboutit au choix normé parce qu'elle intègre la distributivité de *chacune* (certains de ces entretiens cumulent d'ailleurs une explication syntaxique renvoyant à

chacune et une explication sémantique renvoyant au sens de *chacune*). Un élève choisit le singulier « parce qu’elles sont prêtes une seule fois » (S53).

Enfin quelques explications font de *prête* une forme par défaut (S93), choisie parce que l’étudiant n’imaginait pas la forme avec un *s* (S100), ou simplement conforme à la prononciation du mot (S22, S30).

2.4.3 Une forme bien réussie mais traitée de façon hétérogène et peu assurée : tout

Le tableau 39 présente les formes produites par les étudiants de STS pour *tout* avant et pendant l’entretien.

| | tout | tous |
|----------------|-------------|-------------|
| avant | 89 % | 11 % |
| pendant | 88 % | 12 % |

Tableau 39 : Formes recueillies pour *tout* dans tout le monde avant et pendant l’entretien, (N=65).

Tout est ici une forme de prédéterminant. *Tout* et *tous* font partie comme *ces* et *ses* des homophones souvent listés dans les manuels scolaires⁵⁷. Cependant il est plus rare qu’un manuel s’aventure à donner une règle applicable à tous les cas de figure car il s’agit là d’un des points les plus complexes de la langue française. La dictée contenait deux occurrences de [tu]. La première occurrence, choisie pour l’entretien, est une forme assez simple. Elle présentait cependant potentiellement un conflit entre l’accord syntaxique au singulier avec le groupe nominal *le monde* et un sens renvoyant à une pluralité de personnes. Cette forme est assez bien réussie à près de 90 % mais son taux d’assurance est assez faible : à peine plus de 60 %, ce qui le met dans notre corpus à mi-chemin entre les formes de participe passé avec COD postposé et les formes de participe passé avec COD antéposé. De fait, de nombreux élèves ont manifesté face à cette forme qu’il s’agissait d’un mot qui leur posait régulièrement problème.

Parmi les huit élèves qui choisissent la forme *tous*, la seule procédure récurrente est la référence au sens de l’expression *tout le monde* renvoyant à plusieurs personnes (S53, S154, S136, S170). Ces quatre entretiens montrent que le conflit de sens peut encore survenir chez des scripteurs avancés mais de façon relativement rare. Deux élèves tentent une transformation qui n’aboutit pas vraiment : l’un remplace par *toute* (S143), l’autre remplace phonétiquement par [tus] dans la phrase et en

⁵⁷ Par exemple, (Randanne, 2012) pour les manuels que nous avons pu consulter.

conclut que c'est la bonne orthographe puisque la phrase ainsi transformée (« faire leurs adieux à tous ») a du sens (S13).

Les élèves choisissant la forme *tout* convoquent une assez grande diversité de procédures. Contrairement à d'autres formes, il n'y a pas une procédure centrale qui semble fonctionner de façon répétitive. La procédure la plus représentée est syntaxique et établit un lien direct entre la forme *tout* et la présence d'un groupe nominal au singulier après. Mais un groupe important utilise simplement une procédure mnémographique désignant *tout le monde* comme une forme figée en mémoire. Enfin, sur cette forme, l'explication phonographique est assez régulièrement mobilisée. Plusieurs élèves disent réserver la forme *tous* à la prononciation [tus]. On peut enfin noter un nombre élevé de formes choisies au hasard ou par instinct⁵⁸ (19 en tout dont seulement une erronée à l'arrivée) cohérent avec les difficultés exprimées par les élèves pour trouver un critère de choix efficace entre *tous* et *tout*.

Nous avons interrogé en fin d'entretien onze élèves sur la forme *tout* dans *ses tout derniers instants*. Sur ces onze élèves, six choisissent la forme *tous* pendant l'entretien et cinq conservent la forme *tout*. Les six élèves qui choisissent *tous* le font au nom du pluriel associé dans le reste du groupe nominal. Il ne s'agit pas nécessairement ici d'un accord sémantique. On peut plutôt penser que ces élèves assimilent *tous* à un déterminant au pluriel. Il est intéressant de noter que les cinq élèves qui choisissent la forme *tout* disent ne pas pouvoir fournir d'explication. Ils le font « d'instinct ». Tout se passe comme si cette forme était si complexe grammaticalement parlant que sa production par un élève de STS ne pouvait être que le fruit d'un savoir épilinguistique, voire simplement le fruit de la chance.

2.5 Les formes verbales

2.5.1 L'infinitif : la persistance de difficultés liées à la présence d'un pronom écran

Le tableau 40 présente les terminaisons recueillies pour *parler* dans *je vais vous parler de*. En apparence les taux de réussite sont exactement les mêmes avant et pendant l'entretien. En fait deux élèves passent de *-er* à *-ez* et deux de *-ez* à *-er*. Cela représente malgré tout un taux de variation assez faible. Ce type d'échange existe également sur les autres formes mais il est très marginal, raison pour laquelle nous ne le signalons pas systématiquement.

58 Nous rassemblons ici ces deux types d'explications car elles correspondent à un commentaire qui ne fournit pas d'explication à proprement parler. Cependant, les extraits d'entretiens ayant mené au classement dans ces deux catégories sont différents dans le ton. Ceux qui parlent de hasard disent qu'ils n'ont pas de critère de choix et doivent donc procéder ainsi. Ils sont généralement peu sûrs d'eux. Ceux qui disent choisir par instinct disent qu'ils le sentent même s'ils ne peuvent pas l'expliquer et sont sûrs d'eux.

| | -er | -ez | -é |
|----------------|------|------|-----|
| avant | 82 % | 17 % | 1 % |
| pendant | 82 % | 17 % | 2 % |

Tableau 40 : Terminaisons recueillies pour parler dans Je vais vous parler de *avant* et *pendant* l'entretien (N=65).

Mis à part l'élève qui graphie *é* et dit le faire d'instinct, la totalité des formes incorrectes avant et après entretien découlent d'un lien direct entre le pronom *vous* et la forme *parlez*. Seuls deux élèves corrigent l'accord réalisé le jour de la dictée mais, en retour, deux élèves le restituent alors qu'ils avaient initialement graphié *-er*. Il est notable que les élèves qui font le choix de la forme en *-ez* semblent souvent la considérer comme une évidence : l'élève S72 explique qu'on le lui a appris à l'école primaire et que c'est devenu « un réflexe » ; l'élève S110 déclare « Pour moi, le *vous*, c'est forcément un z ». Cette grande assurance explique l'assurance très élevée des élèves sur cette forme qui approche les 100 %.

Cependant plus de 80 % des formes sont justes. Interrogés sur ce qui les amène à choisir la forme en *e-r*, les élèves citent très majoritairement une stratégie de substitution par un verbe du troisième groupe. Ils disent souvent ne pas en avoir besoin systématiquement mais y avoir recours en cas d'hésitation ou, comme c'était le cas dans le cadre de l'entretien, à la relecture. On voit ici que même si les procédures d'analyse morphosyntaxiques nécessaires à l'orthographe sont le plus souvent automatisées, les scripteurs experts sont capables de les restituer en cas de besoin révélant la nécessité du passage par une procédure métalinguistique explicite même si celle-ci n'est pas systématiquement à l'œuvre (Gombert, 1991).

Quelques élèves choisissent la forme *e-r* sans faire émerger une explication. Deux élèves font référence à la nature verbale du mot et deux élèves au son [e] qui peut se graphier *e-r*. Ces identifications morphologiques ou phonologiques, de fait insuffisantes pour justifier la forme, sont très minoritaires de même que le recours à la pseudo-règle « quand deux verbes se suivent, le second est à l'infinitif » qui n'apparaît plus que chez deux élèves : « c'est à l'infinitif parce que c'est le deuxième verbe dans la phrase » (S49 et S138).

2.5.2 Les participes passés : une difficulté persistante

2.5.2.1 En position adjectivale : une réussite plus élevée mais limitée du fait du choix d'une forme en -i

Le tableau 41 présente les terminaisons produites par les étudiants de STS pour *parties* dans *deux étudiantes parties* avant et pendant l'entretien.

| | -ies | -is | -ie | -it | -ient | -i |
|--------------|---------|---------|---------|--------|--------|--------|
| avant | 53,85 % | 16,92 % | 13,85 % | 9,23 % | 1,54 % | 4,62 % |
| après | 53,85 % | 16,92 % | 13,85 % | 9,23 % | 1,54 % | 4,62 % |

Tableau 41 : Terminaisons recueillies pour *parties* dans *deux étudiantes parties* avant et après l'entretien (N=65).

Cette forme a un taux de réussite assez faible, cohérent avec ce que l'on sait des difficultés que peut poser l'accord de l'adjectif ici chez des scripteurs pourtant largement avancés. Malgré cela, la majorité des enquêtés choisit la forme *i-e-s* en posant une relation pertinente entre *deux étudiantes* et *parties*. Cette relation est d'ailleurs également posée par la grande majorité des élèves graphiant *partie*, *partis* ou *partient*. Pour *partie* ou *partis*, il s'agit d'élèves qui identifient la relation mais se concentrent sur le genre ou le nombre en semblant oublier l'autre marque. Les formes en *i-e-n-t* sont explicitées comme une marque de nombre. Cependant la frontière entre une analyse sémantique et une analyse syntaxique est difficile à faire. Doit-on poser une différence de raisonnement entre un élève déclarant « c'est des filles » et un élève disant « J'ai accordé avec étudiantes » ? Les deux raisonnements semblent aussi efficaces même si le premier correspond à une procédure sémantique reposant sur le sens de la phrase et le second à une procédure syntaxique reposant sur l'identification d'un accord entre deux éléments de la phrase.

Trois étudiants disent que « étudiantes » est le « sujet » de « parties » et deux réintègrent un auxiliaire *être* pour formuler la relation entre *étudiantes* et *parties*.

Deux des élèves qui avaient choisi la forme *i-t* avant l'entretien, choisissent de la transformer pour *i-e-n-t* en identifiant le pluriel mais aucun ne bascule sur *i-e*, *i-s* ou *i-e-s*, c'est-à-dire sur une forme adjectivale. Deux de ces élèves (S1 et S175) opposent une forme *partie* nominale et une forme *partit* verbale. Le choix de la forme en *i-t* (qui aurait pu être *i-s* pour S1) repose donc sur un critère d'identification morphologique du verbe. Un de ces élèves fait apparaître une difficulté par ailleurs récurrente chez certains : difficulté à élire le bon candidat à l'accord. Son hésitation entre *partit* et

partient est une hésitation entre un accord avec *deux étudiantes* ou avec *commerce international* (S137).

Cette première forme révèle des difficultés spécifiques aux formes en *i* déjà identifiées par Brissaud et Cogis (2008) et qui réapparaissent pour la forme *choisies*. Pour tenter d'éclairer ces phénomènes, nous avons analysé la fréquence des participes passés dans les 5000 premiers mots de la base Manulex (voir annexe 11).

| Groupe | Pourcentage des formes relevées (sur 182 formes) |
|--------|--|
| 1 | 63,39 % |
| 2 | 3,83 % |
| 3 | 32,24 % |

Tableau 42 : Pourcentages des participes passés relevés dans Manulex en fonction du groupe verbal.

Le tableau 42 repose sur un relevé de l'ensemble des formes verbales pouvant correspondre à un participe passé parmi les 5000 premiers mots de la base Manulex. Celle-ci classe les mots en verbes, noms et adjectifs mais n'identifie pas la forme verbale à l'intérieur des paradigmes verbaux. De ce fait, une même entrée peut rassembler des formes de participe passé et, par exemple de présent ou passé simple de l'indicatif pour une forme comme *choisis*. Dans l'annexe 11, nous proposons un relevé qui rassemble des formes identifiées par Manulex comme verbales et des formes identifiées comme adjectivales. Cependant, les calculs statistiques ont été faits en se limitant aux formes verbales afin qu'ils soient facilement reproductibles.

Le tableau ci-dessous récapitule les finales présentes au sein des verbes du troisième groupe. Il s'agit des finales du participe passé non fléchi.

| finales | Pourcentage (sur 60 formes) |
|---------|-----------------------------|
| i | 15% |
| is | 13 % |
| it | 15% |
| u | 43 % |
| autre | 14 % |

Tableau 43 : Pourcentages des finales de participes passés de verbes du troisième groupe relevés dans Manulex.

Les tableaux 42 et 43 peuvent expliquer en partie les difficultés rencontrées par les élèves pour gérer les formes en [i]. En effet, il apparaît que les formes du premier groupe, en [e], sont de loin les plus nombreuses même si les formes du troisième groupe sont majoritaires dans les 1000 premiers mots. L'assimilation entre participe passé et forme en [e] n'est pas surprenante à cet égard. Les formes en [i] se répartissent entre les rares formes du deuxième groupe et les formes du troisième groupe au sein desquelles les participes passés en [i] représentent moins de la moitié des formes relevées et peuvent se graphier hors flexion de trois manières différentes (-i, -is et -it) sans que l'une de ces graphies ne l'emporte nettement sur les autres en fréquence. À cela s'ajoute le fait que les participes passés en [i] appartiennent à des paradigmes verbaux qui contiennent des formes en -it et en -is au présent et au passé simple de l'indicatif. *Choisis* est un excellent exemple de ce phénomène. C'est le 734^e mot par ordre de fréquence et le premier participe passé dans la liste des 5000 premiers mots de la base Manulex qui n'appartienne pas au troisième groupe. On peut cependant raisonnablement supposer que les formes comptabilisées ne sont majoritairement pas des formes de participe passé mais des formes de présent de l'indicatif ou de l'impératif. Cette incertitude liée à la nature des données que nous fournit Manulex révèle en fait la polyvalence de la forme *choisis* et fait certainement partie des raisons pour lesquelles des scripteurs avancés ne conceptualisent pas cette forme comme un participe passé et ne parviennent pas à l'analyser avec certitude comme nous le verrons plus bas.

2.5.2.2 Avec auxiliaire *avoir* sans COD antéposé : des formes instables qui confirment la tendance à l'accord avec le sujet

Le tableau 44 présente les terminaisons produites par les étudiants de STS pour *préparé* dans *elles ont préparé leur voyage* avant et pendant l'entretien.

| | -é | -ées | -és | -er | -aient | -ée |
|----------------|------|------|-----|-----|--------|-----|
| avant | 54% | 23 % | 9 % | 8 % | 3 % | 3 % |
| pendant | 51 % | 31 % | 9 % | 5 % | 3 % | 1 % |

Tableau 44 : Terminaisons recueillies pour *préparé* dans *elles ont préparé leur voyage* avant et pendant l'entretien (N=65).

On a ici un cas assez simple d'invariabilité du participe passé employé avec *avoir*. Cette forme dépasse à peine les 50 % de réussite et recule pendant l'entretien. Comme on pouvait s'y attendre, c'est l'accord avec le sujet (*préparées* accordé avec le sujet *elles*) qui recueille le plus de formes erronées. C'est d'ailleurs la seule forme qui progresse pendant l'entretien. Sur 11 élèves qui choisissent de changer de forme pendant l'entretien, 6 élèves basculent vers une forme en -ées et un

seul change une forme en *-ées*, en l'occurrence vers une forme en *-és*. Les explications données mentionnent un accord sujet verbe chez 24 élèves qui produisent tous une forme en *-ées*, *-ée* ou *-és*.

Ces difficultés à réaliser l'accord sont associées à un fort niveau d'hésitation. Sur les 20 élèves exprimant une hésitation, 16 choisissent de fait une forme erronée. La moitié (16 sur 32) des élèves choisissant une forme erronée émettent donc des doutes alors que seuls 4 élèves sur 33 choisissant une forme correcte expriment ces mêmes doutes. Les enquêtés semblent donc faire preuve d'une certaine clairvoyance quant à la stabilité ou l'instabilité de leur savoir orthographique. De fait, parmi les élèves ne produisant pas la forme correcte, plusieurs signalent que la présence de l'auxiliaire *avoir* pose un problème même s'ils ne sont pas capables de le résoudre. De façon plus étonnante, certains déclarent appliquer l'invariabilité avec *avoir* tout en conservant tout ou partie de l'accord : S138 corrige ainsi *préparées* en *préparés* « parce qu'on ne peut jamais avoir deux *e* au pluriel avec l'auxiliaire *avoir* ».

Les deux formes en *a-i-e-n-t* sont commentées en référence à la nature verbale de *préparé*. Ces deux élèves ont cherché une forme verbale en [E] associée à un sujet pluriel.

Le tableau 45 présente les terminaisons produites par les étudiants de STS pour *organisé* dans chacune a *organisé ses affaires* avant et après l'entretien.

| | -é | -ée | -er | -ées | -és |
|----------------|------|------|-----|------|-----|
| avant | 58 % | 18% | 11% | 6 % | 5 % |
| pendant | 63 % | 18 % | 5% | 8 % | 5 % |

Tableau 45 : Terminaisons recueillies pour *organisé* dans chacune a *organisé ses affaires* avant et pendant l'entretien (N=65).

On retrouve ici une seconde forme de participe passé utilisé avec l'auxiliaire *avoir* sans COD antéposé. Elle est légèrement mieux réussie que *préparé* et progresse un peu pendant l'entretien. Pour commenter cette forme, plus des deux tiers des élèves (42) ont recours à deux types d'explications concurrentes : d'une part l'invariabilité du participe passé avec l'auxiliaire *avoir*, d'autre part l'accord entre le sujet et le verbe.

L'invariabilité du participe passé est évoquée par 21 élèves (plutôt formulé en termes de « avec *avoir* on n'accorde pas ») et tous choisissent une forme en *-é*. Cette identification du participe passé semble solide chez les élèves qui la font. En effet, 20 de ces élèves avaient déjà fourni la même explication pour la forme *préparé* et commentent souvent cette seconde forme simplement par

réplication du processus (« c'est pareil »). À une exception près, ces élèves semblent d'ailleurs tous sûrs de leur réponse. Seul un enquêté émet des doutes (S142). Cet élève se déclarait également peu sûr de la forme *préparé* et avait d'abord choisi d'écrire *organisées* avant de corriger la forme pendant l'entretien vers *organisé*.

Un nombre sensiblement égal (19) suit un processus de recherche du sujet. Ce nombre est légèrement plus faible que pour *préparé* (24), ce qui peut contribuer à la réussite un peu plus élevée de cette forme. Ils accordent presque tous en *-ée*, *-és* ou *-ées* suivant le sujet identifié (*chacune* est parfois interprété au pluriel puisqu'il renvoie à deux étudiantes mais cette analyse n'est pas massive comme le montre la proportion assez faible d'accords en *-ées* ou *-és*). L'identification du sujet peut d'ailleurs être formulée en termes syntaxiques (en mentionnant *chacune*) ou sémantique, en mentionnant simplement qu'elles sont deux à organiser. Seul un élève mentionnant cet accord avec le sujet choisit une forme en *-é* mais la justifie par le fait qu'« elle est seule », la question du genre ayant manifestement été laissée de côté.

Enfin deux élèves évoquent à la fois l'accord avec le sujet et la présence de l'auxiliaire *avoir* (S3, S49). Chez ces deux élèves la présence concomitante de ces deux caractéristiques aboutit à une hésitation arbitrée sans conviction.

Les commentaires des 23 élèves restants sont beaucoup plus hétérogènes. Sept disent ne pas pouvoir expliquer leur choix. Quatre ont recours à une procédure de remplacement par un verbe du troisième groupe leur permettant de produire une forme en *-é* plutôt que *-er*. Deux recherchent le COD, l'un sans le nommer et en l'identifiant correctement (« les affaires », S137) et l'autre en le nommant mais en l'identifiant à faux (« chacune », S140). Enfin un élève ressort la pseudo-règle des deux verbes qui se suivent, ce qui l'amène à choisir... une forme en *-er* : « je crois qu'on avait vu que s'il y avait un verbe conjugué, le deuxième il est en *e-r* » (S21).

2.5.2.3 Avec auxiliaire *avoir* et COD antéposé : la règle qui ne passe pas

Le tableau 46 présente les terminaisons produites par les étudiants de STS pour *choisis* dans les vêtements qu'elles avaient choisies avant et pendant l'entretien.

| | -i | -is | -ie | -it | -ies | -ient |
|----------------|------|------|-----|-----|------|-------|
| avant | 55 % | 25 % | 9 % | 6 % | 3 % | 2 % |
| pendant | 42 % | 38 % | 9 % | 5 % | 5 % | 2 % |

Tableau 46 : Terminaisons recueillies pour *choisis* dans les vêtements qu'elles avaient choisies avant et pendant l'entretien (N=65).

Choisis est une forme de participe passé qui s'accorde avec le COD antéposé dont on pouvait s'attendre à ce qu'elle pose problème puisque d'autres études montrent que la règle de l'accord du participe passé avec COD antéposé est mal appliquée en fin de scolarité obligatoire. La forme ici choisie permettait de tester le choix de l'accord puisque la forme juste *choisis* accordée avec *vêtements*, se distinguait de la forme marquant l'accord avec le sujet, *choisies* accordé avec *elles*, ou de la forme par défaut du participe passé, *choisi*. De fait, le résultat obtenu confirme que l'accord avec COD antéposé n'est pas maîtrisé par la grande majorité de notre population d'élèves bacheliers. En effet, parmi les élèves ayant fait l'entretien, *choisis* ne recueille que 25 % des variantes et progresse pendant l'entretien jusqu'à 38 % des variantes. Il est notable cependant que la forme la plus produite n'est pas, comme on aurait pu s'y attendre, celle qui marquerait l'accord avec le sujet (*choisies*, en fait peu adoptée par les élèves), mais la forme non fléchie *choisi*. Par ailleurs le taux d'assurance, en dessous de 50 % est le plus bas de toute la dictée.

Sur les 25 élèves qui aboutissent à la forme *choisis* à la fin de l'entretien, 18 le font en référence au terme *vêtements* qui constitue de fait le COD antéposé de *choisis*. Ce groupe d'élèves (un peu plus du quart de l'ensemble) produit donc un raisonnement conforme à la règle grammaticale telle qu'elle existe actuellement en français. Mais ce raisonnement prend très rarement une forme conforme aux formulations scolaires faisant intervenir la notion de COD. En effet seuls trois de ces élèves mobilisent la notion de COD et formulent leur analyse en des termes qui pourraient ressembler à ce qu'ils ont appris en classe. Les autres témoignent d'une compréhension plus sémantique des liens entre les mots de la phrase. Le passage suivant est un exemple de ce type de raisonnement et des problèmes d'emploi du vocabulaire grammatical qu'il peut poser :

Chercheuse : *Le jour du départ, elles ont enfilé les vêtements qu'elles avaient choisis, i-s la veille.*

Élève : Très bonne question, là peut-être, aujourd'hui j'aurais peut-être pas écrit comme ça. J'aurais peut-être pas mis... parce que pareil, c'est avec *avoir* donc...

Chercheuse : Vous m'avez dit ça dépend de la façon d'utiliser *avoir*.

Élève : Oui c'est parce que c'est *qu'elles avaient choisis*.

Chercheuse : C'est le *q-u* qui modifie les choses ?

Élève : Oui. Parce que là c'est *les vêtements* donc elles ont choisi des vêtements, donc *vêtements* c'est plus le sujet de *choisis* donc j'ai mis un *s*.

Chercheuse : Alors si je comprends bien, le signal qui fait que vous réfléchissez un peu plus c'est la présence de *que* c'est ça ?

Élève : Oui.

Chercheuse : Et une fois que vous avez la présence de *que*, vous allez vous demander quel est le sujet de *choisis* en quelque sorte ?

Élève : Je réfléchis au sens de la phrase en fait surtout.

Chercheuse : Et vous voyez avec quoi va *choisis*.

Élève : Voilà. (S111)

L'élève témoigne ici d'une assez bonne connaissance grammaticale qui lui permet de résoudre le problème. En effet elle repère à la fois la présence de l'auxiliaire *avoir* et du pronom relatif *qu'* qui éveillent son attention et la poussent à se redemander avec quoi fonctionne *choisis*. Mais elle l'exprime en utilisant à faux le terme *sujet* pris ici comme le mot qui va avec, le mot auquel le participe se rapporte et non comme le sujet grammatical. Cet exemple montre qu'une bonne compréhension des phénomènes linguistiques peut se développer sans une bonne connaissance du vocabulaire grammatical⁵⁹. Mais il montre aussi qu'une utilisation approximative du vocabulaire peut mener à des confusions. En effet, cette même élève exposée à la formulation traditionnelle de la règle d'accord du participe passé avec *avoir* serait perdue puisque à ses yeux elle l'accorde avec son sujet.

D'autres formulations sont en fait assez proches de la règle d'accord du participe passé formulée par Wilmet (1999) en proposant une réponse à la question « Qu'est-ce qui est choisi ? » :

Choisi, i, ben là, ce qu'elles ont choisi, c'est les vêtements donc j'aurais... là aujourd'hui j'aurais mis un s aussi. (S72)

Pour autant, ce type de raisonnement, quoique efficace, manque souvent d'assurance chez les élèves. Plusieurs élèves formulent d'ailleurs leur hésitation en désignant plusieurs candidats possibles pour l'accord :

Chercheuse : *Le jour du départ, elles ont enfilé les vêtements qu'elles avaient choisies, i-e-s.*

Élève : C'est elles qui l'ont choisi, c'est les vêtements qui ont été choisis par elles.

Chercheuse : Excusez-moi, du coup j'ai pas bien compris, vous l'accordez avec quoi en fait ?

Élève : Je l'accorde avec *elles*.

59 Nous avons mené une étude (à paraître dans la *Revue canadienne de linguistique appliquée*) sur le vocabulaire grammatical utilisé dans les entretiens d'Orthocol. Cette étude révélait à la fois des difficultés de maîtrise de ce vocabulaire et de bonnes capacités d'analyse grammaticale chez une partie des élèves qui utilisent peu de vocabulaire.

Chercheuse : C'est elles qui ont choisi les vêtements d'où le *i-e-s*... Vous hésitez quand même.

Élève : Ben oui parce que c'est les vêtements qui ont été choisis mais c'est par elles. Mais le sujet c'est *les vêtements*.

Chercheuse : Le sujet c'est *les vêtements*.

Élève : C'est les vêtements qui ont été choisis. (hésite) Je retirerais bien le *e* mais je suis pas sûr.

Chercheuse : Vous auriez envie de retirer le *e* parce que vous sentez que c'est plutôt sur *les vêtements* que ça porte.

Élève : C'est les vêtements qui ont été choisis c'est pas elles qui ont été choisis.

Chercheuse : C'est elles qui ont choisi les vêtements mais c'est les vêtements qui ont été choisis. Vous avez raison.

Élève : Je retirerais bien le *e*. (S16)

Symptomatiquement, on retrouve ici le même type d'utilisation du terme *sujet* utilisé pour désigner *les vêtements* alors même que l'élève hésite entre un accord entre le COD *vêtements* et le sujet *elles*. Ce qui l'emporte ici, c'est finalement une logique sémantique liée au sens de la phrase plutôt qu'une logique syntaxique qui pousserait l'élève vers un accord avec le sujet dont elle sent qu'il n'est pas conforme au sens.

Le choix de la forme *-is* est aussi parfois le produit d'une identification morphologique des formes verbales du verbe *choisir* qui peut également mener au choix de la forme *-it*. On trouve ce type d'explicitation chez cinq des élèves ayant écrit *choisis* et les trois élèves ayant écrit *choisit*. Tous ces élèves témoignent d'un manque d'assurance et produisent des discours souvent assez confus. Cependant ceux-ci montrent que leur critère de choix est mnémographique et morphographique. Ils cherchent une forme cohérente avec leur représentation du verbe *choisir* :

Là c'est par défaut. J'hésitais entre *choisit i-t* ou *i-s* et par réflexion j'ai mis *i-s* mais j'en n'avais vraiment aucune idée.(S1)

Oui je sais que ça s'écrit ou bien *i-t* mais là je sais pas non plus faire la différence, *i-s* ou *i-t*. (S6)

Ben c'est comme *partis*, entre le *s* et le *t*. Quand je suis lancée, ben, je mets celui qui vient. (S110).

La dernière citation montre que le traitement de *choisis* est ici cohérent avec un traitement global des formes en *-i* qui a, de fait, amené plusieurs élèves à faire le rapprochement entre *parties* et *choisis*. Elle révèle une difficulté propre à ces formes qui n'avait pas été anticipée. En effet, ce rapprochement pourrait être simplement le fruit de la reconnaissance de la catégorie participe passé

mais ces mêmes élèves ne font généralement pas le rapport avec les participes passés en -é. Ils les traitent différemment et ne conceptualisent pas le fait qu'il s'agit de phénomènes linguistiques similaires. Ainsi l'élève S142 dit avoir choisi -it pour *partit* au hasard entre -is et -it et retient *choisis* en référence à *vêtements* mais en explicitant ses difficultés particulières par rapport à ce type de forme :

Élève : Là je savais pas, par rapport à *i-t* ou *i-s*. Mais là, en revoyant, j'aurais mis un *s*. Pour les vêtements que elles auraient choisis.

Chercheuse : OK. Donc là vous avez quand même une raison de choisir quelque chose, c'est de le mettre avec *vêtements*.

Élève : Mais pourquoi, j'en sais absolument rien.

Chercheuse : Vous savez pas pourquoi.

Élève : Ah non.

Chercheuse : Mais là vous sentez quand même que vous faites un lien avec *vêtements*.

Élève : Oui.

Chercheuse : C'est les vêtements qui sont choisis, de fait.

Élève : Ben oui, de toute façon oui.

Chercheuse : Mais, même si vous faites ce lien là, vous avez l'impression de pas savoir pourquoi ça vous vient.

Élève : Voilà, non mais c'est ça.

Chercheuse : Et du coup les formes en [i] ont l'air de vous embêter plus que les formes en [E].

Élève : Parce que les formes en [E], je les ai beaucoup plus travaillées, les [i] j'ai pas l'impression de les avoir vraiment vues.(S142)

Par ailleurs, deux élèves aboutissent à *choisis* en accordant avec le sujet de *choisir* mais en négligeant de prendre en compte le genre (S3, S21). Ils se rattachent ainsi au groupe des élèves qui proposent un accord avec le sujet. Dix élèves énoncent la possibilité d'un accord avec le sujet mais seuls trois d'entre eux aboutissent à la forme -ies. En effet, outre ceux qui choisissent l'accord avec le COD, plusieurs élèves omettent de marquer le genre ou le nombre, ce qui aboutit aux formes -is ou -ie. Concernant l'omission du nombre, il ne s'agit cependant pas toujours d'un oubli. En effet, deux élèves (S3 et S135) disent explicitement accorder avec *elles* mais ne pas conserver la marque de pluriel parce que celle-ci est déjà portée par l'auxiliaire.

Enfin, la majorité des élèves choisissant la forme -i et la conservant pendant l'entretien le font en référence à la présence de l'auxiliaire *avoir* entraînant l'invariabilité du COD (16 occurrences sur

27). Cependant, une dizaine d'élèves choisit cette forme par défaut ou parce que c'est la plus « simple » témoignant, comme on l'a dit plus haut, de difficultés spécifiques aux formes en *-i*.

Chercheuse : *Le jour du départ, elles ont enfilé les vêtements qu'elles avaient choisi la veille, choisi i.*

Élève : Alors là je savais pas. Du coup à chaque fois je laisse comme ça.

Chercheuse : Qu'est-ce qui fait que vous ne saviez pas ?

Élève : Je sais jamais si on doit mettre un *e*, si on doit laisser le *i* ou si on doit mettre quelque chose à la fin de *choisi*.

Chercheuse : Qu'est-ce qui fait que vous ne savez pas ? C'est lié au fait que ce soit *choisi* plutôt qu'une forme en *é*, ou c'est lié à la structure de la phrase ?

Élève : Je pense que c'est le fait que ce soit *choisi* et pas une forme en *-é*. À chaque fois je sais jamais. Sur ces verbes-là. Du coup, j'ai laissé comme ça, neutre et...

Chercheuse : Et imaginons, si j'avais mis *les vêtements qu'elles avaient arrangés la veille*.

Élève : Je pense que j'aurais laissé *é* tout court. Même si je pense que du coup, vu que *les vêtements* c'est avant, on aurait dû mettre *arrangés, é-s*.

Chercheuse : Donc *arrangés*, vous le mettriez,... si je vous mets *arrangés* à la place de *choisis*...

Élève : J'aurais mis *é-s*.

Chercheuse : Mais *choisi*, vous laissez un *i*.

Élève : Ben, c'est la forme en fait qui me pose problème. Je voyais pas un *i-s* ou ... donc du coup je l'ai laissé comme ça.

Chercheuse : Et donc le fait que ce soit un participe passé qui soit pas en *é*, finalement ça vous...

Élève : Ben, en fait, j'ai l'impression qu'avec les verbes en [E], enfin du premier groupe, ça passe beaucoup plus facilement au niveau de la conjugaison que d'autres verbes donc... enfin c'est les premiers verbes qu'on apprend, donc je pense qu'on est beaucoup plus à l'aise avec ça. Donc c'est pour ça, enfin je pense que ça vient aussi de là donc... Donc oui, j'ai beaucoup de problèmes avec ces verbes-là, donc généralement je laisse comme ça ou je vois ce qui passe le mieux au niveau de l'écriture, enfin, ça dépend.

Chercheuse : Oui, c'est plus au feeling, du coup, c'est moins un raisonnement. Parce que là *arrangés*, vous avez fait tout un raisonnement, oui ça irait bien avec *les vêtements* donc finalement je mets *é-s*, mais si c'est *choisi*, non.

Élève : On tente pas. (S93)

L'élève interrogé ici commente ses choix de façon assez développée et généralise la difficulté que représentent pour lui les formes en *-i* en les mettant explicitement en lien avec les modalités de l'enseignement de l'orthographe. Tout se passe comme si les difficultés identifiées pour graphier les

formes en [E] menaient le système scolaire à développer des contenus spécifiques à ces formes en laissant de côté des formes considérées comme moins problématiques car moins homophoniques. On retrouve la même difficulté formulée en des termes un peu différents chez l'élève suivant.

Chercheuse : *Le jour du départ, elles ont enfilé les vêtements qu'elles ont choisi -i la veille.*

Élève : Ça c'est comme *parties* en fait, je sais jamais, je sais jamais.

Chercheuse : C'est comme *parties*, c'est finalement cette forme en -i qui vous gêne, c'est ça ?

Élève : En fait, je me dis que souvent on le voit avec un *e* à la fin mais je sais jamais si je le mets ou pas. En fait, je connais pas la règle.

Chercheuse : Et pour vous, ces formes en [i], elles sont différentes des formes en [E] comme *organisé* ou *préparé*.

Élève : Oui, pour moi.

Chercheuse : C'est pas la même chose.

Élève : Pour moi, c'est pas la même chose, oui.

Chercheuse : Et vous êtes plus à l'aise sur les formes en [E] que sur les formes en [i].

Élève : Oui, parce que j'ai souvent, en fait, en primaire on nous a appris vraiment les féminins, masculins, tout ça, avec les *e-r* aussi et on m'a juste dit *vendre*, si c'est *vendre*... c'est comme avec le verbe, avec le *à*, on nous dit si tu mets *avait*, si ça fonctionne...

Chercheuse : Parce qu'en fait on vous a donné des trucs pour gérer les formes en [E].

Élève : Je me souviens plus pourquoi on me les a donnés, c'est ça aussi.

Chercheuse : Oui et du coup les formes en [i] on vous a pas donné de truc et vous les rattachez pas vraiment à autre chose.

Élève : En fait, quand j'ai réellement un bug sur ça, je regarde sur internet, je mets ma phrase et si Google me met...

Chercheuse : Vous regardez juste la correction de Google.

Élève : Voilà, c'est ça.

Chercheuse : Donc là *choisi*, vous le laisseriez mais surtout parce que vous savez pas trop comment faire autre chose.

Élève : C'est ça, donc en fait je laisse un *i*...

Chercheuse : Le plus simple, d'accord. (S100)

Cet enquête commente les règles dont il se souvient concernant les formes en [E] en disant « Je ne me souviens plus pourquoi on me les a donnés ; c'est ça aussi. » Il a donc conscience d'appliquer des procédures qui ne sont pas vraiment motivées par une compréhension globale du système, ce qui l'empêche de les articuler avec le reste et donc de traiter des formes similaires mais qui ne

relèvent pas des procédures directement décrites, en l’occurrence de traiter les participes passés en *-i* en plus de ceux en *-é*.

Les formes *parties* et *choisis* révèlent donc une prise en charge particulièrement difficile des formes en *-i* qui était déjà apparue dans l’analyse de la phrase *Les branches distribuent en divers canaux la sève que les racines avaient réunie dans le tronc* par Brissaud et Cogis (2008). En effet cette forme, qui cumule forme en *-i*, contexte syntaxique particulièrement complexe et participe passé accordé avec un COD antéposé, se distinguait par un taux de réussite particulièrement faible chez les élèves du CM2 à la troisième ayant participé à l’enquête (Cogis, 2007). L’analyse d’entretiens métagraphiques portant sur cette forme montrait la difficulté d’identifier simplement à partir de la forme produite la qualité linguistique de l’analyse produite par l’élève : le choix d’une forme en *-i*, par exemple, peut être simplement la transcription phonographique du son [i], mais aussi témoigner de l’identification d’un participe passé et constituer un progrès par rapport à une forme en *-is* découlant simplement de l’identification de la nature verbale du mot. Brissaud et Cogis faisaient par ailleurs l’hypothèse que certaines formes ne découlaient pas d’une analyse morphosyntaxique mais du choix d’une forme connue : « En somme *réunit, réunis, réunie* ne seraient pas des formes de pluriel, de troisième personne ou de féminin, comme nous l’avons interprété : le mot se finirait simplement, comme *écrit, pris* ou *bâtie*, formes dans lesquelles *-t, -s* ou *-e* n’ont pas vraiment été analysés. » Cette difficulté à analyser les formes en *-i* et le choix de formes parfois simplement plus fréquentes se retrouve de façon non anecdotique chez nos élèves adultes.

Le tableau 47 présente les terminaisons produites par les étudiants de STS pour *préparée/és* dans la liste des papiers règlementaires qu’elles avaient soigneusement préparée/és avant et pendant l’entretien.

| | é | és | ées | ée | er | és ou ée |
|----------------|------|------|------|------|------|----------|
| avant | 38 % | 25 % | 15 % | 11% | 11 % | |
| pendant | 31 % | 28 % | 23 % | 11 % | 6 % | 2 % |

Tableau 47 : Terminaisons recueillies pour préparés/ée dans la liste de papiers règlementaires qu’elles avaient soigneusement préparés/ée avant et pendant l’entretien (N=65).

La forme *préparés / ée* est un participe passé qui s’accorde avec le COD antéposé. Elle présente la particularité d’être intégrée à une structure syntaxique assez complexe et de pouvoir être rattachée à deux noyaux nominaux différents, *la liste* et *papiers règlementaires*. Elle est très légèrement mieux réussie que *choisis* mais elle progresse nettement moins pendant l’entretien. En effet, les formes en

-és ou -ée totalisent 36 % des réponses avant l'entretien et 40 % après. Son taux d'assurance est supérieur de quelques points à celui de *choisis* mais se situe à peine au dessus de 50 %. On peut d'emblée se demander si la meilleure réussite est liée au fait que deux formes étaient justes. Il faudra donc voir à la lumière des explications des élèves si le choix de ces formes masque une erreur de raisonnement dans une proportion plus élevée que *choisis*.

Parmi les 26 élèves qui produisent une forme juste, trois déclarent le faire au hasard ou par instinct, quatre donnent une explication erronée et 19 font explicitement le lien avec l'un des COD possibles du verbe. Parmi les élèves qui donnent une explication erronée, trois font en fait un accord avec le sujet (S56, S100 et S135). Comme pour *choisis*, S111 distribue l'accord en ne conservant que le féminin parce que l'auxiliaire marque déjà le pluriel. Le quatrième élève relève beaucoup de pluriels dans le contexte et choisit donc de mettre un pluriel sans désigner de candidat unique à l'accord. Comme pour *choisis*, les 19 élèves qui formulent un lien pertinent le font très majoritairement sans utiliser un vocabulaire adapté. Les formulations les plus courantes sont du type « c'est la liste qui est préparée ». Deux élèves reprennent à nouveau à faux le terme de *sujet* qu'ils utilisent, dans ce cas de figure, pour désigner le COD (S101, S27). À l'arrivée, la proportion d'élèves produisant une analyse linguistiquement pertinente est très proche de la proportion relevée pour *choisis*. De fait, 14 élèves produisent deux fois de suite le même type d'analyse pertinente. Deux élèves produisent un raisonnement correct sur *choisis* mais pas sur *préparés*. L'élève S72 avait fait spontanément le lien avec *vêtements* pour *choisis* mais ne se pose que la question de l'identification du participe passé (résolue par la substitution par un verbe du troisième groupe) pour *préparés*. L'élève S163 fait un accord avec le sujet pour *préparés* tout en exprimant des doutes sur un possible accord avec *papiers réglementaires*. Sur les cinq élèves qui produisent un raisonnement juste pour *préparés* mais pas pour *choisis*, trois témoignent d'une grande instabilité dans leurs analyses, de sorte qu'ils ne se posent pas toujours les questions ou doutent systématiquement entre plusieurs candidats à l'accord (S11, S86 et S137). Les élèves S101 et S93 avaient explicitement déclaré ne pas traiter de la même façon les formes en -i et en -é. Leur analyse est donc cohérente avec le discours tenu sur la forme précédente.

Les formes erronées les plus courantes sont les formes en -é et en -ées. La forme en -é est très majoritairement justifiée par l'invariabilité du participe passé en présence de l'auxiliaire *avoir*, mobilisée par 14 élèves sur 20 choisissant -é (proportion proche des 16 élèves sur 27 pour *choisis*). Les quelques élèves qui choisissent cette forme sans mobiliser cette règle le font par défaut ou suite

à une procédure de vérification de l'identification de la forme en *é* sans se poser la question de l'accord.

Les 15 formes en *-ées* sont presque systématiquement reliées à un accord avec le sujet. Le seul élève qui ne le fait pas n'explique pas son choix. Il est notable que le nombre d'élèves évoquant cet accord est ici plus élevé que pour *choisis* (15 contre 10). Quand on regarde de plus près les déclarations des élèves qui font l'accord avec le sujet pour *préparés* mais pas pour *choisis*, on trouve les mêmes types de phénomènes que pour les élèves qui produisaient un raisonnement juste pour *préparés* mais pas pour *choisis*. Trois témoignent d'une grande instabilité de raisonnement qui les amène à faire des choix irréguliers et parfois simplement motivés par une impression générale comme l'élève S143 qui ne modifie pas sa forme *choisis* simplement parce qu'elle dit ne pas la voir avec un *-e*. Les deux derniers expriment une difficulté particulière sur la forme en *-i* qui les bloque.

La comparaison entre les formes *choisis* et *préparés* montre donc des phénomènes communs importants. La règle canonique d'accord du participe passé avec COD antéposé est quasiment absente des raisonnements des élèves. Elle laisse place à deux phénomènes concurrents : la généralisation de l'invariabilité du participe passé utilisé avec *avoir* et la généralisation de l'accord du participe passé avec le sujet qui avait déjà été mise en évidence dans des études antérieures notamment auprès d'un public de lycéens professionnels (Mout et Brissaud, 2013). Pour autant, un tiers des élèves produit un raisonnement linguistiquement pertinent sans faire usage de la règle elle-même. Ils témoignent d'une bonne appréhension des liens syntaxiques et sémantiques tels qu'ils sont censés fonctionner en français malgré, et peut-être grâce à, leur oubli de la règle telle qu'on l'enseigne.

La forme *choisis* semble poser un peu plus de problèmes que *préparés* du fait qu'elle ne finit pas en [E]. Cette différence concerne une minorité d'élèves mais semble toucher des élèves dont le profil orthographique est par ailleurs assez diversifié puisque certains produisent des raisonnements justes sur la forme en *-é* et d'autres non. Cette différence semble liée aux habitudes didactiques d'enseignement des participes passés qui mettent un accent particulier sur les formes en [E]. De fait les quelques manuels du secondaire parcourus traitent parfois des participes passés en [e] intégrés aux formes en [E] mais jamais des formes en [i]. On a pu voir également que les formes en *-i* non seulement sont moins courantes que les formes en [e] mais en plus posent des problèmes d'homophonies puisqu'elles sont à la fois homophones d'autres formes de leur paradigme verbal mais aussi d'autres participes passés en *-is* ou *-it*.

3 Conclusion des chapitres 3 et 4 : de ce qu'ils maîtrisent tous à ce qui les met massivement en difficulté

La discussion des résultats obtenus va nous amener à comparer les deux populations. Il importe tout d'abord de noter que la population de STS, plus âgée que celle de troisième, ne peut en aucun cas être envisagée comme l'évolution quatre ou cinq ans plus tard des élèves de troisième.

En effet, les élèves interrogés en troisième représentent l'ensemble des contextes de scolarisation possibles d'élèves de quatorze à quinze ans. Ils ne peuvent être considérés comme réellement représentatifs de la population scolarisée en France à cet âge puisqu'ils sont issus d'une seule académie et n'ont pas été choisis suivant une technique d'échantillonnage strict. Néanmoins, les collèges ont été choisis pour leur diversité sociale. Il est donc vraisemblable que les phénomènes qu'on y relève seraient observés dans d'autres établissements de France métropolitaine.

Au contraire, les élèves de l'enquête de STS sont issus de formations représentant une petite minorité des élèves de l'enseignement supérieur français : trois sections de techniciens supérieurs tertiaires. Il s'agit d'élèves qui ont fait des choix pour entrer dans la formation qu'ils suivent et qui ont été sélectionnés par cette formation. Comme on a pu le voir précédemment, l'origine scolaire de ces élèves est assez diversifiée et les STS sont, au sein de l'enseignement supérieur, parmi les formations qui recrutent des élèves issus de contextes socioculturels les plus diversifiés. Il n'en demeure pas moins que nous n'avons dans notre population que des élèves ayant accédé à l'enseignement supérieur même s'il ne s'agit pas des étudiants qui feront les études les plus longues et les plus valorisées socialement.

La comparaison entre les résultats obtenus dans les deux enquêtes ne pourra donc pas permettre de conclure à une évolution liée à la différence d'âge des élèves. En effet, il n'est pas possible d'identifier ce qui découlerait de la différence de profil socioculturel et scolaire et ce qui découlerait de la différence d'âge. En revanche, les points communs et les différences observées entre ces deux populations permettent de mettre en avant des constantes ou des variations possibles du traitement de l'orthographe française pas ses scripteurs. Pour cette raison, nous présenterons concomitamment les éléments des deux dictées qui nous semblent les plus comparables. Nous avons choisi de présenter les pourcentages de réussite dans la dictée car, sauf exception, c'est l'indicateur qui nous a semblé le plus parlant et le plus comparable puisqu'il est recueilli dans les deux cas auprès de l'ensemble de la population ayant participé à l'enquête. Nous présenterons l'ensemble des problèmes orthographiques traités dans notre enquête en commençant par ce qui est le mieux

maitrisé par les élèves pour aller graduellement vers ce qui pose le plus de problèmes. Nous tenterons de dégager les implications didactiques des phénomènes que font ressortir nos enquêtes.

3.1 Ce que les enquêtés savent (presque) tous faire

3.1.1 L'accord du nom dans un contexte syntaxique simple

La majorité des noms au singulier dépasse les 95 % de réussite dans les deux enquêtes. En STS, c'est même le cas de la totalité des formes nominales au singulier sauf une (*beaucoup de soin*) si on ne prend en compte que la marque du nombre. L'absence de marquage des noms au singulier est donc maitrisée par l'ensemble des élèves des deux enquêtes.

Au pluriel, les enquêtés rencontrent plus de difficultés mais celles-ci apparaissent peu aigües lorsque le déterminant marque le nombre. Le nom *jumelles* dans *des jumelles microscopiques* atteint ainsi 87 % de réussite en troisième. En STS, la marque du pluriel est correctement notée sur 92 % des noms en moyenne. Seuls deux noms au pluriel (*instants, adieux*) sont correctement marqués dans moins de 80 % des cas. Nous verrons en 3.2 que ce phénomène est lié au contexte syntaxique dans lequel ils apparaissent.

3.1.2 Les formes verbales qui n'ont pas d'homophone verbal

Deux formes verbales dans la dictée de troisième (*vont* et *vais*) et une forme verbale dans la dictée de STS (*vais*) n'ont aucun homophone au sein de leur paradigme verbal. Ces trois formes sont réussies par plus de 97 % des élèves de troisième et par la totalité des élèves de STS. Cette réussite très élevée rejoint le fait que, accents mis à part, le taux de réussite des formes recueillies varie assez peu si on neutralise les problèmes lexicaux, surtout en STS. Cela signifie que ce qui pose problème aux scripteurs avancé n'est pas la mémorisation des formes, même lorsqu'elles ne sont pas transparentes. En effet, ni *vont* ni *vais* ne s'écrivent comme ils se prononcent. D'un point de vue didactique, ce constat nous semble important pour deux raisons. Premièrement, il souligne que ce qu'entendent les élèves est un point d'appui important. Deuxièmement, il montre que les verbes irréguliers fréquents ne sont pas ceux qui posent le plus de problèmes. La très grande irrégularité d'un verbe comme *aller*, qui est composé sur trois radicaux différents, minimise le nombre de formes homophoniques et donc les sources d'erreurs. Ce phénomène explique probablement la productivité des procédures de remplacement par un verbe du troisième groupe qui consiste à se reposer sur des verbes qui font entendre l'opposition entre infinitif et participe passé par exemple, pour orthographier ceux où elle n'existe qu'à l'écrit.

3.2 Ce qui est bien bien maîtrisé mais peut occasionner des erreurs avant relecture ou chez une minorité d'élèves

3.2.1 Certains verbes au présent à proximité de leur sujet

Dans la dictée de troisième, les verbes *possède* (98,5 %) dans *cet enfant possède*, *devine* (93,47 %), dans *on devine*, *appelle* (85,85 %) dans *Cet enfant qui s'appelle Jo* et *agrandissent* (84,08 %) dans *ses pupilles qui s'agrandissent* ont des taux de réussite de la finale dépassant les 80 %. On remarque premièrement qu'il s'agit de verbes du premier groupe dont la troisième personne du singulier ou du pluriel finit en *e* et oralise la consonne précédente. Cette caractéristique phonographique joue probablement un rôle puisque la finale de la forme *décrit* dans *Jo décrit* n'est réussie qu'à 73,61 %. *Possède* et *appelle* sont également homophones de *possèdes*, *possèdent*, *appelles* et *appellent* mais la forme correcte est ici la forme qui ne porte pas de marque de pluriel ou de la seconde personne. Il est donc probable qu'une partie des élèves ayant produit la forme juste l'ait produite par défaut mais cela montre néanmoins que, pour les verbes du premier groupe, la première et la troisième personnes posent moins de problèmes que les autres du fait de cette absence de marque. Deuxièmement, les verbes qui sont séparés de leur sujet par un pronom relatif ont un taux de réussite légèrement inférieur à ceux qui sont directement derrière le sujet. Néanmoins, ce taux de réussite reste élevé, ce qui montre que cette configuration n'est pas un obstacle majeur quand tous les mots qui séparent le sujet du verbe renvoient à la même personne, comme c'est le cas ici. Enfin, la seule forme au pluriel est *agrandissent*, probablement soutenue par l'opposition phonétique entre *agrandit* et *agrandissent*. D'un point de vue didactique, on voit ici l'importance de prendre en compte l'ensemble des caractéristiques morphographiques et syntaxiques pour évaluer la difficulté que représente la réalisation d'une forme pour les élèves. La complexification de la syntaxe et une homophonie possible, y compris à l'intérieur du même paradigme verbal, renforcent la difficulté de la forme.

3.2.2 L'accord des noms quand le nombre n'est pas marqué à l'oral

Certains noms au pluriel obtiennent des taux de réussite plus faibles que les autres. Ces difficultés sont liées au contexte syntaxique dans lequel ils s'inscrivent. C'est le cas du mot *immeubles* dans *peuplée d'immeubles bariolés* dans la dictée de troisième. Comme le montre le tableau 48, ce mot est mal orthographié dans plus de la moitié des cas avant l'entretien mais remonte très fortement pendant l'entretien. La grande majorité des élèves passe alors par une analyse sémantique. Le mot *amis* dans *elles ne manquaient pas d'amis* en STS avait été conçu pour tester d'éventuelles difficultés d'accord en absence d'une marque orale de pluriel conformément à ce qui avait été

observé dans des études antérieures (Brissaud , 2015), y compris auprès d’adultes (Blondel *et al.*, à paraître). On observe d’une part que ce n’est pas le cas, d’autre part, là aussi, que la très grande majorité des élèves ayant répondu à l’entretien utilisent une procédure sémantique. On peut donc supposer que les difficultés observées chez les élèves de troisième avant entretien étaient liées à la complexité de la structure syntaxique dont le sens n’était pas perçu assez clairement avant relecture. L’accord avec le déterminant pourrait donc être une procédure économique qui permet d’écrire rapidement mais qui peut être facilement relayée par une analyse sémantique de la référence à la relecture.

| Enquête | Forme | Pourcentage de réussite sur l’ensemble des dictées recueillies | Pourcentage de réussite à l’issue de l’entretien |
|---------------|--------------------------|--|--|
| Orthocol 2016 | Peuplée d’immeubles | 47,48 % | 81 % |
| STS 2018 | Ne manquaient pas d’amis | 97,95 % | 100 % |

Tableau 48 : Pourcentage de réussite des pluriels sans signal oral du pluriel dans les deux enquêtes (N=735 en troisième et N=178 en STS).

Deux autres pluriels nominaux ont posé problème dans la dictée de STS. Le premier, *soin* dans *beaucoup de soin*, était de fait configuré pour ne pas marquer oralement le pluriel du déterminant et poser un problème d’identification du nombre puisque *beaucoup de* implique une notion de pluralité mais régit ici un singulier indéénombrable. Le taux de réussite de 74 %, faible pour un nom, est donc peu surprenant. En effet, l’analyse du sens ne peut pas relayer efficacement l’absence de marquage oral du nombre. Le second, *adieux* dans *faire leurs adieux* (79 % de réussite), ne correspondait pas exactement à un cas de non-marquage oral du nombre sur le déterminant puisque la liaison a été faite à l’oral entre *leurs* et *adieux*. Néanmoins il est probable que tous les enquêtés n’aient pas été sensibles à cette liaison. Par ailleurs, il est possible que certains élèves aient perçu *adieu* comme un singulier en considérant que chaque étudiante faisait un adieu collectif à l’ensemble de son entourage. La forme *adieu* est d’ailleurs très majoritairement associée au déterminant *leur*. Le relai par l’analyse sémantique n’allait donc là aussi pas totalement de soi et explique probablement le taux de réussite relativement bas.

D’un point de vue didactique, ces noms au pluriel sans support oral dans le déterminant illustrent la productivité d’une procédure sémantique dont il n’est probablement pas possible de se défaire ici. La diversité des contextes sémantiques et syntaxiques dans lesquels ils interviennent, bien plus

importante en langue que dans nos deux dictées, implique la nécessité d’explorer en classe des contextes syntaxiques les plus diversifiés possible pour apprendre à utiliser la ou les bonnes procédures au moment opportun.

3.2.3 Les homophones en [sə], [sø] et [sɛ]

Dans un souci d’exhaustivité, nous récapitulons dans le tableau 49 l’ensemble des déterminants et pronoms posant un problème d’homophonie dans nos deux enquêtes.

| Enquête | Forme | Pourcentage de réussite dans les dictées |
|----------------------|-------------------|--|
| Orthocol 2016 | ceux | 64,6 % |
| | Ce (qu’il voit) | 76,1 % |
| | Ce (don) | 81,6 % |
| | Ses (yeux verts) | 72,6 % |
| STS 2018 | Ses (affaires) | 94,4% |
| | Ces (deux) | 92,3 % |
| | Ces (préparatifs) | 88,8 % |

Tableau 49 : Pourcentages de réussite des déterminants et pronoms posant des problèmes d’homophonie dans les deux enquêtes (N=735 en troisième et N=178 en STS).

Les formes en [sə] et [sɛ] sont très souvent traitées parmi les homophones grammaticaux classiques dans les grammaires scolaires. Dans notre corpus, ce point semble totalement assimilé par les élèves de STS mais pose encore quelques problèmes aux élèves de troisième. C’est d’ailleurs ce qui avait motivé le fait d’intégrer *ses* et *ces* aux formes exploitées dans l’entretien de STS. En 2016, nous avons interrogé 27 élèves sur la forme *ses* dans la partie facultative de l’entretien. Les explications fournies ne diffèrent pas fondamentalement de ce que nous avons relevé chez les STS. L’explication la plus courante renvoyait à la notion d’appartenance, qui aboutissait parfois à une correction mais majoritairement au maintien de la forme, l’élève inversant simplement la valeur sémantique des déterminants *ses* et *ces*. Plus ponctuellement, certaines explications peinaient à identifier le sens du mot et lui associaient une valeur de monstration. Nous avons relevé ces deux phénomènes chez les rares élèves qui éprouvent encore des difficultés sur cette forme en STS. Sur ce point, les connaissances des élèves de STS sont plus stables mais renvoient au même phénomène : l’analyse ne pose pas de problème dès lors que le sens du mot et de la phrase sont clairs pour l’élève.

3.3 Ce qui pose problème à une minorité non négligeable d'élèves (entre le quart et le tiers)

3.3.1 Le tout de tout le monde

L'expression *tout le monde* n'avait pas été intégrée de façon systématique à l'entretien lors de l'enquête Orthocol. Néanmoins, 28 élèves avaient été interrogés sur cette forme lors de la partie facultative de cet entretien, majoritairement des élèves qui avaient choisi la graphie *tous*. Ces élèves avaient massivement proposé une explication sémantique liée au sens de l'expression renvoyant à plusieurs personnes. Pour cette raison, nous avons décidé d'intégrer cette forme à la dictée et à l'entretien en STS. De fait, cette explication sémantique apparaît chez les quelques élèves participant à l'entretien qui avaient choisi la graphie *tous*. Ils sont cependant peu nombreux puisque la forme est bien réussie. Les commentaires recueillis se caractérisent en revanche par une assurance très faible et une très grande hétérogénéité des procédures convoquées. Ce manque d'assurance est probablement lié aux difficultés de traitement du mot *tout* dans ses différentes acceptions en français. Cette difficulté est d'ailleurs illustrée par la réussite beaucoup plus faible de *tout* dans *ses tout derniers instants* (61 %) dans la dictée de STS. Malgré la bonne réussite de la forme *tout le monde* chez les STS, *tout* apparaît donc encore comme ce que Lucci et Millet (1994) nommaient une zone de fragilité linguistique, au sens où la complexité excessive du système est ici à l'origine d'une fragilité du traitement orthographique.

| Enquête | Forme | Pourcentage de réussite sur l'ensemble des dictées recueillies |
|---------------|----------------------|--|
| Orthocol 2016 | Tout le monde | 75,5 % |
| STS 2018 | Tout le monde | 87,1 % |

Tableau 50 : Pourcentages de réussite de la forme *tout* dans *tout le monde* dans les deux enquêtes ($N=735$ en troisième et $N=178$ en STS).

3.3.2 La reconnaissance de l'infinitif pour les verbes du premier groupe

Comme nous avons pu le voir dans l'analyse des dictées, la reconnaissance des infinitifs du premier groupe varie beaucoup en fonction des contextes syntaxiques. Dans les entretiens, nous avons ciblé une configuration qui était celle qui avait posé le plus de problèmes dans les dictées de troisième : l'infinitif précédé d'un pronom écran.

| Enquête | Forme | Pourcentage de réussite sur l'ensemble des dictées recueillies |
|---------------|-----------------------|--|
| Orthocol 2016 | Je vais vous raconter | 71,84 % |
| STS 2018 | Je vais vous parler | 82,58 % |

Tableau 51 : Pourcentage de réussite des infinitifs précédés d'un pronom écran dans les deux enquêtes (N=735 en troisième et N=178 en STS).

Les deux dictées s'ouvraient par des formulations très proches qui faisaient se succéder un pronom *vous* objet et un infinitif en [e]. Ces infinitifs ne sont pas parmi les formes les moins bien réussies dans les dictées mais ils semblent poser problème à une proportion de 20 à 30 % des élèves. Par ailleurs, ces deux formes évoluent très peu pendant l'entretien et donnent lieu à des commentaires assez proches. Lorsque la forme en *-er* est commentée, elle l'est massivement par une procédure de remplacement par un verbe du troisième groupe. La forme erronée la plus présente est de loin dans les deux groupes la forme en *-ez*, systématiquement associée au pronom *vous*. La quasi-totalité des enquêtés qui proposent cette association le font avec beaucoup d'assurance et ne la modifient donc pas. Les erreurs qui apparaissent sur cette forme ne sont pas des erreurs d'étourderie. Elles correspondent à des procédures stables qui se maintiennent à la relecture. On peut se demander si les élèves commettant ces erreurs ne disposent pas des connaissances nécessaires pour produire une analyse conforme à la norme ou si la procédure de proximité qu'ils appliquent est tellement ancrée qu'ils n'envisagent même pas de la mettre en question. Cette grande stabilité peut expliquer que l'erreur se maintienne y compris chez les adultes bacheliers de STS. On peut émettre l'hypothèse que cet ancrage remonte à l'apprentissage des paradigmes verbaux à l'école primaire puisque ces scripteurs avancés traitent le segment *vous raconter* ou *vous parler* comme s'il était issu d'un de ces paradigmes. Cet exemple souligne donc la portée des automatismes créés tôt dans les apprentissages en particulier chez des scripteurs qui ont du mal à intégrer l'ensemble du système.

3.3.3 Le verbe au présent lorsque les obstacles morphographiques et syntaxiques se multiplient

Deux verbes au présent ont reçu moins de 70 % de finales justes dans la dictée de troisième : *brillent* dans *ses pupilles qui s'agrandissent et qui brillent* (69,25 %) et *voient* dans *ses yeux verts voient* (68,30 %). Ces deux formes présentent la particularité d'être des troisièmes personnes du pluriel homophoniques de la troisième personne du singulier. Par ailleurs, les entretiens ont permis d'identifier un second facteur de complexité pour chacune de ces formes : l'homophonie avec des formes nominales pour *voient* et la coordination avec un premier verbe ayant le même sujet pour *brillent*. En ce qui concerne les verbes au présent de l'indicatif, on voit donc bien ici que chaque

situation morphosyntaxique singulière est à l'origine d'un degré de complexité singulier. Notre étude n'a pas pour objectif de tester l'ensemble des configurations possibles mais montre la nécessité de réfléchir à la multiplicité des obstacles cognitifs possibles dans chaque situation orthographique singulière.

3.4 Ce qui pose problème à plus du tiers des élèves

3.4.1 L'accord de l'adjectif

Nous constatons une meilleure réussite des adjectifs dans la dictée de STS avec 84 % de réussite en moyenne sur les finales contre seulement 69 % en troisième. Néanmoins ces deux moyennes recouvrent des taux de réussite très hétérogènes. Il apparaît que les adjectifs au masculin singulier, non marqués en genre et en nombre, sont en moyenne nettement mieux réussis que les adjectifs au pluriel et les adjectifs non épiciens au féminin. La nécessité d'ajouter une marque morphologique constitue donc clairement une difficulté pour les scripteurs. Cependant, comme pour les verbes, celle-ci varie suivant le contexte syntaxique. Par ailleurs, le cas de l'adjectif *verts*, traité en entretien, montre que les caractéristiques intrinsèques de l'adjectif, en l'occurrence un adjectif de couleur appartenant à une série homophonique, peuvent également jouer un rôle.

Classer par degrés de difficulté l'ensemble des formes adjectivales des deux dictées paraît donc difficile du fait de la diversité des situations syntaxiques et lexicales. Nous proposons néanmoins ci-dessous les participes passés adjectivés relevés dans les deux enquêtes qui nous semblent plus facilement comparables.

| Enquête | Forme | Pourcentage de réussite sur l'ensemble des dictées recueillies |
|----------------------|----------------|--|
| Orthocol 2016 | peuplée | 46,39 % (finales) |
| | perfectionnées | 48,44 % |
| | bariolés | 56,60 % |
| STS 2018 | éloigné | 90,45 % |
| | achevés | 78,1 % |
| | parties | 54,5 % |

Tableau 52 : Pourcentages de réussite des participes passés adjectivés dans les deux enquêtes (N=735 en troisième et N=178 en STS).

Le tableau 52 montre que les difficultés observées en troisième pour produire l'accord des participes passés adjectivés se retrouvent en STS. La seule forme qui est massivement réussie est

une forme non marquée, *éloigné*, dont on peut supposer qu'elle correspond au choix d'une forme par défaut, conforme au fait que la forme non marquée est toujours la forme la plus choisie après la forme correcte pour les participes passés en [e]. Cette tendance à considérer la forme en -é comme la forme par défaut a déjà été identifiée dans des études antérieures (Jaffré et Brissaud, 2006). Cette difficulté à accorder le participe correctement, plus qu'à identifier le participe passé, est cohérente avec la faible réussite des adjectifs marqués en genre et en nombre dans la dictée d'Orthocol.

Les entretiens menés lors des deux enquêtes montrent que ces formes cumulent plusieurs difficultés qui expliquent la proportion souvent faible d'élèves allant jusqu'au bout de l'analyse. Il faut d'abord identifier le participe passé. La très grande majorité des élèves y parviennent, souvent en ayant recours à une procédure de remplacement par un verbe du troisième groupe. Mais cette première étape semble parfois empêcher qu'ils se posent la question de l'accord dans la mesure où l'analyse leur semble achevée une fois qu'ils ont répondu à une question. Cette difficulté à se poser deux questions sur une même forme explique également la moins bonne réussite des formes de féminin pluriel qui obligent à identifier deux marques différentes. Enfin, ceux qui se posent la question de l'accord éprouvent parfois des difficultés à identifier le mot avec lequel ils doivent accorder l'adjectif. Ces difficultés révèlent la complexité de l'analyse syntaxique, y compris pour des élèves qui font l'effort d'aller au bout d'analyses complexes.

D'un point de vue didactique, il importe donc d'identifier clairement les difficultés qui peuvent se cumuler pour traiter graphiquement une forme adjectivale. Premièrement l'identification de la nature adjectivale de la forme et de ses éventuelles particularités (adjectif épique, adjectif de couleur, etc.) Deuxièmement, l'identification du donneur d'accord de cette forme adjectivale, plus au moins aisée en fonction du contexte syntaxique. Troisièmement, l'identification de la ou des marques de genre et de nombre nécessaires étant données les particularités de l'adjectif en question et le donneur d'accord. La combinaison de ces différents facteurs fait beaucoup varier le degré de difficulté de la mise en œuvre de l'accord de l'adjectif et explique probablement le fait que celui-ci résiste jusque chez des scripteurs experts.

3.4.2 L'accord du participe passé conjugué avec avoir lorsque le COD est postposé.

Ce point n'a été traité que dans la dictée de STS puisque la seule forme de passé composé de la dictée de troisième comportait un COD antéposé.

| Enquête | Forme | Pourcentage de finales réussies sur l'ensemble des dictées recueillies |
|----------|----------|--|
| STS 2018 | organisé | 69% |
| | consacré | 59 % |
| | préparé | 58 % |
| | enfilé | 57 % |

Tableau 53 : Pourcentages de réussite des participes passés conjugués avec avoir lorsque le COD est postposé en STS (N=735 en troisième et N=178 en STS).

Les taux de réussite relativement faibles observés confirment la difficulté de l'accord du participe passé dans les formes composées. Le phénomène le plus marquant est la tendance à l'accord avec le sujet, ce qui explique la meilleure réussite de la forme *organisé* dont le sujet était au singulier.

D'un point de vue didactique, ce constat souligne l'obstacle cognitif que représente en français le fait de ne pas accorder une forme verbale avec son sujet alors que, dans tout le reste du système verbal, on réalise cet accord. Par ailleurs, il souligne les dangers liés à une utilisation approximative du vocabulaire grammatical. En effet, nous avons pu constater d'une part que la notion de COD n'était pas maîtrisée par l'immense majorité des élèves ; d'autre part que la notion de *sujet* avait tendance à être assimilée à ce dont il est question plutôt qu'au sujet grammatical à proprement parler⁶⁰. Or les règles d'accord du participe passé utilisent ces deux termes. Le fait de ne pas les maîtriser invalide donc nécessairement l'efficacité de l'apprentissage de ces règles par les élèves de collège.

3.5 Ce qui pose problème à plus de la moitié des élèves et étudiants

3.5.1 L'accord du participe passé conjugué avec avoir lorsque le COD est antéposé

Orthocol ne comportait qu'un seul participe passé intégré à une forme de passé composé : *considéré dans son oncle qui l'a toujours considéré comme son fils*. Comme on l'a vu, cette forme présentait des résultats en trompe-l'œil puisque la majorité des élèves la graphiant correctement le faisaient pour des raisons qui n'étaient pas pertinentes. La dictée proposée en STS a été conçue pour explorer différentes formes de participes passés en contexte verbal dont deux participes passés

60 Ce point a été développé à partir des entretiens d'Orthocol dans un article à paraître dans la *Revue canadienne de linguistique appliquée*.

censés s'accorder avec un COD antéposé. Les résultats de l'enquête permettent de confirmer en partie les hypothèses que nous avons pu émettre à partir de l'analyse de *considéré*.

| Enquête | Forme | Pourcentage de réussite sur l'ensemble des dictées recueillies (finales) |
|---------------|---------------|--|
| Orthocol 2016 | considéré | 78,1 % |
| STS 2018 | préparés / ée | 33,7 % |
| | choisis | 28,7 % |

Tableau 54 : Pourcentages de réussite des participes passés conjugués avec avoir lorsque le COD est antéposé dans les deux enquêtes (N=735 en troisième et N=178 en STS).

La majorité des élèves interrogés sur *considéré* en troisième, semblait ne pas se poser la question de l'accord. Ce phénomène est très minoritaire en STS. En surface, la tendance à conserver la forme par défaut pourrait être confirmée par le fait que la forme en -é est majoritaire non seulement là où elle est correcte mais aussi pour *préparée/és* qui exigeait un accord au féminin ou au pluriel. Les commentaires montrent en fait que ce choix est massivement lié à la présence d'un auxiliaire *avoir*. Les élèves de STS semblent donc ne pas s'arrêter à l'identification de la forme en [e] mais s'engager dans une analyse de l'accord de cette forme.

Parmi les élèves qui s'interrogeaient sur l'accord de *considéré* en troisième, beaucoup le faisaient en référence au sujet du verbe. On retrouve exactement le même phénomène chez les STS sur toutes les formes de participe passé conjuguées avec *avoir*. L'accord de toute forme verbale avec le sujet du verbe apparaît comme une très forte résistance du système où cette règle s'applique effectivement dans tous les autres cas. Sur ce point, nos deux enquêtes confirment l'enquête longitudinale menée par Jaffré et Brissaud auprès de 59 élèves de la sixième à la quatrième (2006).

Les élèves, très minoritaires dans les deux corpus, qui parviennent à une analyse correcte de l'accord du participe passé avec COD antéposé, le font massivement sans se référer à la règle telle qu'elle est canoniquement formulée dans les classes de collège. Ce petit groupe d'élèves établit le lien sémantique entre le participe passé et le groupe nominal auquel il se rapporte mais n'utilise quasiment jamais le terme de COD. Quand cette notion apparaît dans les commentaires des élèves, c'est d'ailleurs le plus souvent à faux. D'un point de vue didactique ce phénomène pose question. En effet, non seulement la majorité des élèves n'a pas assimilé l'accord du participe passé avec COD antéposé pourtant théoriquement enseigné au collège, mais même ceux qui parviennent à

produire l'accord semblent ne pas avoir assimilé les notions qui avaient été enseignées au collège pour produire cet accord.

3.5.2 La particularité des formes en [i] : un facteur aggravant

Comme on l'a vu, l'accord avec le sujet est le phénomène le plus marquant chez les STS. Un seul participe passé fait exception : il s'agit de *choisis* dans *les vêtements qu'elles avaient choisis*. Le traitement des formes en [i] s'est révélé singulier. Parmi les participes passés adjectivés, c'est d'ailleurs *parties* qui totalise le taux de réussite de loin le plus faible. Certes la double marque de genre et de nombre a joué un rôle, mais les élèves interrogés dans l'entretien ont parfois signalé le fait que les formes en [i] les mettaient systématiquement en difficulté. De même, pour *choisis*, un groupe non négligeable d'élèves choisit la forme en *-i* par défaut, parce que c'est la plus simple, et n'entre pas dans une analyse du participe alors que certains d'entre eux le font pour les formes en [e].

Ce phénomène est probablement lié au fait que les interventions didactiques se centrent souvent sur les formes en [E] notamment en situation de remédiation. De fait, l'éventail des possibilités est beaucoup plus large sur ces formes et aboutit non seulement à des accords non marqués mais au choix de formes appartenant à un autre temps ou un autre mode, ce qui est probablement ressenti comme plus problématique. Néanmoins, le fait de se centrer sur les homophones sans les replacer dans l'ensemble du système verbal aboutit à séparer l'analyse des verbes du premier groupe de celle des verbes des autres groupes et à laisser ces derniers de côté. Certains des élèves de STS ont témoigné des difficultés engendrées, dans leur cas, par ce traitement didactique de la morphographie du verbe dans certaines classes de l'enseignement secondaire.

L'enquête menée sur les performances et le raisonnement orthographiques des élèves dégage et compare des aspects grammaticaux qui sont plus ou moins bien maîtrisés mais, dans leur grande majorité, les élèves vus en entretien tentent de les traiter avec les moyens dont ils disposent. Les discours des élèves pendant les entretiens métagraphiques semblent donc indiquer une volonté affichée de se conformer à la norme. La partie biographique des entretiens et les questionnaires en STS permettent de préciser le rapport à l'orthographe des enquêtés.

CHAPITRE 5 – LE RAPPORT À L'ORTHOGRAPHE DES SCRIPTEURS

La deuxième partie des entretiens semi-directifs et les questionnaires de STS traitaient du rapport à l'orthographe des enquêtés à partir de trois entrées différentes : premièrement, leurs souvenirs scolaires et leur point de vue sur l'enseignement de l'orthographe, deuxièmement, leurs pratiques d'écriture et, troisièmement, leur perception de la langue française et des valeurs qu'ils lui associent. Ce chapitre s'organisera donc en trois parties correspondant à ces trois entrées.

1. Le point de vue des enquêtés sur l'enseignement de l'orthographe

La recherche que nous menons ici s'inscrit dans un contexte scolaire et a des enjeux didactiques. Il nous a donc semblé intéressant d'interroger les enquêtés sur leurs souvenirs liés à l'enseignement de l'orthographe et sur la place qu'ils attribuent à cet enseignement dans leur cursus scolaire. Nous avons cherché à établir premièrement comment sont polarisés ces souvenirs, deuxièmement quels types d'éléments les ont marqués et troisièmement quelle perception les élèves de troisième et les étudiants de STS ont de l'efficacité de leur apprentissage et de l'enseignement en général.

1.1 Bons et mauvais souvenirs

La figure 5 montre la polarisation, positive ou négative, des réponses liées aux souvenirs évoqués par les élèves lors des deux enquêtes en entretien. La troisième catégorie, « pas de polarisation » rassemble des réponses de natures différentes mais qui présentent le point commun de ne pas permettre d'évaluer si les souvenirs sont positifs ou négatifs : absence de souvenirs, souvenirs neutres ou souvenirs très contrastés (certains élèves font ainsi une différence radicale entre leurs souvenirs de l'école primaire et ceux du collègue).

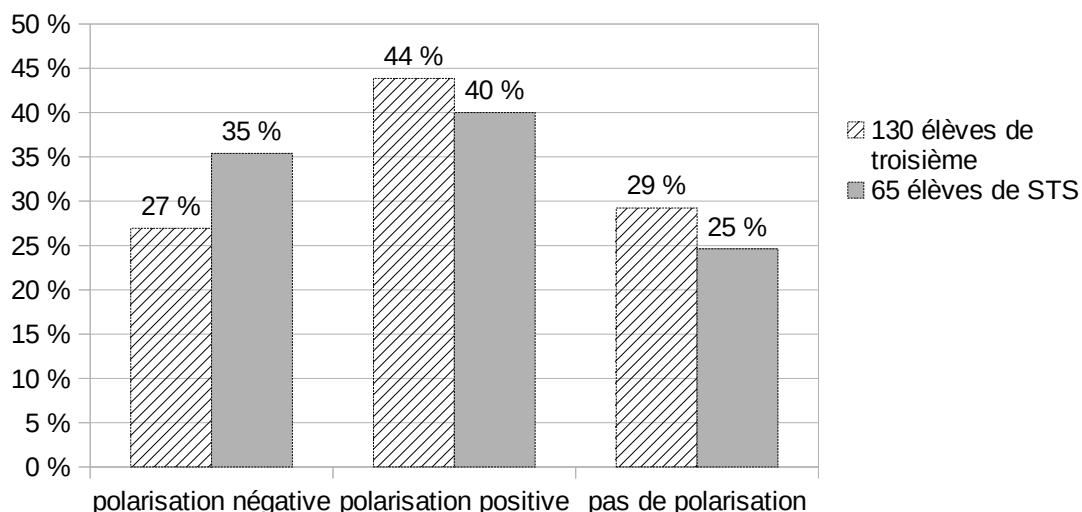


Figure 5 : Polarisation des souvenirs évoqués par les élèves dans les entretiens des deux enquêtes (en pourcentage des élèves interrogés). N=130 en troisième et N=65 en STS.

On observe dans la figure 5 que la répartition des polarisations est assez semblable entre les deux groupes. À peu près les trois quarts des élèves ont des souvenirs polarisés. Les élèves ayant des souvenirs positifs sont plus nombreux que les élèves témoignant de souvenirs négatifs mais ce groupe représente tout de même plus ou moins un tiers du total. Chez les élèves de troisième, ces polarisations négatives apparaissent majoritairement liées à des difficultés orthographiques. Quelques élèves ciblent spécifiquement leur détestation pour l’exercice de la dictée, notamment parce qu’ils ne parvenaient pas à améliorer leurs performances même en apprenant leurs leçons. Une élève raconte avoir beaucoup souffert de l’exposition publique de ses fautes alors même qu’elle pense avoir progressé grâce à cela. On retrouve le même type de souvenir chez un élève de STS qui raconte avoir été humilié par les plaisanteries de ses camarades de classe et d’un professeur. Ce type de témoignage demeure cependant très minoritaire. En STS, l’élément le plus couramment associé à cette impression négative est également le sentiment d’incompétence en la matière.

En STS, nous avons demandé à l’écrit :

Globalement, vos souvenirs de votre propre apprentissage de l’orthographe à l’école sont-ils :

- bons plutôt bons plutôt mauvais mauvais Je n’ai pas de souvenir.

La figure 6 résume les réponses proposées par les 178 élèves ayant rempli le questionnaire.

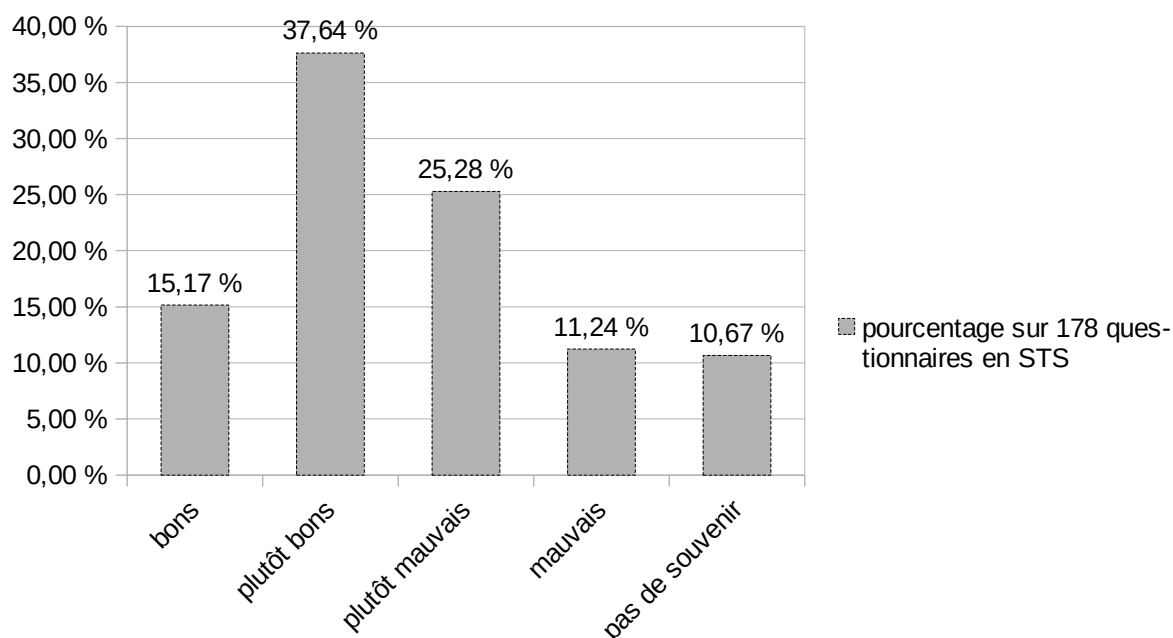


Figure 6 : Polarisation des souvenirs dans les réponses aux questionnaires en STS. N = 178.

Par rapport aux réponses données en entretien, on obtient plus de réponses polarisées. Cela s'explique probablement par le fait que la seule réponse non polarisée possible était *pas de souvenir* et que les élèves hésitants ont certainement choisi une réponse en *plutôt bons* ou *plutôt mauvais*. Globalement, on aboutit à une répartition comparable à celle observée dans les entretiens : un plus grand nombre de souvenirs positifs mais un nombre non négligeable de souvenirs négatifs.

1.2 Le contenu des souvenirs

1.2.1 Les lieux et les personnes

Lors des entretiens, nous avons cherché à recueillir des récits de souvenirs. Lors de l'enquête Orthocol, nous n'avions pas particulièrement ciblé les lieux et les personnes liés à ces souvenirs. Les élèves interrogés étant scolarisés en troisième, ces souvenirs auraient pu être très récents puisqu'ils étaient encore censés étudier l'orthographe en classe. Cependant, la grande majorité des réponses ont donné l'impression de percevoir ces souvenirs comme anciens, et d'ailleurs souvent flous. Sur les 15 entretiens qui évoquent explicitement un lieu ou un niveau scolaire, 14 le font en faisant référence au primaire soit parce que les souvenirs évoqués y sont explicitement rattachés, soit pour opposer explicitement collège et primaire en disant que l'orthographe était beaucoup plus travaillée en primaire. Par ailleurs, trois entretiens évoquent spontanément la famille et deux un

suivi orthophonique. Quoique ces données soient très partielles, ces premiers entretiens avaient donc donné l’impression que l’orthographe était fortement associée au primaire dans l’esprit des élèves et parfois à l’extrascolaire.

Lors des entretiens en STS, nous avons précisé la question sur les souvenirs en énumérant « école primaire, collège, famille ». De ce fait, les élèves ont donné de façon plus systématique des informations sur les lieux et les personnes auxquels ils associaient l’apprentissage de l’orthographe. Nous n’avions pas intégré systématiquement la réponse *orthophoniste* mais 6 % des élèves ont spontanément évoqué une expérience de ce type. Par ailleurs, un cinquième item que nous n’avions pas anticipé s’est ajouté : l’interaction avec des moyens technologiques, téléphone ou ordinateur, comme source d’apprentissage. La figure 7 montre la proportion d’élèves ayant évoqué l’école primaire, le collège, le cadre familial ou un suivi orthophonique. Le total ne fait pas 100 % car certains élèves n’ont pas fourni de réponse et d’autres plusieurs.

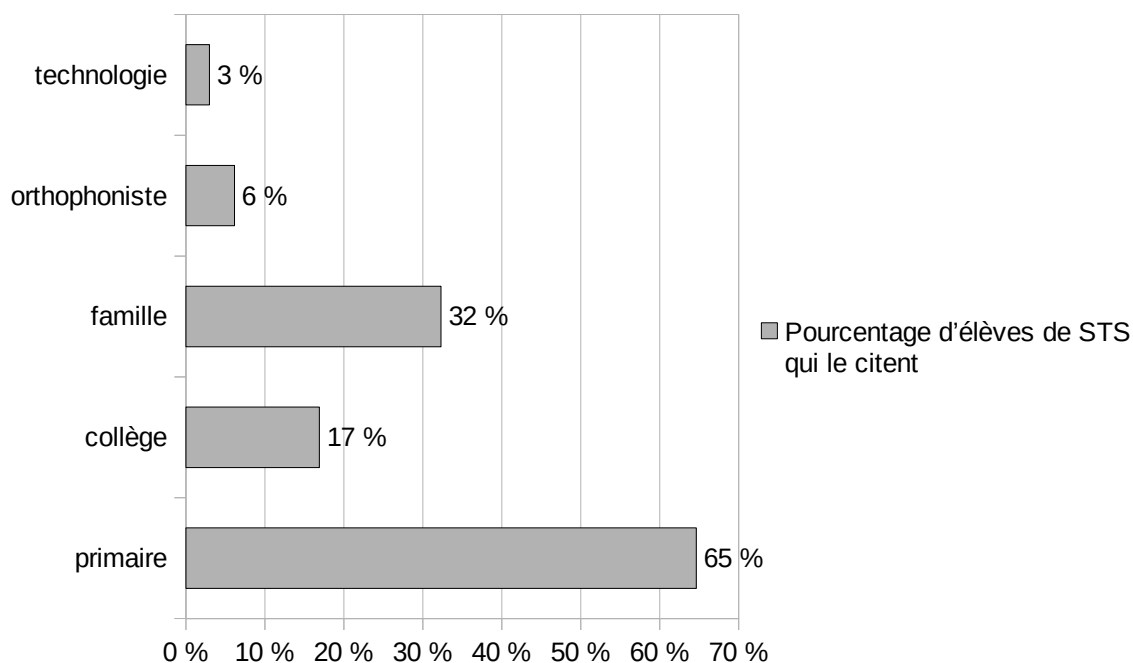


Figure 7 : Lieux évoqués par les 65 élèves de STS vus en entretiens. Plusieurs réponses possibles.

La domination de l’école primaire dans les souvenirs liés à l’apprentissage de l’orthographe se confirme largement chez les élèves de STS. Mais l’importance du suivi familial est également citée par près d’un tiers des élèves. Dans la majorité des cas, ce contexte renvoie aux parents ou grands-parents qui s’occupaient du suivi des devoirs à l’époque de l’école primaire. Pour une enquêtée, il

s'agissait au contraire du suivi assuré par l'élève elle-même auprès de ses frères et sœurs plus jeunes. Dans tous les cas, ces récits témoignent de l'importance du contexte familial dans la construction d'éléments linguistiques exigeant un suivi personnel, pour lequel l'entourage prend parfois le relai de l'école.

On retrouve quelques suivis orthophoniques qui ont assez logiquement marqué les élèves concernés.

Enfin, deux élèves citent l'usage du téléphone ou de l'écriture en réseau comme ce qui leur a permis de progresser. Il s'agit certes de cas isolés mais intéressants car opposés aux représentations les plus diffusées des interactions entre nouvelles technologies et maîtrise de l'orthographe. Concrètement, une des ces élèves raconte avoir eu des difficultés en orthographe à l'école primaire et avoir progressé grâce à l'interaction par SMS avec une amie qui faisait particulièrement attention à son orthographe. L'autre élève évoque sa participation à des « forums *role play* » consacrés à la création narrative de personnages sur internet interagissant avec les personnages d'autres internautes. Là encore, c'est donc l'interaction avec d'autres scripteurs accordant de l'importance à l'orthographe qui l'a poussé à améliorer la sienne.

1.2.2 Les activités

La figure 8 résume les différents points évoqués par les élèves interrogés sur leurs souvenirs. Il s'agit essentiellement de types d'activités mais nous avons conservé les catégories *professeur*, *difficultés*, *dyslexie*, *ami* et *temps passé*. Symptomatiquement, ces quatre catégories apparaissent en STS et non en troisième. Lors de la seconde enquête, la question a été posée de façon plus ouverte pour éviter de multiplier les absences de réponses. Les réponses se sont donc parfois moins centrées sur le récit d'un souvenir précis et davantage sur des éléments généraux liés aux souvenirs d'apprentissage.

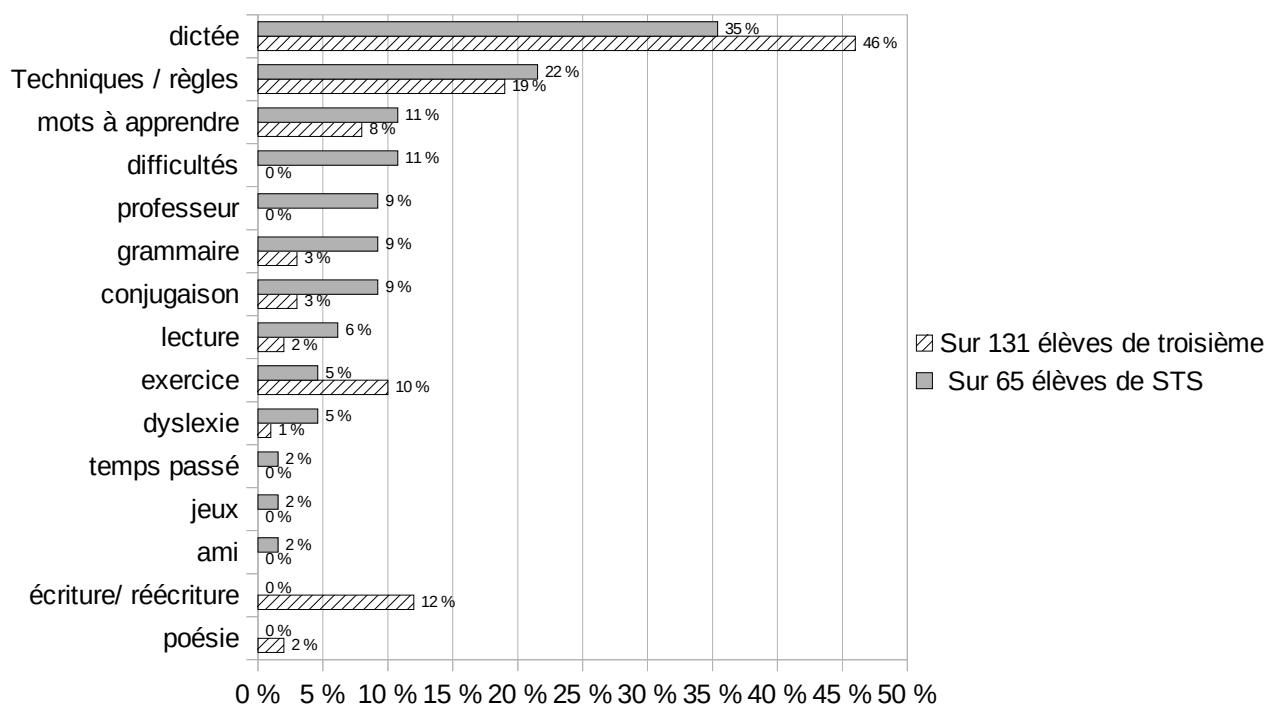


Figure 8 : Types d’éléments liés aux souvenirs évoqués en troisième et en STS lors des entretiens. (N = 131 en troisième, N=65 en STS.)

La domination de la dictée dans les représentations de l’apprentissage de l’orthographe apparaît fortement dans les deux enquêtes même si elle est un peu moins nette en STS. En troisième, l’évocation des dictées était fortement polarisée en fonction des notes associées de façon quasi systématique à cet exercice. En STS, ce type de souvenir est aussi apparu mais les récits des enquêtés ont davantage porté sur le type de dictée qui n’était pas toujours le même. Il s’agissait parfois de dictées non préparées, souvent associées à un grand sentiment d’impuissance face à un exercice qui mène à l’échec sans que l’élève dispose des moyens d’éviter cet échec. Cependant, dans la majorité des cas, les étudiants de STS ont plutôt évoqué des autodictées ou des dictées préparées, parfois associées à des listes de mots à apprendre, citées par un pourcentage similaire d’élèves de troisième.

Dans les deux échantillons, environ un cinquième des élèves a fait référence à l’apprentissage de techniques, de règles ou de leçons, qui peuvent rejoindre l’apprentissage des conjugaisons ou de certaines règles de grammaire.

Les élèves de troisième évoquent davantage des exercices systématiques, des travaux d’écriture et de réécriture et l’apprentissage de poésies. On peut supposer qu’une question plus centrée sur les activités elles-mêmes les a poussés à évoquer une plus grande diversité d’activités liées à la matière français même s’il ne s’agit pas d’activités exclusivement orthographiques.

Les items *difficultés* et *professeur* apparaissent chez près d'un élève sur 10 en STS alors qu'ils n'ont pas été relevés en troisième. La question sur les souvenirs semble avoir suscité chez les STS, de fait plus âgés, soit des impressions plus générales s'exprimant notamment dans une sensation globale de difficulté, soit des souvenirs très précis assez souvent centrés sur une figure particulière qui, comme on l'a vu au paragraphe précédent, peut aussi bien être un professeur qu'un membre de la famille.

1.3 Un apprentissage efficace ?

Dans le questionnaire proposé aux STS⁶¹, nous avons posé la question suivante :

D'après vous, l'enseignement de l'orthographe à l'école française aujourd'hui est :

efficace plutôt efficace plutôt inefficace inefficace

La figure 9 montre la répartition des réponses à cette question.

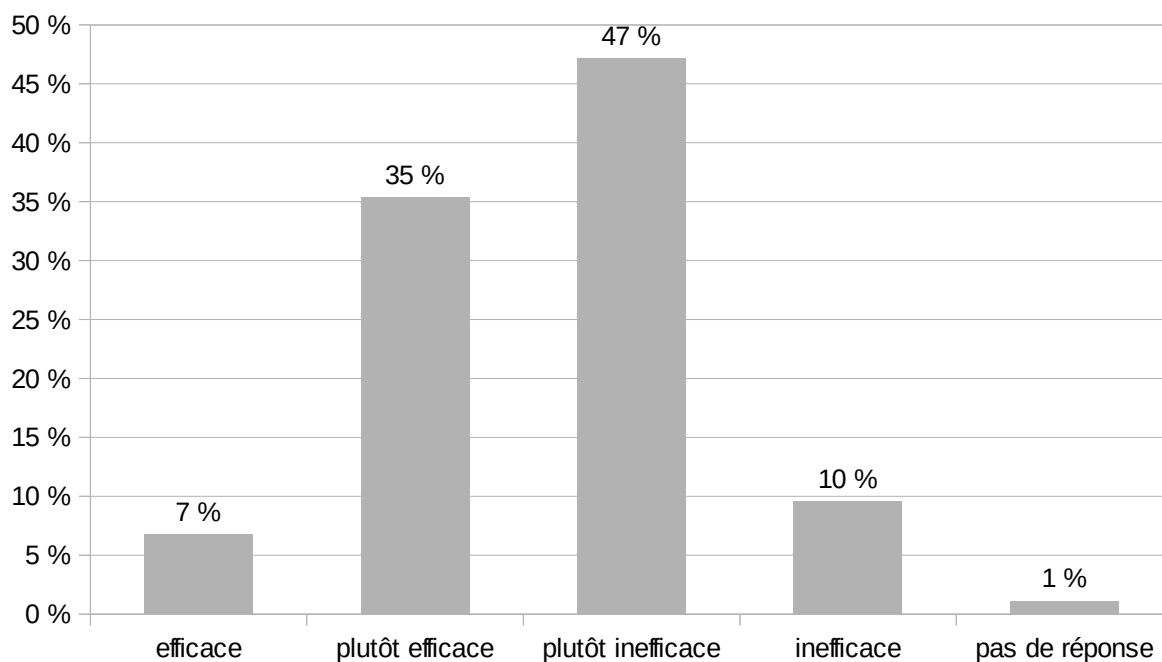


Figure 9: Réponse à la question sur l'efficacité de l'apprentissage de l'orthographe dans le questionnaire de STS

Champ : 178 questionnaires de STS.

Il apparaît que l'image globale de l'enseignement de l'orthographe chez les 178 enquêtés est assez nettement négative. Le questionnaire associait une question ouverte à la question sur l'efficacité de l'enseignement. Les figures 10 et 11 récapitulent les idées utilisées par nos enquêtés pour

61 Une synthèse de l'ensemble des réponses au questionnaire est présentée en annexe 12 en fin de volume.

commenter soit leur défense soit leur critique de l’enseignement de l’orthographe. Si les deux graphiques peuvent sembler similaires à première vue, l’échelle nous montre que les arguments à l’appui d’une critique sont en fait mobilisés de façon plus fréquente en cohérence avec la réponse globale.

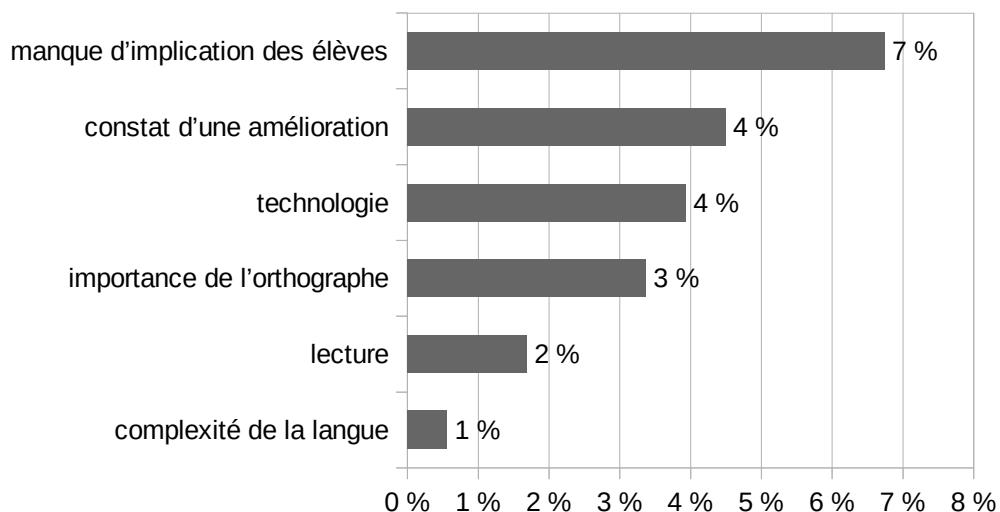


Figure 10: Items liés à l’idée que l’enseignement est efficace.

Champ : 178 questionnaire de STS.

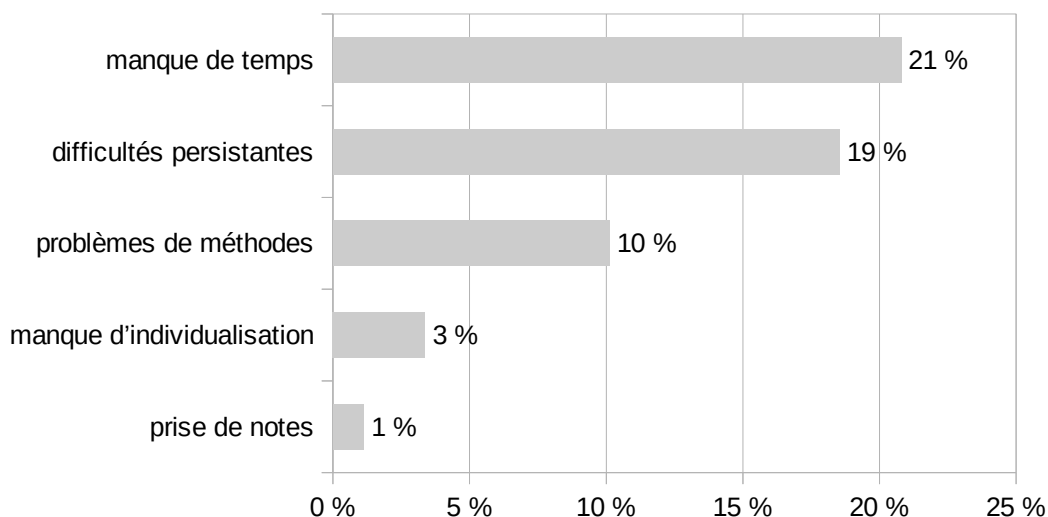


Figure 11 : Items liés à l’idée que l’enseignement n’est pas efficace.

Champ : 178 questionnaires de STS.

La majorité des arguments mobilisés par ceux qui défendent la qualité de l’enseignement de l’orthographe relève soit du constat de leurs progrès personnels (4 % de l’ensemble des élèves) soit

d'une critique de l'attitude des élèves face à l'orthographe. En effet, 7 % des enquêtés considèrent que certains de leurs camarades de classe ne s'impliquent pas suffisamment dans l'apprentissage et 4 % des enquêtés pensent que c'est l'influence des nouvelles technologies telles que le téléphone portable qui explique les mauvaises performances de leurs condisciples. Il est intéressant de noter que ces arguments rejoignent en fait un constat fait par ailleurs par 19 % des élèves : la persistance de difficultés orthographiques importantes dans des classes postbaccalauréat. En outre, 3 % des élèves évoquent non pas l'efficacité de l'enseignement mais l'importance du respect de l'orthographe et 1 % souligne que ce n'est pas l'efficacité de l'enseignement mais la complexité de la langue qui explique les problèmes constatés. Seuls 2 % des élèves évoquent un contenu d'enseignement pour justifier un jugement positif et il s'agit de la lecture. Ce résultat peut sembler surprenant dans la mesure où c'est loin d'être l'activité la plus citée dans les souvenirs liés à l'apprentissage de l'orthographe.

Parmi les élèves, plus nombreux, qui considèrent que l'enseignement de l'orthographe n'est pas véritablement efficace, beaucoup incriminent un manque de temps accordé à cet enseignement (21 % du total). Certains critiquent l'organisation globale de l'enseignement en considérant que l'apprentissage de l'orthographe s'arrête trop tôt. D'autres expliquent plutôt que les professeurs ne prennent pas suffisamment le temps de s'arrêter sur les difficultés rencontrées. Cette critique rejoint d'ailleurs très directement le manque d'individualisation des apprentissages évoqué par 3 % des élèves. Comme on l'a déjà vu, l'autre point récurrent est le constat de difficultés persistantes. En effet, 10 % des élèves critiquent explicitement les méthodes utilisées pour enseigner. Ces critiques sont assez hétérogènes et majoritairement floues. Plusieurs élèves soulignent cependant le manque de clarté des explications fournies. Certains se plaignent d'un enseignement « pas assez strict » mais plusieurs considèrent également qu'il n'est pas assez « ludique ». Le seul point qui semble faire consensus parmi les élèves qui donnent des détails est l'intérêt de la « dictée » approuvée par tous. Le consensus social autour de l'intérêt de la dictée en soi a également été noté chez des enseignants du primaire (Devillers, Delabarre et Mortamet, 2015), quelle que soit par ailleurs la diversité de leur pratique pédagogique de la dictée. Globalement, ce qui ressort des commentaires des étudiants évoquant les méthodes, c'est qu'elles sont manifestement inefficaces et qu'il faudrait les repenser.

Lorsque les enquêtés de STS évoquent l'enseignement en général, ils semblent donc plutôt pessimistes en lien avec une représentation négative de la maîtrise de l'orthographe de leurs condisciples. Mais ils semblent plus positifs lorsqu'ils évoquent leurs propre progression. En STS, la question des progrès personnels pendant la scolarité a été posée à 44 élèves ayant passé

l’entretien⁶². Ils sont 31 à considérer avoir bien progressé pendant leur scolarité. Six élèves disent avoir le sentiment de ne pas avoir progressé et d’être restés très faibles tout au long de leur scolarité. Enfin sept élèves donnent une réponse plus mitigée souvent organisée autour de l’idée qu’ils ont régressé au lycée par rapport au niveau qu’ils avaient réussi à obtenir au collège. Ces élèves incriminent soit l’arrêt de l’enseignement de l’orthographe, soit des pratiques d’écriture ne permettant pas de faire attention à la correction de ce qu’on écrit, notamment la prise de notes.

Nous avons systématiquement demandé aux élèves de troisième s’ils pensaient avoir progressé au collège. La figure 12 montre la répartition des réponses des 131 élèves ayant passé l’entretien en troisième.

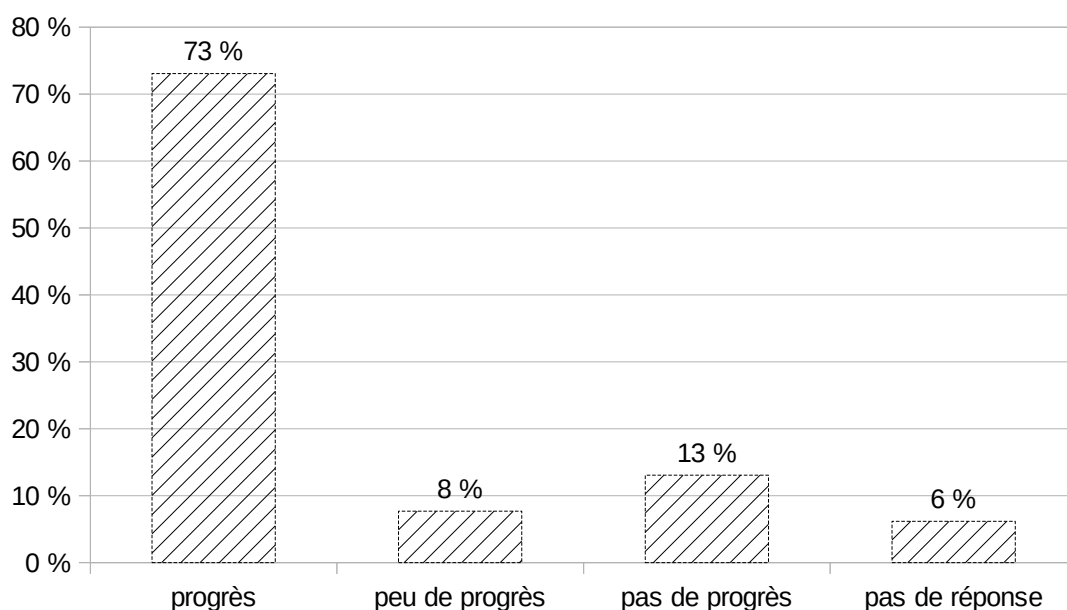


Figure 12: Impression de progrès chez les élèves de troisième.

Champ : 131 élèves entendus en entretien.

On voit bien ici que la grande majorité des élèves a le sentiment d’avoir progressé depuis la sixième. Parmi les élèves qui disent ne pas avoir progressé, une minorité a en fait le sentiment d’avoir toujours été bon en orthographe. Ces réponses concernent cependant majoritairement des élèves qui ont l’impression de ne pas parvenir à progresser voire, dans un cas, d’avoir régressé pendant la période.

Les questions consacrées à l’apprentissage de l’orthographe font donc ressortir quelques lignes de force communes aux deux enquêtes. La majorité des élèves interrogés témoignent d’un rapport

62 Le temps consacré à chaque entretien a varié en fonction des contraintes de temps imposées par chaque classe. Certaines questions n’ont donc pas été posées de façon systématique.

plutôt positif à leur propre apprentissage : leurs souvenirs sont plutôt bons et ils pensent avoir progressé efficacement tout au long de leur scolarité. Cependant, leur représentation de l'enseignement de l'orthographe en général n'est pas aussi positive. Ce décalage est peut-être en lien avec la présence d'une minorité non négligeable d'élèves qui témoignent d'un rapport beaucoup plus douloureux et beaucoup moins constructif à cet apprentissage. En effet, beaucoup des élèves qui critiquent l'enseignement le font au nom de ce qu'ils constatent chez les autres.

2. Pratiques d'écriture des enquêtés et fonction sociale de l'orthographe⁶³

2.1 Domination des écrits numériques dans les pratiques extrascolaires déclarées

Les discours recueillis auprès des élèves confirment que les outils numériques occupent une place de premier plan dans leurs pratiques d'écriture extrascolaires.

Nous avons demandé aux élèves de troisième interrogés en 2016 ce qu'ils avaient l'habitude d'écrire. La figure 13 représente les réponses que nous avons recueillies.

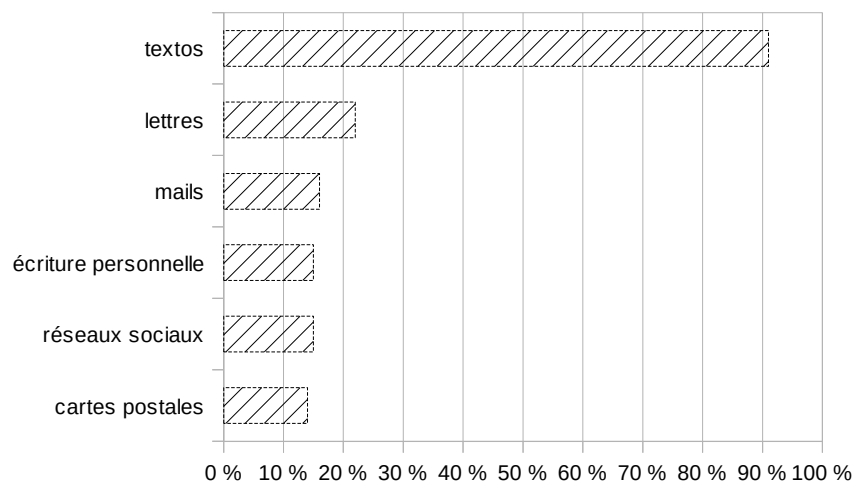


Figure 13 : Pratiques citées par les élèves de troisième de 2016 (en pourcentage des élèves interrogés. N'ont été conservées que les valeurs supérieures à 10 %. Plusieurs réponses possibles.).

Champ : 131 élèves de troisième entendus en entretien.

On remarque une grande diversité des pratiques d'écriture sous forme numérique (mails, réseaux sociaux) mais aussi sous forme manuscrite notamment dans le cadre de la correspondance ou de

⁶³ La seconde partie du chapitre 5 reprend pour l'essentiel le texte à paraître dans les actes du CEDIL 18 intitulé : « Rapport à l'orthographe d'apprenants du secondaire et du supérieur dans les écrits numériques extrascolaires ».

toutes les formes d’écriture personnelle. Nous avons rassemblé dans la catégorie *écriture personnelle* des écrits de natures assez différentes mais qui présentent pour point commun de ne pas se donner à priori d’autre lecteur que le scripteur lui-même. Il s’agit de réponses spontanées des élèves, aucune de ces réponses ne correspondant à une proposition de l’enquêtrice au moment de l’entretien. Six élèves évoquent l’écriture d’un journal intime. Deux évoquent le fait d’écrire « ce qui passe par la tête » (C63), un autre des choses dont il veut se souvenir. On trouve également un carnet des voyages, des éléments liés à un hobby (football, cuisine) ou des écrits plus littéraires mais qui ne sont pas destinés à une publication quelle qu’elle soit (poèmes, histoires). Néanmoins, malgré l’importante diversité de ces écrits manuscrits, la pratique la plus courante, et de loin, est l’écriture de textos puisque 90 % des élèves en écrivent.

Les réponses portées sur le questionnaire par les 178 élèves de STS interrogés en 2017 montrent une prééminence encore plus nette des écrits numériques chez ces étudiants âgés de quatre à cinq ans de plus que les élèves de troisième.

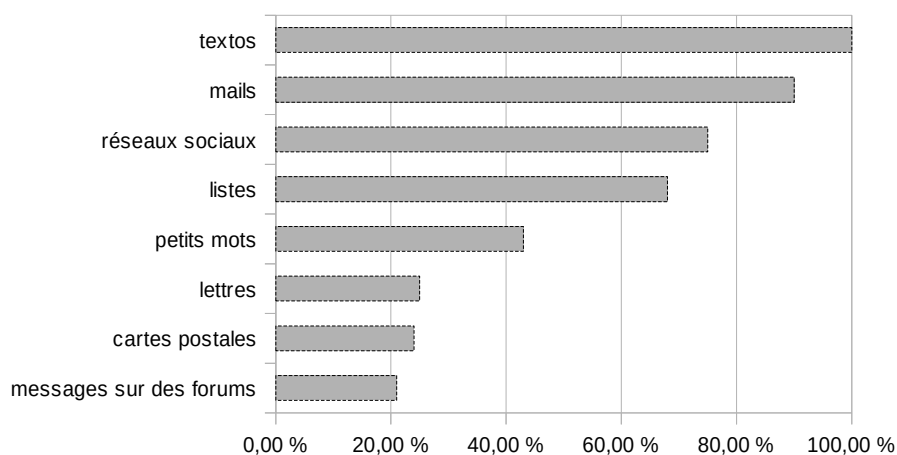


Figure 14 : Pratiques citées par les élèves de STS de 2017 (en pourcentage des élèves interrogés. Plusieurs réponses possibles.)

Champ : 178 questionnaires recueillis auprès des STS.

Aucun élève n’a coché aucune case. L’écriture de textos est la seule pratique partagée par tous, suivie par l’écriture de mails et de messages sur réseaux sociaux. Pour autant, les supports cités sont assez diversifiés et l’écriture sur papier occupe encore une place non négligeable. À peu près le quart des élèves dit écrire des cartes postales et des lettres. Malgré cela, ce sont des pratiques numériques qui sont les plus partagées par les élèves interrogés.

2.2 Un trait commun : l'adaptation au destinataire et au contexte d'écriture

Les deux enquêtes nous ont amenée à interroger les élèves sur le respect, ou non, de la norme orthographique lors de l'écriture hors contextes professionnel et scolaire. On a systématiquement demandé aux élèves de troisième s'ils respectaient l'orthographe dans leurs textos. Au total, 116 réponses sont exploitables⁶⁴ et ont pu être réparties en trois catégories : jamais, selon le destinataire et toujours. Les 178 étudiants de STS ayant rempli le questionnaire ont dû indiquer s'ils respectaient jamais, rarement, parfois ou toujours l'orthographe dans leurs écrits hors contexte professionnel et scolaire. Les deux diagrammes ci-dessus représentent la répartition des réponses dans les deux groupes. Il ne s'agit pas exactement du même type de données mais elles nous semblent comparables puisqu'elles représentent toutes deux l'importance accordée à l'orthographe en contexte privé.

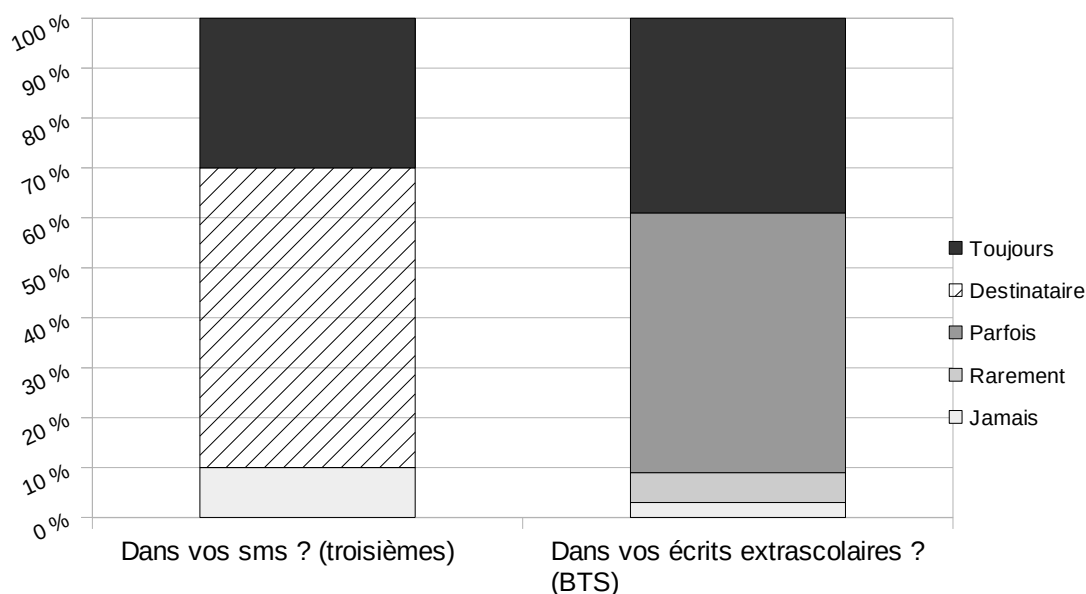


Figure 15 - Réponse à la question « Faites-vous attention à l'orthographe ? »

Champ : 131 élèves de troisième entendus en entretiens et 178 questionnaires recueillis en STS.

La répartition des deux groupes d'enquêtés est comparable même si les élèves de STS répondent plus rarement qu'ils ne font jamais attention et plus souvent qu'ils y font toujours attention. Les 65

⁶⁴ Sur les 131 entretiens. Pour les quelques élèves restants, soit la réponse n'a pas été recueillie, soit les élèves en question ne pratiquent pas l'écriture de textos, ce qui est le cas de quelques élèves en troisième.

entretiens de STS permettent de confirmer que la réponse « parfois », ainsi que la réponse « rarement », correspondent dans la très grande majorité des cas à une adaptation au destinataire. Sur les 30 élèves ayant apporté une de ces réponses et l’ayant commentée de façon exploitable, 24 disent prendre en compte le destinataire. Sur les six élèves qui n’évoquent pas explicitement le destinataire, quatre mentionnent le type d’écrit (officiel ou lettre de motivation) et deux le temps disponible pour écrire.

Ces données montrent que les variations diaphasiques, c’est-à-dire liées au moment et au contexte dans lequel l’énoncé est formulé, mises en avant par Françoise Gadet (2003), se retrouvent ici à l’écrit en particulier dans les écrits numériques, dont les usages correspondent à des contextes divers que nous allons détailler dans les deux points suivants.

2.3 L’orthographe, forme graphique de la norme sociale

Lorsqu’on s’intéresse aux explications que donnent les élèves au fait qu’ils fassent attention ou non à l’orthographe, il apparaît que les réponses positives sont liées au poids de certaines structures sociales.

2.3.1 L’importance de la famille dans la transmission de la norme

Chez les élèves de troisième interrogés en 2016, la famille apparaît comme un vecteur important de la norme puisque de nombreux enquêtés déclarent faire plus attention lorsqu’ils s’adressent à leurs parents qu’à des amis (23 sur 131) ou à des adultes qu’à des personnes de leur âge (15 sur 131). Chez les STS de 2017, seuls cinq élèves sur 65 font une différence entre les amis et la famille. Quatre de ces élèves font plus attention pour leur famille que pour leurs amis à l’image de ce qu’on observait en troisième, mais le cinquième fait plus attention pour ses amis, chez qui il a constaté une attention à l’orthographe, que pour sa famille qui ne s’y intéresse pas. Par ailleurs, deux élèves témoignent d’une pression familiale depuis l’enfance pour le respect de l’orthographe et ils font tous deux partie de ceux qui font toujours attention à l’orthographe.

On peut supposer que la différence observée entre les deux groupes est liée à l’âge des enquêtés, même si les deux populations sont par ailleurs différentes. En effet, les STS arrivent à l’âge adulte et ce n’est plus prioritairement la famille qui incarne le poids de la norme orthographique hors cadre scolaire. Cependant, on a pu noter en STS le poids de la famille dans les souvenirs liés à l’apprentissage de l’orthographe.

2.3.2 Le poids des pratiques professionnelles chez les STS

La nécessité de l'orthographe en contexte professionnel apparaissait déjà chez les élèves de troisième mais de façon très ponctuelle parce qu'ils n'avaient majoritairement jamais été confrontés à un contexte professionnel.

Chez les STS, la quasi-totalité des élèves interrogés en entretien dit faire attention en contexte professionnel (63 élèves sur 65) lors des envois de mails ou de textos à des professionnels, mais aussi lorsqu'ils rédigent des CV et lettres de motivation qui passent aujourd'hui par voie numérique, que ce contexte professionnel soit vécu (stages voire réelle expérience professionnelle) ou anticipé. Les deux étudiants qui disent ne jamais faire attention à l'orthographe en contexte professionnel sont scolarisés en STS Services d'Information aux Organisations et n'avaient pas encore d'expérience de contacts écrits avec des professionnels de leur domaine, contrairement à plusieurs autres élèves de la même filière.

Dans les questionnaires, nous avons également demandé aux élèves si la maîtrise de l'orthographe leur semblait nécessaire d'une part pour réussir aux examens, d'autre part pour réussir dans la vie professionnelle.

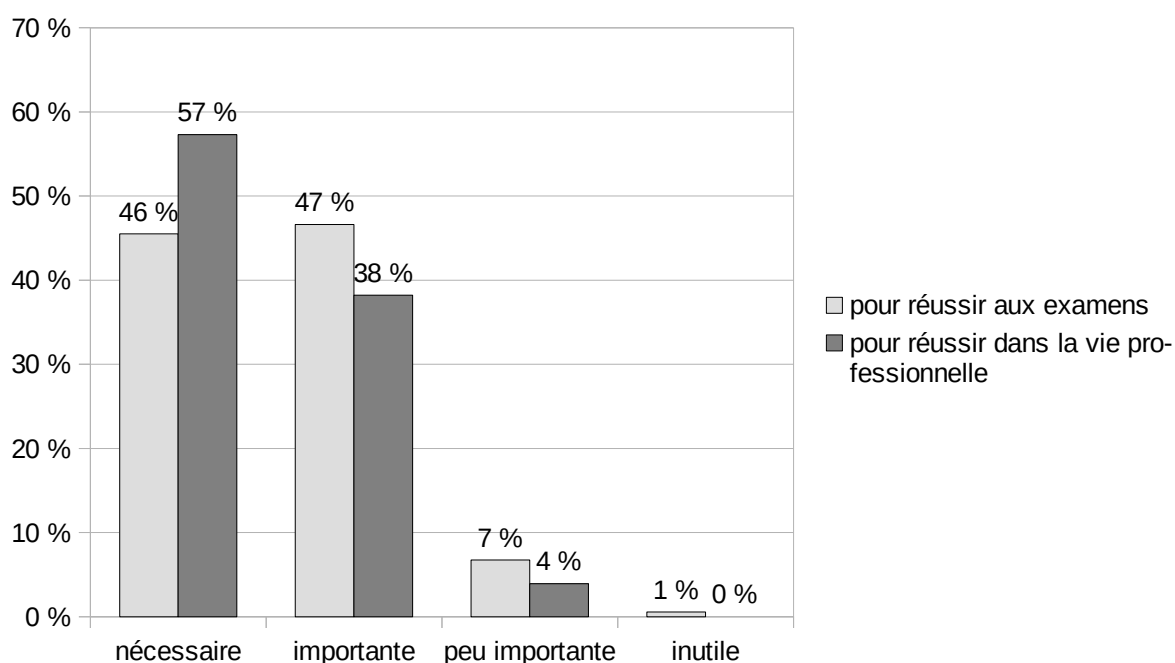


Figure 16 : Importance accordée à l'orthographe pour réussir aux examens et dans la vie professionnelle. Champ : 177 questionnaires de STS.

La figure 16 montre bien que l'utilité scolaire et professionnelle de l'orthographe est reconnue par l'écrasante majorité de nos enquêtés. La maîtrise de l'orthographe leur paraît même encore plus

fondamentalement nécessaire dans le monde professionnel qu’à l’école et aucun élève ne déclare qu’elle est inutile professionnellement. Cette représentation des élèves est cohérente avec ce qu’a observé Martin Lacroux auprès de véritables recruteurs (2015).

Conformément au cadre d’une formation professionnalisante, le poids de l’orthographe en contexte professionnel est étroitement associé au poids de l’orthographe en contexte scolaire. Plusieurs élèves de l’une des sept classes dont les entretiens ont été transcrits (12 entretiens) ont expliqué travailler l’orthographe avec leur professeur de français sous forme de dictées. Tous les élèves évoquant cette expérience ont à la fois témoigné d’un manque d’enthousiasme vis-à-vis du fait de refaire des dictées et d’une adhésion à la nécessité de travailler l’orthographe pour leur avenir professionnel.

2.3.3 Internet : média de référence de la norme orthographique

Lors de l’entretien, nous avons demandé à certains élèves s’il leur arrivait d’utiliser des outils pour corriger leur orthographe. Les 49 élèves de STS qui ont répondu positivement citent des outils numériques même s’ils utilisent aussi parfois des dictionnaires papier, le *Bescherelle* ou leur entourage. Les mentions d’utilisation de correcteurs de façon volontaire sont minoritaires mais existent : cinq disent utiliser le correcteur du traitement de texte et cinq le correcteur du téléphone. Un élève dit même utiliser le correcteur du téléphone pour vérifier des mots quand il n’est pas sûr de leur orthographe en cours de français (tout en précisant que le téléphone est interdit conformément au règlement de l’établissement...)

La technique la plus citée est cependant l’utilisation d’internet suivant deux procédures différentes. 20 enquêtés déclarent utiliser simplement la fonction de recherche de Google. Ils se contentent de noter le mot ou la phrase dans la barre de recherche de Google et adoptent la forme proposée par le moteur de recherche qui fait alors indirectement fonction de correcteur orthographique. 33 enquêtés disent quant à eux aller voir les sites proposés, souvent en comparant les formes ou explications fournies par plusieurs sites différents. Huit étudiants se montrent capables de citer un site précis : un dictionnaire en ligne (*Larousse* ou *L’Internaute*) ou les correcteurs des sites *Reverso* ou *BonPatron*.

Le fait que la majorité des étudiants dit recourir à des outils pour corriger leur orthographe confirme l’importance qu’ils accordent à la correction de leurs écrits au moins dans certains contextes. Ces outils de correction sont aujourd’hui très majoritairement des outils numériques exploités avec plus ou moins de discernement. L’exploitation récurrente de Google est ainsi par définition risquée puisque le moteur de recherche indexe également des formes fautives. D’un point de vue

didactique, il semble intéressant de prendre au sérieux ces utilisations d'internet et de faire réfléchir les élèves sur l'efficacité des différents outils auxquels ils ont accès par ce biais.

Le rapport à la norme exprimé par les enquêtés de troisième et de STS est donc cohérent avec ce qu'avait observé Joannides (2014) à partir d'un recueil de questionnaires auprès de 479 collégiens. Elle montrait en effet que l'immense majorité des élèves était sensible au rôle social de la norme orthographique et reliait notamment ce rôle aux contextes scolaires et professionnels. Notre enquête confirme cette sensibilité à la norme sociale chez des collégiens comparables à ceux qu'interrogeait Joannides mais aussi chez des élèves de STS, plus âgés, chez qui la prise en compte de la norme apparaît à la fois plus forte et plus centrée sur les enjeux professionnels.

2.4 L'apparition de formes d'écriture spécifiques

Ce qui domine dans les pratiques numériques des élèves, c'est donc le respect de conventions sociales qui ne sont pas spécifiques à ces supports d'écriture. Néanmoins, certaines données recueillies montrent qu'il existe des pratiques d'écriture dont le rapport à la norme est lié à des caractéristiques dépendantes de leur support.

2.4.1 Une pratique spécifique de l'abrégé qui ne correspond pas à un relâchement de la norme orthographique

Chez les élèves de troisième interrogés en 2016, il est souvent difficile de distinguer ce qui relève d'une pratique alternative assumée adaptée à un outil et ce qui relève, à leurs yeux, de la simple négligence orthographique.

Dans les discours recueillis auprès des élèves de STS en 2017, la différence entre pratique de l'abrégé et négligence orthographique est souvent clairement énoncée. En effet, 16 élèves sur 65 témoignent d'une pratique actuelle de l'abrégé et quatre d'une pratique passée à laquelle ils ont renoncé du fait de difficultés de communication avec leur entourage. Ceux qui abrègent disent utiliser cette façon d'écrire dans les textos pour aller plus vite. L'abrégé apparaît donc comme un procédé adapté à un contexte d'écriture. Sept de ces élèves soulignent d'ailleurs qu'ils raccourcissent les mots mais ne renoncent pas à la correction orthographique. L'extrait d'entretien ci-dessous témoigne de cette attention accordée à la norme malgré l'utilisation de l'abrégé.

Chercheuse : Quand c'est des amis c'est juste que vous abrégez les mots ou est-ce que vous faites pas attention aux accords...

Élève : Si, j’écris quand même correctement mais il y a des mots qui sont raccourcis.

Chercheuse : C’est juste pour aller plus vite.

Élève : Oui, voilà.

Chercheuse : Mais vous réfléchissez quand même aux accords, à écrire correctement.

Élève : Oui. (S139)

L’attention accordée à l’orthographe s’incarne ici dans le respect des accords. D’autres enquêtés disent supprimer des lettres mais conserver les lettres du mot en abrégant par exemple « pourquoi » en « pq » plutôt que « pk ». Les données recueillies auprès de ces jeunes scripteurs confirment donc que la pratique du texto n’implique pas un relâchement du respect de la norme orthographique. C’est plutôt le rapport à la norme des scripteurs qui influence la façon dont ils gèrent leurs textos.

Nos constats sont compatibles avec ce que montre Joannides (2014) chez des collégiens. Les questionnaires qu’elle a recueillis attestent en effet de la pratique de variétés numériques par les collégiens mais aussi d’une sensibilité à la norme qui les fait réfléchir aux contextes où ils peuvent avoir recours à ces variétés numériques. Elle montre par ailleurs que les élèves qui se considèrent bons en français disent avoir moins recours aux variétés numériques sans qu’il soit possible de savoir s’ils les utilisent effectivement peu. Nos données sont cohérentes avec ce résultat puisque les élèves de STS, plus âgés et ayant accédé à l’enseignement supérieur, sont très minoritaires à témoigner d’une pratique de l’abrégé. Néanmoins il est intéressant de constater que ceux qui déclarent cette pratique de l’abrégé ne l’assimilent pas à une négligence orthographique. Ceci rejoint la position de certains des collégiens ayant rempli le questionnaire de Joannides (30 %), qui considèrent qu’écrire en abrégé, ce n’est pas faire des fautes. On pourrait émettre l’hypothèse qu’une certaine pratique assumée de l’abrégé est le signe d’un rapport réflexif au langage lié à un niveau de littératie élevé.

2.4.2 Des pratiques numériques originales en forte adéquation avec la norme

Certaines pratiques numériques semblent renforcer ce rapport à la norme. Des pratiques d’écriture intensive intrinsèquement liées à internet apparaissent dans les entretiens avec des élèves de STS. Celles-ci sont à l’origine chez certains élèves d’une très forte adhésion à la norme orthographique.

Un témoignage souligne l’importance de respecter la norme pour être crédible dans une écriture sur les réseaux sociaux.

Chercheuse : Et vous savez à quel moment vous avez commencé comme ça à essayer d'améliorer votre orthographe ?

Élève : Oui c'est quand j'ai commencé à beaucoup écrire sur internet, c'était quand j'étais en quatrième.

Chercheuse : Et c'était lié à votre pratique d'écriture sur internet ?

Élève : Oui parce qu'on n'est pas pris au sérieux quand on écrit avec plein de fautes, juste un simple poste Facebook avec plein de fautes, on n'a plus aucune crédibilité. C'est juste pour ça du coup. (S22)

Il s'agit du seul entretien attribuant un tel rôle à un réseau social généraliste. D'autres se plaignent au contraire de la qualité orthographique de ce que les gens écrivent sur internet et témoignent d'interventions, parfois à mauvais escient, pour corriger l'orthographe des autres. Dans tous les cas, il s'agit bien de signaler que le respect ou l'irrespect de la norme orthographique joue un rôle dans leur expérience d'écriture sur les réseaux sociaux.

Cependant, ce rôle semble plus marqué sur des sites spécialisés. Un élève évoque ainsi son expérience d'un forum de poèmes.

C'est un forum où il y a que des poètes, enfin des personnes comme moi qui se font un compte, qui ont leurs poèmes et comme auteur, des commentaires etc. Après y a des modérateurs, qui m'envoyaient des tas de messages pour me dire attention vous avez autant de fautes d'orthographe, vous avez un malus de un point et (...) ils vous ferment le compte en fait. (S53)

Internet ouvre ici un nouveau mode de publication des textes qui n'existait pas auparavant. Chacun a la liberté de publier comme il l'entend à condition de respecter les conditions du site qui, dans un domaine lié à l'écriture, impliquent un certain degré de correction orthographique.

Dans un même ordre d'idée, trois élèves⁶⁵ signalent leur participation à des forums *Role Play*, c'est-à-dire à des jeux de rôles écrits sur internet dans un univers défini. Nous reproduisons ci-dessous trois extraits témoignant du rapport à la norme dans ces pratiques d'écriture.

Dernièrement, j'ai trainé sur des forums *Role Play* où on écrivait beaucoup. Du coup, je sais que des fois on me corrigeait beaucoup, du coup après, à force de se faire corriger, on prend des habitudes au niveau de l'écriture. (S70)

Oui, c'est pour rendre quelque chose immersif, il faut quand même que les phrases aient du sens, que les temps soient bien accordés, qu'on sache utiliser les temps du récit, les temps de description etc. (S16)

65 Cinq élèves déclarent une pratique de ce type dans les questionnaires dont quatre élèves de STS Systèmes d'information aux organisations et une élève de STS Assistant de manager.

C’est souvent les corrections parce que, quand on crée ses personnages, on doit faire une fiche pour expliquer le contexte du personnage, tout ça, son histoire, son caractère. Et en gros des fois les gens, les modérateurs, les administrateurs, ils nous font remarquer nos fautes pour éviter qu’on les reproduise dans les *RP*. (S14)

Ces trois extraits révèlent une pratique d’écriture collective qui exige le respect des normes de l’univers mais aussi de la langue parce que le texte doit être agréable à lire et parce que ces communautés y semblent fortement attachées. Ce respect de la norme apparaît d’ailleurs autant comme un respect stylistique qu’orthographique. Cette pratique est très minoritaire mais pas isolée même si elle semble plus liée à des milieux technophiles. En effet, elle découle des possibilités ouvertes par internet et l’écriture en réseau.

La prégnance des pratiques numériques n’implique donc absolument pas dans les déclarations des STS un rapport moins normatif à la langue. Un élève de SIO explique ainsi que l’orthographe est particulièrement importante dans le cadre professionnel du fait de la place grandissante des écrits numériques.

À notre époque, on communique beaucoup par internet, donc c’est un peu ce qu’on renvoie, notre orthographe, c’est un peu l’image qu’on renvoie, c’est comme si on était bien... avoir une bonne orthographe, c’est comme être bien habillé dans la vraie vie. (S6)

Les élèves interrogés, et en particulier les plus âgés et les plus proches du monde professionnel, témoignent d’une forte adhésion à la norme orthographique. L’usage d’outils numériques semble majoritairement renforcer, plutôt que diminuer, l’importance de cette norme dans leurs écrits. Ceci ne signifie pas qu’ils écrivent partout de la même manière : en diversifiant les contextes de socialisation écrite, les écrits numériques diversifient également les normes en vigueur. Les données exploitées ici permettent d’effleurer cette question mais la masse de données présentes sur internet en fait un terrain très riche pour les linguistes de l’écrit qui ont d’ores et déjà commencé à l’investir.

3. La perception de la langue française.

Dans la dernière partie des entretiens et des questionnaires, nous nous sommes intéressée à la représentation que ces élèves ont de la langue française en général et de l’orthographe en particulier. Nous verrons d’abord que la langue française écrite est globalement perçue comme difficile puis nous nous intéresserons aux valeurs que les enquêtés associent à l’orthographe.

3.1 Une langue difficile.

3.1.1 Une langue difficile dans l'absolu

Nous avons demandé à l'ensemble des élèves de troisième s'ils percevaient l'orthographe du français comme facile ou difficile⁶⁶. Les trois quarts d'entre eux ont répondu qu'ils la trouvaient difficile. Sur le quart restant, une partie ne tranche pas et une partie semble parler de la facilité que l'orthographe représente pour eux-mêmes plus que de la difficulté de l'orthographe dans l'absolu. Certains élèves justifient leur réponse en expliquant ce qui leur paraît difficile. La figure 17 synthétise les éléments évoqués par ces élèves.

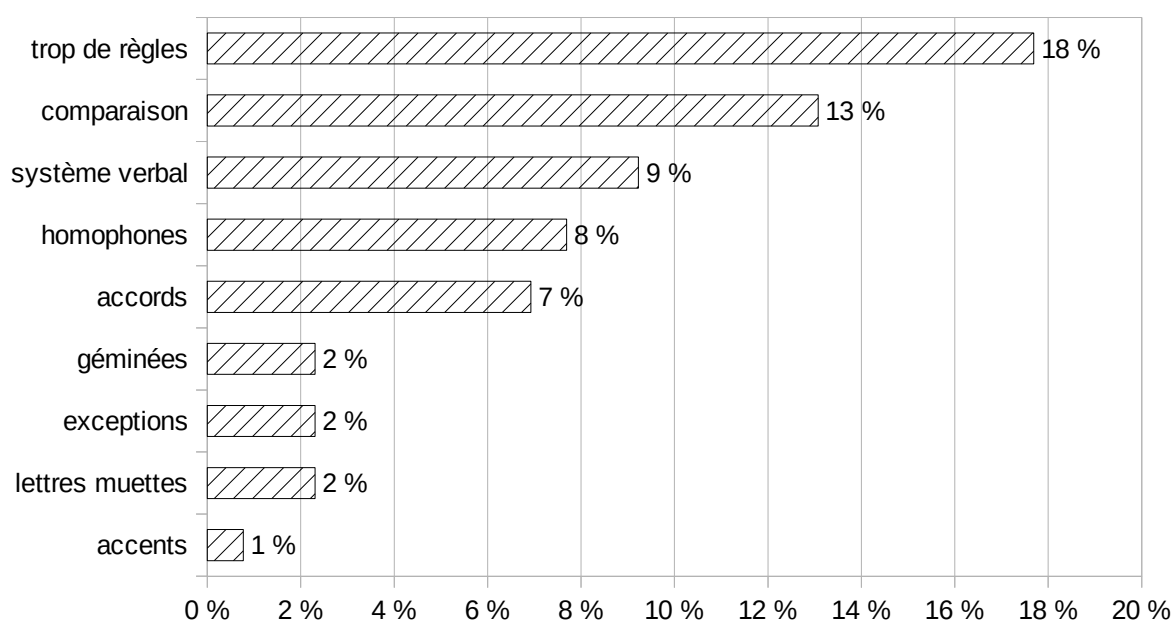


Figure 17 : Éléments évoqués par les élèves de troisième vus en entretien pour justifier la complexité de l'orthographe française. Champ : 13 entretiens de troisième.

Le point le plus évoqué renvoie à la multiplicité des règles sans qu'on puisse savoir de quel type de règles il s'agit. Cependant, si on regarde les points plus précis évoqués par un plus petit nombre d'élèves, les problèmes de morphographie du verbe et d'accords sont un peu plus cités que les problèmes purement lexicaux liés aux homophones, aux lettres muettes et aux géménées. En cela, ces élèves font preuve d'une certaine clairvoyance linguistique déjà notée par Millet, Lucci et Billiez (1990, p. 180 et 181) à propos des arguments utilisés par les collégiens pour dénoncer la

66 Ce paragraphe reprend en partie des éléments publiés dans *L'orthographe : pratiques d'élèves, pratiques d'enseignants, représentations* (Mortamet dir, 2019). Cependant, les données utilisées sont ici plus larges puisque nous ne disposons que d'une partie des entretiens transcrits au moment où ce chapitre d'ouvrage collectif a été écrit.

complexité excessive de l’orthographe française. En effet, Jaffré (2013, p. 73 à 104) montre que l’homophonie lexicale constitue certes une difficulté en français mais que l’homophonie grammaticale pose beaucoup plus de problèmes.

Par ailleurs, 13 % des élèves justifient également cette difficulté par la comparaison avec d’autres langues⁶⁷ qui peuvent être soit les autres langues qu’ils étudient au collège, soit une langue connue pour des raisons personnelles, le plus souvent familiales. Une élève d’origine portugaise explique ainsi qu’en français : « il y a plusieurs mots qu’on écrit pareil mais c’est pas dans le même sens et... c’est bizarre » (C34) alors qu’en portugais « c’est phonétique et du coup comme on le dit, on peut l’écrire. » La comparaison entre les deux langues l’amène à identifier le manque de transparence du français comme une difficulté.

Dans les 178 questionnaire de STS, nous avons demandé aux élèves de noter les trois premiers mots qui leur viendraient à l’esprit s’ils devaient évoquer l’orthographe du français. Nous avons ensuite regroupé les mots recueillis autour de notions qui nous semblaient structurantes. Or la notion la plus représentée est, de loin, la notion de complexité correspondant à 183 occurrences en tout, c’est-à-dire plus d’une par répondant en moyenne. Le nuage des mots présenté en figure 22 dans la section 3.2 de ce chapitre fait bien ressortir ce phénomène. Nous avons rattaché à cette notion les mots suivants : *complexe* (73 occurrences), *compliqué(e)/er* (39 occurrences), *difficulté* (33 occurrences), *dur* (7 occurrences), *illogique / pas logique / aucune logique* (7 occurrences), *réflexion / réfléchir* (5 occurrences), *exigeant* (2 occurrences), *stricte* (2 occurrences), *incompréhensible / comprendre, pas simple, intense et pompeuse*⁶⁸. À contrario, 8 occurrences renvoient plutôt à une idée de simplicité : *simple* (2), *facile* (2), *intuitive, naturelle, mémorisable et faisable*. Malgré ces quelques exceptions, on voit ici que la complexité est identifiée comme un obstacle lié à la difficulté de comprendre le fonctionnement du système, ce qui rejoint l’identification de la morphographie comme la difficulté structurante du français. Lors de l’enquête du groupe RO (2012, p. 19), c’est également la difficulté de l’orthographe qui constituait, et de loin, la notion la plus récurrente parmi les termes cités par les enseignants ou futurs enseignants. Quoique les enquêtés soient assez différents, le fait de se représenter la langue française comme difficile semble donc largement partagé.

67 Deux élèves ont évoqué d’autres langues pour dire qu’ils trouvaient le français plus facile sans s’en expliquer davantage. On aurait pu s’attendre à ce qu’ils soient plus nombreux dans la mesure où le français est la langue maternelle de l’immense majorité des enquêtés.

68 L’ajout du terme *pompeuse* à cette liste est justifié par le commentaire qu’en a fait l’élève à l’oral.

3.1.2 Des difficultés personnelles variables

Pour autant, cette identification de la difficulté de la langue dans l'absolu n'est pas systématiquement liée au constat d'une difficulté personnelle. Dans les questionnaires, nous avons posé la question suivante aux 178 enquêtés de STS :

Pour vous, écrire sans faire d'erreur orthographique, est-ce :

très facile. plutôt facile. plutôt difficile. très difficile.

La figure 18 récapitule les résultats obtenus.

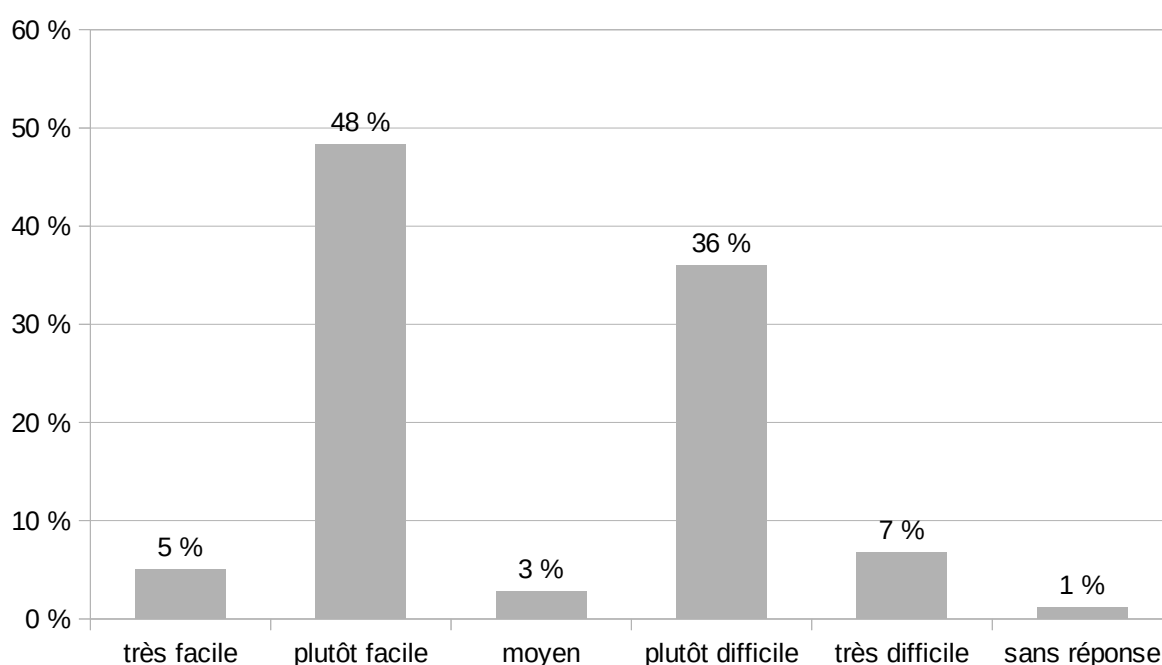


Figure 18 : Sentiment personnel vis-à-vis de l'orthographe déclaré. Champ : 178 questionnaires de STS.

Si on rassemble les catégories *très facile* et *plutôt facile*, on obtient un peu plus de la moitié des élèves. Ce n'est certes pas très élevé mais nettement supérieur aux proportions d'élèves déclarant l'orthographe facile dans nos deux enquêtes. La disproportion importante entre la réponse *très facile* et *plutôt facile* indique d'ailleurs que même si de nombreux élèves ne considèrent pas que l'orthographe est difficile pour eux, ils ne vont pas jusqu'à nier que certains aspects de cette orthographe peuvent leur poser problème. Cependant plus de 40 % de ces élèves de STS témoignent de difficultés personnelles vis-à-vis de l'orthographe.

En tout, 170 réponses sont polarisées. Si l'on compare la distribution du nombre d'erreurs par dictée de l'ensemble des élèves ayant répondu *très facile* ou *plutôt facile* avec la distribution de l'ensemble des élèves ayant répondu *très difficile* ou *plutôt difficile* grâce à un test de Wilcoxon, ce test montre

que ces deux distributions sont significativement différentes (valeur $p < 0,001$). La figure 19 représente ces deux distributions sous la forme de diagrammes en boîte : le trait du milieu représente la médiane ; la boîte est bornée par le premier et le troisième quartile ; les traits aux extrémités indiquent la dernière valeur située à une distance maximale de la boîte égale à une fois et demi la taille de la boîte. Les valeurs extérieures à la boîte sont donc des valeurs très éloignées de l’ensemble du groupe.⁶⁹

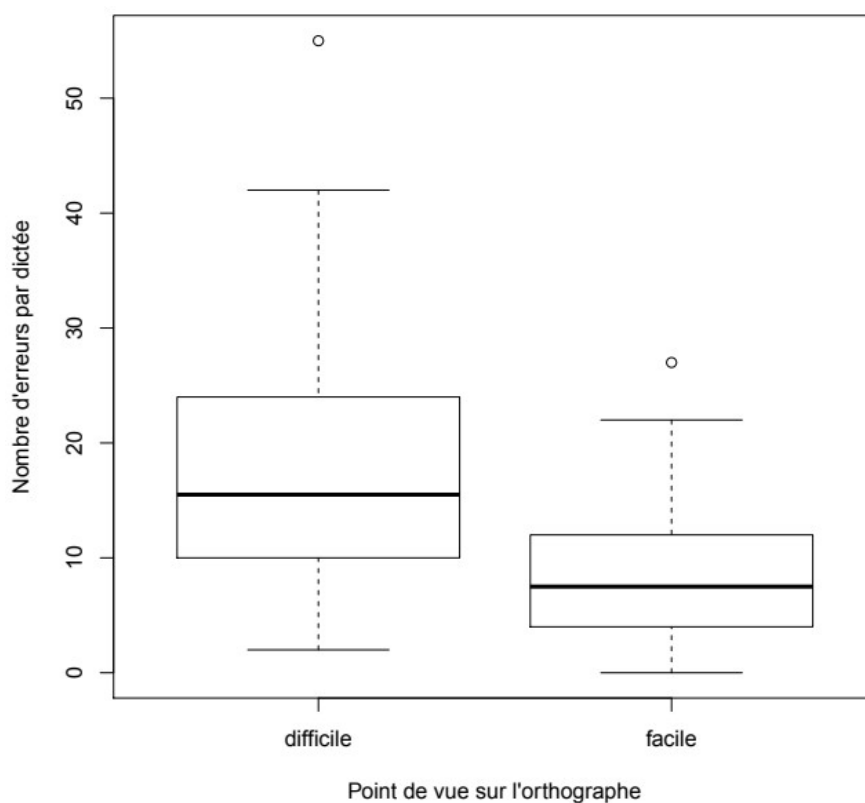


Figure 19 : Distribution du nombre d’erreurs par dictée chez les élèves ayant répondu qu’écrire sans faire d’erreur était facile et chez ceux ayant répondu que c’était difficile.

Champ : 76 élèves pour la boîte difficile et 97 élèves pour la boîte facile.

On observe que la grande majorité des élèves ayant répondu que l’orthographe était facile pour eux commettent moins de dix erreurs. À contrario, la moitié des élèves ayant répondu que l’orthographe

⁶⁹ Le code des diagrammes réalisés sous R est noté en annexe 13 en fin de volume.

était difficile pour eux commettent au moins 15 erreurs. Par ailleurs, les performances des élèves disant écrire facilement sont plus resserrées que celles des élèves ayant éprouvé des difficultés. Cela montre que les élèves qui déclarent des difficultés produisent des écrits dont la conformité à la norme est très variable. Cependant le nombre d'élèves représenté par le diagramme « facile » est plus important que celui représenté par le diagramme « difficile ». Ce resserrement est donc assez notable et indique que la perception de facilité personnelle exprimée par les élèves est fortement liée au nombre d'erreurs qu'ils commettent effectivement. Néanmoins, ces diagrammes se chevauchent et témoignent d'un étalement certain. Certains élèves faisant très peu d'erreurs disent que c'est difficile pour eux tandis que quelques rares élèves commettant plus de 20 erreurs disent que c'est facile. Malheureusement, les élèves ayant donné les réponses les plus atypiques ne font pas partie de ceux qui ont participé à l'entretien. Il n'est donc pas possible d'interpréter plus avant ce phénomène.

En ce qui concerne le rapport à l'écriture, nous avons souhaité élargir la perspective lors de l'enquête Orthocol en demandant aux élèves qui ont passé l'entretien ce qui leur posait problème lorsqu'ils écrivaient, que ce soit orthographique ou non. Afin d'explicitier le fait qu'on ne parlait pas uniquement d'orthographe, nous avons posé la question en leur proposant une liste ouverte de problèmes possibles : « ponctuation, enchaînement des phrases, organisation du texte, choix du vocabulaire, niveau de langue... » (voir annexe 3). Cependant cette liste n'était ni totalement fixe, ni fermée. Pour cette raison, les catégories que nous présentons ci-dessous sont des catégories reconstruites à partir des réponses aux entretiens.

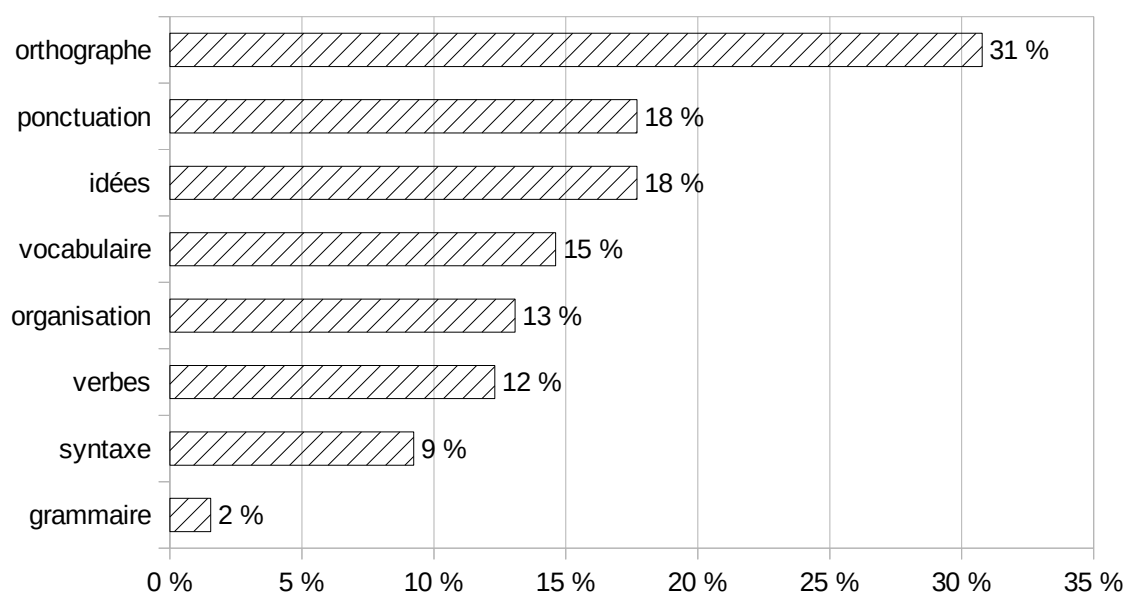


Figure 20 : Ce qui pose problème aux 131 élèves de troisième lorsqu’ils écrivent.

Le point le plus saillant est la domination de la catégorie *orthographe* dans les réponses. Par ailleurs, les catégories *grammaire* et *verbes* peuvent également renvoyer à de l’orthographe grammaticale. De fait, nous avons pu constater au cours des entretiens que la limite de ce que recouvrait le terme *orthographe* n’allait pas de soi. Pour beaucoup d’élèves, ce terme renvoyait par défaut à l’orthographe lexicale et ne recouvrait pas nécessairement l’orthographe grammaticale. Nous avons régulièrement été amenées à préciser ce que nous entendions par *orthographe* afin d’éviter les malentendus, mais il n’est pas toujours évident de classifier les réponses des enquêtés sur ce point. Par ailleurs, le fait que l’ensemble de l’entretien portait sur l’orthographe a peut-être engendré une surreprésentation de ce point dans les réponses, puisque les élèves l’avaient nécessairement plus en tête que les autres. Néanmoins, ce résultat peut nous amener à supposer que l’orthographe est une difficulté d’écriture plus facilement identifiée par les élèves de troisième que les autres. Mis à part la syntaxe, moins choisie par les élèves, les autres catégories de problèmes ont été relevées par des proportions similaires d’élèves.

Lors de l’enquête en STS, nous avons décidé d’intégrer le même point au questionnaire. À la lumière des difficultés rencontrées avec les élèves de troisième, nous avons séparé explicitement l’orthographe lexicale et l’orthographe grammaticale.

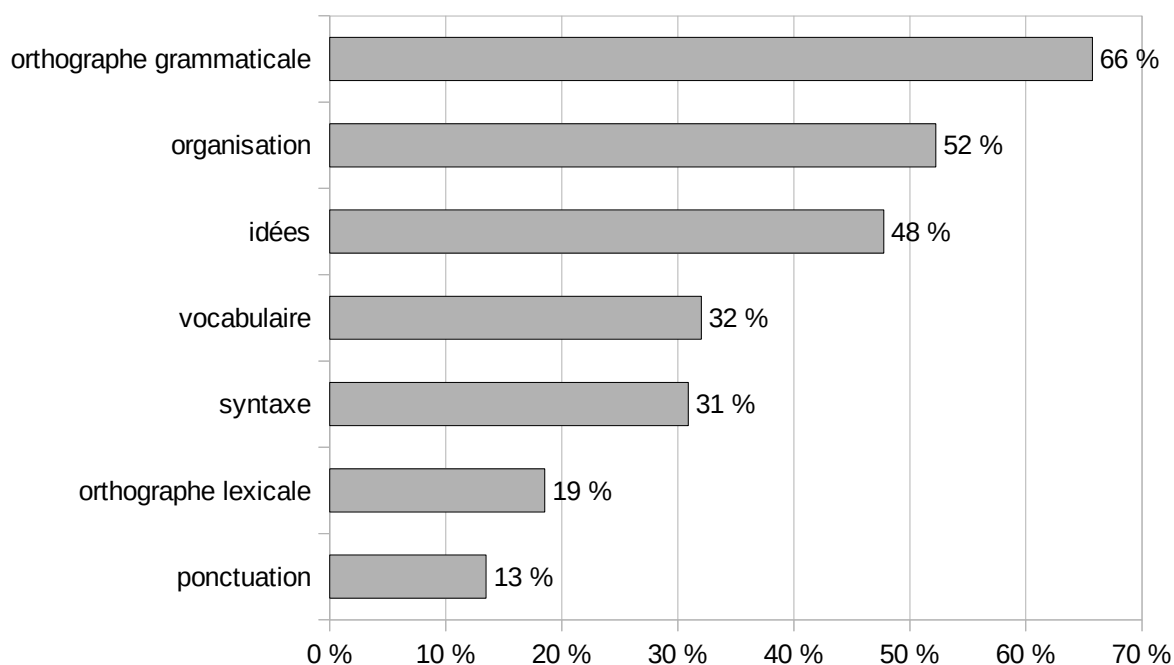


Figure 21 : Ce qui pose problème aux 178 élèves de STS quand ils écrivent.

Il apparaît tout d'abord que les taux de réponse sont globalement plus élevés. Il est probable que ce phénomène soit lié à la forme prise par la question. Il s'agissait en effet d'une question écrite avec sept cases à cocher et une libre, ce qui est plus facile à faire que produire une réponse orale libre. La case libre a été très peu exploitée : deux élèves évoquent le fait de ne pas se répéter, un le fait de ne pas faire de phrases trop longues et un dernier le fait de ne pas partir hors sujet. Ceci étant, lorsqu'on compare la hiérarchie des réponses avec celle qui apparaît dans les entretiens de troisième, il est frappant de constater que l'orthographe est à nouveau le point le plus choisi. Mais il s'agit explicitement ici de l'orthographe grammaticale, l'orthographe lexicale faisant partie des points les moins choisis. Là encore, la thématique globale du questionnaire a pu jouer. Néanmoins, le contraste entre orthographe lexicale et grammaticale montre bien que ce qui pose problème à des scripteurs avancés, c'est la morphographie. On peut noter par ailleurs que la notion d'organisation du texte est proportionnellement plus citée par les élèves de STS que par les élèves de troisième. Ce résultat est assez logique dans la mesure où les élèves de STS sont davantage exposés dans leur scolarité à la production de textes longs en autonomie. Il est donc peu étonnant qu'ils identifient davantage la planification comme une difficulté de l'écriture.

Il apparaît donc que la grande majorité de nos enquêtés, quel que soit leur âge, déclare apporter de l'importance à l'orthographe dans certains contextes. Par ailleurs, même si cette orthographe ne leur

pose pas nécessairement problème personnellement, ils sont une écrasante majorité à en reconnaître la difficulté linguistique.

3.2 Les valeurs associées à l’orthographe française

Cependant, au-delà du constat de difficulté qui rassemble nos enquêtés, les valeurs qu’ils associent à l’orthographe sont assez variables comme nous allons le montrer ci-dessous en exploitant l’épreuve d’association verbale utilisée en STS et les questions sur la réforme de l’orthographe posées lors des deux enquêtes. La figure 22 représente l’ensemble des mots proposés par les enquêtés sous forme de nuage. La taille des mots est proportionnelle à leur fréquence.

3.2.1 Les choix de mots associés à l’orthographe en STS

Comme évoqué plus haut, nous avons proposé aux STS de noter les trois premiers mots qu’ils associeraient à l’orthographe française. Comme nous l’avons déjà vu, la notion de complexité est celle qui revient le plus souvent. Une partie des autres termes relevés est assez neutre : 33 mots renvoient au fonctionnement de l’apprentissage (dont 16 fois le mot *règles*, ce qui rejoint sa récurrence dans les entretiens de troisième vus plus haut) et 37 sont des éléments descriptifs du système linguistique liés à la représentation de la discipline français.

Les autres termes sont plus polarisés et révèlent une représentation positive ou négative de l’orthographe. Nous en proposons ci-dessous une classification et un commentaire parfois éclairé par les précisions données par les élèves ayant participé à l’entretien. En effet, lors des entretiens, nous avons demandé aux élèves d’explicitier leurs choix de mots.



Figure 22 : Nuage représentant les mots associés à l'orthographe par les 178 étudiants de STS.

Lecture : Les mots les plus fréquemment cités sont dans l'ordre décroissant complexe, compliqué, difficulté, importante.

3.2.1.1 Un système irrégulier vecteur de souffrance

En lien avec la notion de complexité déjà énoncée, 34 occurrences peuvent être rattachées à une idée d'irrégularité du système : *variée* (7 occurrences), *exception* (4 occurrences), *différent(e)* (6 occurrences), *incohérent(e)* (2 occurrences), *ambigüe* (2 occurrences), *diverse*, *diversité*, *diversifié*, *irrégulier*, *inégale*, *garni*, *farfelue*, *bizarre*, *changeant*, *spéciale*, *vaste*, *vague*, *spécifique*. L'ensemble de ces termes n'est certainement pas toujours négatif dans l'esprit des élèves qui les utilisent, mais ils ont pour point commun de renvoyer à l'hétérogénéité d'un système qui peut en rendre difficile la compréhension.

Ceci étant, 26 occurrences renvoient à un jugement clairement négatif sur l’orthographe française en tant que telle : *chiant* (6 occurrences), *mal* (3 occurrences), *piège* (2 occurrences), *inutile*, *perdu*, *imbuvable*, *sanction*, *inquiet*, *apparence*, *ennuyeux/ant*, *préjugés*, *douleur*, *agaçant*, *fatigant*, *énervante*, *lointaine*, *peu pratique*. Le fait que le terme le plus représenté, *chiant*, soit également un terme familier, dit quelque chose du positionnement des élèves qui prennent la liberté de formuler ce jugement négatif sur l’orthographe : peut-être faut-il être capable de rompre avec la norme dans la façon de s’exprimer pour désigner la norme comme inadaptée. Les quelques élèves, tous issus de STS SIO, qui ont utilisé ce terme pourraient être classés dans la catégorie des *ours* telle que définie par Mortamet (2011). Ils affichent leur refus de se conformer à la norme sociale. Ils sont très minoritaires dans notre corpus, les élèves interrogés se comportant plutôt comme des *caméléons*, désireux de respecter la norme pour être acceptés socialement, voire parfois comme des *snobs*, revendiquant la complexité de l’orthographe française comme une valeur culturelle. Le fait qu’ils se concentrent en STS Services Informatiques aux Organisations n’est probablement pas un hasard. Des trois filières que nous avons choisies, c’est celle où l’écrit en français est le moins central d’un point de vue professionnel. Le mot *chiant* appartient qui plus est au champ lexical le plus représenté dans cette liste, à savoir celui de l’ennui au sens large (*imbuvable*, *ennuyeux/ant*, *agaçant*, *fatigant*, *énervante*). L’ennui peut ici renvoyer à la répétition mais il semble surtout correspondre à quelque chose qui résiste sans présenter de véritable intérêt. On retrouve ici l’idée d’irrégularité du système qui peut être désigné comme inadapté : *peu pratique*, *inutile*, *piège*. Ce dernier terme montre à quel point la complexité de l’orthographe peut être ressentie comme un danger pour le scripteur. Le terme *sanction* pourrait d’ailleurs désigner l’aboutissement de ce *piège*.

Apparaît alors assez logiquement un champ lexical de la souffrance psychologique avec *mal* (3 occurrences), *perdu*, *inquiet* et *douleur*. Ces termes sont certes peu représentés mais ils montrent que l’orthographe peut être réellement mal vécue par des élèves qui ne sont pourtant pas en échec scolaire puisqu’ils sont scolarisés dans le supérieur même si leur parcours n’a pas toujours été rectiligne. Les termes *apparence* et *préjugés* peuvent expliquer en partie l’origine de cette souffrance. En effet lorsqu’on s’intéresse aux commentaires produits par les élèves ayant participé à l’entretien, on constate que ces termes négatifs sont souvent liés aux jugements que les écarts orthographiques risquent d’attirer sur le scripteur. Ainsi la *sanction* ne renvoie pas à la pénalité scolaire mais au risque de ne pas être retenu sur un poste. L’élève ayant noté *imbuvable* commente de la façon suivante : « il suffit d’une faute pour que ça y est, on me pointe du doigt » (S21). Ces

élèves qui prennent leurs distances avec la légitimité de la norme ne le font pas en ignorant son rôle social mais plutôt en le dénonçant.

3.2.1.2 Une richesse culturelle qui n'est pas suffisamment respectée

Face à ces termes ostensiblement négatifs, 38 occurrences dénotent un jugement explicitement positif : *riche / enrichissante* (19 occurrences), *beauté / belle* (6 occurrences), *sérieux* (3 occurrences), *intéressante* (2 occurrences), *complet* (2 occurrences), *soignée, historique, poétique, culture, envie*. Les commentaires de la notion de richesse, fortement représentée, sont le pendant positif de la dénonciation d'une complexité excessive. C'est parce que le système est complexe et que son apprentissage n'est jamais achevé qu'il est considéré comme riche par beaucoup. Un élève résume ce phénomène de la façon suivante : « ça va dans tous les sens, c'est pour ça que c'est beau » (S30). Les termes *historique, poétique* et *culture* montrent une vision patrimoniale de la langue qui participe également à cette notion de richesse. Enfin, on trouve à six reprises la notion de beauté qui atteste un rapport esthétique à la langue souvent identifié comme un facteur de conservatisme orthographique (Klinkenberg, 2013).

Ensuite, 35 occurrences soulignent l'importance de l'orthographe. On trouve ainsi 22 fois l'adjectif *important* ou *importante*, 7 fois l'adjectif *utile*, 2 fois l'adjectif *indispensable*, ainsi que *quotidien, inévitable, primordiale*, et *respect*. Cette liste de mots confirme l'importance accordée à l'orthographe telle qu'elle s'exprime dans d'autres parties du questionnaire.

Cette vision positive du système linguistique s'accompagne souvent de la dénonciation d'un manque de respect de cette norme : *pas ou non respectée, erreur* (2 occurrences), *négligée* (2 occurrences), *dégradée, peu étudiée, redynamisation, fautes, insuffisante, inappliquée, disparition*. Les commentaires associés à ces termes en entretien renvoient à deux domaines différents : l'écriture sur les réseaux sociaux et l'enseignement. Un élève ayant noté *non respectée* explique que, sur internet, il se « brûle les yeux » (S70) en lisant des interventions très fautives. La violence de la métaphore utilisée ici pour désigner la réception des erreurs peut expliquer la souffrance ressentie par celui qui commet l'erreur et sait être mal perçu. Un autre élève (S105) désigne explicitement les réseaux sociaux, et en particulier Twitter, comme un lieu où l'orthographe est *négligée*. L'autre *négligée* renvoie explicitement au contexte scolaire avec le commentaire suivant : « Comparé à réfléchir sur des livres, se poser vingt mille questions sur une vidéo, on ferait mieux de savoir écrire. » (S110) Apparaît ici une critique du cours de français qui semble à cet élève

trop peu centré sur la langue elle-même. Le terme *redynamisation* renvoyait également à l’enseignement de l’orthographe considéré comme peu efficace et ayant donc besoin d’être rénové.

Si on compare le résultat de cette épreuve d’association verbale à celui de l’enquête du groupe RO (2012), on constate d’importants points communs. Aucune des notions utilisées par les élèves de STS n’est totalement absente de l’enquête de RO. Par ailleurs, au-delà de la notion de difficulté que nous avons déjà relevée, plusieurs notions parmi les plus récurrentes dans l’enquête de RO sont aussi structurantes dans notre enquête : l’utilité, les vertus esthétiques et culturelles, l’ennui, l’opposition logique / illogique, l’idée d’apprentissage et l’idée d’une orthographe en péril. Cependant certaines idées mobilisées par les enseignants interrogés par RO sont absentes des données que nous avons recueillies : la notion de défi, l’idée d’élitisme et l’idée d’une orthographe identitaire et archaïque. Ces idées découlent probablement chez les enseignants et futurs enseignants d’un rapport plus distancié à l’orthographe en tant qu’objet linguistique du fait de leur formation. De même, la notion d’orthographe *intéressante*, très représentée dans le corpus de RO, est marginale chez les STS. Là encore, on peut penser que cet intérêt pour l’orthographe est lié à l’orientation professionnelle des enquêtés de RO. À contrario, la notion de souffrance liée à l’orthographe n’a pas été identifiée comme une notion structurante par RO. Certains mots que nous avons nous-même rattachés à cette notion se rapprochent de mots intégrés à la catégorie *difficulté* : *fatigant, indigeste, pénible, piègeuse, oppressante, perturbante, stressante*. Les données de RO étant beaucoup plus nombreuses que les nôtres, on peut cependant considérer que ces notions sont moins structurantes dans le corpus de RO que dans celui que nous avons constitué. Là encore, on peut supposer que cette différence s’explique par la nature des corpus étudiés : les enseignants ou futurs enseignants ont probablement en moyenne un vécu orthographique moins douloureux que les élèves de STS.

3.2.2 Le rapport à la réforme

Lors des deux enquêtes, nous nous sommes intéressées à ce que les élèves pensaient d’une part des rectifications orthographiques de 1990, d’autre part de l’idée de réforme de l’orthographe dans l’absolu. Ce point nous semblait en effet un indicateur intéressant quant au rapport à la langue de nos enquêtés.

3.2.2.1 La réforme de 1990

Il n'allait pas de soi de recueillir les avis des enquêtés sur cette réforme car le risque était qu'ils n'en aient jamais entendu parler. En STS, nous avons intégré la question suivante dans le questionnaire :

Êtes-vous au courant des « Rectifications orthographiques » de 1990 ?

- Jamais entendu parler Très vaguement Je connais dans l'ensemble
 Je connais.

Le résultat a bien confirmé que la très grande majorité des élèves n'avait pas conscience de l'existence de cette réforme : 72 % ont déclaré n'en avoir jamais entendu parler, 24 % ont dit la connaître très vaguement et seulement 2 % ont déclaré la connaître dans l'ensemble. Les rares élèves ayant fourni un exemple ont donné des éléments relativement diversifiés : quatre ont évoqué le mot *ognon*, trois la modification des traits d'union et un la modification des accents circonflexes. Certains élèves ont évoqué des éléments qui ne relèvent pas de cette réforme : le fait de pouvoir écrire *clef*, *clé*, la disparition du *s* dans un mot comme *hospital* devenant *hôpital* et la transformation d'*éléphant* en *éléfant*. Ce dernier point est probablement lié à la transformation de *nénuphar* en *nénufar* qui n'était pas motivée par la volonté de faire disparaître la graphie *ph* mais par celle de rectifier une aberration historique. D'autres parties de notre enquête montreront que le mot *nénufar*, qui a été beaucoup mis en avant dans les médias, semble à cet égard être à l'origine d'un malentendu dans la perception de la réforme par le grand public.

De façon prévisible, assez peu d'élèves de STS ont pu commenter la réforme de 1990 lors de l'entretien. Ceux qui l'ont fait se sont très majoritairement concentrés sur deux mots : *ognon* et *nénufar*. Par ailleurs, à une exception près, leurs commentaires sont tous négatifs. Ainsi sur *nénufar*, un élève dit que le mot « perd de son charme » parce qu'il est « trop simplifié » (S13). Un autre explique qu'il ne faut rien changer même si c'est une erreur historique parce que cette erreur est justement le produit de l'histoire (S16). On voit ici que les quelques élèves les plus au courant de l'évolution de la langue ont aussi une attitude très conservatrice. Néanmoins cette attitude conservatrice repose sur une compréhension très incomplète de la réforme réduite aux mots les plus emblématiques, dont l'orthographe rectifiée a été très peu adoptée et paraît donc le plus fortement exotique à des scripteurs actuels.

Par ailleurs, nous avons intégré à la dictée cinq formes possédant une variante régularisée par les rectifications orthographiques de 1990 : *aout*, *weekend*, *règlementaires*, *goutait* et *évènement*. À

l’arrivée, ces formes ont été assez peu retenues. Les élèves n’ont réalisé que 0,8 forme en moyenne par dictée qui soit conforme à l’orthographe de 1990. La majorité des élèves n’en ont retenu aucune et aucun élève n’en a retenu plus de trois. Le tableau 55 présente les formes concernées et leur répartition dans les dictées.

| Forme | Variante traditionnelle | Variante 1990 | Variante non conforme à la norme |
|-----------------------|-------------------------|---------------|----------------------------------|
| aout | 96 % | 2 % | 2 % |
| weekend | 79 % | 12 % | 9 % |
| règlementaires | 49 % | 9 % | 42 % |
| goutait | 42 % | 16 % | 42 % |
| évènement | 31 % | 39 % | 29 % |

Tableau 55 : Pourcentage des formes ayant une variante 1990 relevées sur 178 dictées.

Seul *évènement* semble véritablement être entré dans les pratiques d’écriture de ces élèves. Il est à noter que cette variante faisait déjà partie des mieux acceptées lors de l’étude menée par Chevrot, Fontana, Freychet et Simon (1994). Sur les autres formes, la variante de 1990 reste marginale et presque totalement absente sur une forme bien maîtrisée comme *aout*. Au-delà de la méconnaissance théorique des élèves sur la réforme de 1990, ils ont donc peu utilisé les formes autorisées par les rectifications de 1990 qui apparaissent dans la dictée. Ce résultat négatif est peut-être lié au fait que nous n’avons pas intégré de variante grammaticale. En effet, l’étude citée ci-dessus soulignait que les variantes grammaticales étaient mieux acceptées par les enseignants parce qu’elles renvoient à des zones mieux organisées du système orthographique. Comme nous le verrons plus loin, les élèves que nous avons interrogés se disent souvent plus favorables à une réforme qui toucherait à l’orthographe grammaticale qu’aux rectifications de 1990 qu’ils perçoivent comme purement lexicales parce qu’ils les connaissent mal.

Les hasards de l’actualité nous ont permis d’interroger plus précisément les élèves de troisième sur ce qu’ils pensaient des rectifications orthographiques de 1990. En effet, nous avons mené nos entretiens à une période où elles prenaient beaucoup de place dans les médias car certains manuels de primaire étaient sur le point de les intégrer en cohérence avec les programmes de 2015, applicables en 2016. De ce fait, 70 % des élèves interrogés en avaient entendu parler. La figure 23 montre la répartition des points évoqués par ces élèves lorsqu’ils ont été capables de donner des détails.

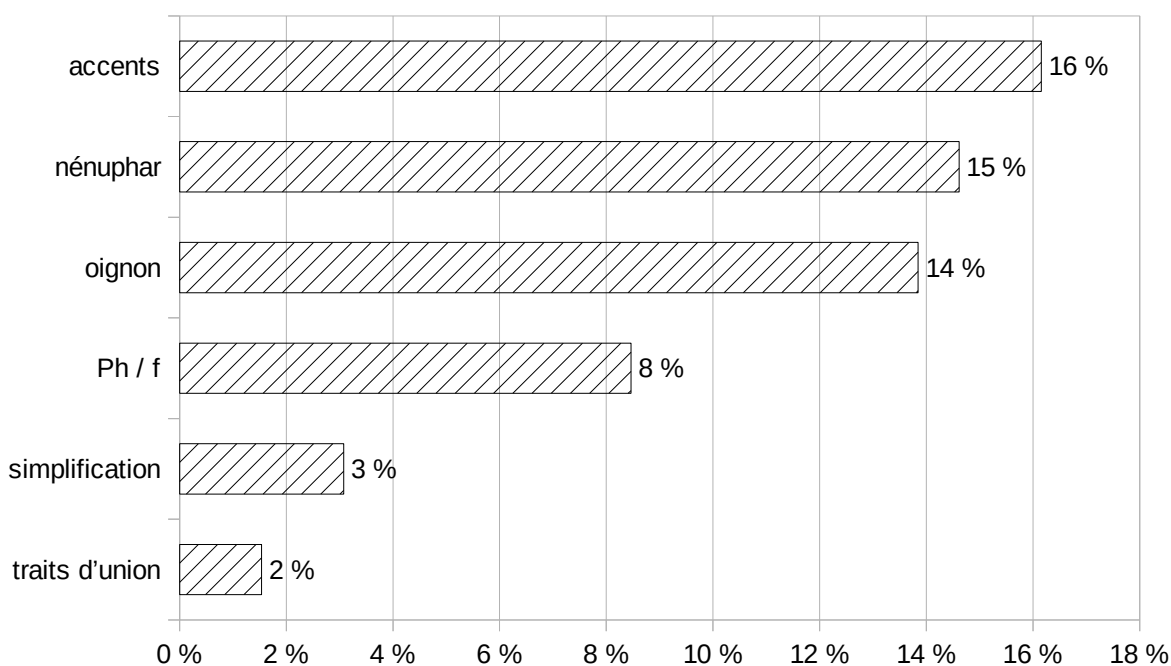


Figure 23 : Points des rectifications de 1990 évoqués par les 131 élèves de troisième

La figure 23 est le reflet de ce qui avait été mis en avant par les médias : les accents circonflexes et les deux mots *nénufar* et *ognon*. On remarque cependant ici qu'une proportion non négligeable d'élèves surgénéralise la simplification du *ph* en *f*. Plusieurs élèves évoquent ainsi la transformation du mot *pharmacie* ou *pharmacien* qui ne sont pourtant en rien impactés par la réforme. Concernant les accents, on retrouve ce manque de précision : « En fait on simplifierait les mots et on enlèverait la plupart des accents » (C104). Deux élèves pensent même que cette réforme consiste à tout écrire en phonétique. On voit ici à quel point il est difficile de communiquer autour d'une réforme telle que celle de 1990 dont le contenu orthographique est très précis. Les élèves interrogés ont tendance à en augmenter la portée, ce qui peut peut-être expliquer la virulence de certaines réactions. Un élève raconte d'ailleurs une anecdote familiale qui montre comment langue et orthographe ont tendance à se superposer dans l'esprit des locuteurs francophones. Il rit en évoquant la modification de l'orthographe d'*ognon* et explicite ainsi son amusement :

Il se prononce [oɲɔ̃] mais ils ont décidé de supprimer le *i* et après on a eu un p'tit délire avec la famille, *oignon* dans une cinquantaine d'années ça s'écrira *o-n-i-o-n* et dans une centaine d'années ça s'écrit *truc qui fait pleurer*. (C82)

On voit bien ici que la transformation de la graphie du mot est assimilée dans l'esprit de cette famille à une transformation du mot lui-même qui risque de finir par se perdre.

Dans les questionnaires de STS et dans les entretiens lors des deux enquêtes, nous avons demandé aux élèves ce qu’ils pensaient de l’idée de réformer l’orthographe française pour la simplifier. Il faut noter que les élèves de troisième ont été, dans cette question, beaucoup plus influencés par ce qu’ils pensaient de la réforme de 1990 que ceux de STS puisque ceux de STS n’en avaient, dans leur grande majorité, pas connaissance. Ce point a son importance car, comme on le verra, certains élèves de troisième se disent à la fois hostiles aux rectifications de 1990 et potentiellement favorables à un autre type de réforme. On voit donc là la difficulté de comparer deux enquêtes dont les structures se ressemblent beaucoup mais qui n’ont pas été menées au même moment. Les différences de contexte peuvent avoir des effets importants sur les données recueillies.

3.2.2.2 Des élèves de troisième très partagés

En troisième, les élèves interrogés se sont montrés très partagés quant à l’opportunité de simplifier l’orthographe. La figure 24 montre que les élèves qui donnent une réponse tranchée sont, en proportion égale, favorables ou défavorables à l’idée de réforme.

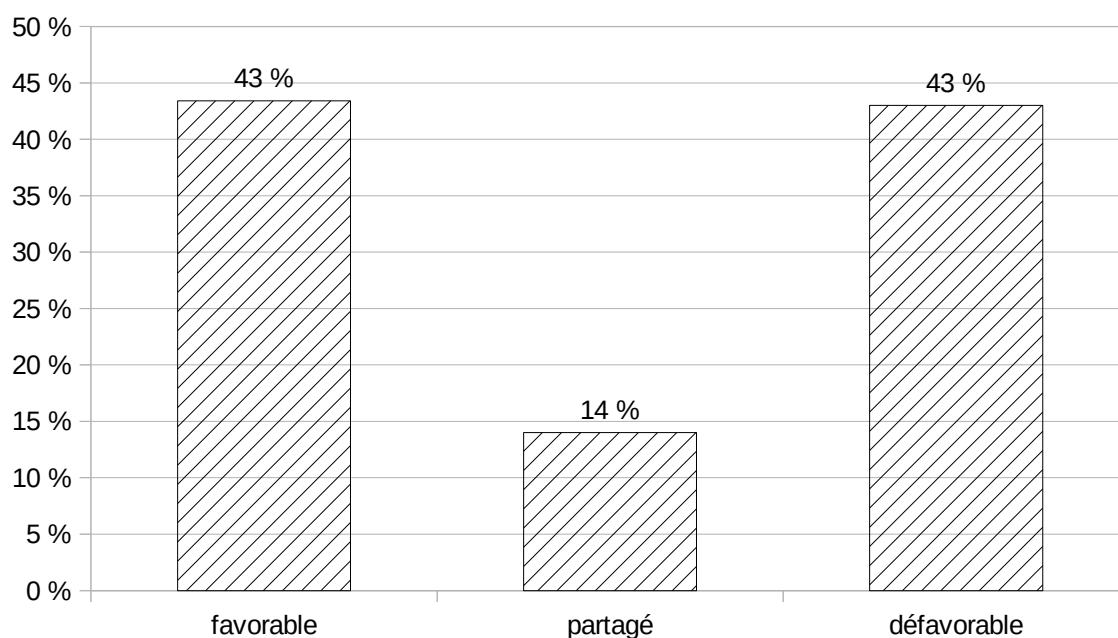


Figure 24 : Position de 129 élèves de troisième vis-à-vis de l’idée d’une réforme de l’orthographe.

Il faut cependant noter que les élèves rangés dans la catégories *partagé* sont ceux qui ne sont pas du tout parvenus à trancher. Parmi ceux qui ont fourni une réponse polarisée, plus ou moins un tiers

témoignent de réserves du fait de tensions entre des arguments pour et contre la réforme. Cette tendance au *oui mais...* ou *non mais...* a déjà été notée dans de précédentes études abordant la perception d'une réforme de l'orthographe par des populations diverses (Millet *et al.*, 1990, p. 86 ; Dister et Moreau, 2012, p. 74). Ainsi, un élève se déclare défavorable à une modification de l'orthographe mais considère que simplifier les consonnes doubles pourrait être une bonne idée. À contrario, un autre élève se dit plutôt favorable à une évolution de l'orthographe du français mais dans une certaine mesure : « tant que ça peut aider certaines personnes oui, mais pas tout simplifier » (C129). Ces extraits montrent la difficulté méthodologique de l'évaluation du degré d'adhésion des élèves puisque le fait qu'ils se disent favorables ou défavorables n'est pas toujours cohérent avec les commentaires qu'ils en font. Cependant, ces discours révèlent aussi des hésitations qui témoignent chez ces élèves d'une tension entre une crainte de perte de la langue et un intérêt pour les avantages que cette évolution pourrait présenter.

On l'a vu, la majorité des élèves exprime cependant une opinion assez tranchée. Il est ainsi possible de repérer les arguments mobilisés en défaveur d'une réforme de l'orthographe. Nous les avons synthétisés dans le graphique ci-dessous.

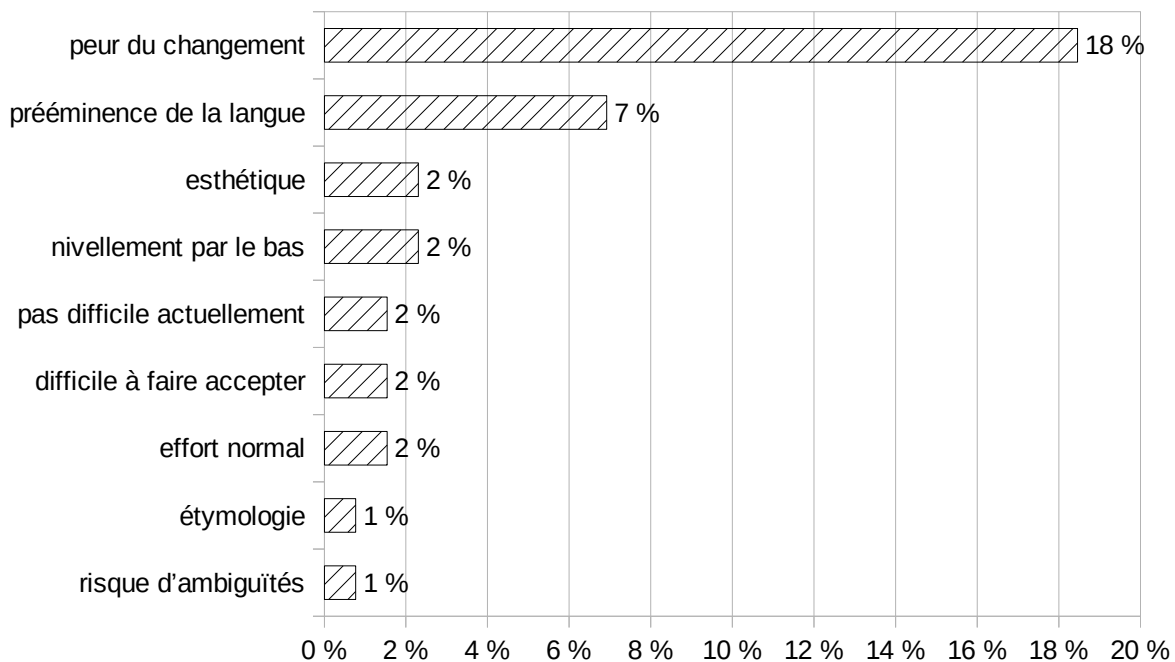


Figure 25: Points défavorables à une simplification de l'orthographe dans les discours des élèves de troisième.

L'élément qui revient le plus dans le discours des élèves défavorables est la peur du changement. Indépendamment de leur niveau orthographique, ils ont le sentiment de connaître l'orthographe telle

qu’elle est et craignent fortement toute modification. Ce phénomène a également été noté par Lenfant chez des élèves suivis en orthophonie (2019). La « peur de devoir tout réapprendre » constitue à leurs yeux un motif majeur d’hostilité à la réforme. L’un des collégiens que nous avons interrogés relie ainsi explicitement son refus du changement à sa perception de la complexité orthographique :

Enfin c’est compliqué déjà mais si... on a déjà quand même pris l’habitude et si ça change, ça sera pire. (C24)

Paradoxalement, l’idée de réforme est souvent associée dans l’esprit de ces élèves à une notion de complexité :

Déjà qu’il y en a qui ont du mal à apprendre des mots si en plus on change l’orthographe, eh ben.... (C10)

Il est d’ailleurs notable que les opinions sur l’idée de réforme sont aussi partagées par la minorité d’élèves qui déclarent l’orthographe facile que par la majorité de ceux qui la trouvent difficile. On peut émettre l’hypothèse que le fait d’identifier l’orthographe comme complexe ne prédispose donc pas ces élèves à appeler de leurs vœux une évolution orthographique parce qu’ils se trouvent dans une insécurité linguistique qui alimente leur peur du changement. À cet égard, la population interrogée ici se différencie très clairement des enseignants et futurs enseignants interrogés par le groupe RO (2012, p. 73). En effet, la notion de complexité ou de difficulté était massivement plus utilisée par ceux qui défendaient l’idée de réforme. Cette différence peut s’expliquer par la nature des populations interrogées. Les élèves de collège sont davantage en insécurité linguistique que les enseignants. Ils ont donc peut-être plus de mal à mettre à distance la complexité du système et la ressentent surtout comme un danger potentiel, ce qui ne les prédispose pas à envisager facilement une évolution.

Seule une minorité d’élèves reproduit des éléments des discours conservateurs identifiés par Klinkenberg (2013) ou Paveau et Rosier (2008). Ainsi, 2 % des 131 élèves vus en entretiens utilisent des arguments esthétiques :

C’est comme si *feuille* on changeait le *f* et qu’on mettait *ph*. Ça serait... moche. (C6)

C’est peut-être parce que j’ai l’habitude mais *nénufar* si vous me dites que c’est avec un *f*, ça fait moins beau comme mot, enfin j’ai l’impression que ça fait moins beau. (C92)

Cet élève témoigne d'ailleurs d'une certaine finesse dans l'autoanalyse puisqu'il se montre capable d'identifier l'origine de son sentiment esthétique. Il n'empêche que celui-ci agit en faveur d'une position fixiste. Ainsi, 7 % considèrent que le respect de la langue doit l'emporter sur le confort des locuteurs. Certains présentent la langue comme une sorte d'évidence qu'il serait « absurde de changer » (C105) confondant souvent d'ailleurs, comme on a déjà pu le voir, langue et orthographe. Cette défense d'une entité linguistique intouchable s'accompagne souvent de remarques liées à une baisse ressentie du niveau des élèves et à l'idée que ce sont les élèves qui doivent s'élever au niveau de la langue et non le contraire. Certains locuteurs considèrent que c'est un travail que les autres doivent faire :

Je pense que les jeunes d'aujourd'hui ils pourraient se bouger pareil, pas la peine de tout leur mâcher le travail. (C45)

Mais d'autres se perçoivent eux-mêmes comme ceux qui doivent fournir l'effort : « c'est un peu comme si on s'abaissait à notre niveau » (C12). Là encore cette valorisation de la complexité orthographique se retrouve, quoique très minoritairement, dans les discours de ceux que Lenfant nomme « les méritocrates ». Certains de ses enquêtés, quoique dysorthographiques, considèrent que l'orthographe ne doit pas être simplifiée parce qu'elle se mérite. Enfin, quelques élèves pointent la difficulté de faire accepter socialement une telle réforme et le risque de créer des ambiguïtés à l'écrit.

Face à ces discours défavorables se sont également développés des discours favorables. La justification de ces discours s'est cependant révélée relativement moins riche que celle des discours défavorables. Nous avons synthétisé les arguments utilisés dans la figure 26.

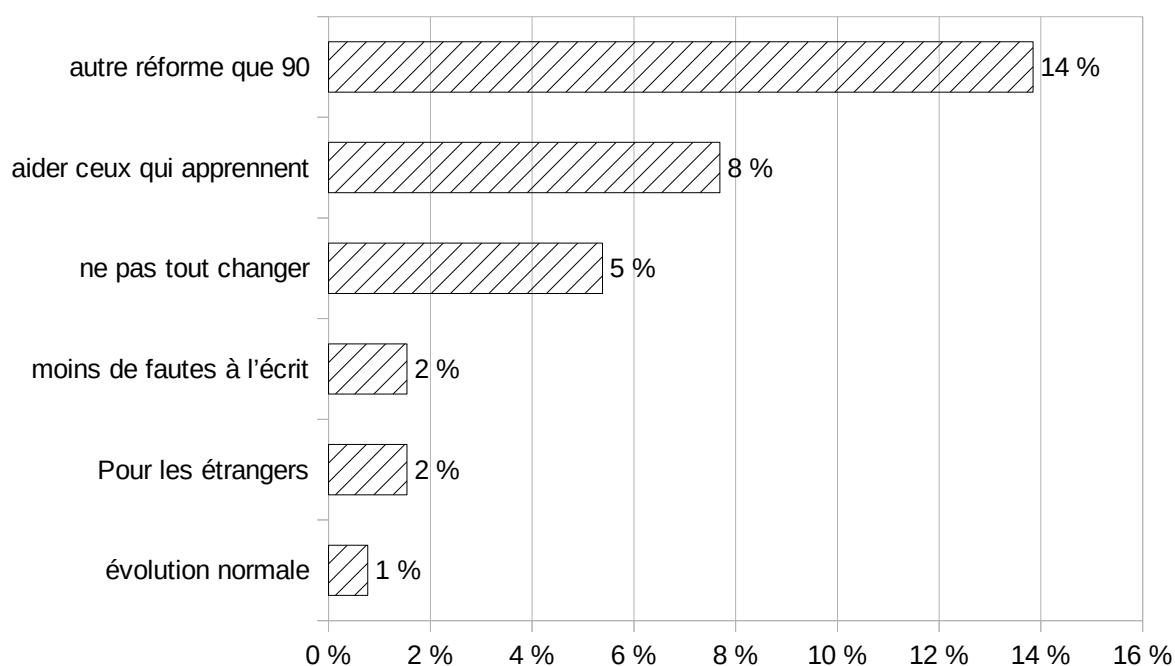


Figure 26 : Points favorables à une simplification de l’orthographe chez les élèves de troisième.

Le point le plus représenté est en fait la défense d’une réforme différente de celle de 90, ce qui illustre que sa mauvaise acceptation n’est pas nécessairement le fruit d’un conservatisme marqué. En effet, certains élèves ont l’impression qu’elle n’aborde pas les vrais problèmes : « les simplifications qu’ils mettent pour l’instant, elles sont nulles, *nénufar* personne ne l’utilise, *ognon*... mais le plus dur c’est les temps et les... les temps et les personnes » (C44). Il s’agit cependant ici davantage d’une mise au point quant au type de réforme espérée que d’un argument en faveur de la réforme. L’argument le plus utilisé en faveur d’une évolution est la prise en compte de l’autre qu’il soit étranger, ou plus jeune : « c’est compliqué parce que après nous ça va tout changer et du coup on va devoir s’habituer mais pour les jeunes ça serait mieux » (C101). Cette dernière citation montre que, pour accepter l’idée d’évolution, il faut se sentir capable d’évoluer, ce qui explique peut-être que cette vision réformiste ne se concentre pas sur les élèves les plus en difficulté. À cet égard, la population que nous avons interrogée se distingue des élèves suivis en orthophonie de l’enquête de Lenfant (2019). En effet, il montre que les élèves dysorthographiques favorables à une réforme le sont de façon homogène en référence à leurs propres difficultés et aux avantages personnels qu’ils pourraient en tirer. Il est possible que le suivi orthophonique les habitue davantage à réfléchir sur l’origine de leurs problèmes et qu’ils soient ainsi en mesure de mieux appréhender les avantages potentiels d’une réforme pour eux-mêmes. Enfin, certains élèves considèrent qu’une

simplification des règles permettrait d'améliorer la qualité du français écrit et que l'évolution de la langue est simplement dans l'ordre des choses. Ces arguments purement linguistiques sont cependant très peu représentés.

3.2.2.3 Des élèves de STS majoritairement favorables à l'idée de réforme.

Dans le questionnaire de STS, nous avons posé aux élèves la question suivante :

Globalement, réformer l'orthographe française afin de la simplifier vous semble-t-il une bonne idée ?

- Oui tout à fait. Oui mais à certaines conditions. Plutôt non.
 Non pas du tout.

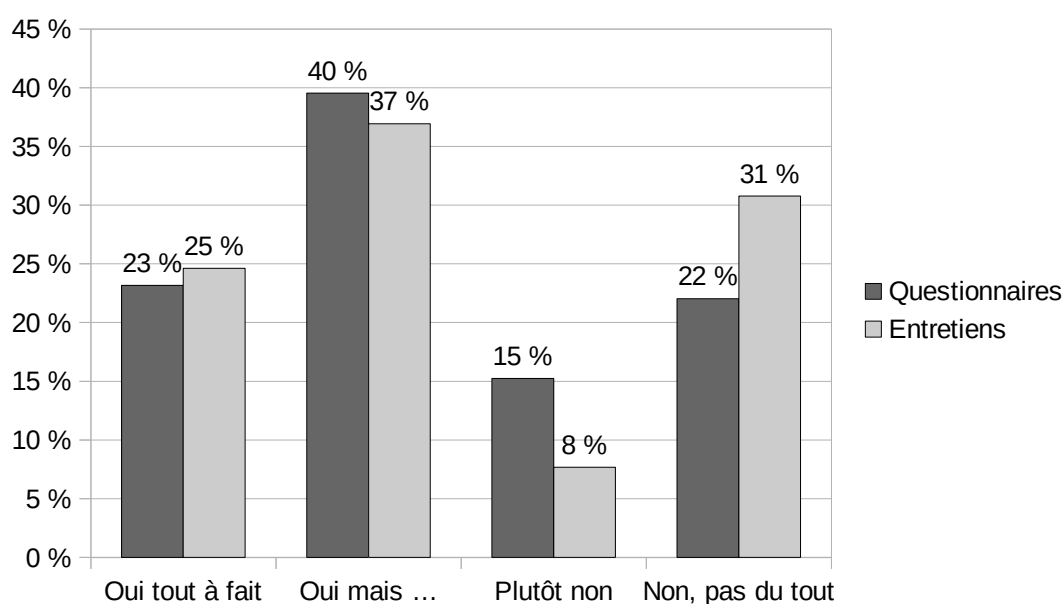


Figure 27 : Réponse à la question : « Globalement, réformer l'orthographe française afin de la simplifier vous semble-t-il une bonne idée ? » dans 177 questionnaires et les 65 entretiens de STS.

La formulation de cette question a pris en compte les difficultés que nous avons pu observer chez les élèves de troisième à prendre une position trop tranchée. En effet, notre question obligeait les élèves de STS à se positionner tout en leur permettant de nuancer leur réponse. Nous leur avons, qui plus est, laissé un espace où ils pouvaient préciser cette réponse comme nous le verrons plus bas. La figure 27 indique la répartition des réponses pour l'ensemble des élèves et pour les élèves ayant participé à l'entretien. Nous avons choisi d'intégrer cette seconde colonne quoiqu'elle se contente de reprendre une partie des résultats de la première car nous exploitons plus bas les commentaires donnés à l'écrit et à l'oral. Il nous paraissait donc intéressant de voir si la répartition est approximativement la même dans les deux groupes.

Il apparaît globalement que les élèves de STS sont majoritairement plutôt favorables à l’idée d’une réforme. On retrouve, comme chez les élèves de troisième, une proportion importante de *oui, mais...* et de *plutôt non*. Mais il est notable que le rapport entre les *oui, tout à fait* et les *oui, mais* n’est pas le même qu’entre les *non, pas du tout* et les *plutôt non*. En effet, les élèves favorables à une réforme le sont souvent avec des nuances, en éprouvant le besoin d’en indiquer les conditions. À contrario, les élèves plus défavorables à une réforme le sont souvent de façon très radicale. Ce phénomène est d’ailleurs encore plus marqué chez les élèves ayant participé à l’entretien que chez les autres.

3.2.2.3.1 Les arguments mobilisés contre l’idée de réforme.

Quand on analyse les discours des élèves qui se disent défavorables à une réforme, on trouve une assez grande diversité d’arguments, souvent exprimés avec une forte implication émotive. La figure 28 récapitule les arguments mobilisés contre une réforme dans les questionnaires et dans les entretiens.

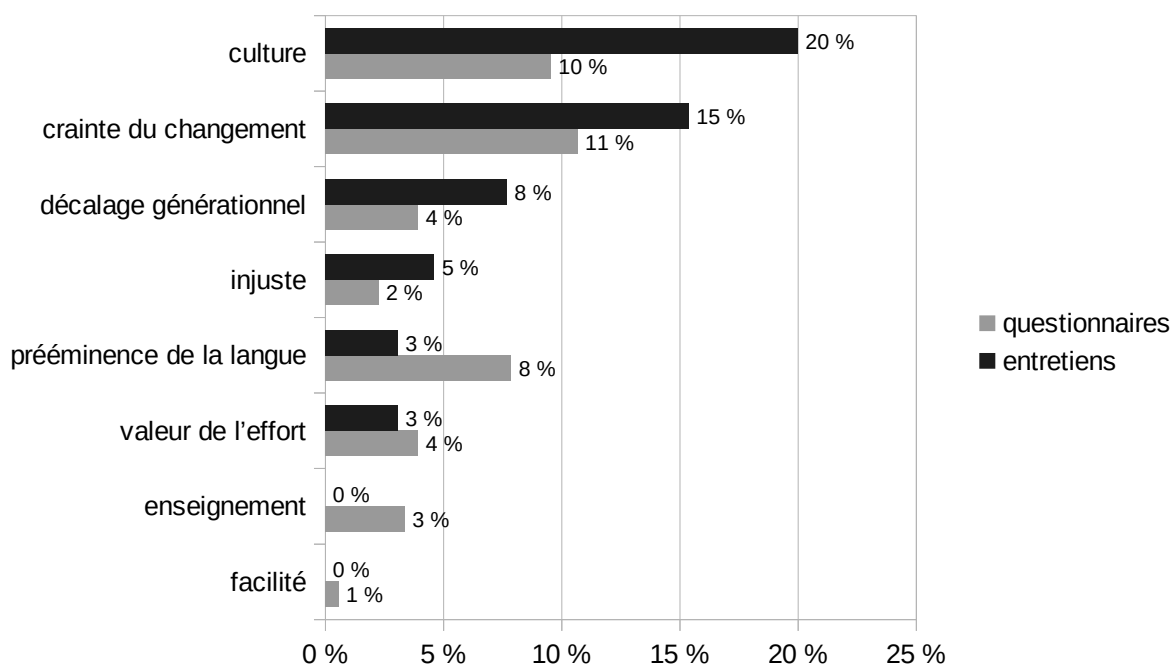


Figure 28 : Arguments défavorables à une réforme de l’orthographe dans les 178 questionnaires et les 65 entretiens de STS.

Les arguments mobilisés sont majoritairement les mêmes mais dans des proportions qui peuvent différer. Ce phénomène s’explique bien sûr par le fait que seul un gros tiers des élèves ayant rempli

le questionnaire a aussi participé à l'entretien. Mais il découle aussi peut-être de l'influence de l'entretien lui-même qui amène de fait l'élève à réfléchir à son rapport à l'orthographe et peut donc l'entraîner à proposer un discours plus développé que ce qui avait été fait dans le questionnaire, ce qui est d'ailleurs cohérent avec le fait que les taux de réponses sont globalement plus élevés.

L'argument le plus mobilisé dans les entretiens, également présent dans 11 % des questionnaires, est celui de la valeur culturelle de l'orthographe. Cet argument peut prendre des formes différentes : importance de l'étymologie, importance de l'histoire, richesse patrimoniale... Les formulations sont parfois assez fortes. Un élève écrit ainsi dans le questionnaire : « L'orthographe est un trésor donné par nos prédécesseurs » (S53). Dans les entretiens, un autre élève évoque le respect dû à ceux qui ont créé l'orthographe telle qu'elle est. Plusieurs entretiens évoquent à cet égard l'image internationale de la France qui leur semblerait mise en danger par une évolution de l'orthographe. Plusieurs élèves mobilisent la notion de beauté, un élève allant jusqu'à qualifier cette orthographe de « magnifique » (S94). On voit donc chez les élèves de STS un attachement patrimonial à l'orthographe en ce qu'elle exprime l'identité de ceux qui l'utilisent.

Cet attachement est lié à l'idée que la langue vaut par elle-même et non par l'utilisation qu'en font les locuteurs. De ce fait, ils sont 8 % à l'écrit et 3 % à l'oral à dire explicitement que la langue ne doit pas s'adapter aux locuteurs mais les locuteurs à la langue. Ils sont également 2 % à l'écrit et 5 % à l'oral à exprimer un sentiment d'injustice pour ceux qui ont réussi à acquérir cette langue complexe par rapport à ceux qui ont renoncé. Un élève déclare ainsi dans un questionnaire :

Selon moi, simplifier l'orthographe signifie encourager les personnes qui ont du mal à écrire correctement à ne pas faire d'efforts, alors qu'il n'est pas impossible de s'améliorer en orthographe lorsque cela est difficile pour nous. (S91)

Pour certains, ce qui explique que tout le monde ne maîtrise pas l'orthographe, c'est avant tout le manque d'efforts de certains jeunes. Simplifier l'orthographe serait alors en quelque sorte immoral puisque cela reviendrait à récompenser le manque d'effort. Un autre élève déclare en entretien :

On est en train de faire des réformes pour des personnes qui savent de moins en moins écrire. On est en train de se dire : oh ben comme ils savent pas écrire, on va leur laisser le privilège du doute et on va leur donner le mot quand même. Je trouve ça pas normal que y ait des gens qui aient travaillé l'orthographe et la grammaire et que au final on peut se permettre de retirer des mots, retirer des lettres, en se disant ça se prononce de la même façon... (S13)

On retrouve bien ici l'opposition entre ceux qui « ont travaillé » et les autres à qui il serait injuste de faciliter la vie. Un autre élève (S114) déclare d'ailleurs que tout le monde est capable d'apprendre

l’orthographe sauf les dyslexiques et les « racailles ». On voit ici se dessiner deux représentations sociales de ceux qui n’appliquent pas la norme : d’un côté les dyslexiques à qui on reconnaît un problème médical et qui sont donc socialement excusables et, de l’autre, les non-dyslexiques chez qui l’irrespect de la norme orthographique est perçu comme un irrespect global des normes sociales. Modifier la langue pour la simplifier, ce serait alors autoriser symboliquement la déviance sociale. Un élève exprime assez clairement dans son entretien cette crainte d’instabilité sociale :

Élève : Ben parce que comme je disais, elle fait partie de la culture, donc du coup la modifier ce serait on va dire entre guillemets, commencer à tout remettre en question. Si on commence à remettre en question l’orthographe, qui est quand même la base de l’apprentissage, ce serait entrer dans des cercles vicieux, c’est-à-dire que ben on remettrait quasiment tout en question c’est... si on accepte cette remise en question sur l’orthographe, on accepterait tout par la suite et....

Chercheuse : Pour vous ça déstabiliserait la société ?

Élève : Ah oui, complètement. On pourrait avoir par exemple des candidatures avec une orthographe, une très bonne orthographe et à côté des autres une orthographe, on va dire un langage sms et ...

Chercheuse : Simplifier l’orthographe c’est pas accepter le langage sms, c’est simplement simplifier les règles qui existent, en gardant des règles. Mais ça vous semble dangereux, pour vous c’est quelque chose d’inquiétant. Ça vient déstabiliser quelque chose qui pour vous est fondamental dans l’ordre des choses quoi.

Élève : Tout à fait. Moi par exemple, je sais que si je suis patron et qu’on viendra à simplifier l’orthographe, j’accepterai pas les... J’accepterai pas cette simplification. (S29)

Cet élève exprime une opposition très forte à l’idée de réforme au point de dire qu’il ne la prendra pas en compte si elle est officialisée. Or cette opposition s’exprime très clairement en termes de crainte de perte de l’ordre social. Dans son discours, le fixisme linguistique est lié à un fort conservatisme social qui fait de la stabilité la valeur la plus importante.

Au-delà de ces inquiétudes sociales, on retrouve chez les étudiants de STS l’argument qui était le plus mobilisé par les collégiens : la peur de devoir réapprendre une orthographe perçue comme complexe. Quoique moins dominant que chez les plus jeunes, cet item arrive en seconde place. On trouve l’idée que c’est justement la réforme qui pourrait mener aux erreurs :

Nous apprenons une langue avec tels et tels mots qu’on nous apprend à bien orthographier. Les changer quelques années plus tard est inutile et nous fait justement faire des fautes. (S123)

D'autres expriment simplement la peur de se perdre dans une orthographe mouvante où plusieurs graphies pourraient cohabiter :

Je pense qu'il est beaucoup mieux et beaucoup plus cohérent de garder une seule orthographe plutôt que d'en mélanger plusieurs, ce qui perturberait la plupart des gens. (S125)

Se mêle parfois à ces craintes l'inquiétude de décalages entre générations qui pourraient nuire à la communication :

Si on simplifie certains paramètres de l'orthographe, je trouve que la nouvelle génération sera très différente de la nôtre et il y aura des difficultés d'entente. (S28)

Dans l'entretien, un élève soulève d'ailleurs le risque d'utiliser une orthographe qu'un employeur pourrait ne pas connaître et donc considérer comme fautive. D'un point de vue linguistique, il est net que ces jeunes adultes considèrent qu'ils maîtrisent l'orthographe et qu'une réforme les obligerait à modifier leur façon d'écrire. Ils n'envisagent pas que cette réforme pourrait porter sur des points qu'ils ne maîtrisent pas comme les cas complexes d'accord du participe passé sur lesquels on a vu que les difficultés sont pourtant généralisées. Par ailleurs, il apparaît qu'ils confondent parfois orthographe et langue :

Il faut garder comme on a appris car les prochaines générations vont manquer de vocabulaire et ne vont plus savoir grand chose. (S117)

C'est la langue en elle-même que cet élève craint de perdre. On voit que, pour certains, il est difficile de percevoir la portée limitée d'une réforme purement orthographique.

3.2.2.3.2 Les arguments mobilisés en faveur de l'idée de réforme

On a cependant vu plus haut que les élèves qui se déclarent favorables à une réforme sont en fait plus nombreux dans notre corpus. La figure 29 récapitule les arguments mobilisés en faveur de l’idée de réforme dans les questionnaires et entretiens de STS.

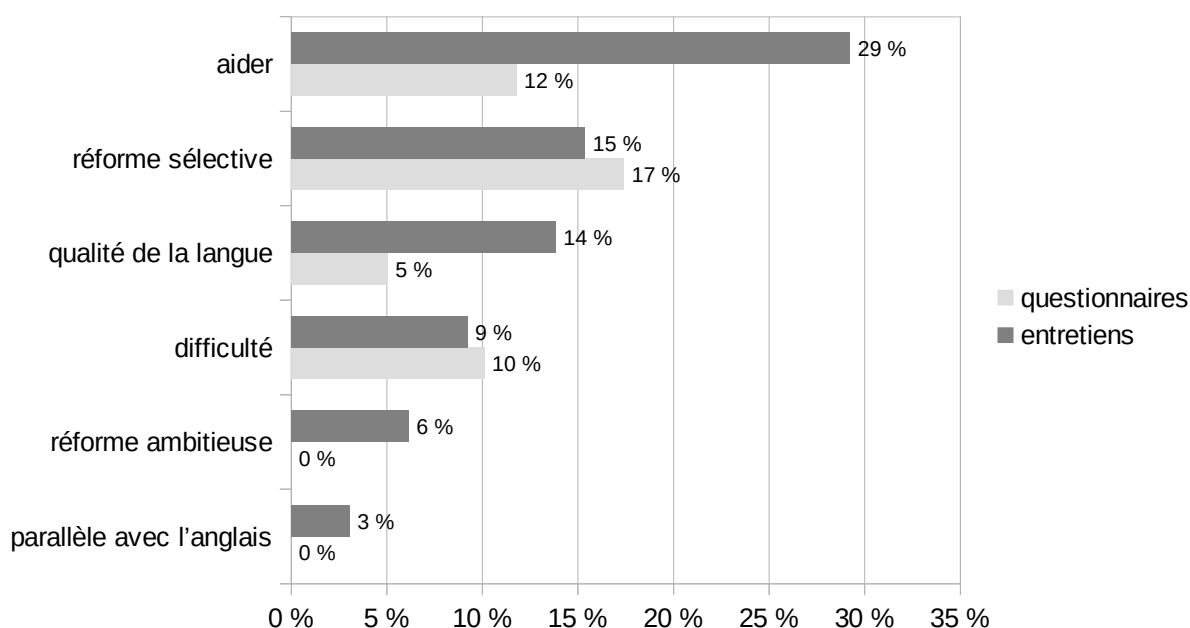


Figure 29 : Arguments favorable à une réforme de l’orthographe dans les 178 questionnaires et les 65 entretiens de STS.

Le point le plus récurrent à l’écrit, qui apparaît encore dans 15 % des entretiens à l’oral, constitue davantage une précision qu’un argument en faveur de la réforme. Il s’agit en effet de l’idée selon laquelle la réforme doit être sélective et ne pas dénaturer la langue :

Qu’on n’écrive pas façon sms (texto) non plus. (S32)

Cela peut être une bonne idée à condition de ne pas déformer complètement les mots, que ça ne devienne pas n’importe quoi. (S52)

Ne pas tout changer non plus, juste les mots vraiment tirés par les cheveux. (S59)

Ces extraits sont tirés de questionnaires dans lesquels les élèves se sont dits favorables à une réforme mais on voit bien qu’ils expriment le besoin d’exprimer la crainte d’un changement trop radical. Comme chez les enquêtés de troisième, on voit ici des individus partagés entre une volonté d’ouverture et la crainte de la perte de leur langue. Chez certains élèves, qui se déclarent pourtant favorables, il est parfois difficile d’évaluer ce qui pourrait être acceptable puisqu’il leur arrive de déclarer que la rectification de *nénufar* ou le renoncement à quelques accents circonflexes vont beaucoup trop loin. L’élève ayant fait la remarque sur les accents à l’écrit a expliqué lors de

l'entretien que, pour lui, l'évolution de la langue était normale mais seulement par un processus d'intégration de mots nouveaux (S144). On voit ici apparaître une représentation de l'évolution qui pourrait se faire par addition sans jamais modifier ce qui existait déjà.

Ceci étant, est apparue dans l'entretien l'idée suivant laquelle une bonne réforme serait une réforme ambitieuse, allant bien au-delà des rectifications de 1990, comme l'avaient défendu certains élèves de troisième. Un élève défend ainsi l'idée d'une réforme phonétique (S143). Il est cependant seul à développer un discours aussi radical. Plusieurs élèves avancent néanmoins qu'une réforme intéressante devrait s'intéresser aux problèmes liés aux accords plutôt qu'à des détails lexicaux qui ne constituent pas à leurs yeux le véritable problème :

Élève : Pour moi, je pense que de pouvoir modifier, de faire des réformes d'orthographe, ça peut être bénéfique dans le sens où ça ne change pas forcément le sens d'un mot ou que, après, par exemple, les traits d'union, une fois que j'ai appris qu'il y a un trait d'union, c'est pas grave, qu'il en ait ou qu'il en ait pas, on m'a toujours appris celui-là il a un trait d'union, je mets un trait d'union, c'est pas grave, je l'ai appris comme ça. Ça change rien au mot, qu'il y en ait ou qu'il y en ait pas donc je vois pas l'intérêt de faire une réforme au mot ou sur *oignon* où on enlève le *i* alors que il y a d'autres choses dans l'orthographe qui peuvent être modifiées notamment simplifier ...

Chercheuse : *avoir*.

Élève : *avoir*.

Chercheuse : Ça vous semblerait une bonne une idée.

Élève : Ça serait une bonne idée ou alors trouver une méthode plus simple pour qu'on comprenne mieux comment accorder *avoir*, ça ce serait plus bénéfique à la langue française et à l'apprentissage de l'orthographe et des conjugaisons et de toutes les règles de grammaire que de changer d'enlever un trait d'union ou que sais-je encore... ou simplifier juste un mot comme ça qui est dans les mœurs en fait. (S101)

L'enquêtrice avance le terme *avoir* lorsque l'enquêtée bloque parce qu'elle avait témoigné à plusieurs reprises dans l'entretien des difficultés à gérer l'accord du participe passé avec *avoir*. Cette élève développe l'idée suivant laquelle apprendre des éléments lexicaux qui n'exigent pas à proprement parler de compréhension n'est pas un problème tandis que la compréhension d'une règle complexe telle que l'accord du participe passé pose des difficultés auxquelles le système scolaire ne lui semble pas savoir répondre en l'état.

Au-delà de la nature de la réforme envisagée, l'argument le plus massivement mobilisé en faveur d'une réforme est l'idée suivant laquelle cela pourrait aider ceux qui apprennent à écrire ou ceux qui éprouvent des difficultés à écrire le français. Les trois cibles identifiées dans le discours de ces enquêtés sont les jeunes en cours d'apprentissage, les dyslexiques et les étrangers. Un élève

souligne d’ailleurs que cela pourrait favoriser le rayonnement de la France en permettant à sa langue d’être plus accessible (S136). Rares sont ceux à se dire directement concernés. Tout comme les élèves de troisième, le profit leur semble être pour les autres car ils pensent avoir fini leur apprentissage orthographique. Un élève souligne cependant qu’une simplification pourrait favoriser le « plaisir » d’écrire (S173). Transparaît ici la souffrance du respect d’une norme trop complexe qui pourrait être combattue par une norme plus simple. De façon logique, cet intérêt pratique de la potentielle réforme est fortement lié la perception de l’orthographe du français comme particulièrement difficile, reprise ici par à peu près un élève sur dix.

Enfin, de façon peut-être plus inattendue, un nombre non négligeable d’élèves souligne l’intérêt de cette réforme pour la langue elle-même. Leur raisonnement est qu’une orthographe plus accessible pourrait être mieux respectée et favoriser une pratique plus normée du français écrit : « Les personnes feront moins de fautes et cela aidera sûrement dans la vie professionnelle. » (S160) L’expression « moins de fautes » est vraiment récurrente chez les élèves qui expriment cette idée. Une simplification orthographique leur apparaît donc comme un moyen d’améliorer la conformité des écrits, que ce soit les leurs ou ceux des autres, à une norme sociale dont ils reconnaissent la légitimité, en particulier dans le contexte professionnel. Une élève, qui se dit par ailleurs dyslexique, explique ainsi de façon très personnelle comment la difficulté de la langue et les jugements sociaux peuvent l’impacter d’un point de vue professionnel :

Élève : Ben, comment expliquer, c’est mieux de simplifier la langue française puisque, déjà les Français font beaucoup d’erreurs, de fautes d’orthographe et avec les langues étrangères qui apprennent le français, pour eux, c’est aussi... c’est pas simple je veux dire. Et, moi, je trouve que la langue française à l’oral ça va, mais à l’écrit c’est très très complexe et très difficile.

Chercheuse : Vous pensez que ce serait mieux que ce soit plus facile à écrire effectivement donc l’orthographe, que ce soit plus accessible à la fois pour les Français et pour les étrangers c’est ça ?

Élève : Oui et moins jugé en même temps.

Chercheuse : Et que du coup on soit moins jugé là-dessus. Oui, le poids du jugement lié à l’orthographe, c’est quelque chose qui vous...

Élève : C’est très très important.

Chercheuse : Vous pouvez m’expliquer un peu ça.

Élève : Ben j’ai eu des avis très durs, des comportements très durs et des jugements très durs vis-à-vis ...

Chercheuse : Liés au fait que vous faisiez des fautes.

Élève : Ça m'a beaucoup affectée.

Chercheuse : Parce que ça remet en cause l'image que vous aviez de vous même...

Élève : Voilà. Et ça me ferme quelques portes entre parenthèses donc du coup je peux pas m'expliquer oralement. Au jour d'aujourd'hui, il faut tout écrire à la lettre ou... c'est très difficile.

Chercheuse : Aujourd'hui on passe beaucoup par internet, donc faut beaucoup passer par l'écrit et du coup ça vous rend difficile de vous exprimer quelque part.

Élève : Oui. On n'est pas entendu en fait.

Chercheuse : Oui. Vous n'êtes pas entendue parce que y a ces fautes qui sont là et qui font écran en quelque sorte.

Élève : Oui voilà. Y a une image sur vous. (S168)

Cette élève fait partie des rares enquêtés qui considèrent qu'une réforme leur serait favorable personnellement. Cette opinion est liée à une forte prise en compte du regard de l'autre sur sa façon de s'exprimer, qui l'amène à s'interdire à elle-même certaines interactions sociales parce qu'elle pense qu'elle ne sera pas entendue du fait de ses difficultés orthographiques.

Si les élèves de STS sont globalement assez favorables à une réforme, c'est donc surtout parce qu'ils ont conscience de la difficulté de la langue elle-même et de l'importance de pouvoir produire une langue normée dans les interactions sociales. Cette conscience du rôle social de l'orthographe s'exprime parfois sous la forme de tolérance vis-à-vis de ceux qui éprouvent des difficultés mais aussi sous la forme de l'exigence d'ordre social. C'est pourquoi les argumentaires contre toute idée de réforme sont certes moins nombreux mais souvent plus virulents.

4 Conclusion du chapitre : des rapports contrastés à l'orthographe mais une reconnaissance unanime de son rôle social

Les discours des élèves de troisième et de STS sur l'enseignement de l'orthographe font émerger certaines contradictions. En effet, les souvenirs évoqués sont majoritairement positifs. Seule une minorité d'élèves témoigne de souvenirs négatifs, souvent liés à leurs difficultés à s'approprier l'orthographe française et aux contre-performances scolaires que cela implique. Néanmoins, la majorité des élèves porte un regard critique sur l'enseignement de l'orthographe. Ils considèrent soit que cet enseignement n'est pas assez efficace, soit qu'il s'arrête trop tôt. Ce jugement peut être lié aux difficultés qu'ils éprouvent eux-mêmes, mais il repose souvent sur ce qu'ils disent constater chez les autres. Ce regard critique est donc en fait lié à une conscience aigüe de l'exigence sociale en matière d'orthographe.

En effet, les élèves auprès desquels nous avons enquêté sont très majoritairement conscients du rôle social de l’orthographe et ne le contestent pas. En cela, nos données sont cohérentes avec ce que mettent en avant d’autres études. Joannides (2014) arrive à la même conclusion auprès d’un public de collégiens. Si Millet, Lucci et Billiez (1990) faisaient émerger une parole contestataire chez certains collégiens et lycéens professionnels, ce n’était pas le cas de tous et cette contestation n’apparaissait pas chez les élèves de lycée général. Par ailleurs, le nombre d’élèves auprès desquels ils avaient enquêté était très faible (19 élèves de secondaire en tout). Dans une perspective différente mais complémentaire, Lacroux (2015) compare l’importance accordée par des recruteurs et par des potentiels candidats à l’orthographe dans les CV. Son analyse révèle que les potentiels candidats y sont encore plus sensibles que les recruteurs et que les plus jeunes d’entre eux y accordent plus d’importance que les plus âgés. S’il est avéré que les générations scolaires actuelles éprouvent plus des difficultés à appliquer la norme orthographique que les précédentes, ce n’est donc pas parce qu’ils en sous-estiment la portée sociale.

Par ailleurs, la très grande majorité des enquêtés de troisième et de STS se montre sensible à la prise en compte du contexte dans lequel s’inscrit l’écrit. En effet, ceux qui disent ne pas faire systématiquement attention à l’orthographe déclarent presque tous y faire attention dans certains contextes, en particulier les contextes scolaire et professionnel. Ce résultat complète ce qu’avaient pu montrer Pach, Jacquemin, Millet et Billiez (1994). En effet ils comparent la conformité orthographique d’écrits formels et informels d’étudiants s’apprêtant à devenir professeurs de français avec celle d’écrits formels d’élèves de lycée professionnel s’apprêtant à devenir secrétaires. Ils constatent que l’orthographe des écrits informels des futurs professeurs, beaucoup moins conformes à la norme que leurs écrits formels, est proche de l’orthographe formelle des futures secrétaires mais ils ne disposent pas d’écrits informels pour les futures secrétaires. Une question se pose alors : les futures secrétaires écrivent-elles de la même façon dans un contexte formel et un contexte informel, ce qui impliquerait qu’elles n’ont pas conscience de la nécessité d’adapter l’attention en fonction du contexte, ou bien les erreurs relevées dans leurs écrits formels sont-elles liées à des lacunes linguistiques qu’une attention, même soutenue, ne peut pas pallier ? Les discours que nous avons recueillis semblent indiquer que l’ensemble des élèves, quel que soit par ailleurs leur profil scolaire et social, ont conscience de la nécessité de respecter l’orthographe dans un cadre formel. Ce constat est important d’un point de vue didactique parce qu’il implique que si l’orthographe n’est pas respectée dans les écrits scolaires, c’est au moins en partie du fait de lacunes linguistiques.

Mais accepter la nécessité de connaître l'orthographe pour s'en servir dans la vie sociale ne signifie pas nécessairement surinvestir l'orthographe de valeurs morales. De ce point de vue, la population auprès de laquelle nous avons enquêté n'est pas du tout homogène. Une minorité non négligeable tient un discours que l'on pourrait qualifier de puriste. On y retrouve certaines des caractéristiques décrites par Paveau et Rosier (2008). Ces élèves tiennent un discours très critique vis-à-vis des erreurs des autres qu'ils disent ne véritablement pas supporter. Ils soutiennent par ailleurs l'idée suivant laquelle maîtriser l'orthographe ne serait pas véritablement difficile et que le fait de ne pas le faire serait alors révélateur d'une insuffisance morale et sociale. Ce type de discours est souvent utilisé à l'appui du refus de toute réforme orthographique perçue comme un nivellement par le bas, qui donnerait raison à ceux qui ne font pas d'effort. Cependant, la majorité des élèves de troisième et de STS tient un discours plus pragmatique. Conscients de la complexité réelle de l'orthographe, ils se montrent ouverts à une évolution de la langue si elle permet d'aider ceux pour qui elle constitue un obstacle. Les positionnements des élèves que nous avons interrogés sont finalement assez proches de ce que Delamotte-Legrand relevait (2006, p. 93) dans 16 entretiens menés auprès d'enseignants. Elle distinguait en effet les enseignants qui considéraient qu'il fallait apprendre l'orthographe pour la respecter en toutes circonstances (7/16) et ceux qui disaient qu'il fallait apprendre l'orthographe pour s'en servir en variant l'utilisation suivant les contextes (9/16). Nous retrouvons une répartition relativement similaire entre puristes, pensant qu'il faut respecter l'orthographe partout et toujours, et pragmatiques ouverts à une adaptation pratique de l'outil, chez les 131 élèves de première et les 178 élèves de STS que nous avons interrogés.

Enfin, nos enquêtes confirment la variété des écrits extrascolaires des élèves et met au jour chez certains, notamment en STS, une véritable capacité à réfléchir sur le statut de ces écrits. À la suite de Penloup (2018) et d'Elalouf (2017), il nous semble important de nous intéresser à ces écrits extrascolaires et aux compétences qu'ils construisent chez les élèves, qu'il s'agisse des abréviations dans les SMS ou de la pratique de l'écriture lors de jeux de rôle en ligne. Premièrement, tous les étudiants interrogés et la grande majorité des collégiens ont des pratiques d'écriture numérique. Les ignorer complètement impliquerait de se priver d'une source de réflexion importante dans l'accès à l'écrit. Deuxièmement, ces pratiques d'écriture numériques révèlent l'importance du lien aux lecteurs pour motiver l'écriture. Dans le cadre de la classe, il est difficile de reconstituer un contexte d'écriture socialement authentique tel que ceux que décrivent certains enquêtés. Ce n'est cependant pas toujours impossible comme nous le verrons dans la conclusion générale.

CHAPITRE 6 – LIENS ENTRE PERFORMANCE, RAPPORT À LA LANGUE ET SCOLARITÉ

Dans les chapitres précédents, nous avons travaillé d'une part sur la production orthographique des élèves, d'autre part sur leur rapport à l'orthographe. Mais on peut se demander s'il existe des liens entre ces deux questions. Dans ce chapitre, nous examinerons ces éventuels liens. Nous nous intéresserons d'abord aux liens entre performance et rapport à l'orthographe, puis nous verrons comment ces deux éléments s'articulent avec le parcours scolaire.

1 Performance et rapport à l'orthographe

Afin de tester les liens entre rapport à l'orthographe et performance orthographique, nous avons besoin de nous reposer sur des indicateurs chiffrés. En ce qui concerne la performance orthographique, nous avons décidé de nous appuyer sur le nombre de mots erronés dans la dictée sans hiérarchiser les types d'erreurs⁷⁰. En ce qui concerne le conservatisme, nous avons pu, lors de l'enquête en STS, établir un indice qui a servi de base à nos analyses. Dans cette section nous expliquerons d'abord comment nous avons construit cet indice et pourquoi, à défaut de pouvoir construire un tel indice, le point de vue sur une éventuelle réforme peut être considéré comme un bon indicateur pour les collégiens. Nous montrerons ensuite qu'il existe bien un lien entre degré de conservatisme et performances orthographiques.

1.1 Conservatisme et progressisme

La dernière partie du questionnaire proposé en STS consistait en une série d'affirmations à propos desquelles les élèves étaient invités à exprimer leur degré d'assentiment. Ces affirmations avaient été conçues afin de renvoyer pour moitié à des affirmations plutôt conservatrices (en gras dans le tableau 56) et pour moitié à des affirmations plutôt progressistes (en italique dans le tableau 56)⁷¹. Nous avons conservé dans la présentation de ce tableau l'ordre tel qu'il apparaissait dans le questionnaire.

70 Compter le nombre de mots conformes à la norme nous semblait la mesure la plus neutre possible.

71 Le tableau proposé aux enquêtés ne contenait ni italique ni gras.

| Item | Moyenne | Médiane | Écart type |
|---|-------------|-----------|-------------|
| L'orthographe est fondamentale pour marquer les origines (latines et grecques) du français. | 1,06 | 1 | 1,59 |
| <i>Le français évolue, il est normal que son orthographe évolue aussi.</i> | 0,78 | 1 | 1,89 |
| <i>Le temps et l'énergie dépensés dans l'apprentissage de l'orthographe pourraient plus utilement être consacrés à d'autres apprentissages (compréhension de textes, synthèse, rédaction...).</i> | -0,09 | -1 | 1,99 |
| Je trouve normal que l'orthographe soit utilisée comme critère à l'embauche. | 1,43 | 2 | 1,85 |
| <i>Le recul du français face à l'anglais est dû, au moins partiellement, aux complications de son orthographe.</i> | 1,65 | 2 | 1,45 |
| Je trouve inadmissible que des étudiants titulaires du baccalauréat soient incapables d'écrire un texte sans faire de nombreuses erreurs orthographiques. | 0,4 | 1 | 2,2 |
| <i>Les gens font des erreurs parce que l'orthographe du français est trop complexe.</i> | 1,2 | 2 | 1,80 |
| <i>Avoir une bonne orthographe n'est pas une preuve d'intelligence.</i> | 1,4 | 2 | 1,95 |
| Le degré de maîtrise de l'orthographe reflète la culture générale de celui qui écrit. | -0,4 | -1 | 2,05 |
| Quelqu'un qui ne connaît pas l'orthographe a le plus souvent d'autres difficultés dans la maîtrise de la langue. | 0,76 | 1 | 1,92 |

Tableau 56 : Items avec lesquels les élèves de STS ont exprimé leur accord ou leur désaccord sur une échelle allant de -3 à +3.

Champ : 178 questionnaire recueillis en STS.

Aide à la lecture : Sur une échelle allant de -3 à +3, les étudiants ont donné à l'affirmation L'orthographe est fondamentale pour marquer les origines (latines et grecques) du français une note moyenne de 1,06. La moitié des élèves a donné une note inférieure ou égale à 1, l'autre moitié a donné une note supérieure ou égale à 1. L'écart type (la moyenne quadratique des écarts à la moyenne) est de 1,56.

Dans un premier temps, nous allons commenter le tableau en lui-même puis nous expliquerons comment nous l'avons utilisé pour construire un indice de conservatisme.

1.1.1 Un assentiment un peu plus élevé pour les idées progressistes que pour les idées conservatrices

Si on regarde item par item, on remarque une nette tendance aux réponses plutôt positives mais des écarts entre les différents items. On observe que les items progressistes sont un peu mieux notés que les items conservateurs mais sans aucun caractère systématique.

Seuls deux items ont un bilan négatif. L'énoncé : *Le degré de maîtrise de l'orthographe reflète la culture générale de celui qui écrit* aboutit à une moyenne de -0,4. On voit là chez nos enquêtés une volonté de séparer la compétence purement orthographique de compétences plus larges, renvoyant à un degré de connaissances générales. Néanmoins, l'écart type assez élevé indique qu'un nombre non négligeable d'enquêtés a donné une réponse positive, ce qui signifie que cette dissociation entre culture générale et maîtrise orthographique ne fait pas l'unanimité.

Le second item qui obtient un résultat proche de zéro mais avec une médiane de -1 est l'énoncé : *Le temps et l'énergie dépensés dans l'apprentissage de l'orthographe pourraient plus utilement être consacrés à d'autres apprentissages (compréhension de textes, synthèse, rédaction...)* On voit ici que l'effort que représente l'apprentissage de l'orthographe et le temps qu'il prend à l'école est globalement bien accepté même si l'écart type, là encore relativement élevé, révèle des réponses allant dans l'autre sens.

Quatre items ont des médianes de 2 indiquant que la moitié des élèves ont donné une réponse égale ou supérieure à 2. Le seul de ces items renvoyant à une attitude conservatrice est : *Je trouve normal que l'orthographe soit utilisée comme critère à l'embauche.* Cette réponse est très cohérente avec ce qu'on a pu constater par ailleurs dans les questionnaires et les entretiens : nos enquêtés sont engagés dans un parcours professionnalisant dans des métiers où l'écrit occupe toujours une place importante. La maîtrise orthographique leur apparaît donc comme une qualité professionnelle dont ils acceptent massivement l'incidence.

Les trois autres items sont plutôt progressistes. En cohérence avec ce qu'on a dit plus haut, on retrouve l'item : *Avoir une bonne orthographe n'est pas une preuve d'intelligence.* La majorité des élèves qui considèrent que l'orthographe n'est pas une preuve de culture disent également qu'elle n'est pas une preuve d'intelligence. Il existe des exceptions dont on a pu vérifier au cours des entretiens qu'elles ne renvoyaient pas nécessairement à une réponse aberrante mais elles sont rares.

Enfin les deux derniers items renvoient à la difficulté de l'orthographe du français dont on a vu qu'elle marquait très fortement le discours écrit et oral de nos élèves : *Le recul du français face à*

l'anglais est dû, au moins partiellement, aux complications de son orthographe et Les gens font des erreurs parce que l'orthographe du français est trop complexe.

1.1.2 La construction d'un indice de conservatisme.

Nous avons voulu utiliser ces réponses pour attribuer à chaque élève un indice de conservatisme. Pour cela, nous avons d'abord voulu vérifier que les réponses des élèves se répartissaient effectivement principalement selon un axe qui distingue les items qui avaient été conçus pour être progressistes des items conçus pour être conservateurs. À cette fin, nous avons réalisé une analyse en composantes principales (ACP) des réponses recueillies. La figure 30 représente la projection des différents items sur les deux axes principaux. Le premier axe est l'axe horizontal (dim 1) associé à l'étalement maximal du nuage de points. Les flèches sont les projections des différents items. Les pointes de deux flèches sont d'autant plus éloignées que les étudiants répondent à l'opposé l'une de l'autre. L'axe vertical partage donc les items en deux sous-ensembles cohérents qui représentent à gauche la position progressiste et à droite la position conservatrice.

Variables factor map (PCA)

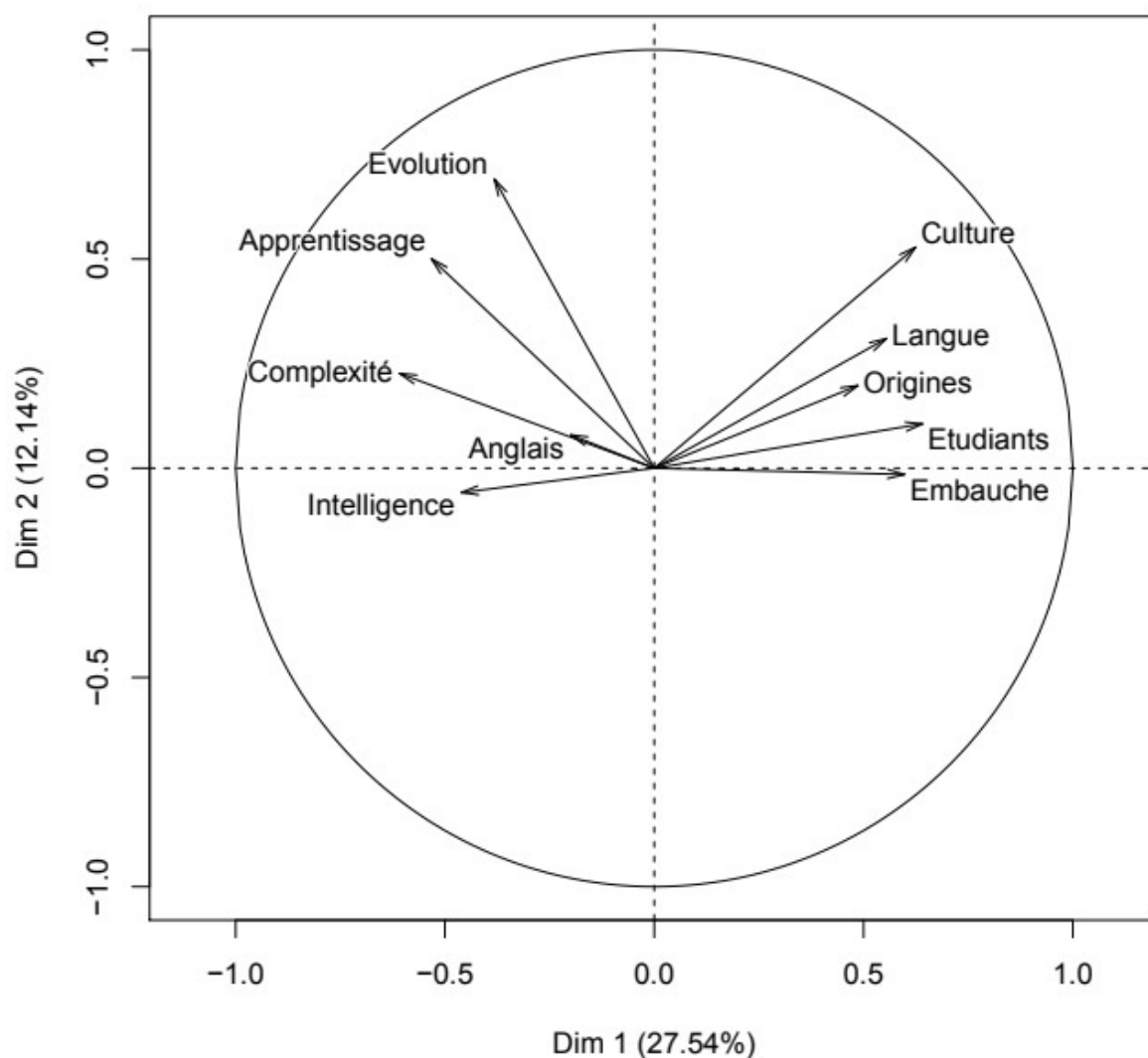


Figure 30 : Représentation graphique de l'analyse en composantes principales (ACP) des degrés d'assentiment déclarés par les élèves de STS.

Ce test valide donc le choix des variables du questionnaire et l'intérêt d'utiliser les réponses obtenues pour construire un indice de conservatisme. La longueur de chaque segment montre néanmoins que chaque variable n'a pas le même poids dans l'étalement des variables suivant l'axe horizontal. Le tableau 57 indique la contribution à l'axe horizontal de chaque variable.

| Variable | Nom de la variable | Contribution à l'étalement horizontal |
|---|--------------------|---------------------------------------|
| L'orthographe est fondamentale pour marquer les origines (latines et grecques) du français. | Origines | 0,49 |
| Le français évolue, il est normal que son orthographe évolue aussi. | Évolution | -0,38 |
| Le temps et l'énergie dépensés dans l'apprentissage de l'orthographe pourraient plus utilement être consacrés à d'autres apprentissages (compréhension de textes, synthèse, rédaction...) | Apprentissage | -0,53 |
| Je trouve normal que l'orthographe soit utilisée comme critère à l'embauche. | Embauche | 0,60 |
| Le recul du français face à l'anglais est dû, au moins partiellement, aux complications de son orthographe. | Anglais | -0,2 |
| Je trouve inadmissible que des étudiants titulaires du baccalauréat soient incapables d'écrire un texte sans faire de nombreuses erreurs orthographiques. | Étudiants | 0,64 |
| Les gens font des erreurs parce que l'orthographe du français est trop complexe. | Complexité | -0,61 |
| Avoir une bonne orthographe n'est pas une preuve d'intelligence. | Intelligence | -0,46 |
| Le degré de maîtrise de l'orthographe reflète la culture générale de celui qui écrit. | Culture | 0,62 |
| Quelqu'un qui ne connaît pas l'orthographe a le plus souvent d'autres difficultés dans la maîtrise de la langue. | Langue | 0,55 |

Tableau 57 : Contribution sur l'axe horizontal pour chaque variable utilisée dans l'analyse en composantes principales des degrés d'assentiment.

Pour calculer un indice de conservatisme par élève, nous avons ajouté tous les résultats obtenus en les multipliant par les coefficients indiqués ci-dessus. Le signe du coefficient indique le pôle dans lequel la variable se range (négatif = progressiste, positif = conservateur) et la valeur numérique (arrondie à deux chiffres après la virgule) indique le poids de cette variable dans l'ACP. Elle permet donc de prendre plus ou moins en compte une valeur en fonction de l'importance qu'elle a réellement dans la constitution des deux pôles.

Conformément à ce que nous avons observé plus haut, la moyenne (-0,2) et la médiane (-0,5) de ces indices de conservatisme sont inférieures à zéro, ce qui indique que la majorité des élèves penche

plutôt en faveur des items progressistes. Néanmoins, l'écart type est assez élevé (5,2), ce qui indique que les scores obtenus sont assez étalés et dessinent des profils d'élèves assez divers.

1.1.3 Lien entre l'indice de conservatisme et la question sur la réforme de l'orthographe

On peut émettre l'hypothèse que les élèves les plus conservateurs sont aussi les plus hostiles à une réforme de l'orthographe. L'indice de conservatisme permet d'établir si cette hypothèse est cohérente avec les données dont nous disposons.

Nous avons d'abord vérifié que les 177 élèves⁷² ayant répondu favorablement ou défavorablement à la question sur la réforme avaient des indices de conservatisme significativement différents. À cette fin, nous avons d'abord vérifié que la distribution des indices de conservatisme satisfait un test de normalité⁷³, puis nous avons utilisé un test t de Welch pour évaluer l'écart entre les moyennes numériques des deux ensembles de données. Le résultat⁷⁴ montre que les deux groupes sont significativement différents avec une moyenne de 3 pour les élèves défavorables à une réforme et une moyenne de -2,2 pour les élèves favorables. Le lien entre conservatisme et rapport à la réforme est donc établi au sein de notre corpus d'élèves de STS.

Afin de préciser ce lien, nous avons représenté graphiquement la répartition des coefficients de conservatisme des enquêtés en fonction de leur réponse à la question sur la réforme de l'orthographe. L'illustration 31 représente cet étalement sous forme de diagrammes en boîte : le trait du milieu indique la médiane ; le haut et le bas de chaque boîte correspondent aux premier et troisième quartiles ; les extrémités de segments verticaux indiquent la dernière valeur située à une distance de la boîte inférieure ou égale à une fois et demie la taille de la boîte. Les valeurs extérieures à la boîte, représentées par des cercles, sont donc des valeurs très éloignées de l'ensemble du groupe.

72 Un élève n'a pas renseigné son avis sur l'idée de réforme. Le nombre total d'enquêtés pris en compte dans le diagramme associé est donc de 177.

73 Grâce à un test de Shapiro-Wilk. $W = 0,99$, $p\text{-value} = 0,29$.

74 $T=7$, $df=120,3$, $p\text{-value}<0,001$.

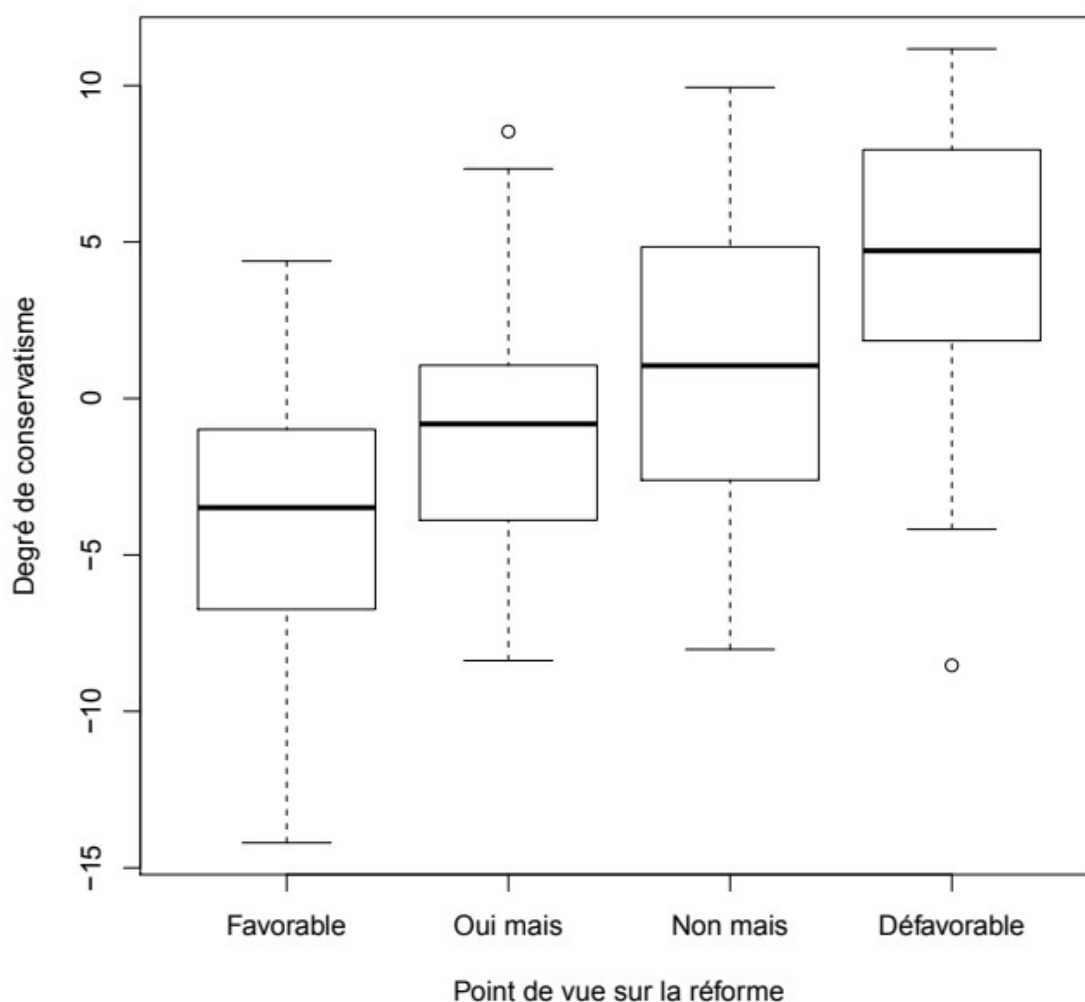


Figure 31: Représentation de la distribution des indices de conservatisme des élèves de STS en fonction de leur réponse à propos de l'éventualité d'une réforme de l'orthographe.

Champ : 41 élèves pour favorable, 70 élèves pour oui mais, 27 élèves pour non mais, 39 élèves pour défavorable.

La figure 31 montre très clairement le lien entre rapport à la réforme et degré de conservatisme. Quoique les réponses soient assez diversifiées, les élèves les plus progressistes sont plus susceptibles d'être ouverts à l'idée de réforme alors que les plus conservateurs sont plus susceptibles d'y être hostiles. Ce résultat n'est pas étonnant dans la mesure où les discours favorables à une réforme de l'orthographe sont souvent marqués par un attachement fixiste à la langue relevant d'une approche conservatrice. Il confirme néanmoins que le positionnement par

rapport à la réforme de l'orthographe est fortement lié chez les francophones à leur vision globale de la langue.

1.2 Liens entre performance et conservatisme

Nous avons souhaité tester si ce rapport idéologique à la langue était lié aux performances orthographiques. En STS, nous pouvons tester ce lien à partir des données quantitatives que sont le nombre total d'erreurs commises à la dictée et l'indice de conservatisme. En troisième, nous ne disposons pas de données quantitatives permettant d'évaluer le degré de conservatisme des élèves mais nous disposons de la question sur la réforme de l'orthographe qui peut être considérée comme un indicateur pertinent et sera mise en relation en troisième et en STS avec le nombre d'erreurs dans la dictée.

1.2.1 Lien entre performance orthographique et indice de conservatisme

Le nombre d'erreurs par dictée n'étant pas susceptible de suivre une loi normale⁷⁵, nous avons utilisé le test de corrélation non paramétrique de Spearman pour tester le lien entre indice de conservatisme et nombre d'erreurs à la dictée. Ce test révèle un lien significatif entre les deux données (valeur $p < 0,001$) et une corrélation négative modérée ($\rho = -0,45$) qui signifie que les élèves qui commettent plus d'erreurs ont tendance à avoir un indice de conservatisme plus faible. Le nuage de points en figure 32 représente la répartition des 178 élèves de STS avec l'indice de conservatisme en abscisse et le nombre d'erreurs en ordonnées.

⁷⁵ Un test de Shapiro-Wilk donne une valeur de p inférieure à 0,001.

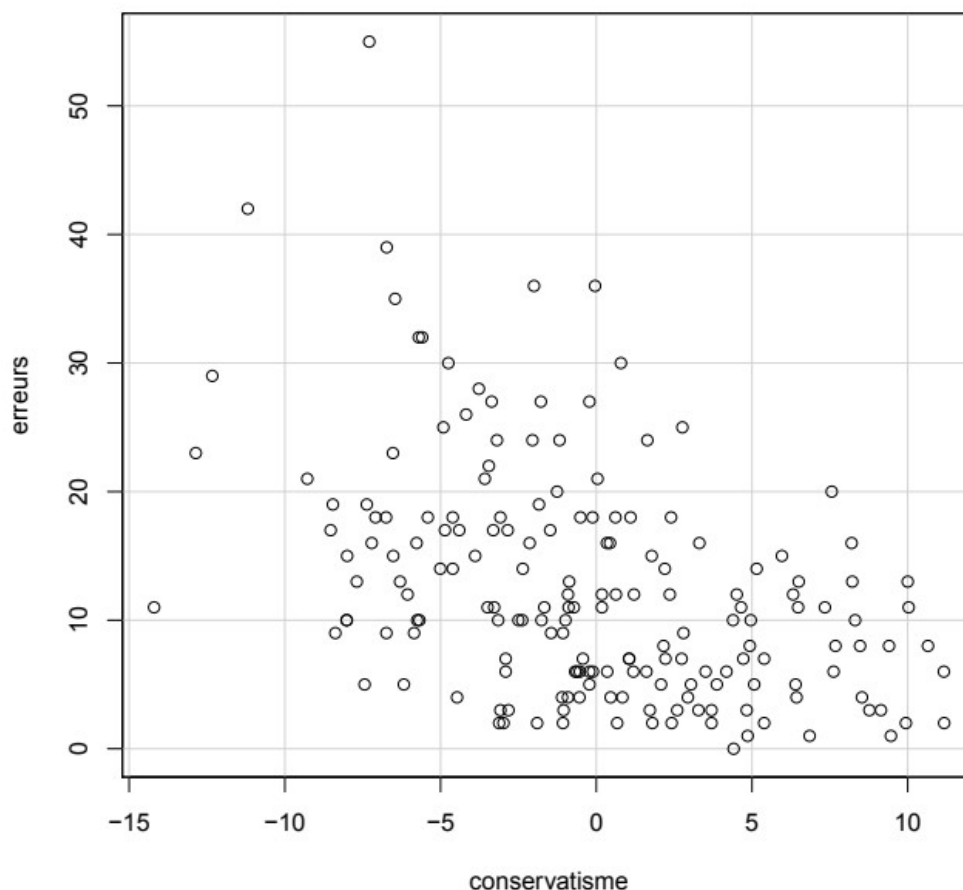


Figure 32 : Nuage de points représentant chaque élève de STS par son indice de conservatisme et le nombre d’erreurs commises dans la dictée.

Champ : 178 élèves de STS ayant rempli le questionnaire et fait la dictée.

On voit en effet que les élèves commettant plus de 30 erreurs ont tous un indice de conservatisme négatif et que, les élèves commettant moins de 10 erreurs sont très peu nombreux à avoir un indice de conservatisme inférieur à moins 5. Pour autant, on observe une assez grande dispersion des données qui montre que le lien entre nombre d’erreurs et indice de conservatisme n’est pas très fort. La faiblesse de ce lien n’est pas particulièrement étonnante. En effet, les scripteurs les plus en insécurité linguistique ne sont pas nécessairement ceux qui remettent le plus en cause la norme. Bourgain (1990) montre ainsi lors de son enquête dans une grande entreprise que les agents de maîtrise, qui forment la catégorie la plus en insécurité linguistique, sont aussi les plus attachés au graphisme et à l’orthographe. Néanmoins, la présence d’un lien significatif, même s’il n’est pas très

fort, indique que, dans notre corpus, les élèves ayant plus de mal à appliquer la norme sont aussi plus critiques vis-à-vis de cette norme.

1.2.2 Lien entre sentiment de facilité à appliquer l'orthographe normée et degré de conservatisme

Pour compléter cette analyse, nous avons comparé les élèves ayant répondu que pour eux écrire conformément à l'orthographe était *très facile* ou *plutôt facile* avec ceux ayant répondu *très difficile* ou *plutôt difficile* en terme de degré de conservatisme. Un test non paramétrique de Wilcoxon révèle que ces deux groupes sont significativement différents de ce point de vue (valeur $p < 0,001$). Les deux diagrammes en boîte en figure 33 représentent la dispersion de ces deux groupes selon leur indice de conservatisme.

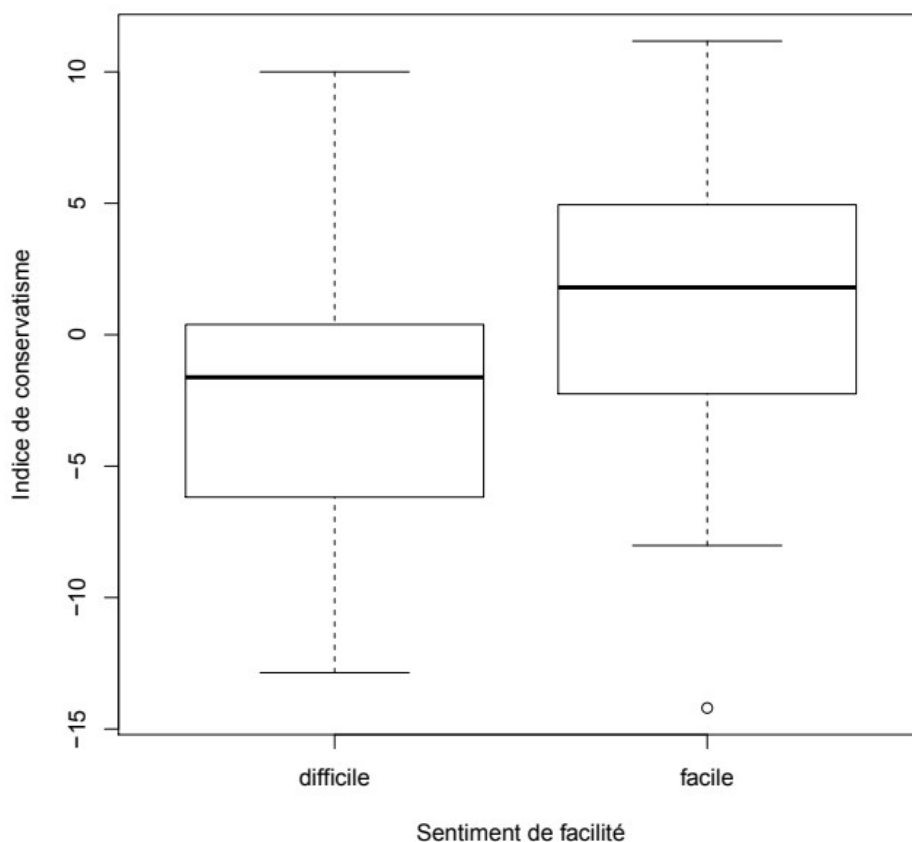


Figure 33 : Distribution des indices de conservatisme des élèves selon leur appréciation de la facilité à écrire sans erreur.

Champ : 76 élèves de STS pour la boîte difficile et 98 pour la boîte facile.

Il apparaît que les élèves qui ont le sentiment d'appliquer plus facilement l'orthographe sont aussi en moyenne plus conservateurs. Cependant, l'indice de conservatisme des élèves disant avoir du mal à appliquer cette orthographe est très étalé. Il recouvre quasiment l'ensemble des possibilités. Ce diagramme confirme donc la diversité des rapports à la langue représentés chez l'ensemble des élèves et, en particulier, chez les élèves qui se sentent en difficulté personnelle face à la norme orthographique.

1.2.3 Lien entre performance orthographique et rapport à la réforme

On a pu voir avec les données de STS que, comme on pouvait s'y attendre, le rapport à la réforme est assez fortement lié au degré de conservatisme. Tester le lien avec la performance orthographique peut donc sembler redondant pour les élèves de STS, mais ce lien permet d'établir une comparaison avec les élèves de troisième pour lesquels nous ne disposons pas des données nécessaires pour établir un indice de conservatisme.

1.2.3.1 En STS

La figure 34 représente la répartition des 177 élèves de STS ayant renseigné leur avis sur une possible réforme en fonction de leur réponse à la question portant sur la réforme de l'orthographe et du nombre d'erreurs relevées dans leur dictée. Le graphique semble effectivement indiquer des réponses plus favorables à la réforme parmi les élèves qui commettent plus d'erreurs. Pour vérifier la significativité de ce lien, nous avons effectué un test non paramétrique de Wilcoxon opposant l'ensemble des élèves favorables à l'ensemble des élèves défavorables, qui montre que la distinction entre les deux groupes est bien significative ($p < 0,001$). Les élèves favorables à une réforme commettent donc en moyenne plus d'erreurs dans leur dictée que les élèves défavorables.

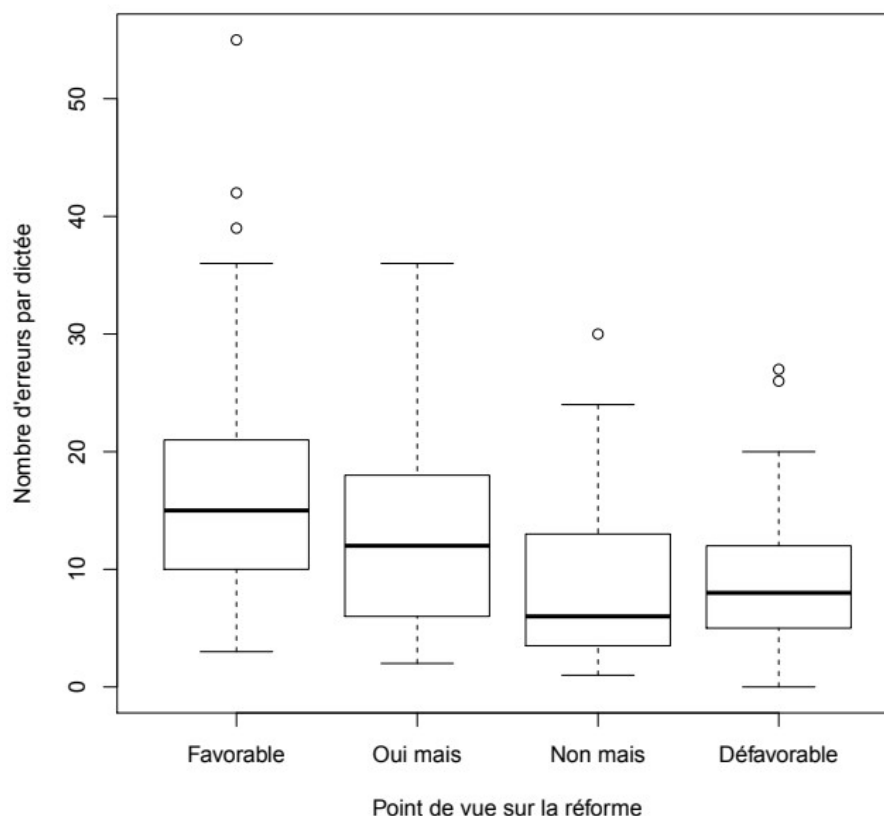


Figure 34 : Représentation du nombre d'erreurs par dictée des élèves de STS répartis en fonction de leur réponse à propos de l'éventualité d'une réforme de l'orthographe.

Champ : 41 élèves pour favorable, 70 élèves pour oui mais, 27 élèves pour non mais, 39 élèves pour défavorable.

La figure 31 pourrait faire penser que les élèves très défavorables commettent plus d'erreurs que les élèves défavorables de façon plus modérée. Un test de Wilcoxon indique cependant que l'opposition entre ces deux groupes n'est pas significative en terme de nombres d'erreurs (valeur $p = 0,4$) probablement du fait d'effectifs trop faibles. Rien ne permet donc d'affirmer en l'état actuel de la force de l'opposition à la réforme soit liée à la performance orthographique.

1.2.3.2 En troisième

Le données traitées correspondent aux réponses apportées par les 111 élèves qui donnent une réponse polarisée à la question sur la réforme de l'orthographe. Un test de Wilcoxon permet de vérifier que les élèves apportant une réponse favorable sont significativement différents, en termes

de performance orthographique, des élèves apportant une réponse défavorable ($p = 0,008$). Les diagrammes en boîte en figure 35 représentent la répartition de ces deux groupes d'élèves par rapport au nombre d'erreurs total commises dans la dictée d'Orthocol.

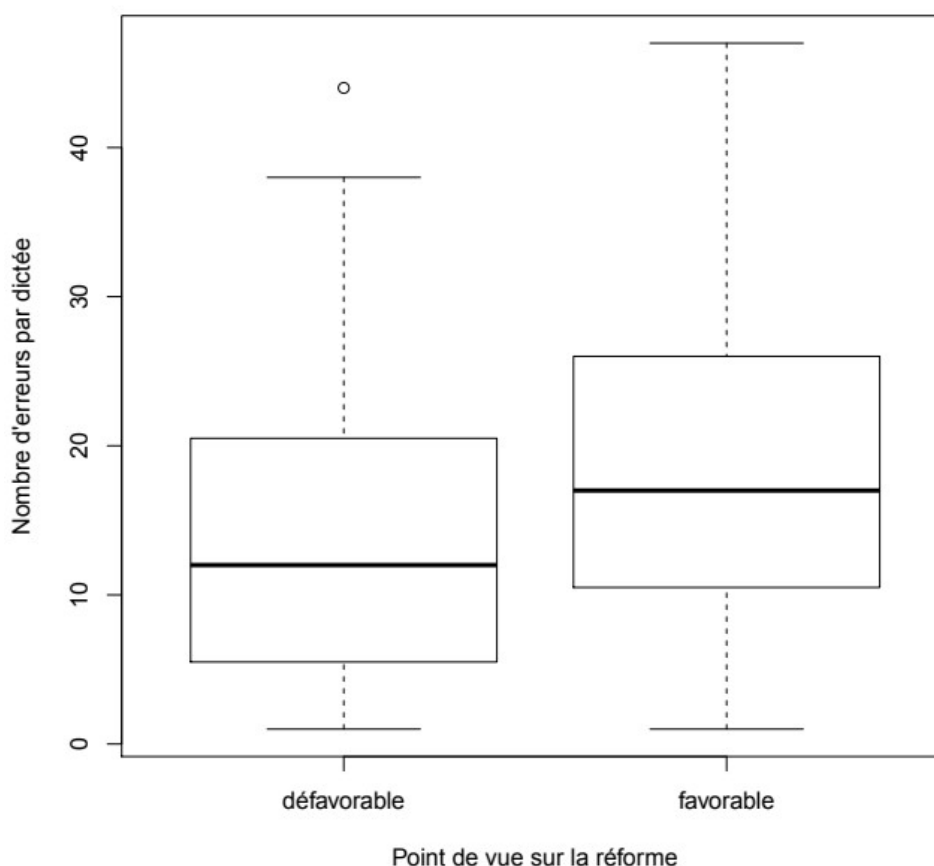


Figure 35 : Représentation de la distribution du nombre d'erreurs par dictée des élèves de troisième répartis en fonction de leur réponse à propos de l'éventualité d'une réforme de l'orthographe.

Champ : 55 élèves pour la boîte défavorable et 56 élèves pour la boîte favorable.

Le nombre d'erreurs dans les dictées des élèves défavorables à une réforme est en moyenne inférieur à celui des élèves qui y sont favorables. Néanmoins, là encore, le lien n'a rien de systématique. Certains élèves favorables à une réforme font très peu d'erreurs et certains élèves défavorables commettent plus de 30 erreurs. Les résultats obtenus en troisième sont donc cohérents avec les résultats obtenus en STS quant au rapport entre performance orthographique et opinion sur

une éventuelle réforme de l'orthographe. Ces résultats confirment que les élèves qui ont plus de mal à appliquer la norme sont en moyenne plus susceptibles de se montrer ouverts à une évolution de cette norme, malgré les discours liés à la peur du changement que nous avons recueillis dans les deux corpus.

2 Performance, conservatisme et parcours scolaire

Le lien, nuancé, entre performance et conservatisme étant établi, on peut se demander si ces éléments sont liés au parcours scolaire des élèves. Nos enquêtes nous ont amenée à recueillir des données concernant le parcours scolaire des élèves à travers les questions portant sur les souvenirs mais aussi, en STS, à travers les données générales liées au passé scolaire et à la filière de scolarisation des élèves. Nous verrons si la performance et le degré de conservatisme sont liés chez les collégiens et les étudiants à la nature de leurs souvenirs scolaires et, en ce qui concerne les STS, au baccalauréat qu'ils ont obtenu et à la filière dans laquelle ils sont scolarisés.

2.1 Lien entre polarisation des souvenirs, performance et degré de conservatisme

2.1.1 En troisième

Les données recueillies en troisième ne permettent pas d'établir ce type de lien. Dans l'entretien, nous leur avons bien demandé de raconter un souvenir lié à leur apprentissage de l'orthographe. Ces souvenirs ont été classés en souvenir positif ou négatif quand cela était possible. Nous aboutissons donc à 96 souvenirs. Mais un test de Wilcoxon⁷⁶ (valeur $p = 0,42$) n'a pas montré de différence significative entre le nombre d'erreurs par dictée des élèves ayant cité un souvenir positif et le nombre d'erreurs par dictée des élèves ayant cité un souvenir négatif. Ce résultat peut sembler un peu surprenant étant donné que la polarité des souvenirs évoqués est souvent liée dans le discours des élèves à des exercices, notamment des dictées, réussis ou non. Il se peut que nos données ne permettent pas la mise en place de tests assez puissants pour révéler ce lien.

2.1.2 En STS

De fait, en STS, les données recueillies mettent au jour un lien de ce type. Nous disposons, à partir des questionnaires, de 159 réponses polarisées à la question suivante :

⁷⁶ Le nombre d'erreurs par élève ayant passé l'entretien ne semble pas suivre une distribution normale. En effet, un test de Shapiro-Wilk aboutit à une p-valeur inférieure à 0,001. Nous avons donc eu recours à un test non paramétrique.

Globalement, vos souvenirs de votre propre apprentissage de l'orthographe à l'école sont-ils :

- Bons Plutôt bons Plutôt mauvais Mauvais Je n'ai pas de souvenir.

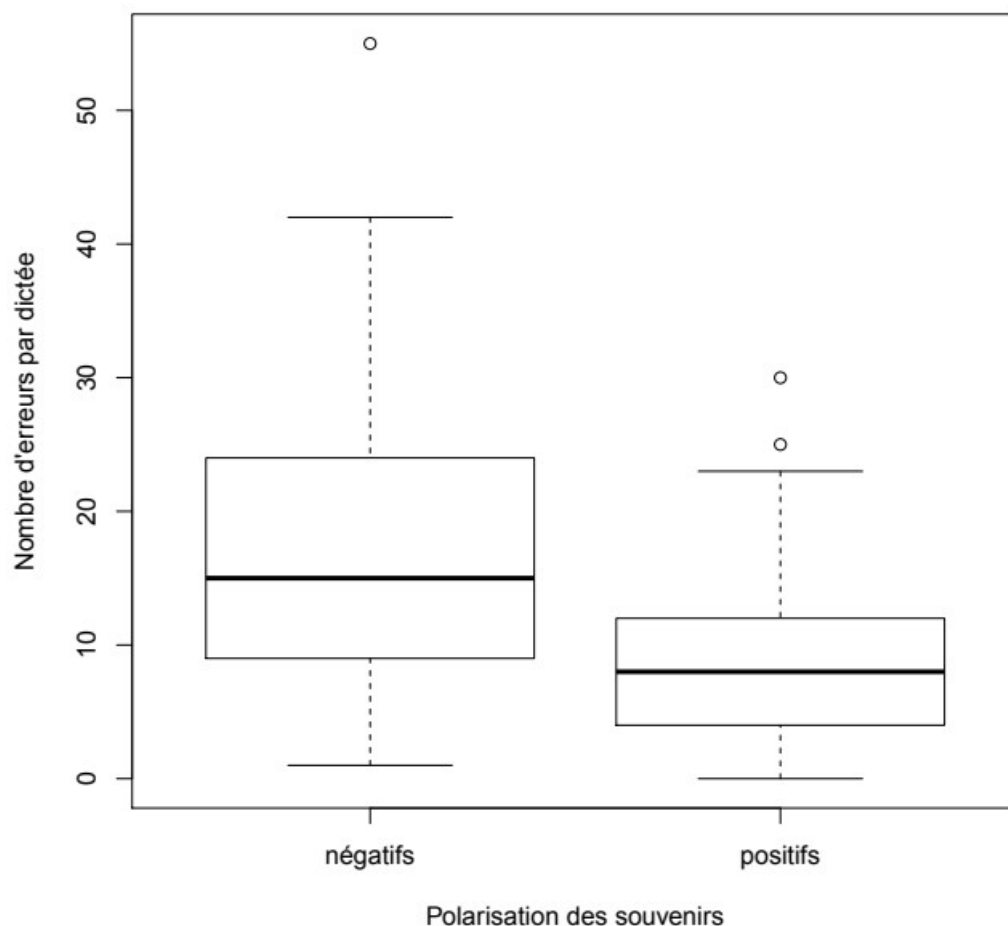


Figure 36 : Distribution du nombre d'erreurs par dictée des élèves de STS répartis en fonction de la polarisation de leurs souvenirs.

Champ : 65 étudiants pour la boîte négatifs et 94 étudiants pour la boîte positifs.

Un test de Wilcoxon ($p < 0,001$) montre une différence significative entre le nombre d'erreurs moyen des élèves ayant déclaré des souvenirs positifs et le nombre d'erreurs moyen des élèves ayant déclaré des souvenirs négatifs. La figure 36 montre la répartition de ces deux groupes d'élèves.

On obtient donc ici une répartition conforme à ce qu'on aurait pu attendre dès l'enquête de troisième, à savoir le fait que les élèves qui réussissent le mieux en orthographe sont aussi ceux qui

ont le plus de souvenirs positifs liés à l'acquisition de cette compétence. On observe que plus est que la dispersion du nombre d'erreurs chez les élèves ayant des souvenirs positifs est plus faible que chez ceux ayant des souvenirs négatifs. Cette plus grande homogénéité peut être interprétée comme le signe d'un apprentissage où ne demeurent que quelques erreurs, notamment sur des points

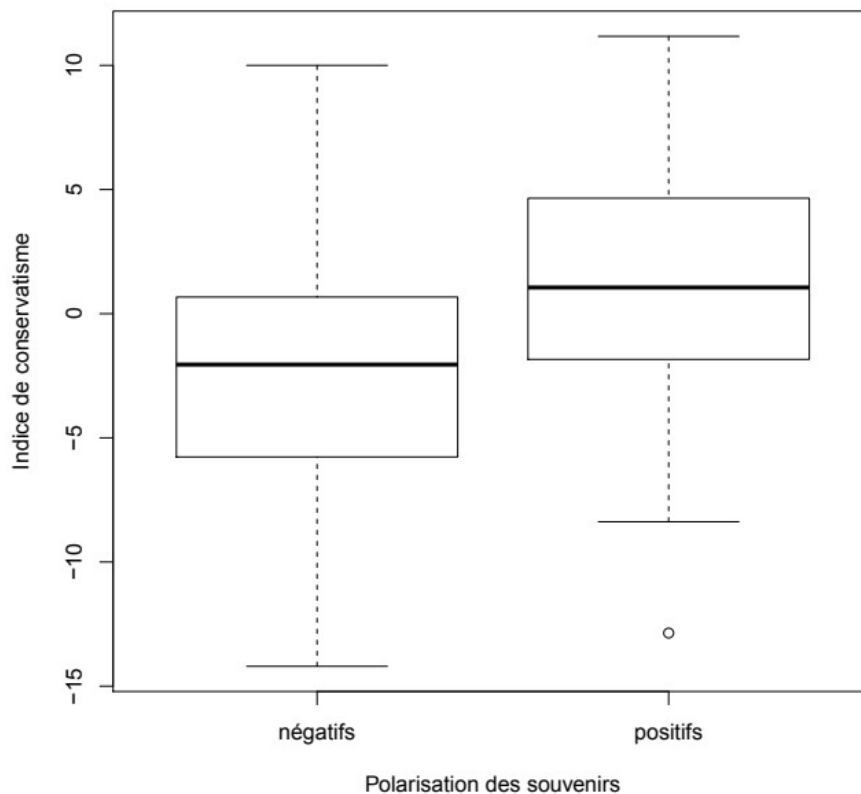


Figure 37 : Distribution des indices de conservatisme des élèves de STS répartis en fonction de la polarisation de leurs souvenirs.

Champ : 65 étudiants pour la boîte négatifs et 94 étudiants pour la boîte positifs.

massivement non maîtrisés.

Il nous a semblé intéressant de croiser également la polarité de ces souvenirs avec le degré de conservatisme. Un test de Wilcoxon ($p = 0,0005$) indique que l'indice de conservatisme moyen des élèves ayant des souvenirs négatifs est significativement différent de celui des élèves ayant des souvenirs positifs. La figure 37 montre la répartition de ces deux groupes.

Là encore, le résultat est conforme à ce à quoi on pouvait s'attendre : les élèves associant l'orthographe à des souvenirs négatifs sont majoritairement moins conservateurs que ceux

l'associant à des souvenirs positifs. Néanmoins, on constate un grand étalement des données dans les deux groupes. Cet étalement est encore plus important chez les élèves ayant des souvenirs négatifs dont l'indice de conservatisme va de -14 à +10. Un bon quart des élèves dont les souvenirs sont négatifs aboutit ainsi à un indice positif alors que l'on avait vu que la moyenne de l'ensemble des élèves est négative. Le conservatisme n'est donc pas systématiquement lié à une expérience scolaire positive en matière d'orthographe. À contrario, une expérience positive ne mène pas nécessairement à des positions conservatrices. Même si les indices nettement négatifs sont plus rares dans cette catégorie, la moyenne de l'indice des élèves ayant des souvenirs positifs dépasse zéro mais de peu.

2.2 Un lien significatif entre baccalauréat acquis, performance et degré de conservatisme

Nous avons pu établir qu'il existe des liens entre performance et rapport à l'orthographe chez les élèves de STS. Nous allons maintenant nous intéresser aux liens éventuels entre ces deux éléments et le parcours scolaire des étudiants. Ceux-ci sont issus de baccalauréats professionnel, technologique ou général. Nous allons comparer ces trois groupes d'élèves en termes de performance orthographique et d'indice de conservatisme.

2.2.1 Le nombre d'erreurs moyen en fonction du baccalauréat

Les données concernant le nombre d'erreurs par élève ne suivant pas une loi normale, nous n'avons pu comparer les groupes d'élèves que deux à deux à l'aide d'un test non paramétrique de Wilcoxon. Néanmoins, toutes les comparaisons testées sont significatives. La valeur p est inférieure à 0,001 si on compare le groupe baccalauréat professionnel et le groupe baccalauréat technologique et si on compare le groupe baccalauréat professionnel et le groupe baccalauréat général. Elle est de 0,002 si on compare le groupe baccalauréat technologique et le groupe baccalauréat général. Les diagrammes en boîte de la figure 38 représentent la répartition de ces trois groupes d'élèves en termes de nombre d'erreurs à la dictée⁷⁷.

⁷⁷ Le nombre total d'étudiants enquêtés est ici de 174 car 4 étudiants n'ont pas renseigné leur baccalauréat sur le questionnaire.

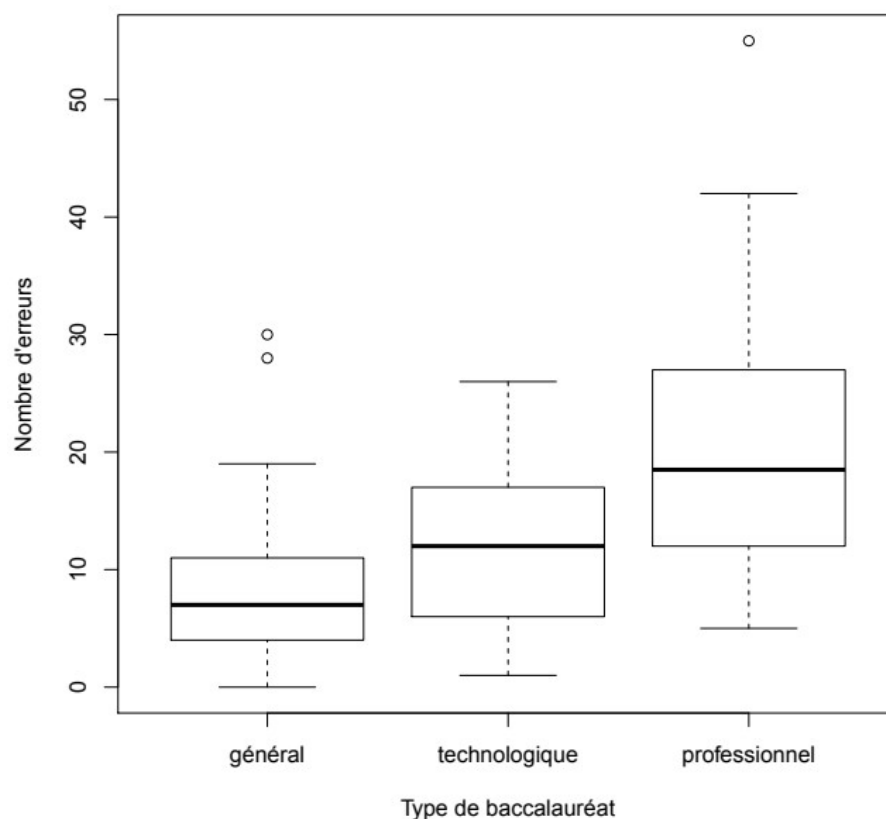


Figure 38: Distribution du nombre d'erreurs par dictée des 174 étudiants de STS ayant renseigné leur baccalauréat.

Champ : 80 étudiants pour le baccalauréat général, 52 pour le technologique et 42 pour le professionnel.

On voit ici que les élèves issus d'une filière générale font en moyenne moins d'erreurs que les élèves issus d'une filière technologique, qui font eux-même en moyenne moins d'erreurs que les élèves issus d'une filière professionnelle. Néanmoins, on observe également que l'étalement des élèves issus de filière professionnelle est plus important que celui des élèves issus de filière technologique, lui-même plus important que celui des élèves issus de filière générale. Il apparait donc dans la population que nous avons testée que plus la performance orthographique des élèves est faible en moyenne, plus l'étalement du groupe est important. Ceci est important d'un point de vue didactique. En effet, dans des filières où la maîtrise de l'orthographe est reconnue comme une compétence professionnelle, ce graphique révèle des besoins particuliers en fonction du baccalauréat d'origine. Il est notable qu'un quart des élèves issus d'un baccalauréat professionnel

font plus d'erreurs que la quasi-totalité des élèves qui ne sont pas issus de cette filière. Néanmoins, ces besoins différenciés en fonction de l'origine scolaire ne sont pas homogènes à l'intérieur d'une même filière et ne sont pas spécifiques à l'une des trois filières. Ainsi, la comparaison entre les diagrammes en boîte des baccalauréats professionnel et technologique montre à peu près un quartile d'écart : le deuxième quartile des bacheliers technologiques fait à peu près autant d'erreurs que le premier des bacheliers professionnels, le troisième à peu près autant que le deuxième et le quatrième à peu près autant que le troisième. Ces boîtes de dispersion montrent que chaque filière a un profil particulier en terme de performances orthographiques mais que l'appartenance à une filière ne suffit pas à établir le profil orthographique d'un élève.

2.2.2 L'indice de conservatisme en fonction du baccalauréat

L'indice de conservatisme suivant approximativement une loi normale, nous avons pu faire un test d'ANOVA à un facteur afin de comparer les taux de conservatisme dans les trois groupes. Le résultat est très significatif ($p < 0,001$). Les diagrammes en boîte de la figure 39 représentent la répartition des taux de conservatisme en fonction du baccalauréat d'origine.

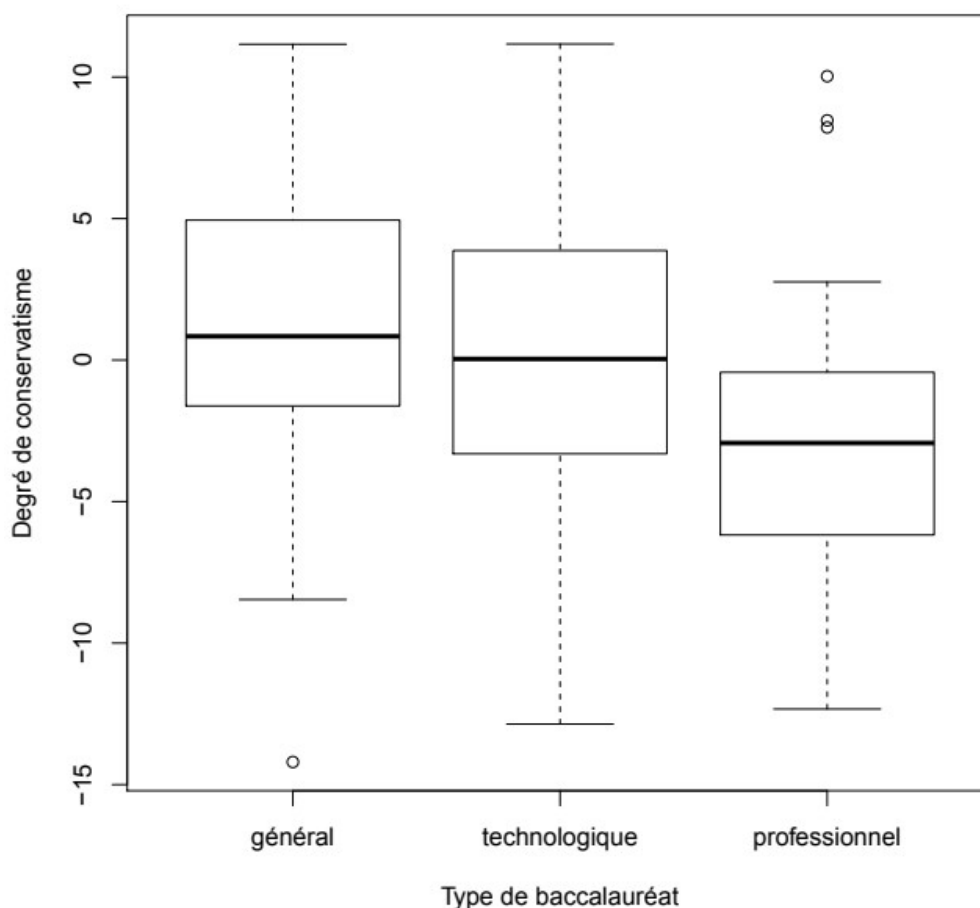


Figure 39 : Distribution des indices de conservatisme des élèves issus des baccalauréats général, professionnel et technologique.

Champ : 80 étudiants pour le baccalauréat général, 52 pour le technologique et 42 pour le professionnel.

On observe que le taux de conservatisme des élèves issus de baccalauréat professionnel est en moyenne moins élevé que celui des autres élèves. Par ailleurs, à trois exceptions près, les élèves issus de baccalauréat professionnel n'atteignent pas de taux de conservatisme véritablement élevé par rapport aux élèves des autres filières. Ces élèves produisent donc globalement des discours plus progressistes que les autres. Ce résultat est cohérent avec ce qu'avaient pu observer il y a une trentaine d'années Millet, Billiez et Lucci (1990, p. 212 à 216) auprès d'un petit effectif de lycéens professionnels. Interrogés sur l'orthographe française et l'éventualité d'une réforme, certains lycéens professionnels s'étaient en effet montrés ouverts à la réforme et avaient été classés par les

auteurs parmi les « révolutionnaires » aux côtés des collégiens. Les lycéens généraux avaient au contraire tenu un discours beaucoup plus favorable à la norme. Néanmoins, le conservatisme des élèves issus de séries technologiques, et, dans une moindre mesure, de séries générales, montre une très grande dispersion. Cela révèle chez ces élèves des rapports à la langue très différents, même si on note chez les élèves issus de séries générales une quasi-absence d'indices de conservatisme très faibles.

2.3 Absence de lien significatif entre filière de scolarisation, performance et degré de conservatisme

Les élèves de STS se distinguent également par la filière dans laquelle ils sont scolarisés. Nous avons donc souhaité tester le lien entre cette filière et les données numériques dont nous disposons.

Concernant le nombre d'erreurs à la dictée, nous avons testé, comme pour la baccalauréat d'origine, les groupes d'élèves en les comparant deux à deux. L'opposition entre les étudiants de STS Assistant de Manager et les étudiants de STS Services Informatiques aux Organisations n'est pas significative ($p = 0,53$). Les comparaisons entre chacune de ces deux STS et la STS Tourisme sont significatives ($p < 0,001$ pour la comparaison STS AM / STS Tourisme et $p < 0,001$ pour la comparaison STS SIO / STS Tourisme). Néanmoins, ces résultats ne nous semblent pas apporter d'information véritablement nouvelle par rapport à l'analyse de la répartition en fonction de l'origine par baccalauréat puisque, comme on l'a vu dans le chapitre 2, les élèves scolarisés en STS Tourisme se singularisent par une forte sur-représentation des élèves issus de série générale et une très nette sous-représentation des élèves issus de série professionnelle. La singularité des BTS Tourisme en terme de performance orthographique semble donc entièrement cohérente avec leur origine scolaire.

Cette très faible significativité se retrouve concernant l'indice de conservatisme. En effet, l'ANOVA à un facteur comparant les élèves issus des trois filières indique une significativité faible ($p = 0,1$). On pourrait être tenté d'y voir une tendance mais, étant donné là encore les différences de passé scolaire entre les élèves des trois filières, ce résultat ne permet pas d'enrichir l'analyse par rapport à ce qui a été déjà montré.

3 Conclusion du chapitre : un tableau cohérent

Les liens testés au cours de ce chapitre dessinent finalement un tableau assez cohérent. Aucun de ces liens n'est très fort car la situation de chaque élève est singulière et articule de façon originale un parcours scolaire, un rapport à la langue, une maîtrise plus ou moins élevée de la norme standard. Cette singularité valide d'ailleurs les approches qualitatives qui sont les seules à pouvoir traiter véritablement la diversité des profils auxquels nous sommes confrontée. Néanmoins, la majorité des liens testés ici sont significatifs et permettent donc de dégager quelques tendances majoritaires même si elles ne représentent jamais la totalité des élèves.

Premièrement, en ce qui concerne la réforme de l'orthographe, il apparaît que le point de vue des enquêtés sur cette réforme est fortement lié à leur rapport global à la langue. Cela signifie que le refus ou l'acceptation d'une évolution potentielle s'appuie sur des représentations culturelles structurantes quant au statut de la langue en général et de l'orthographe en particulier.

Deuxièmement, en ce qui concerne le rapport entre conservatisme et performance orthographique, nos données montrent que les élèves qui commettent le plus d'erreurs sont également ceux qui obtiennent les indices de conservatisme les plus faibles en moyenne. À l'image des collégiens de Millet, Lucci et Billiez, ils sont les plus susceptibles d'adopter un point de vue critique sur la langue même si, à l'échelle de notre corpus, aucun ne va jusqu'à contester la légitimité de l'orthographe comme compétence professionnelle. On peut se demander si la difficulté à prendre en charge la norme orthographique prédispose à critiquer cette norme, ou si le fait d'avoir un rapport moins normatif à la langue entraîne une mobilisation moins forte sur son apprentissage.

Enfin, si la filière suivie lors des études en STS semble ne pas avoir de lien avec la performance et le rapport à la langue de nos enquêtés, les études menées avant le baccalauréat apparaissent corrélées dans les deux dimensions. Le groupe le plus singulier est le groupe d'élèves issus de lycée professionnel qui cumule les performances orthographiques les plus faibles et un rapport à la langue moins conservateur que les autres. Les bacheliers technologiques se situent entre les bacheliers professionnels et les bacheliers généraux en termes de performance orthographique mais obtiennent des indices de conservatisme très proches des bacheliers généraux. Ces constats ont une réelle importance dans la gestion de la scolarisation des élèves en STS, en particulier en ce qui concerne les élèves issus de baccalauréat professionnel, qui sont aujourd'hui destinataires de dispositifs ayant pour but augmenter leur taux d'accès aux STS⁷⁸. En effet, notre étude montre que leur rapport à

⁷⁸ Ainsi deux des STS sur lesquelles nous avons enquêté, les SIO et les AM, sont l'objet d'une expérimentation dans l'académie de Lille imposant 61 % de bacheliers professionnels parmi les élèves recrutés. Comme le montre notre

l'orthographe est moins normé, que ce soit dans les faits ou dans les discours, que celui des autres bacheliers. Or, dans les filières dans lesquelles nous avons travaillé, la maîtrise de la norme orthographique est considérée comme une compétence professionnelle. La singularité des bacheliers professionnels de ce point de vue joue donc nécessairement un rôle dans les difficultés d'insertion constatées chez ces élèves⁷⁹. Quelques études s'intéressent aujourd'hui spécifiquement à la maîtrise de la langue en lycée professionnel (Mout, 2013 ; Guernier, Barré-de Miniac, Brissaud et Mout, 2017). Les résultats présentés ici confirment l'intérêt d'étudier spécifiquement ce public dont le parcours et les compétences construisent un rapport particulier à la norme linguistique, qui contribue à ce qu'ils soient perçus, par eux-mêmes et par la société, comme à la marge du système scolaire.

enquête, qui a commencé alors que cette expérimentation était déjà en cours, ce dispositif n'aboutit pas à la présence effective de 61 % de bacheliers professionnels du fait de difficultés de recrutement et d'un taux d'abandon beaucoup plus important chez ces élèves. Néanmoins, il témoigne de la volonté institutionnelle de scolariser les bacheliers professionnels en STS.

79 Le traitement de ces difficultés d'insertion est aujourd'hui un enjeu majeur dans l'établissement où nous travaillons et où s'est déroulée une partie de l'enquête. La question de la maîtrise de la langue fait partie des points identifiés par l'ensemble des équipes qui tentent sur le terrain de proposer des solutions à ces difficultés d'insertion. Certaines pistes développées pour la maîtrise de la langue seront exposées dans la conclusion.

CONCLUSIONS ET PISTES DIDACTIQUES

Les deux enquêtes dont nous avons exploité les données dans cette thèse font émerger des phénomènes communs. Mis à part la prégnance des enjeux professionnels, naturellement beaucoup plus élevée chez des élèves de STS que chez des élèves de troisième, les deux groupes d'élèves comparés se ressemblent à bien des égards. Les convergences, majoritaires, entre ces deux enquêtes valident leurs résultats. Même si nos enquêtes proposent un éclairage sur des zones définies du système scolaire, il est raisonnable de penser que, là où les résultats convergent, d'autres enquêtes auprès d'élèves français auraient des chances de converger également. Dans cette conclusion, nous synthétiserons ces phénomènes communs en revenant sur les hypothèses formulées au début de l'étude puis en revenant sur les points qui nous semblent les plus notables en termes de prise en charge du système orthographique par les scripteurs et de rapport à l'orthographe des scripteurs. Nous finirons par quelques pistes didactiques.

1 Des hypothèses confirmées

Premièrement, nous avons fait l'hypothèse que les collégiens et les étudiants seraient nombreux à éprouver de réelles difficultés à traiter des points orthographiques qui sont au programme depuis l'école primaire. C'est bien le cas. La morphographie du verbe et de l'adjectif concentre les difficultés les plus aigües en fonction du contexte syntaxique et des caractéristiques morphologiques et lexicales de la forme concernée. Nous avons proposé à la fin du chapitre 4 un récapitulatif ordonné de ce qui pose problème.

Deuxièmement, nous supposions que ces difficultés seraient liées à l'utilisation de procédures qui ne sont pas toujours adaptées à leur objet. Cette hypothèse est partiellement vérifiée. L'usage d'une procédure sémantique, là où une analyse morphosyntaxique serait nécessaire, produit ainsi de nombreuses erreurs. Mais, dans beaucoup de cas, les raisonnements qui n'aboutissent pas sont plutôt liés à des procédures mal maîtrisées, par exemple l'application des règles d'accord du participe passé telles qu'elles sont formulées en classe. Enfin, certains entretiens semblent tout simplement révéler une absence de procédure disponible. Nous verrons dans la deuxième sous-section ci-dessous les éléments qui nous ont semblé structurants dans les difficultés de prise en charge du système orthographique par les élèves.

Troisièmement, nous formulions l'hypothèse que les collégiens et les étudiants ne sous-estimeraient pas l'importance de l'orthographe. De fait, nos résultats montrent qu'ils ont massivement

conscience du rôle social de l'orthographe. Ils sont extrêmement minoritaires à ne reconnaître aucune utilité à la maîtrise de la norme graphique. Ceux qui disent ne pas nécessairement y attacher d'importance dans leurs écrits privés reconnaissent de façon quasi unanime la nécessité de s'y conformer en situation d'écriture formelle. Pour autant, les enquêtés n'associent pas tous les mêmes valeurs à l'orthographe. Se dégagent ainsi des oppositions dans le rapport à l'orthographe qui rejoignent ce qui a pu être décrit dans le reste de la population. Nous le montrerons dans la troisième sous-section.

2 Ce qui pose problème dans la mise œuvre de la norme orthographique

Les zones de fragilité linguistique qui ressortent de l'analyse des dictées et des entretiens sont cohérentes avec ce qui a pu être constaté dans d'autres études. D'un point de vue didactique, elles permettent donc d'identifier sur quoi axer des programmes de remédiation et, peut-être, comment réorienter certains aspects de l'enseignement de l'orthographe et de la grammaire à l'école primaire et au collège.

D'abord, il apparaît que la diversité des configurations syntaxiques crée des difficultés de traitement des phénomènes liés à l'orthographe grammaticale. C'est sur les formes verbales que ce phénomène est ressorti le plus fortement dans nos données. En effet, la réussite des formes verbales n'est pas homogène dans les dictées. Les formes composées semblent poser plus de problèmes que les formes simples. Néanmoins, même au présent de l'indicatif, le contexte syntaxique joue un rôle majeur : le fait que le sujet ne soit pas exprimé sous forme d'un pronom personnel, à fortiori s'il est séparé du verbe, complique l'identification de la forme pertinente. De même, la présence d'un pronom écran devant un infinitif en *-er* amène une partie non négligeable des élèves à assimiler cet infinitif à une forme du présent de l'indicatif. En ce qui concerne les formes composées, l'accord du participe passé conjugué avec *avoir* pose plus de problème si le COD est antéposé. Qu'il s'agisse de verbes au présent, d'infinitifs ou de formes composées, l'interaction avec la syntaxe de l'ensemble de la phrase joue un rôle majeur. Ce constat plaide pour une meilleure prise en charge didactique des problèmes orthographiques intégrés à des situations syntaxiques diversifiées. Travailler sur des écrits authentiques et non des exercices construits *ad hoc* amène nécessairement à explorer des situations syntaxiques diverses car elles font partie de la langue quotidienne.

Au-delà de cette diversité syntaxique qui peut poser problème aux scripteurs, il apparaît que de nombreux enquêtés éprouvent une réelle difficulté à appréhender le système morphosyntaxique du français dans sa cohérence globale. Certains éléments saillants de nos analyses illustrent ce phénomène. Premièrement, la tendance à l'accord avec le sujet pour les participes passés utilisés avec l'auxiliaire *avoir* s'est révélée majeure chez les élèves de troisième et de STS. Elle peut sembler étonnante dans la mesure où la maîtrise des accords du participe passé dans les cas relativement simples est censée être acquise en fin de troisième. Elle est en fait tout à fait cohérente avec l'ensemble du système linguistique français puisque ces participes passés sont les seules formes intégrées à une forme verbale personnelle qui ne s'accordent pas avec le sujet dans le système linguistique du français. Il y a donc un obstacle cognitif majeur à ne pas réaliser cet accord avec le sujet et un enseignement efficace des règles d'accord du participe passé ne peut probablement passer que par une prise en charge efficace de cet obstacle. Deuxièmement, une partie non négligeable de nos enquêtés de STS s'est dite en difficulté importante pour le traitement du participe passé en [i] même dans un cas relativement simple de traitement d'un participe passé adjectivé. Certains de ces enquêtés ont expliqué qu'ils avaient des stratégies face aux formes en [E], de fait mieux réussies dans le cadre de la dictée, mais ne se sentaient pas outillés face aux formes en [i]. Il nous semble qu'on assiste ici aux effets pervers du fait de centrer certains enseignements linguistiques sur des formes homophoniques considérées comme difficiles. De fait, on trouve dans certains manuels de lycée (Beaudoin *et al.*, 2014) des pages consacrées aux finales verbales en [E] mais pas de révision globale du fonctionnement des participes passés. Ce phénomène s'explique par le fait qu'à ce niveau les enseignements orthographiques et grammaticaux ne sont censés relever que de la remédiation⁸⁰. Mais notre enquête montre que ce type d'approche ne peut suffire pour remédier aux difficultés conceptuelles auxquelles se heurte une partie des élèves français, y compris après le baccalauréat.

Le système morphosyntaxique du français oblige les scripteurs à se construire une représentation efficace du statut des mots dans la phrase afin de choisir les marques morphologiques adaptées. Une grande partie des difficultés exprimées par les élèves est liée à la fragilité de leurs représentations grammaticales, qui se manifeste notamment à travers leurs difficultés à utiliser un métalangage adapté. Nous avons en effet pu constater que certains termes fondamentaux dans les descriptions grammaticales scolaires, en particulier le mot *sujet*, étaient mal maîtrisés par une partie importante de nos enquêtés, même quand ils l'introduisaient eux-mêmes dans leur discours. Nous avons mené

80 Du moins jusqu'à l'année scolaire 2019-2020 puisque, comme nous l'avons vu en introduction, la morphographie du verbe et de l'adjectif ont été explicitement réintroduits dans les programmes de seconde.

une analyse plus précise de l'utilisation du métalangage dans les entretiens menés auprès des élèves de troisième dans un article à paraître dans la *Revue canadienne de linguistique appliquée*. Nous y avons montré que si certains termes sont bien maîtrisés par l'ensemble des élèves (*verbe, féminin, masculin, pluriel*, les notions d'*accord* et de *conjugaison*), d'autres, pourtant parfois récurrents dans le discours scolaires, sont mal voire très mal maîtrisés (*sujet* mais aussi *COD, article, préposition* et même *adjectif*). Un usage approximatif du vocabulaire grammatical a pu être analysé auprès d'élèves et d'enseignants de l'école primaire (Branca-Roscoff et Gomila, 2004 ; Gourdet et Roubaud, 2016) et auprès de futurs enseignants (Elalouf, 2010). Ces difficultés lexicales peuvent être interprétées comme le signe de difficultés de conceptualisation grammaticale. Rien ne dit qu'un savoir métalinguistique solide fondé sur un métalangage maîtrisé soit nécessaire à la mise en œuvre d'une orthographe normée en français. Un savoir épilinguistique solide peut probablement suffire, comme semble le montrer le cas d'une petite minorité de nos enquêtés qui commet très peu d'erreurs mais déclare choisir ses formes par instinct. Néanmoins, dans le contexte scolaire, il paraît périlleux de se fonder uniquement sur le savoir épilinguistique puisqu'on ne peut, par définition, pas l'expliquer. Or le vocabulaire grammatical utilisé dans le système scolaire français manque de cohérence. Elalouf (2010) propose ainsi une analyse des nomenclatures de 1910 et 1975 et de la terminologie de 1997 qui montre que, faute de définir un cadre théorique cohérent, ces terminologies ne peuvent répondre aux besoins des enseignants et des élèves et mènent nécessairement à des approximations dommageables pour le développement des compétences linguistiques des élèves. Une terminologie clarifiée et stabilisée pourrait permettre une réorientation de l'enseignement de la grammaire vers un enseignement plus réflexif qui donnerait davantage de chances aux élèves de construire une représentation conceptuellement solide du système orthographique français. Elalouf (2015) propose par exemple une séquence pédagogique autour de la polysémie du mot *passé* qui permet d'articuler fonctionnement de la langue et réflexion en contexte sur le vocabulaire grammatical. Une réorientation globale, que beaucoup appellent de leurs vœux (Fisher, 1995 ; Vargas, 2009 ; Elalouf et Lord, 2016 ; Gourdet, 2018), se heurte cependant à plusieurs obstacles majeurs. Tout d'abord, la diminution du temps alloué à l'enseignement du français ces dernières dizaines d'années ne favorise pas un enseignement qui prenne le temps de s'intéresser aux représentations des élèves pour les travailler et les reconstruire. Ensuite, la formation des enseignants joue un rôle majeur. Des recherches ont montré que des enseignants ne pouvaient transmettre un rapport réflexif à la langue et à la grammaire que si eux-mêmes avaient une représentation claire de l'utilité linguistique des concepts qu'ils enseignaient (Myhill *et al.*,

2013). Réorienter l'enseignement de la grammaire et de l'orthographe impliquerait donc un effort majeur de formation initiale et continue des enseignants.

Les effets délétères d'un usage approximatif du vocabulaire grammatical ne se cantonnent pas à une mauvaise compréhension théorique du fonctionnement de la langue. Ils ont des conséquences sur la mise en œuvre de l'orthographe grammaticale. En effet, les règles d'accord apprises en classe reposent sur du vocabulaire grammatical. Si les notions mobilisées par ces règles ne sont pas claires dans l'esprit des élèves, il est impossible que l'apprentissage de ces règles parvienne à ses fins. De fait, les deux enquêtes dont nous rendons compte ici établissent qu'une partie de ces règles et de ce vocabulaire est loin de produire les effets attendus chez des élèves ayant suivi un cursus scolaire jusqu'en troisième et au-delà. Les règles d'accord du participe passé, et notamment la règle d'accord du participe avec COD antéposé, sont emblématiques de ce phénomène. Chez les élèves que nous avons interrogés, la règle scolaire semble condamnée soit à être laissée de côté, soit à être formulée mais sans aboutir à une analyse efficace. Ce constat, qui recoupe des études antérieures (Manesse et Cogis, 2007 ; Cogis et Brissaud, 2008), nous semble invalider l'approche actuelle de l'enseignement des règles d'accord du participe passé dans le système scolaire français. On peut espérer qu'un enseignement plus réflexif permettrait d'améliorer les performances des élèves. Néanmoins, il paraît difficile de ne pas reposer la question de la simplification des règles d'accord du participe passé. Celle-ci n'est pas récente et les institutions françaises ont tenté à plusieurs reprises d'y remédier. Le premier arrêté de tolérances orthographiques de 1900 proposait ainsi l'invariabilité du participe passé conjugué avec *avoir* (Marsac, 2013). Celui-ci ne fut cependant jamais appliqué et remplacé par un second arrêté en 1901 qui limite les zones de tolérances aux configurations syntaxiques où le participe passé est suivi d'un infinitif ou d'un autre participe. L'arrêté Haby de 1976 reprend pour l'essentiel ces tolérances. Il est censé être encore en vigueur mais est inconnu de la très grande majorité des enseignants. Le 7 février 1989, *Le Monde* publie un appel de linguistes sur l'orthographe intitulé « Moderniser l'écriture du français ». Cet appel s'organise autour de quatre points dont l'un est la simplification des règles d'accord du participe passé. Cet appel débouchera sur les rectifications orthographiques de 1990 mais, en ce qui concerne le participe passé, seule l'invariabilité du participe passé de *laisser* suivi d'un infinitif survivra. Ce bref historique explique pourquoi l'arsenal de règles actuel survit. La société française se montre particulièrement attachée à son orthographe, ce qui aboutit à de violentes réactions (Jaffré, 2013b) liées à des phénomènes sociolinguistiques qu'il est impossible d'ignorer si l'on veut faire évoluer la langue. Ceci étant, à défaut de faire évoluer la langue officielle, il est peut-être plus envisageable de faire évoluer les programmes scolaires. De fait, les programmes de 2015 pour le cycle 4 applicables

à la rentrée de 2016 n'intègrent plus l'étude de l'accord des participes passés des verbes pronominaux (Ministère de l'Éducation nationale, 2015) et celle-ci ne réapparaît pas dans les programmes de cycle 4 applicables à la rentrée de 2019 (Ministère de l'Éducation nationale, 2018c). On peut espérer que l'étape suivante sera l'abandon de l'accord du participe conjugué avec *avoir* lorsque le COD est antéposé. Il est cependant possible que cet accord résiste davantage car il est apparu dans notre enquête que, si les élèves ne parviennent pas à appliquer la règle, ils l'évoquent souvent, ce qui indique qu'elle est encore enseignée.

Enfin, il nous semble que, au-delà de la question spécifique du vocabulaire, les contours exacts d'une approche grammaticale didactiquement efficace de l'orthographe française sont loin d'être définis. Le rôle respectif des procédures syntaxiques et sémantiques dans le choix des formes morphographiques nous semble ainsi poser des problèmes didactiques qui méritent d'être creusés. En effet, l'approche scolaire des phénomènes morphosyntaxiques est théoriquement centrée sur le fonctionnement syntaxique de la phrase, en apprenant aux élèves à repérer les liens pertinents permettant d'établir les accords attendus. Cependant, nos entretiens ont révélé la productivité de certaines procédures sémantiques qui semblent parfois indispensables à la résolution des problèmes posés par le texte. Ainsi, les noms qui ne sont pas accompagnés d'un déterminant marqué en nombre sont accordés efficacement en relation avec le sens de la phrase. L'efficacité de cette procédure est normale puisque le nombre du nom est de fait lié à son référent sémantique. Dans le cas des noms, l'utilisation d'une procédure sémantique pour choisir la forme est donc non seulement pertinente, mais parfois indispensable. À l'échelle de notre corpus, ce type de procédure s'est également révélé potentiellement productif pour l'accord du participe passé avec COD antéposé. En effet, les élèves qui parviennent à le réaliser le font souvent grâce à un détour par le sens en cherchant sur quel élément de la phrase porte l'action du participe passé. La procédure alors investie n'est peut-être pas purement sémantique mais on pourrait dire qu'elle se sert du sens de la phrase comme contrôleur de l'analyse syntaxique. Elle évoque le « protocole d'accord » proposé par Wilmet (1999) comme alternative aux actuelles règles d'accord. Ce protocole consiste à effectuer une série de tests suivant trois étapes : identifier le participe passé, identifier son « support » d'accord, vérifier s'il existe des blocages à l'accord. Les élèves qui appliquent une procédure similaire ne s'interrogent pas sur les blocages potentiels mais ils sont bien à la recherche d'un support d'accord même s'ils ne le nomment pas ainsi. À défaut d'une maîtrise suffisante du fonctionnement syntaxique, ils le font cependant en passant par une procédure au moins partiellement sémantique. Cependant, les raisonnements sémantiques créent des erreurs lorsque des

élèves cherchent à traiter une question syntaxique, par exemple pour l'accord d'un adjectif ou du prédéterminant *tout*, par l'analyse du sens du mot concerné, par exemple *peuplée* ou *tout le monde* dans notre corpus. Il nous semblerait donc nécessaire d'évaluer avec plus de finesse que nous n'avons pu le faire dans cette recherche la façon dont les scripteurs utilisent effectivement ces deux procédures afin de décrire plus précisément leurs liens y compris en termes de complémentarité. Certains travaux ont d'ores et déjà œuvré en ce sens (Geoffre, 2014). Ces analyses permettraient de faire des propositions didactiques afin de clarifier l'utilisation de la référence au sens dans le discours grammatical scolaire.

3 Le rapport à l'orthographe des scripteurs avancés

Au-delà des représentations du fonctionnement orthographique de la langue, cette recherche s'est intéressée aux représentations de l'orthographe comme objet social dans le contexte scolaire et extrascolaire. Tout d'abord se dégage un contraste entre d'une part ce que les élèves interrogés disent de leur propre orthographe et de leur parcours scolaire et d'autre part ce qu'ils disent de l'orthographe et de son enseignement en général. En effet, l'orthographe française est presque unanimement considérée comme très difficile par nos enquêtés. Mais beaucoup déclarent que cette difficulté ne les concerne pas : à leurs yeux elle est difficile pour les plus jeunes, les étrangers, les autres élèves plus en difficulté ou qu'ils pensent moins sérieux. Il en va de même pour leurs représentations de l'enseignement : les souvenirs évoqués sont majoritairement positifs. Nous avons recueilli quelques discours témoignant de souffrances psychologiques importantes liées à l'apprentissage de l'orthographe mais ils restent très minoritaires. L'enseignement actuel de l'orthographe à l'école a au moins le mérite de ne pas traumatiser les élèves. Pourtant, ils sont majoritaires à avoir un regard sévère sur l'efficacité de cet enseignement du fait de ce qu'ils disent constater chez leurs camarades de classe. De fait, notre étude révèle des performances orthographiques très diversifiées chez les élèves interrogés et un étalement plus important de ces performances chez les étudiants issus de filière professionnelle et, dans une moindre mesure, technologique que chez les étudiants issus de filière générale. Les étudiants les plus en difficulté de notre enquête ne se concentrent pas dans une filière unique. Cependant les filières les moins valorisées socialement sont aussi celles où ces performances orthographiques paraissent à la fois les plus faibles en moyenne et les plus étalées.

Le regard sévère de certains élèves et étudiants est probablement lié à l'approbation quasi unanime de l'utilité sociale de l'orthographe. En effet, si chacun est censé bien maîtriser le français écrit

standard, les scripteurs attendent que les autres ne fassent aucune ou quasiment aucune erreur qu'eux-mêmes soient en mesure de repérer. Constaté que ce n'est pas le cas suffit alors à considérer que le système est en échec. Que ce soit en troisième ou en STS, nos enquêtés semblent de fait considérer qu'il est important d'adopter une orthographe normée dans certains contextes. Ils identifient tous l'école comme un de ces contextes même s'ils relativisent parfois cette importance au regard des autres contenus de la scolarité qui leur semblent fondamentaux. Les élèves de troisième associent plus largement le respect de la norme orthographique au monde des adultes, y compris la famille, qui exige d'eux cette marque de respect des règles. Ce rapport à la famille n'est pas présent chez tous les enquêtés puisqu'il dépend fondamentalement de leur contexte familial. Chez les STS, l'importance professionnelle de l'orthographe est acceptée de tous et valide son importance scolaire dans un contexte de formation professionnalisante. L'enquête ayant été menée dans le cadre matériel d'un lycée, il se peut que cette unanimité reflète simplement le discours tenu par les enseignants de ces formations. Il est difficile d'évaluer dans quelle mesure les élèves ont dit ce qu'ils pensaient vraiment ou ce qu'ils pensaient devoir penser. Néanmoins, ce résultat montre qu'ils sont conscients du poids social de la norme, qu'ils y adhèrent ou non. Ce poids social lié aux fonctions extrascolaires de l'orthographe était, de fait, beaucoup moins présent chez les élèves de troisième, qui étaient une toute petite minorité à évoquer des contextes professionnels. Il paraîtrait donc intéressant de faire réfléchir les élèves plus tôt à cette fonction sociale et de revalider socialement l'étude de l'orthographe, par exemple dans le cadre des recherches de stage obligatoire en troisième.

Au-delà de la reconnaissance commune d'une utilité sociale, notre enquête a révélé des rapports à la langue et à l'orthographe assez diversifiés. De ce point de vue, la question du rapport à une potentielle réforme s'est révélée un bon indicateur. Dans les deux enquêtes, nous avons recueilli des prises de position diversifiées sur cette question, qui indiquent néanmoins qu'au moins la moitié des enquêtés sont ouverts à la possibilité d'une évolution. Chez les élèves de troisième et de STS, le refus d'une réforme orthographique n'est pas toujours lié à une vision fixiste et esthétisante de la langue. Beaucoup ont tout simplement peur qu'on remette en jeu un apprentissage coûteux en temps et en efforts, qu'ils pensent avoir pour l'essentiel achevé même s'ils sont en difficulté sur certains points. Pour autant, nous avons pu constater en STS que les élèves favorables à une réforme étaient en moyenne plus en difficulté avec la norme orthographique et manifestaient également en moyenne des positions moins conservatrices. Ces constats en apparence contradictoires témoignent en fait des tensions qui traversent beaucoup de nos enquêtés entre la reconnaissance de problèmes

linguistiques et sociaux, liés à la nature et à la place de notre orthographe dans la société et la crainte d'une instabilité sociale. Il faut noter par ailleurs que les élèves très hostiles à toute réforme sont certes minoritaires mais apparaissent souvent très cohérents et sûrs d'eux. En STS, ils sont d'ailleurs majoritaires parmi les élèves opposés à la réforme, alors que les élèves très favorables à une réforme sont nettement minoritaires parmi ceux qui y sont favorables. Si on met ces résultats en lien avec la façon dont se construisent les discours sociaux autour de la réforme de l'orthographe dans les médias, on peut se demander si la vigueur des voix hostiles à toute réforme ne risque pas de masquer une bien plus grande ouverture potentielle dans l'ensemble de la population.

Plus globalement, cette recherche sur les représentations linguistiques et sociales de l'orthographe française nous semble poser une question cruciale au linguiste et didacticien : quel rapport à la norme favoriser dans le contexte scolaire ? S'ils ont été peu nombreux à l'exprimer, nous avons en effet rencontré quelques élèves de STS profondément marqués par un sentiment d'échec et d'incompétence orthographique, qui bloquait tout ou partie de leur accès à l'écriture. Étant donné que nous n'avons eu face à nous que des élèves ayant accédé à l'enseignement supérieur, on peut légitimement se demander combien ils sont à avoir construit ce type de rapport à l'orthographe et à l'écriture parmi ceux qui n'y accèdent pas. Cette représentation très négative du scripteur qui ne respecte pas la norme est le produit de la reproduction scolaire de l'exigence sociale d'orthographe normée. Mais que peut faire l'école ? Si elle cherche à renforcer le poids de la norme, notamment dans le but de la transmettre à ceux qui n'en héritent pas par leur cadre familial, elle court le risque de reproduire en son sein les inégalités sociales liées à l'inégale maîtrise des normes en fonction des origines familiales. C'est, de fait, ce que produit en partie le système scolaire français et qui a été analysé comme une des origines de l'échec scolaire (Lahire, 2008). Mais relativiser le poids de la norme et se concentrer sur des compétences moins formelles, le contenu argumentatif d'un texte par exemple plutôt que ses caractéristiques orthographiques, n'est-ce pas risquer d'entretenir une pratique de l'écrit potentiellement discriminante chez une partie des élèves ? Quoiqu'on en pense d'un point de vue théorique, la demande sociale de maîtrise orthographique est forte, en particulier dans le monde professionnel. La solution réside peut-être alors dans un jeu d'équilibre reposant sur la construction d'une représentation critique de la langue d'abord chez les enseignants, puis chez les apprenants. Cela implique de didactiser l'accès à ce type de représentation. Dans le domaine orthographique, il nous semble que les outils du type dictée zéro faute ou phrase dictée du jour sont déjà sur cette voie. Mais il nous semble que l'on gagnerait à aller plus loin en faisant réfléchir les élèves aux fonctions sociales de l'orthographe qu'ils sont en train d'apprendre, afin de motiver cet

apprentissage nécessairement complexe⁸¹. Il est certain qu'il s'agit là d'un chantier très ambitieux pour la recherche en linguistique et didactique et pour les enseignants à qui il revient de mettre en œuvre la construction d'un rapport réflexif à la langue chez leurs élèves.

4 Pistes didactiques

À l'issue de notre parcours, quelques axes de réflexion nous semblent fondamentaux en ce qui concerne l'enseignement du français écrit dans le secondaire et le supérieur.

Premièrement, il nous semble établi qu'un enseignement spécifique de la langue est nécessaire. Ce point est d'ailleurs de plus en plus reconnu. Des articles universitaires se reposent sur des corpus recueillis dans le cadre de programmes de renforcement linguistique (Bézu, 2013 ; Boch, Cavalla, Pétilon et Rinck, 2015). Nous constatons le même type de préoccupation dans le cadre de notre activité professionnelle auprès d'étudiants de STS. La réflexion sur l'intégration des anciens bacheliers professionnels en STS aboutit systématiquement, dans les filières tertiaires où nous intervenons, à la volonté de mettre en place des dispositifs de remédiation linguistique. Enfin, comme nous l'avons déjà évoqué, les programmes de lycée applicables à la rentrée 2019 réintroduisent explicitement l'accord dans le groupe nominal et verbal. Cependant, cette prise en compte du travail de la langue au-delà du premier cycle du secondaire pose la question des modalités didactiques de cet enseignement. En effet, les enseignants de lycée à qui cette tâche est confiée sont peu accompagnés pour introduire dans leur enseignement des objets qui jusqu'alors étaient censés être acquis par leurs élèves. Ils ne découvrent certes pas la question et des expériences de remédiation sont tentées depuis de nombreuses années (Voirit-Cordary, 2005) mais celles-ci restent assez isolées. Dans le secondaire, nous ne percevons pas de réflexion globale sur la question, ce qui ne permet pas d'accompagner efficacement les enseignants. Dans le domaine universitaire, les réflexions sont plus construites (Delcambre et Lahanier-Reuter, 2012 ; Boch *et al.*, 2015), probablement parce que l'institution universitaire rassemble en un même lieu des étudiants éprouvant ces besoins linguistiques et des chercheurs prêts à s'emparer de ces questions. Il est alors possible de faire interagir terrain et recherche pour produire une boîte à outils dont les enseignants puissent ensuite s'emparer. Dans le secondaire, cet aller-retour entre terrain et recherche est plus difficile à mettre en place. Notre recherche s'inscrit dans cette perspective du fait de notre positionnement professionnel. D'autres recherches se construisent à partir d'une collaboration entre

81 C'est d'ailleurs ce que proposaient Brissaud et Bessonnat (2001) dans un ouvrage proposant des ressources pour l'enseignement de l'orthographe au collègue.

un laboratoire et un lycée (Jacques et De Amaral, 2018). Il nous semble fondamental de les multiplier afin d'en faire un véritable outil de formation des enseignants.

Deuxièmement, ce travail de la langue nous semble devoir intégrer une réflexion sur les outils disponibles pour toiletter les écrits. En effet, nous avons pu constater auprès des STS que leurs outils de vérification orthographique étaient massivement des outils numériques et n'étaient majoritairement pas les plus pertinents. Beaucoup se servent de Google comme d'un correcteur orthographique, prenant de ce fait le risque d'adopter une forme erronée parce que d'autres s'en servent. Chercher à détourner les élèves de l'utilisation d'outils numériques dans ce cadre est peu pertinent, premièrement parce qu'ils utilisent les outils dont ils disposent matériellement, deuxièmement parce que certains outils numériques sont de fait performants. Il nous semble donc important de faire réfléchir les élèves sur les outils qu'ils utilisent. Google ou la correction automatique du téléphone peuvent fournir certaines informations à condition d'avoir une représentation claire de leur fonctionnement. Par ailleurs, il paraît intéressant d'intégrer dans les cours une formation aux outils numériques plus efficaces tels que les dictionnaires en ligne, certains correcteurs en ligne⁸² ou des sites proposant des ressources linguistiques numériques⁸³.

Troisièmement, notre recherche souligne l'importance de penser la production de l'écrit dans son contexte social. En effet, nous avons abordé chez les mêmes élèves les problèmes liés à l'application de la norme graphique et les pratiques d'écriture. Or il apparaît qu'ils déclarent d'autant plus respecter la norme dans un écrit qu'ils pensent qu'elle jouera un rôle important lors de la réception de cet écrit. Il est parfois possible de redonner des enjeux à l'écriture en construisant des situations de communication authentiques. On peut par exemple faire rédiger à des élèves de STS des supports de communication qui seront utilisés par leur établissement pour présenter leur formation à de futurs élèves. Certaines expérimentations pédagogiques repensent l'inscription de l'écrit en classe en cherchant à faire des élèves tour à tour les lecteurs et les éditeurs des textes des autres, de sorte à leur apprendre à adopter une véritable posture d'auteur par rapport à leurs textes. Sève présente un dispositif de ce type auprès d'élèves des cycles 2 et 3 (2018). Jacques et De Amaral (2018) proposent une expérimentation auprès d'élèves de lycée professionnel, consistant à leur faire écrire une chronique sur les réseaux sociaux afin de donner un objectif et des destinataires à l'écriture. Ce projet intègre également l'idée de la correction entre pairs et donc de la variation de la posture de l'élève par rapport au texte. Ce type d'expérience revitalise l'inscription

82 Le correcteur gratuit qui se soit révélé à ce jour le plus efficace lors des cours que nous avons menés est le correcteur Cordial. Nous invitons cependant nos élèves à comparer les productions de plusieurs correcteurs (Reverso et BonPatron notamment) afin de les faire réfléchir sur les limites de ces outils.

83 Le site *Amélioration de la langue* du CCDMD propose de nombreuses ressources.

sociale du texte dans la classe en l'extrayant d'un simple aller-retour entre l'élève et l'enseignant. Ces démarches nous semblent très porteuses parce qu'elles permettent de donner plus de sens à la production des écrits scolaires dans tous leurs aspects, y compris le respect de la norme orthographique.

Cependant, faire des élèves les lecteurs des textes de leurs pairs n'est pas sans danger. Sève (2018) souligne la nécessité d'une attitude bienveillante de l'ensemble des acteurs pour mettre en place ce type de dispositif didactique. Il décrit une expérience positive à l'école primaire. Mais, du fait des valeurs associées par une partie des scripteurs du français à la langue en général et à l'orthographe en particulier, il est possible que cette bienveillance soit plus difficile à obtenir auprès d'élèves plus âgés. Nous en avons fait l'amère expérience lors d'un atelier d'écriture d'autoportraits avec des élèves de STS. Les portraits avaient été anonymisés avant d'être donnés à lire à d'autres élèves de la classe. Nous avons décidé d'anonymiser du fait du caractère potentiellement privé de ce qui était raconté. C'est en fait la qualité linguistique de certains écrits qui a mené à un incident. Un étudiant à l'aise avec l'orthographe a photographié un écrit fautif et l'a diffusé sur un réseau social en tenant des propos très humiliants pour son auteur. Cette anecdote est cohérente avec la virulence de l'hostilité exprimée par certains de nos enquêtés vis-à-vis des lacunes orthographiques de leurs pairs. Certes ces étudiants au rapport très conservateur à l'orthographe sont minoritaires mais il suffit d'un étudiant exprimant ce type de jugement pour raviver l'insécurité linguistique des plus fragiles. Il nous semble donc absolument fondamental de construire des dispositifs didactiques qui permettent aux élèves de réfléchir sur leur propre rapport à la langue. Une telle réflexion peut aider tous les types d'élèves. Chez les élèves en difficulté linguistique, elle peut mettre au jour leur propre représentation d'eux-mêmes afin qu'ils s'autorisent à écrire et à se projeter dans une maîtrise plus efficace de la langue. Chez les élèves plus à l'aise avec l'orthographe, une telle réflexion sur leurs représentations peut contribuer à désamorcer des jugements trop violents qui risquent, par ailleurs, d'empêcher le travail efficace de la langue dans la classe. De ce point de vue, le succès médiatique de toute velléité de réforme orthographique a le mérite de produire un matériel de réflexion exploitable en classe. En effet, il est aisé de trouver des articles ou des reportages récents traitant de questions orthographiques. Il nous semble fondamental d'intégrer cette réflexion sur la langue et ses usages sociaux au contenu du travail mené par les enseignants de français auprès des élèves.

INDEX DES FIGURES

| | |
|---|-----|
| Figure 1 : Répartition des enquêtés en fonction de la STS dans laquelle ils étudient..... | 68 |
| Figure 2 : Répartition des élèves de STS en fonction de leur baccalauréat d'origine à l'échelle nationale..... | 69 |
| Figure 3 : Répartition des élèves de STS de notre corpus en fonction de leur baccalauréat d'origine. | 69 |
| Figure 4 : Répartition des élèves en fonction de leur baccalauréat d'origine en AM, SIO et Tourisme..... | 70 |
| Figure 5 : Polarisation des souvenirs évoqués par les élèves dans les entretiens des deux enquêtes (en pourcentage des élèves interrogés). N=130 en troisième et N=65 en STS..... | 172 |
| Figure 6 : Polarisation des souvenirs dans les réponses aux questionnaires en STS. N = 178..... | 173 |
| Figure 7 : Lieux évoqués par les 65 élèves de STS vus en entretiens. Plusieurs réponses possibles. | 174 |
| Figure 8 : Types d'éléments liés aux souvenirs évoqués en troisième et en STS lors des entretiens. (N = 131 en troisième, N=65 en STS.)..... | 176 |
| Figure 9: Réponse à la question sur l'efficacité de l'apprentissage de l'orthographe dans le questionnaire de STS..... | 177 |
| Figure 10: Items liés à l'idée que l'enseignement est efficace..... | 178 |
| Figure 11 : Items liés à l'idée que l'enseignement n'est pas efficace..... | 178 |
| Figure 12: Impression de progrès chez les élèves de troisième..... | 180 |
| Figure 13 : Pratiques citées par les élèves de troisième de 2016 (en pourcentage des élèves interrogés. N'ont été conservées que les valeurs supérieures à 10 %. Plusieurs réponses possibles.). | 181 |
| Figure 14 : Pratiques citées par les élèves de STS de 2017 (en pourcentage des élèves interrogés. Plusieurs réponses possibles.)..... | 182 |
| Figure 15 - Réponse à la question « Faites vous attention à l'orthographe? »..... | 183 |
| Figure 16 : Importance accordée à l'orthographe pour réussir aux examens et dans la vie professionnelle. Champ : 177 questionnaires de STS..... | 185 |
| Figure 17 : Éléments évoqués par les élèves de troisième vus en entretien pour justifier la complexité de l'orthographe française. Champ : 13 entretiens de troisième..... | 191 |
| Figure 18 : Sentiment personnel vis-à-vis de l'orthographe déclaré. Champ : 178 questionnaires de STS..... | 193 |
| Figure 19 : Distribution du nombre d'erreurs par dictée chez les élèves ayant répondu qu'écrire sans faire d'erreur était facile et chez ceux ayant répondu que c'était difficile..... | 194 |
| Figure 20 : Ce qui pose problème aux 131 élèves de troisième lorsqu'ils écrivent..... | 196 |
| Figure 21 : Ce qui pose problème aux 178 élèves de STS quand ils écrivent..... | 197 |
| Figure 22 : Nuage représentant les mots associés à l'orthographe par les 178 étudiants de STS.. | 199 |
| Figure 23 : Points des rectifications de 1990 évoqués par les 131 élèves de troisième..... | 205 |
| Figure 24 : Position de 129 élèves de troisième vis-à-vis de l'idée d'une réforme de l'orthographe. | 206 |
| Figure 25: Points défavorables à une simplification de l'orthographe dans les discours des élèves de troisième..... | 207 |
| Figure 26 : Points favorables à une simplification de l'orthographe chez les élèves de troisième. | 210 |
| Figure 27 : Réponse à la question : « Globalement, réformer l'orthographe française afin de la simplifier vous semble-t-il une bonne idée ? » dans 177 questionnaires et les 65 entretiens de STS. | 211 |

| | |
|---|-----|
| Figure 28 : Arguments défavorables à une réforme de l'orthographe dans les 178 questionnaires et les 65 entretiens de STS..... | 212 |
| Figure 29 : Arguments favorable à une réforme de l'orthographe dans les 178 questionnaires et les 65 entretiens de STS..... | 216 |
| Figure 30 : Représentation graphique de l'analyse en composantes principales (ACP) des degrés d'assentiment déclarés par les élèves de STS..... | 227 |
| Figure 31: Représentation de la distribution des indices de conservatisme des élèves de STS en fonction de leur réponse à propos de l'éventualité d'une réforme de l'orthographe..... | 230 |
| Figure 32 : Nuage de points représentant chaque élève de STS par son indice de conservatisme et le nombre d'erreurs commises dans la dictée..... | 232 |
| Figure 33 : Distribution des indices de conservatisme des élèves selon leur appréciation de la facilité à écrire sans erreur..... | 233 |
| Figure 34 : Représentation du nombre d'erreurs par dictée des élèves de STS répartis en fonction de leur réponse à propos de l'éventualité d'une réforme de l'orthographe..... | 235 |
| Figure 35 : Représentation de la distribution du nombre d'erreurs par dictée des élèves de troisième répartis en fonction de leur réponse à propos de l'éventualité d'une réforme de l'orthographe..... | 236 |
| Figure 36 : Distribution du nombre d'erreurs par dictée des élèves de STS répartis en fonction de la polarisation de leurs souvenirs..... | 238 |
| Figure 37 : Distribution des indices de conservatisme des élèves de STS répartis en fonction de la polarisation de leurs souvenirs..... | 239 |
| Figure 38: Distribution du nombre d'erreurs par dictée des 174 étudiants de STS ayant renseigné leur baccalauréat..... | 241 |
| Figure 39 : Distribution des indices de conservatisme des élèves issus des baccalauréats général, professionnel et technologique..... | 243 |

INDEX DES TABLEAUX

| | |
|---|-----|
| Tableau 1 : Origine sociale des élèves scolarisés dans les établissements ayant participé à l'enquête Orthocol en 2015-2016 (hors enseignement spécialisé). (Source : Aide au Pilotage et à l'Autoévaluation des Établissements)..... | 65 |
| Tableau 2 : Origine sociale des étudiants de nationalité française en 2017-2018, en % (Ministère de l'Éducation Nationale, 2019a)..... | 66 |
| Tableau 3 : Nombre d'élèves de STS ayant répondu à l'enquête répartis suivant le sexe..... | 70 |
| Tableau 4 : Mots exploités dans la dictée de troisième organisés par catégorie grammaticale..... | 75 |
| Tableau 5 : Mots exploités dans la dictée de STS organisés par catégorie grammaticale..... | 77 |
| Tableau 6 : Formes sur lesquelles nous avons interrogé tous les élèves de troisième..... | 84 |
| Tableau 7 : Formes sur lesquelles nous avons interrogé tous les élèves de STS..... | 85 |
| Tableau 8 : Pourcentages de réussite des noms au singulier et des noms au pluriel dans la dictée d'Orthocol (N=735)..... | 96 |
| Tableau 9 : Pourcentage de réussite nom par nom dans la dictée d'Orthocol (N=735)..... | 97 |
| Tableau 10: Réussite des adjectifs regroupés par genre et par nombre dans la dictée d'Orthocol..... | 98 |
| Tableau 11: Réussite des adjectifs forme par forme dans la dictée d'Orthocol (N=735)..... | 99 |
| Tableau 12 : Réussite des formes verbales dans la dictée d'Orthocol (N = 735)..... | 100 |
| Tableau 13 : Réussite des déterminants et pronoms posant des problèmes d'homophonies dans la dictée d'Orthocol (N = 735)..... | 102 |
| Tableau 14 : Formes nominales de la dictée de STS classées par ordre de réussite (N = 178)..... | 104 |
| Tableau 15 : Réussite des noms au singulier et au pluriel dans la dictée de STS (N =178)..... | 105 |
| Tableau 16 : Formes adjectivales relevées dans la dictée de STS (N=178)..... | 106 |
| Tableau 17 : Réussite des adjectifs de la dictée de STS regroupés par genre et par nombre (N=178). | 106 |
| Tableau 18 : Formes verbales de la dictées d'Orthocol classées de la moins réussie à la plus réussie (N = 178)..... | 108 |
| Tableau 19 : Déterminants et adverbe posant un problème d'homophonie dans les dictées de STS (N=178)..... | 112 |
| Tableau 20 : Pourcentages de réussite par forme avant et pendant entretien lors de l'enquête Orthocol (N=131)..... | 116 |
| Tableau 21 : Répartition des terminaisons recueillies avant et pendant l'entretien pour verts dans ses yeux verts voient (N=131)..... | 117 |
| Tableau 22 : Répartition des terminaisons recueillies avant et pendant l'entretien pour peuplée dans la ville peuplée d'immeubles bariolés (N=131)..... | 118 |
| Tableau 23 : Répartition des terminaisons recueillies avant et pendant l'entretien pour bariolés dans la ville peuplée d'immeubles bariolés (N=131)..... | 118 |
| Tableau 24 : Répartition des terminaisons recueillies avant et pendant l'entretien pour agrandissent dans ses jumelles qui s'agrandissent (N=131)..... | 122 |
| Tableau 25 : Répartition des terminaisons recueillies avant et pendant l'entretien pour brillent dans ses jumelles qui s'agrandissent et qui brillent (N=131)..... | 122 |
| Tableau 26 : Répartition des terminaisons recueillies avant et pendant l'entretien pour voit dans ce qu'il voit (N=131)..... | 124 |
| Tableau 27: Répartition des terminaisons recueillies avant et pendant l'entretien pour voient dans ses yeux verts voient (N=131)..... | 124 |
| Tableau 28 : Répartition des terminaisons recueillies avant et pendant l'entretien pour considéré dans son oncle qui l'a toujours considéré comme son fils (N=131)..... | 126 |
| Tableau 29 : Répartition des types de raisonnement pour la forme considéré (N=131)..... | 126 |

| | |
|--|-----|
| Tableau 30 : Répartition des formes recueillies avant et pendant l'entretien pour raconter dans Je vais vous raconter (N=131)..... | 129 |
| Tableau 31 : Répartition des formes recueillies avant et pendant l'entretien pour l'a dans son oncle qui l'a toujours considéré comme son fils (N=131)..... | 130 |
| Tableau 32 : Répartition des terminaisons recueillies avant et pendant l'entretien pour immeubles dans dans la ville peuplée d'immeubles bariolés (N=131)..... | 131 |
| Tableau 33 : Répartition des formes recueillies avant et pendant l'entretien pour ce dans ce qu'il voit (N=131)..... | 133 |
| Tableau 34 : Évolution des formes pendant l'entretien (en pourcentage des élèves ayant participé à l'entretien, N=65)..... | 137 |
| Tableau 35 : Répartition des formes recueillies avant et pendant l'entretien pour ses dans chacune a organisé ses affaires avant et pendant l'entretien (N=65)..... | 139 |
| Tableau 36 : Répartition des formes recueillies avant et pendant l'entretien pour Ces dans ces deux jeunes filles (N=65)..... | 139 |
| Tableau 37 : Répartition des terminaisons recueillies avant et pendant l'entretien pour amis dans ces jeunes filles ne manquaient pas d'amis (N=65)..... | 140 |
| Tableau 38 : Terminaisons recueillies pour prête dans chacune a organisé ses affaires pour être prête le 20 aout avant et pendant l'entretien (N=65)..... | 141 |
| Tableau 39 : Formes recueillies pour tout dans tout le monde avant et pendant l'entretien, (N=65). | 142 |
| Tableau 40 : Terminaisons recueillies pour parler dans Je vais vous parler de avant et pendant l'entretien (N=65)..... | 144 |
| Tableau 41 : Terminaisons recueillies pour parties dans deux étudiantes parties avant et après l'entretien (N=65)..... | 145 |
| Tableau 42 : Pourcentages des participes passés relevés dans Manulex en fonction du groupe verbal. | 146 |
| Tableau 43 : Pourcentages des finales de participes passés de verbes du troisième groupe relevés dans Manulex..... | 146 |
| Tableau 44 : Terminaisons recueillies pour préparé dans elles ont préparé leur voyage avant et pendant l'entretien (N=65)..... | 147 |
| Tableau 45 : Terminaisons recueillies pour organisé dans chacune a organisé ses affaires avant et pendant l'entretien (N=65)..... | 148 |
| Tableau 46 : Terminaisons recueillies pour choisis dans les vêtements qu'elles avaient choisis avant et pendant l'entretien (N=65)..... | 149 |
| Tableau 47 : Terminaisons recueillies pour préparés/ée dans la liste de papiers règlementaires qu'elles avaient soigneusement préparés/ée avant et pendant l'entretien (N=65)..... | 156 |
| Tableau 48 : Pourcentage de réussite des pluriels sans signal oral du pluriel dans les deux enquêtes (N=735 en troisième et N=178 en STS)..... | 162 |
| Tableau 49 : Pourcentages de réussite des déterminants et pronoms posant des problèmes d'homophonie dans les deux enquêtes (N=735 en troisième et N=178 en STS)..... | 163 |
| Tableau 50 : Pourcentages de réussite de la forme tout <i>dans</i> tout le monde dans les deux enquêtes (N=735 en troisième et N=178 en STS)..... | 164 |
| Tableau 51 : Pourcentage de réussite des infinitifs précédés d'un pronom écran dans les deux enquêtes (N=735 en troisième et N=178 en STS)..... | 165 |
| Tableau 52 : Pourcentages de réussite des participes passés adjectivés dans les deux enquêtes (N=735 en troisième et N=178 en STS)..... | 166 |
| Tableau 53 : Pourcentages de réussite des participes passés conjugués avec avoir lorsque le COD est postposé en STS (N=735 en troisième et N=178 en STS)..... | 168 |

| | |
|---|-----|
| Tableau 54 : Pourcentages de réussite des participes passés conjugués avec avoir lorsque le COD est antéposé dans les deux enquêtes (N=735 en troisième et N=178 en STS)..... | 169 |
| Tableau 55 : Pourcentage des formes ayant une variante 1990 relevées sur 178 dictées..... | 204 |
| Tableau 56 : Items avec lesquels les élèves de STS ont exprimé leur accord ou leur désaccord sur une échelle allant de -3 à +3..... | 224 |
| Tableau 57 : Contribution sur l'axe horizontal pour chaque variable utilisée dans l'analyse en composantes principales des degrés d'assentiment..... | 228 |

TABLE DES SIGLES

AM : Assistant de manager

BTS : Brevet de technicien supérieur

DEPP : Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance

SIO : Services informatiques aux organisations

STMG : Sciences et technologies du management et de la gestion

STS : section de technicien supérieure

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Andreu, C., et Steinmetz, C. (2016). *Les performances en orthographe des élèves en fin d'école primaire (1987-2007-2015)*. Consulté à l'adresse <http://www.education.gouv.fr/cid23433/les-performances-en-orthographe-des-eleves-en-fin-d-ecole-primaire-1987-2007-2015.html>
- Arrivé, M. (1993). *Réformer l'orthographe ?* Paris : Presses Universitaires de France.
- Audibert-Gibier, M. (1992). Étude de l'accord du participe passé sur des corpus de français parlé. *Langage et société*, 7-30. Consulté à l'adresse Persée <http://www.persee.fr>.
- Baddeley, S., Jejcic, F. et Martinez, C. (Éd.). (2013). *L'orthographe en quatre temps. 20^e anniversaire des Rectifications de l'orthographe de 1990 : Enseignement, recherche et réforme, quelles convergences ?* Actes du colloque international de 2010. Paris: Honoré Champion.
- Balas-Chanel, A. (2002). L'Entretien d'explicitation. Accompagner l'apprenant vers la métacognition explicite . *Éduquer*, 1. En ligne : <http://rechercheseducations.revues.org/159>
- Barré-de Miniac, C. (2015). *Le rapport à l'écriture aspects théoriques et didactiques*. Villeneuve-d'Ascq: Presses universitaires du Septentrion.
- Barré-de Miniac, C., Brissaud, C. et Rispaïl, M. (Éd.). (2005). *La littéracie, conceptions théoriques et pratiques d'enseignement de la lecture-écriture*. Paris : l'Harmattan.
- Berri, A., (2006). Aspects phonétiques et phonologiques du e-muet du français, *Fragmentos*, 30, 199-207. En ligne : <https://docplayer.fr/21625828-Aspects-phonetiques-et-phonologiques-du-e-muet-du-francais.html>.
- Beaudoin, M., Blomberg, R., Floch, L., Lhermitte, H., Mazzuchelli, F. et Millon, C.-É. (2014). *Français séries technologiques 1^{ère}*. Paris : Hachette éducation.
- Bernicot, J. (2013). *La pratique des SMS des collégiens et des lycéens*. En ligne : <http://cha.unsa-education.com/spip.php?article69>

- Bézu, P. (2013). La réflexion métagraphique d'un groupe d'étudiants : confusion et surgénéralisation. In Gettliffe, N. et Meyer, J.-P. (dir.), *Dans la carrière des mots, Mélanges offerts à Jean-Christophe Pellat* (p. 75-88). Strasbourg : Université de Strasbourg.
- Blanche-Benveniste, C. et Chervel, A. (1969). *L'orthographe*. Paris : F.Maspero.
- Blondel, C., Brissaud, C. et Rinck, F. (2016). Description des pratiques orthographiques de scribes ordinaires et de scribes en difficulté avec l'écrit à partir de l'analyse d'une dictée. *SHS Web of conference* 27. DOI : 10.1051/shsconf/20162707003
- Blondel, C., Brissaud, C. et Rinck, F. (à paraître). *Apports de deux enquêtes sur les connaissances orthographiques et les pratiques de l'écrit des Rhônalpins*. Délégation générale de la langue française et aux langues de France.
- Boch, F. (2018). *Rénovation du BTS SAM -6- Les éléments transversaux du référentiel : La maîtrise de la langue française*. En ligne : https://www.canal-u.tv/video/eduscol/renovation_du_bts_sam_6_les_elements_transversaux_du_referentiel_la_maitrise_de_la_langue_francaise.40819
- Boch, F., Cavalla, C., Pétilion, S., Rinck, F. (2015) Travailler le texte : ponctuation, anaphores et collocations. In Boch, F., Frier, C., et Pollet, M.-C. (dir.), *Écrire dans l'enseignement supérieur des apports de la recherche aux outils pédagogiques* (p. 53-104). Grenoble : ELLUG.
- Boch, F., Sorba, J. et Bessonneau, P. (2016). Évaluer les compétences rédactionnelles : Que tester ? *Le Français Aujourd'hui*, 193(2), 128-142. DOI : 10.3917/lfa.193.0127
- BonPatron, (s.d.). *Correcteur de grammaire et d'orthographe*. En ligne : <https://bonpatron.com/fr/>
- Bosse, M.-L., Brissaud, C. et Le Levier H. (en révision). French pupils' lexical and grammatical spelling from sixth to ninth grade: a longitudinal study. *Language and speech*.
- Bouillaud, C., Chanquoy, L. et Gombert, J. (2007). Cyberlangage et orthographe : quels effets sur le niveau orthographique des élèves de CM2, 5e et 3e ? *Bulletin de psychologie*, 492(6), 553-565. DOI:10.3917/bupsy.492.0553.
- Bourgain, D. (1990). Des représentations sociales de la norme dans l'ordre scriptural. *Langue française*, (85), 82-101. DOI : 10.3406/lfr.1990.6179

- Bousquet, S., Cogis, D., Ducard, D., Massonnet, J., Jaffré, J.-P. (1999). Acquisition de l'orthographe et modes cognitifs. *Revue française de pédagogie*, 126, 23-37. DOI : 10.3406/rfp.1999.1092
- Branca-Roscoff, S. et Gomila, C. (2004). La dimensions métalinguistique dans les activités scolaires d'apprentissage de la lecture. *Langages*, 154(2), 113-126. DOI : 10.3917/lang.154.0113
- 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. DOI : 10.3406/lsoc.1999.2866
- Brissaud, C. (2015). Quels enseignements tirer de quatre-vingt-dix-huit dictées de Troisième ? Du décalage entre prescription et acquisition des élèves. *Le français aujourd'hui*, 190, 61-72. DOI : 10.3917/lfa.190.0061
- Brissaud, C. et Bessonnat, D. (2001). *L'orthographe au collège : pour une autre approche*. Grenoble : CRDP ; Paris : Delagrave.
- 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. *Langue française*, 151, 74-93. DOI : 10.3406/lfr.2006.6775
- Brissaud C., et Chevrot J.P. (2011). The late acquisition of a major difficulty of French inflectional orthography : The homophonic /E/ verbal endings. *Writing Systems Research*, 3(2), 129-144. DOI : 10.1093/wsr/wsr003
- Brissaud, C. et Cogis, D. (2002). La morphologie verbale écrite, ou ce qu'ils savent en CM2. *LIDIL*, 25, 32-42.
- 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. *Congrès Mondial de Linguistique française*, 413-424. DOI : 10.1051/cmlf08105
- Brissaud, C., Cogis, D. et Péret, C. (2013). L'enseignement de l'orthographe : une mission encore possible ? In : Baddeley, S., Jejcic, F. et Martinez, C., (dir). *L'orthographe en quatre temps. 20^e anniversaire des Rectifications de l'orthographe de 1990 : Enseignement, recherche et*

- réforme, quelles convergences ?* Actes du colloque international de 2010 (p. 161-202).
Paris : Honoré Champion.
- Brissaud, C. et Fayol, M. (2018). Étude de la langue et production d'écrits. *CNESCO- IFÉ*. En ligne : <http://www.cnesco.fr/fr/ecrire-et-rediger/apprentissage-de-lecrit/>
- Brissaud, C., Fisher, C. et Negro, I. (2012). The relation between spelling and pronunciation : The case of French and the phonological variation /e/ ~ /ɛ/ in different French dialects. *Written language and literacy*, 15 (1), 46-64. DOI : 10.1075/wll.15.1.03bri
- Brissaud C., et Mortamet C. (dir.) (2015). La dictée, une pratique sociale emblématique. *Glottopol*, 26. En ligne : http://glottopol.univ-rouen.fr/numero_26.html
- Brissaud, C. et Sandon, J.-M. (1999). L'acquisition des formes verbales en /E/ à l'école élémentaire et au collège, entre phonographie et morphographie. *Langue française*, 124, 40-57. DOI : 10.3406/lfr.1999.6305
- Catach, N. (1978). *L'orthographe*. Paris: Presses universitaires de France.
- Catach, N. (1986). *L'Orthographe française, Traité théorique et pratique*. Paris: Nathan.
- Catach, N. (1991). *L'orthographe en débat, dossiers pour un changement avec la liste complète des mots rectifiés*. Paris: Nathan.
- CCMD (Centre collégial de développement de matériel de didactique), (s.d.). *Amélioration de la langue*. En ligne : <https://www.ccmd.qc.ca/fr/>
- CENTAL, (s. d.). *sms4science*. En ligne : <http://www.sms4science.org/>
- Chartrand, S.-G. (Éd.). (2016). *Mieux enseigner la grammaire pistes didactiques et activités pour la classe*. Éditions du renouveau pédagogique : Montréal.
- Chervel, A. (1977). *Et il fallut apprendre à écrire à tous les petits Français, histoire de la grammaire scolaire*. Paris: Payot.
- Chervel, A. (2008). *Histoire de l'enseignement du français du XVIIe au XXe siècle*. Paris: Retz.
- Chervel, A., et Manesse, D. (1989). *La dictée les Français et l'orthographe 1873-1987*. Paris: INRP Calmann-Lévy.

- Chevrot, J.-P., Fontana, L., Freychet, J.-P., Simon, J.-P. (1990). Comment les enseignants corrigent et évaluent les variations orthographiques. In Lucci, V., et Millet, A. (dir.), *L'Orthographe de tous les jours* (p. 139-192). Paris : Honoré Champion.
- Cogis, D. (2005). *Pour enseigner et apprendre l'orthographe nouveaux enjeux, pratiques nouvelles école, collège*. Paris: Delagrave.
- Cogis, D. (2007). L'orthographe grammaticale : une difficulté majeure. In Manesse, D. et Cogis, D. (dir.), *Orthographe, à qui la faute ?* p. 97-136. Issy-les-Moulineaux : ESF éditeur.
- Cogis, D. et Brissaud, C. (2019). À la poursuite des marques de genre. In Mortamet, C. (dir.), *L'Orthographe, pratiques d'élèves, pratiques d'enseignants, représentations* (p. 43-71). Mont-Saint-Aignan : Presses universitaires de Rouen et du Havre.
- Cohen-Azria, C., Daunay, B., Delcambre, I. et Lahanier-Reuter D., Reuter, Y.(éd) (2013). *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques* (3e éd. actualisée). De Boeck : Bruxelles.
- Combettes, B. (2009). Quelle(s) description(s) grammaticale(s) pour l'enseignement? *Repères*, 39, 41-56. DOI : 10.4000/reperes.367
- Cordial, (s.d.). *Le correcteur cordial*. En ligne : <https://www.cordial.fr/enligne.php>
- Cougnon, L. (2010). Orthographe et langue dans les SMS: Conclusions à partir de quatre corpus francophones. *Ela. Études de linguistique appliquée*, 160(4), 397-410. En ligne : <https://www.cairn.info/revue-ela-2010-4-page-397.htm>.
- Crystal, D. (2001). *Language and the Internet*. Cambridge: Cambridge University press.
- Daunay, B. (2014). Alléger les programmes, allonger leur durée. *Contribution aux travaux des groupes d'élaboration des projets de programmes C2, C3 et C4*. En ligne : http://cache.media.education.gouv.fr/file/CSP/14/9/Daunay_Bertrand_-_PU_-_CSP_Contribution_374149.pdf
- David, J. (2006) L'orthographe du français et son apprentissage. In : Honvault-Ducrocq, R. (dir.), *L'Orthographe en questions* (p. 169-190). Mont-Saint-Aignan : Publications des Universités de Rouen et du Havre.

- David, J. (2014). Les écarts orthographiques à l'entrée à l'université. *Le français aujourd'hui*, 185(2), 95-106. DOI : 10.3917/lfa.185.0095
- David, J. et Dappe, L. (2013). Comment des élèves de début de primaire approchent-ils la morphographie du français ? *Repères*, 47, 109-130. DOI : 10.4000/reperes.530
- 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. DOI : 10.3406/psy.2001.29557
- Delabarre, É., Devillers, M.-L. Et Mortamet, C. (2015). La dictée comme mise en scène des normes orthographiques. *Bulletin suisse de linguistique appliquée*, N° spécial (III-IV), 49-69. En ligne : http://doc.rero.ch/record/11876/files/bulletin_val_sla_2015_special_1.pdf
- Delamotte-Legrand, R. (2006). Éloge de la variation orthographique. In Honvault-Ducrocq, R. (dir.), *L'Orthographe en questions* (p. 89-108). Mont-Saint-Aignan : Publications des Universités de Rouen et du Havre.
- Delcambre, I. et Lahanier-Reuter, D. (Éd.). (2012). *Littéracies universitaires : nouvelles perspectives*. Metz: CRESEF.
- Delcambre, I. et Reuter, Y. (2012). Littéracies universitaires : Présentation. *Pratiques*, 153-154, 3-19. En ligne : <http://journals.openedition.org/pratiques/1905>
- Delsol, A. (2003). L'acquisition de l'orthographe des homophones non homographes de /sE/ ? *Les Dossiers des Sciences de l'Éducation*, 9, 77-88. DOI : 10.3406/dsedu.2003.987
- Dister, A. et Moreau, M.-L. (2012). Réforme de l'orthographe française, Craintes, attentes et réactions des citoyens. *Glottopol*, 19. En ligne : http://glottopol.univ-rouen.fr/numero_19.html
- Dister, A. et Moreau, M.-L. (2019). Le poids de l'orthographe lexicale et de l'orthographe grammaticale dans les dictées. In Mortamet, C. (dir.), *L'Orthographe, pratiques d'élèves, pratiques d'enseignants, représentations* (p. 21-42). Mont-Saint-Aignan : Presses universitaires de Rouen et du Havre.
- Elalouf, M.-L. (2010). La terminologie grammaticale française au crible de quelques malentendus. Pour un traitement didactique. *La Lettre de l'AIRDF*, 34-42. DOI : 10.3406/airdf.2010.1847

- Elalouf, M. L. (2012). La didactique de la grammaire dans 20 ans de la revue *Repères*. *Repères*, 46, 17-32. DOI : 10.4000/reperes.86
- Elalouf M.-L. (2015). Comment le nom passé est passé du langage courant à la terminologie grammaticale ? *Scolagram*, n°1, *Enseigner/apprendre les oppositions aspectuelles*. En ligne : <http://scolagram.u-cergy.fr/>
- Elalouf M.-L. (2017). Examen d'un dispositif mobilisant le déjà-là d'apprentis scripteurs en baccalauréat professionnel. *Spirale*, 59, 95-106. En ligne : https://spirale-edu-revue.fr/IMG/pdf/7_spi_59_elalouf.pdf
- Fayol, M., et Got, C. (1991). Automatisation et contrôle dans la production écrite : les erreurs d'accord sujet verbe chez l'enfant et l'adulte. *L'année psychologique*. 91(2), 187-205. DOI : 10.3406/psy.1991.29453
- Fayol, M. et Jaffré, J.-P. (2008). *Orthographe*. Paris: Presses universitaires de France.
- Fayol, M. et Jaffré, J.-P. (2014). *L'orthographe*. Paris: Presses universitaires de France.
- Fayol, M. et Pacton, S. (2006). L'accord du participe passé : Entre compétition de procédures et récupération en mémoire. *Langue française*, 151, 59-73. En ligne : https://www.persee.fr/doc/lfr_0023-8368_2006_num_151_3_6774
- Fayol, M., Totereau, C. et Barrouillet, P. (2006). Disentangling the impact of semantic and formal factors in the acquisition of number inflections : Noun, adjective and verb agreement in written French. *Reading and Writing*, 7(19), 717-736. DOI : 10.1007/s11145-005-1371-7
- Fisher, C. (1995). Les savoirs grammaticaux des élèves du primaire : le cas de l'adjectif. In Chartrand., S.-G. (dir.), *Pour un nouvel enseignement de la grammaire, propositions didactiques* (315-340). Montréal : Éditions Logiques.
- 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. DOI : 10.4000/reperes.742
- Francis, W. N. (1986). Proximity Concord in English. *Journal of English Linguistics*, 19(2), 309–317. DOI : 10.1177/007542428601900212
- Frei, H. (1929). *La Grammaire des fautes*. Paris : Librairie Paul Geutner.

- Gadet, F. (2003). *La variation sociale en français*. Gap Paris: Ophrys.
- Gak, V. G. (1976). *L'orthographe du français : essai de description théorique et pratique* (traduction de I. Vildé-Lot et préface de N. Catach). Paris : SELAF.
- Garcia-Debanc, C. (1993). Enseignement de la langue et production d'écrits. *Pratiques*, 77, 3-23.
DOI : 10.3406/prati.1993.1681
- Gardin, B. (2006). Sur quelques composantes sociolinguistiques de l'orthographe française. In Honvault-Ducrocq, R. (dir.), *L'Orthographe en questions* (p. 109-114). Mont-Saint-Aignan : Publications des Universités de Rouen et du Havre.
- Geoffre, T. (2014). Vers le contrôle orthographique d'élèves de cycle 3 de l'école primaire : Quels outils didactiques? *LIDIL*, 49, 93-13. DOI : 10.4000/lidil.3468
- Geoffre, T., et Brissaud, C. (2012). L'accord sujet-verbe : acquis en fin d'école primaire, vraiment ? *SHS Web of Conferences*, 1, 287-306. DOI : 10.1051/shsconf/20120100196
- Gombert, J.-É. (2006). Epi/méta vs implicite/explicite : Niveau de contrôle cognitif sur les traitements et apprentissage de la lecture. *Langage et pratiques*, 38, 69-76.
- Gombert, J.-É. (1991). Le rôle des capacités métalinguistiques dans l'acquisition de la langue écrite. *Repères*, 3, 143-156. DOI : 10.3406/reper.1991.2023
- Goody, J. (1978). *La raison graphique la domestication de la pensée sauvage* (traduction et présentation de J. Bazin et A. Bensa). Paris : Éditions de Minuit.
- Gourdet, P. (2018). *Enseigner la grammaire peut-il contribuer à l'amélioration de la production écrite?* En ligne :
http://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2018/04/CCEcrits_note_Gourdet.pdf
- Gourdet, P. et Roubaud, M.-N. (2016). L'enseignement du verbe à l'école. Des tensions entre enseignants et élèves de CM2. *Pratiques* [En ligne], 169-170. DOI : 10.4000/pratiques.3059
- Guernier, M.-C., Barré-de Miniac, C., Brissaud, C. et Mout, T. (2017). *Ces lycéens en difficulté avec l'écriture et avec l'école*. Grenoble : UGA Éditions.
- Haas, G. (1999). Les ateliers de négociation graphique : Une cadre de développement des compétences métalinguistiques pour des élèves de cycle 3. *Repères*, 20(1), 127-142. DOI : 10.3406/reper.1999.2315

- Haas, G. (Éd.). (2002). *Apprendre, comprendre l'orthographe autrement de la maternelle au lycée*.
Dijon: SCÉRÉN-CRDP de Bourgogne.
- Herring, S. C. (2012). Grammar and Electronic Communication. *The Encyclopedia of Applied Linguistics*. DOI : 10.1002/9781405198431.wbeal0466
- Honvault-Ducrocq, R. (Éd.) (2006). *L'orthographe en questions*. Mont-Saint-Aignan: Publications des Universités de Rouen et du Havre.
- Isidore-Prigent, J. (2002). Apprendre l'orthographe en argumentant dans le cadre des ateliers de négociation graphique. In Haas, G. (dir.), *Apprendre, comprendre l'orthographe autrement de la maternelle au lycée* (p.73-80). Dijon: SCÉRÉN-CRDP de Bourgogne.
- Jacques, M.-P. et De Amaral, C. (2018). Explorer les compétences rédactionnelles au lycée professionnel. *SHS Web Conf.*, 46. DOI : 10.1051/shsconf/20184607008
- Jaffré, J.-P. (2006). Pourquoi distinguer les homophones ? *Langue française*, 151, p. 25-40. En ligne : https://www.persee.fr/doc/lfr_0023-8368_2006_num_151_3_6772
- Jaffré, J.-P. (2013a). Sémiographies et acquisition : le cas de l'orthographe du français. In Baddeley, S., Jejcic, F. et Martinez, C., (dir.). *L'orthographe en quatre temps. 20^e anniversaire des Rectifications de l'orthographe de 1990 : Enseignement, recherche et réforme, quelles convergences ?* Actes du colloque international de 2010 (p. 149-160). Paris : Honoré Champion.
- Jaffré, J.-P. (2013b). Propos sociologiques sur l'orthographe. In Gettliffe, N. et Meyer, J.-P. (dir), *Dans la carrière des mots, Mélanges offerts à Jean-Christophe Pellat* (p. 11-20).
Strasbourg : Université de Strasbourg
- Jaffré, J.-P. et Brissaud, C. (2006). Homophonie et hétérographie, un point nodal de l'orthographe. In Honvault-Ducrocq, R. (dir), *L'Orthographe en questions* (p. 145-168). Mont-Saint-Aignan : Publications des Universités de Rouen et du Havre.
- Joannidès, R. (2014). *L'écriture électronique des collégiens : Quelles questions pour la didactique du français ?* (Thèse de doctorat, Université de Rouen Normandie, Rouen). En ligne : <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-01113821/document>

- Kilcher-Hagedorn, H., Othenin-Girard, C. et Weck, G. de. (1987). *Le savoir grammatical des élèves recherches et réflexions critiques*. Berne : P. Lang.
- Klinkenberg, J.-P. (2007). La norme du français : d'un modèle centré au modèle polycentrique. *Constallations francophones* (7). En ligne : http://www.publiforum.farum.it/ezone_articles.php?art_id=49
- Klinkenberg, J.-P. (2013). L'hydre de la réforme. Images sociales de l'orthographe et de la politique linguistique. In Baddeley, S., Jejcic, F. et Martinez, C., (dir.). *L'orthographe en quatre temps. 20^e anniversaire des Rectifications de l'orthographe de 1990 : Enseignement, recherche et réforme, quelles convergences ?* Actes du colloque international de 2010 (p. 73-104). Paris : Honoré Champion.
- Labov, W. (1978). *Le parler ordinaire la langue dans les ghettos noirs des États-Unis* (traduction de A. Kihm). Paris : Éditions de Minuit.
- Lahire, B. (1993). *Culture écrite et inégalités scolaires : sociologie de « l'échec scolaire » à l'école primaire*. Lyon: Presses universitaires de Lyon.
- Lahire, B. (2008). *La raison scolaire : école et pratiques d'écriture, entre savoir et pouvoir*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- Landowski, E. (1997). *Présences de l'autre*. Paris : PUF.
- Largy, P. et Dédéyan, A. (2002). Automatisation en détection d'erreurs d'accord sujet-verbe : Étude chez l'enfant et l'adulte. *L'année psychologique*, 102 (2), 201-234.
DOI : 10.3406/psy.2002.29589
- Largy, P., Fayol, M. et Lemaire, P. (1996) The Homophone Effect in Written French: The Case of Verb-Noun Inflection Errors. *Language and Cognitive Processes*, 11(3), 217-256.
DOI : 10.1080/016909696387178
- Le Levier, H. (2016). *Le statut de l'orthographe au lycée* (Mémoire de Master 2, Université Charles de Gaulle : Lille).
- Le Levier, H. (2019). Représentations de l'orthographe chez des élèves de collège et de lycée. In Mortamet, C. (dir.), *L'Orthographe, pratiques d'élèves, pratiques d'enseignants*,

représentations (p. 177-198). Mont-Saint-Aignan : Presses universitaires de Rouen et du Havre.

Le Levier, H. (à paraître). Rapport à l'orthographe d'apprenants du secondaire et du supérieur dans les écrits numériques extrascolaires. *Actes du colloques CEDIL 18*.

Le Levier, H. et Brissaud, C. (à paraître). Utilisation du vocabulaire grammatical dans des entretiens métagraphiques d'élèves de troisième. *Revue canadienne de linguistique appliquée*.

Le Levier, H., Brissaud, C., et Huard, C. (2018). Le raisonnement orthographique chez des élèves de troisième : analyse d'un corpus d'entretiens métagraphiques, *Pratiques* [En ligne], 177-178. DOI : 10.4000/pratiques.4464

Le Levier, H., Brissaud, C. et Totereau, C. (2018). L'accord du participe passé : une difficulté persistante en fin de scolarité obligatoire. In Brissaud, C., Dreyfus, M. et Kervyn, B (dir.), *Repenser l'écriture et son évaluation au primaire et au secondaire*, (63-86). Namur : Presses universitaires de Namur.

Ledegen, G. (2000). *Le bon français : les étudiants et la norme linguistique*. Paris : L'Harmattan.

Lefrançois, P. (2004). Stratégies de résolution de problèmes orthographiques d'étudiants à l'université. In : Barré-de-Miniac, C., Brissaud, C. et Rispaïl, M. (dir), *La littéracie : conceptions théoriques et pratiques d'enseignement de la lecture-écriture* (p. 233-244). Paris : L'Harmattan.

Lefrançois, P. (2009). Évolution de la conception du pluriel des noms, des adjectifs et des verbes chez les élèves du primaire . *Repères* [En ligne], 39. DOI : 10.4000/reperes.846

Lenfant, M. (2019). Représentations de l'orthographe chez des élèves de primaire et de collège suivis en orthophonie. In Mortamet, C. (dir), *L'Orthographe, pratiques d'élèves, pratiques d'enseignants, représentations* (p. 199-222). Mont-Saint-Aignan : Presses universitaires de Rouen et du Havre.

Lenhart, A., Arafe, S., Smith, A. et Rankin Macgill, A. (2008). *Writing, technology and teens*. Pew Research Center. En ligne : <https://www.pewinternet.org/2008/04/24/writing-technology-and-teens/>

- Lété, B. (2006). L'apprentissage implicite des régularités statistiques de la langue et l'acquisition des unités morphosyntaxiques. *Langue française*, 151, 41-58. DOI : 10.3406/lfr.2006.6773
- Lété, B., Sprenger-Charolles, L. et Colé, P. (2004). Manulex : A grade-level lexical database from French elementary-school readers. *Behavior Research Methods, Instruments et Computers* 36, 156-166.
- Lord, M.-A. et Elalouf, M.-L. (2016). Enjeux de l'utilisation de la métalangue en classe de français. In Chartrand, M.-G. (éd.), *Mieux enseigner la grammaire, pistes didactiques et activités pour la classe* (p. 63-79). Montréal : Éditions du renouveau pédagogique.
- Lucci, V. et Millet, A. (Éd.). (1994). *L'orthographe de tous les jours enquête sur les pratiques orthographiques des Français*. Paris: Honoré Champion.
- Magazine Marianne*. (2018). Accord du participe passé : quand le ministre ne sait pas reconnaître un COD. En ligne : <https://www.marianne.net/politique/accord-du-participe-passe-quand-le-ministre-de-l-education-ne-sait-pas-reconnaitre-un-cod>
- Manesse, D. et Cogis, D.(2007). *Orthographe à qui la faute?* Issy-les-Moulineaux (Hauts-de-Seine): ESF éditions.
- Marsac, F. (2013). De l'accord du participe passé français : *si vis pacem... para pacem* ! In Gettliffe, N. et Meyer, J.-P. (dir), *Dans la carrière des mots, Mélanges offerts à Jean-Christophe Pellat* (p. 171-192). Strasbourg : Université de Strasbourg
- Masson, M. (2006). L'hébreu moderne et l'orthographe. In Honvault-Ducrocq, R. (dir.), *L'Orthographe en questions* (p. 277-298). Mont-Saint-Aignan : Publications des Universités de Rouen et du Havre.
- Martin Lacroux, C. (2015). *L'appréciation des compétences orthographiques en phase de présélection des dossiers de candidature : pratiques, perceptions et implications pour la GRH* (Thèse de doctorat : Université de Toulon). En ligne : <http://www.theses.fr/2015TOUL2009/document>
- Martin, O. (2012). *L'analyse quantitative des données* (3^e édition). Paris : Armand Colin.

- Maynard, C., Brissaud C., et Armand, F. (2018). Mise à l'essai d'un dispositif renouvelé d'enseignement de l'orthographe auprès d'élèves d'un lycée professionnel en France. *SHS Web Conference*, 46. DOI : 10.1051/shsconf/20184607002
- Millet, A., Lucci, V., et Billiez, J. (1990). *Orthographe mon amour*. Grenoble : Presses universitaires de Grenoble.
- Ministère de l'éducation nationale. (2015). Programmes pour les cycles 2 3 4. En ligne : https://cache.media.education.gouv.fr/file/MEN_SPE_11/67/3/2015_programmes_cycles234_4_12_ok_508673.pdf
- Ministère de l'éducation nationale. (2018a). *Programme du cycle 2 en vigueur à compter de l'année scolaire 2018-2019*. En ligne : https://cache.media.eduscol.education.fr/file/programmes_2018/20/0/Cycle_2_programme_consolide_1038200.pdf
- Ministère de l'éducation nationale. (2018b). *Programme du cycle 3 en vigueur à compter de l'année scolaire 2018-2019*. En ligne : https://cache.media.eduscol.education.fr/file/programmes_2018/20/2/Cycle_3_programme_consolide_1038202.pdf
- Ministère de l'éducation nationale. (2018c). *Programme du cycle 4 en vigueur à partir de la rentrée scolaire 2018-2019*. En ligne : https://cache.media.eduscol.education.fr/file/programmes_2018/20/4/Cycle_4_programme_consolide_1038204.pdf
- Ministère de l'Éducation Nationale. (2018d). *Brevet de technicien supérieur Support à l'action manageriale*. En ligne : https://cocom.ac-versailles.fr/IMG/pdf/referentiel_formation_bts_sam_13032018.pdf
- Ministère de l'Éducation Nationale. (2019a). *Repères et références statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche 2018*. En ligne : <https://www.education.gouv.fr/cid57096/reperes-et-references-statistiques.html>
- Ministère de l'Éducation Nationale. (2019b). *Bulletin officiel spécial n°1 du 22 janvier 2019 Programme de l'enseignement de français de la classe de seconde générale et*

technologique et de la classe de première des voies générales et technologiques. En ligne : https://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?cid_bo=138126

Mortamet, C. (2001). Adhérents, dissidents, objecteurs et militants, la diversité des positionnements face à la norme. *Glottopol*, 18, 191-202. En ligne : http://glottopol.univ-rouen.fr/telecharger/numero_18/gpl18_13mortamet.pdf

Mortamet, C. (2018). Pour une sociolinguistique de l'orthographe (Habilitation à diriger des recherches : Université de Rouen). En ligne : <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-02068357>

Mortamet C. (Éd.) (2019). *L'orthographe : Pratiques d'élèves, pratiques d'enseignants, représentations*. Mont-Saint-Aignan : Presses universitaires de Rouen et du Havre.

Mout, T. (2013). *L'orthographe du français : Usages et représentations d'adultes socio-différenciés : Approche pluridisciplinaire*. (Thèse de doctorat : Université de Grenoble). En ligne : <http://www.theses.fr/2013GRENL023/document>

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*, 23(3), 435-449. DOI : 10.1017/S0959269511000512

Müller, B., et Lacroux, C. M. (2018). Les fautes d'orthographe sur les sites de vente en ligne : Quels effets sur les consommateurs? *The Conversation*. En ligne : <http://theconversation.com/les-fautes-dorthographe-sur-les-sites-de-vente-en-ligne-quels-effets-sur-les-consommateurs-96521>

Myhill, D. A., Jones, S. M., Lines, H., et Watson, A. (2012). Re-thinking grammar : The impact of embedded grammar teaching on students' writing and students' metalinguistic understanding. *Research Papers in Education*, 27(2), 139-166.
DOI : 10.1080/02671522.2011.637640

Myhill, D., Jones, S., et Watson, A. (2013). Grammar matters : How teachers' grammatical knowledge impacts on the teaching of writing. *Teaching and Teacher Education*, 36, 77-91. DOI : 10.1016/j.tate.2013.07.005

- Nadeau, M. et Fisher, C. (2011). Les connaissances implicites et explicites en grammaire. Quelle importance pour l'enseignement ? Quelles conséquences ? *Bellaterra Journal of teaching and learning, langage an litterature*. DOI : 10.5565/rev/jtl3.446
- Onillon, S. (2008). *Pratiques et représentations de l'écrit*. Bern : P. Lang.
- Ortega, É., et Lété, B. (2010). *eManulex : Electronic version of Manulex and Manulex-infrax databases*. En ligne : <http://www.manulex.org/>
- Orthodidacte. (2019) *L'orthographe des français dans le Grand Débat*. En ligne : <https://www.orthodidacte.com/wp-content/uploads/2019/05/orthodidacte-l-orthographe-des-francais-dans-le-grand-debat-2019.pdf>
- Pach, C., Jacquemin, D., Millet, A., Billiez, J. (1990). Le quotidien de l'orthographe ou l'orthographe ordinaire. In Lucci, V., et Millet, A. (dir.), *L'Orthographe de tous les jours* (p. 45-138). Paris : Honoré Champion.
- Paveau, M.-A., et Rosier, L. (2008). *La langue française : passions et polémiques*. Paris: Vuibert.
- Pacton, S., Sobaco, A., Fayol, M., Treiman, R. (2013). How does graphotactic knowledge influence children's learning of new spellings? *Frontiers in psychology*, 4, 701. DOI : 10.3389/fpsyg.2013.00701
- Pellat, J.-C., et Andrieux-Reix, N. (2006). Histoire d'É ou de la variation des usages graphiques à la différenciation réglée. *Langue française*, 151, 7-24. En ligne : https://www.persee.fr/doc/lfr_0023-8368_2006_num_151_3_6771
- Penloup, M.-C. (2018). Peut-on mobiliser les pratiques hors école d'écriture numérique ? CNESCO-IFÉ. En ligne : http://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2018/04/CCEcrits_note_Penloup.pdf
- Perfetti, C. A., Rieben, L., et Fayol, M. (Éd.). (1997). *Learning to spell : research, theory, and practice across languages*. Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Randanne, F. (2012). *Outils et repères bac*. Paris : Magnard.
- Randanne, F. (2017). *Empreintes littéraires 1ères séries technologiques*. Paris : Magnard.
- Randanne, F., Barraud, C., Broc, E., Cognard, F., Doux-Pouget, C., et Lassalle, R. (2014). *Cahier de français*. Paris : Magnard.

- Rousseau, M., Herlin R., Houdart, O., (2016). *Retour sur l'accord du participe passé et autres bizarreries de la langue française*. Paris : Flammarion.
- Reverso, (s. d.). *Correcteur en ligne*. En ligne : <http://www.reverso.net/orthographe/correcteur-francais/>.
- Sandon, J.-M. (2002). L'acquisition de l'orthographe chez l'enfant de 7 à 11 ans : une évolution dans la manière de penser l'écrit. In Haas, G. (dir.), *Apprendre, comprendre l'orthographe autrement de la maternelle au lycée* (p.43-58). Dijon: SCÉRÉN-CRDP de Bourgogne.
- Saussure, F. de. (1960), *Cours de linguistique générale* (Bally C. et Sechehaye A.). Paris : Payot.
- Sebba, M. (2007). *Spelling and society the culture and politics of orthography around the world*. Cambridge (GB) : Cambridge University Press.
- Séguin, H. (1973). Le genre des adjectifs en français. *Langue française*, 20, 52-74.
DOI : 10.3406/lfr.1973.5654
- Sève, P. (2018). Par l'autre bout de la lorgnette : enseigner l'écriture par et dans ses effets aux cycles 2 et 3. In Brissaud, C., Dreyfus, M. et Kervyn, B (dir.), *Repenser l'écriture et son évaluation au primaire et au secondaire*, (149-182). Namur : Presses universitaires de Namur.
- Singly, F. de. (2005). *Le questionnaire* (2e éd. refondue). Paris : Armand Colin.
- Sobaco, A., Treiman R., Peereman, R., Borchardt, G., Pacton, S. (2014). The influence of graphotactic knowledge on adults' learning of spelling. *Memory and cognition*, 43(4), 593-604. DOI : 10.3758/s13421-014-0494-y
- Totereau, C., Brissaud, C., Reilhac, C. et Bosse, M.-L. (2013). L'orthographe grammaticale au collège : Une approche sociodifférenciée. *A.N.A.E*, (123), 164-171. En ligne : <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00945209>
- Totereau, C., Thevenin, M.-G, Fayol, M. (1997). The development of the understanding of number morphology in written french (p. 97-115). In Perfetti, C. A., Rieben, L., et Fayol, M. (Éd.), *Learning to spell research, theory, and practice across languages*. Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.

- Trosseille, B. et Brissaud, C (2015). Entretien : La place de la dictée dans les évaluations conduites par la DEPP. In Brissaud C., et Mortamet C. (dir.), La dictée, une pratique sociale emblématique. *Glottopol*, 26. En ligne : http://glottopol.univ-rouen.fr/numero_26.html
- Vargas, C. (2009). Peut-on inventer une grammaire pour la réussite scolaire? *Repères*, 39, 17-39.
DOI : 10.4000/reperes.365
- Vermersch, P. (2000). *L'entretien d'explicitation* (3^e éd.). Issy-les-Moulineaux (Hauts-de-Seine): ESF éd.
- Voiriot-Cordary, N.(2005). *Acquisition et gestion de la morphologie verbale flexionnelle au français à l'entrée au lycée*. (Thèse de doctorat : Université de Bourgogne).
- Wilmet, M. (1999). *Le participe passé autrement : protocole d'accord, exercices et corrigés*. Bruxelles: [De Boeck,] Duculot.

ANNEXE 1 : FORMULAIRE D'ACCORD PARENTAL UTILISÉ LORS DE L'ENQUÊTE ORTHOCOL.

Madame, Monsieur,

Laboratoires
de recherche :
Lidilem, LPNC et LSE



Nous sommes des chercheurs en éducation à l'Université Grenoble Alpes. Dans le cadre d'un projet sur le développement de l'écriture et de la lecture, nous souhaitons demander à votre enfant de participer à une recherche qui va se dérouler dans son collège (même avec votre accord, nous lui précisons le moment venu que sa participation n'est pas obligatoire, et qu'il peut se retirer de l'étude à tout moment).

L'équipe de direction du collège ainsi que le rectorat nous ont donné leur autorisation. Nous vous demandons donc maintenant votre accord pour que votre enfant y participe.

L'activité proposée aux élèves qui participeront à cette étude est un exercice d'écriture effectué en classe. Ensuite, nous demanderons à certains élèves de nous expliquer oralement ce qu'ils ont fait pendant cet exercice d'écriture. Etant donné que ce n'est pas le résultat de chaque enfant que nous étudierons mais celui du groupe dans sa totalité, l'étude ne demande **aucune information sur la vie privée** de l'enfant et tous les résultats obtenus resteront totalement **anonymes**. Afin de garantir anonymat et confidentialité, un code sera attribué à votre enfant. Les résultats seront utilisés uniquement pour notre étude.

Si vous préférez que votre enfant ne participe pas à cette recherche, il vous suffit de le signaler au service Vie scolaire, au moyen du coupon ci-dessous. Nous restons à votre disposition pour tout complément d'information que vous jugeriez nécessaire pour nous accorder votre autorisation (courriel: projetorthocol@gmail.com).

Les chercheurs responsables du projet
Catherine Brissaud, Marie-Line Bosse, Corinne Totereau, Cécile Nurra

Je sous-signé(e), (nom, prénom)

responsable légal de l'élève (nom, prénom)

scolarisé(e) en 3e, **autorise** – **n'autorise pas** celui-ci (celle-ci) à
participer au collège, à la recherche Orthocol, décrite ci-dessus.

Date :/...../.....

Signature

ANNEXE 2 : FORMULAIRE DE CONSENTEMENT UTILISÉ LORS DE L'ENQUÊTE EN STS

DEMANDE DE CONSENTEMENT POUR LA PARTICIPATION À LA RECHERCHE « L'ORTHOGRAPHE EN STS ».

Dans le cadre de ma thèse menée sous la direction de Catherine Brissaud au sein du laboratoire Lidilem de l'Université Grenoble-Alpes, je mène une enquête sur le rapport des élèves de BTS tertiaires à l'orthographe. Le but de cette enquête est de comprendre les difficultés que l'orthographe française peut représenter pour des élèves de STS et ce qu'ils pensent de l'orthographe et de son enseignement. L'objectif est de mieux connaître les besoins des élèves de STS dans ce domaine et de pouvoir, à terme, leur proposer des formations plus adaptées. Aucun jugement ne sera porté sur les performances et les propos des participants.

Vous êtes entièrement libre de refuser de participer à cette enquête. Cependant votre participation serait très précieuse pour la recherche que je mène et pour faire avancer les connaissances sur l'apprentissage de l'orthographe.

Cette enquête se déroulera en deux temps. Dans un premier temps, un questionnaire et une dictée vous seront proposés. Dans un second temps, certaines personnes volontaires participeront à un entretien. Vous pouvez accepter de participer à la première phase de l'enquête et pas à la seconde. Les données seront traitées de sorte à ce que, dans la mesure du possible, les personnes interrogées ne soient pas identifiables. Par ailleurs, les deux seules personnes susceptibles d'avoir accès aux données elles-mêmes seront moi-même et Catherine Brissaud, ma directrice de thèse. Toutes les précautions seront prises pour assurer la confidentialité et la sécurité de ces données. Elles pourront éventuellement être publiées dans des revues scientifiques ou donner lieu à des communications lors de colloques sous forme de courts extraits ou de traitements statistiques.

Conformément à la loi « Informatique et libertés » du 6 janvier 1978 modifiée, relative à l'informatique, aux fichiers et aux libertés, vous disposez à tout moment d'un droit d'accès, de rectification et de suppression des données vous concernant. Vous pouvez exercer ces droits par courrier électronique à cette adresse : catherine.brissaud@univ-grenoble-alpes.fr

Hélène Le Levier

À remplir par le participant :

Je, soussigné.....,

Déclare avoir lu et compris les renseignements concernant la recherche « L'orthographe en STS ».

Accepte de plein gré de participer à cette recherche.

Date :

Signature :

À remplir par le tuteur légal du participant si mineur :

Je, soussigné,

père - mère - tuteur légal de l'élève⁸⁴ :

Nom : Prénom :

Déclare avoir lu et compris les renseignements concernant la recherche « L'orthographe en STS ».

Accepte de plein gré de participer à cette recherche.

Date : ... / ... / 2017

Signature :

⁸⁴ Rayer les mentions inutiles.

ANNEXE 3 : GUIDE D'ENTRETIEN UTILISÉ LORS DE L'ENQUÊTE ORTHOCOL

Préparation des entretiens

Avoir deux versions de la copie anonymée : une pour nous et une pour l'élève. Sur la version élève : surligner en une couleur tous les items obligatoires et en une autre couleur les trois items choisis pour cet entretien spécifiquement.

À expliquer à l'élève avant de commencer l'entretien :

Expliquer le principe de l'entretien : on a besoin de savoir **si tu te poses des questions quand tu orthographies un mot, comment tu fais pour choisir une façon d'écrire**, si tu es sûr ou pas sûr de toi par rapport à la façon dont tu as écrit les mots dans la dictée. Tu peux tout à fait changer d'avis par rapport à l'orthographe que tu avais mise : ce qui nous intéresse c'est ce qui t'amène à changer d'avis.

Vérifier que la copie que l'on a est bien leur copie en leur donnant la version prévue pour eux. Leur préciser tout de suite qu'**il n'y a pas nécessairement d'erreurs dans les morceaux surlignés** puisqu'on pose les mêmes questions à tous les élèves.

Leur expliquer qu'ils sont enregistrés. Leur demander s'ils ont une question avant de commencer l'enregistrement.

Tableau sur les graphies obligatoires

Demander à l'élève comment il est arrivé à chaque graphie et s'il est sûr de cette graphie et de son raisonnement. Il peut être utile également de relire une partie de la phrase avec eux pour qu'ils remettent le mot en contexte.

Lorsqu'ils ont oublié une finale verbale (notamment un pluriel), il peut être utile de leur demander « Y a-t-il d'autres façons d'écrire ce mot ? » afin de les amener à s'interroger sur la finale sans les influencer trop.

- Je vais vous **raconter**
- Ses yeux **verts** voient plus loin
- qui **s'agrandissent** et qui **brillent**
- Une cité **peuplée d'immeubles bariolés**
- Qui l'**a** toujours **considéré**
- Il décrit **ce** qu'il **voit**

Explication des colonnes :

Graphie modifiée : mettre la nouvelle graphie si l'élève dit qu'il la change. Ne rien mettre s'il maintient sa graphie.

Niveau d'assurance : essayer d'évaluer dans quelle mesure il est sûr ou non de ce qu'il écrit (on peut mettre des – ou des + en fonction de ce qu'on ressent). Ne pas hésiter à lui demander s'il est sûr.

Présence d'un raisonnement : Il s'agit simplement de voir si l'élève a produit un raisonnement, même s'il est inadapté et même s'il est d'ordre morphosémantique. On peut aussi utiliser des – ou des + en fonction du degré d'explicitation qu'on a réussi à obtenir. Ne pas hésiter à demander à l'élève de détailler son explication.

Remarques :

Beaucoup d'élève ont fusionné « a » avec autre chose. Les interroger sur la graphie globale du mot écrit (notamment lorsqu'il s'agit du mot « la »).

Question sur l'orthographe et son apprentissage

Les questions sont présentées par bloc de questions : en fonction des réponses données, on peut être amené à formuler les questions différemment (notamment à les détailler plus ou moins).

Les tableaux ont pour but de vérifier qu'on est bien passé par les étapes fondamentales. J'ai fusionné les cellules lorsque l'opposition oui / non n'avait pas de sens.

Sur la réforme de 1990 : le but est notamment de voir quel rapport ils entretiennent avec l'orthographe du français. Il me semble intéressant de leur signaler qu'il ne s'agit pas de rendre une autre orthographe obligatoire mais d'en accepter deux. 1) As-tu trouvé cette dictée facile ou difficile ?

Pourquoi ?

1) Question liminaire

| | facile | difficile | Plus facile qu'en classe | Plus difficile |
|----------------------|--------|-----------|--------------------------|----------------|
| Niveau de difficulté | | | | |
| Explication | | | | |

2) Items obligatoires

| | Graphie modifiée ? | Niveau d'assurance | Présence d'un raisonnement |
|----------------------------|--------------------|--------------------|----------------------------|
| racon <u>te</u> r | | | |
| vert <u>s</u> | | | |
| voie <u>nt</u> | | | |
| qui s'agrandisse <u>nt</u> | | | |
| qui brill <u>ent</u> | | | |
| peuple <u>e</u> | | | |
| immeuble <u>s</u> | | | |
| bariole <u>s</u> | | | |
| <u>a</u> | | | |
| considéré <u>é</u> | | | |
| <u>ce</u> | | | |

| | | | |
|------|--|--|--|
| voit | | | |
|------|--|--|--|

3) Items facultatifs

| | Graphie modifiée ? | Niveau d'assurance | Présence d'un raisonnement |
|--|--------------------|--------------------|----------------------------|
| | | | |
| | | | |
| | | | |

4) Questions sur l'orthographe et son apprentissage

Bloc autour du rapport positif ou négatif à l'apprentissage de l'orthographe.

Te souviens-tu d'exercices que tu as aimé faire à l'école ou au collège ? Lesquels ?

Te souviens-tu de la façon dont tu as appris l'orthographe à l'école primaire ? Au collège ? Était-ce différent ?

Penses-tu avoir progressé en orthographe depuis la sixième ?

Peux-tu donner un exemple de règle d'orthographe dont tu te souviens ?

| | oui | non |
|---|-----|-----|
| Rapport positif à l'enseignement de l'orthographe | | |
| Présence de souvenirs précis | | |
| Pense avoir progressé | | |
| Nature de la règle évoquée | | |

Bloc autour de l'écriture et de la place de l'orthographe dans l'écriture

Écris-tu en dehors de l'école ?

Ne pas hésiter à leur proposer des exemples d'écrits possibles :

écrits longs et/ ou formels : textes personnels, lettres, cartes postales, notes de blog...

écrits courts et /ou informels : petits mots, messages sur le téléphone, sur internet (mails, réseaux sociaux, tchats...)

Fais-tu attention à l'orthographe quand tu écris hors de l'école ? Pourquoi ?

Cette attention dépend-elle du type d'écrit ? Du destinataire ?

À l'école, fais-tu plus attention à l'orthographe dans certaines matières que dans d'autres ?

Quand tu écris un texte, à quoi fais-tu le plus attention ? Qu'est-ce qui te demande des efforts ?

Ne pas hésiter à leur donner des exemples de difficultés possibles : ponctuation, enchaînement des phrases, organisation du texte, choix du vocabulaire, niveau de langue...

| | oui | non |
|---|-----|-----|
| Types d'écrits hors de l'école ? | | |
| Orthographe perçue comme globalement importante ? | | |
| Différenciation en fonction du type | | |

Annexe 3 : Guide d'entretien utilisé lors de l'enquête Orthocol

| | | |
|---|--|--|
| d'écrit ? | | |
| Différenciation en fonction du destinataire ? | | |
| Différenciation en fonction de la matière ? | | |
| Points de difficulté dans l'écriture d'un texte | | |

Bloc autour de la perception globale de l'orthographe du français

À tes yeux l'orthographe du français est-elle facile ou difficile à apprendre ?

Pourquoi ?

As-tu entendu parler de la réforme de 1990 dont on a reparlé récemment dans les médias ?

Si oui : Qu'en as-tu compris et qu'en penses-tu ?

Penses-tu qu'il serait utile de simplifier l'orthographe du français ? (Question à poser notamment s'ils n'ont pas du tout entendu parler de la réforme)

| | oui | non |
|-----------------------------|-----|-----|
| Orthographe facile ? | | |
| Explications ? | | |
| Réforme de 1990 ? | | |
| Favorable à une évolution ? | | |

Autres remarques

ANNEXE 4 : GUIDE D'ENTRETIEN UTILISÉ LORS DE L'ENQUÊTE EN STS

Au début de l'entretien sera enregistré le numéro d'identification de l'élève, ainsi que la date. Il ne sera pas fait mention de son nom ni de l'établissement où se déroule l'entretien. Les entretiens seront détruits après transcription.

L'entretien exploitera la dictée faite en classe et les réponses au questionnaire. On expliquera à l'élève que le but est de mieux comprendre la façon dont il raisonne face à des problèmes orthographiques et ce qu'il pense de l'orthographe.

La première partie de l'entretien sera un entretien métagraphique : il prendra comme base la dictée anonymée de l'élève sur laquelle auront été surlignées les formes autour desquelles portera l'entretien. Il sera précisé clairement que les mêmes formes ont été surlignées pour tous les élèves et qu'il ne s'agit pas nécessairement d'une erreur. Sur chaque forme, on demandera à l'élève comment il a fait pour trouver cette graphie, s'il aurait envie de la modifier et, le cas échéant, ce qui le conduit à souhaiter la modifier.

On commencera par demander à l'élève si la dictée lui a semblé facile pour on abordera les formes suivantes :

(voir dictée)

La seconde partie de l'entretien portera plus globalement sur le rapport de l'élève à l'orthographe et pourra se fonder sur le questionnaire.

1) Bloc autour du rapport positif ou négatif à l'apprentissage de l'orthographe.

Vous souvenez-vous d'exercices que vous avez aimé faire à l'école ou au collège ? Lesquels ?
Vous souvenez-vous de la façon dont vous avez appris l'orthographe à l'école primaire ? Au collège ?

Avez-vous l'impression d'avoir travaillé l'orthographe au lycée ? De la travailler actuellement ?

Pensez-vous avoir progressé en orthographe depuis la sixième ? Depuis la seconde ?

Pouvez-vous donner un exemple de règle d'orthographe dont vous vous souvenez ?

2) Bloc autour de l'écriture et de la place de l'orthographe dans l'écriture

Repartir des réponses au questionnaire (questions 1, 2 et 3)

Votre attention à l'orthographe est-elle toujours la même quel que soit le type d'écrit ? Le destinataire ? Un autre élément ?

Dans le contexte scolaire ?

Dans le contexte professionnel ?

Dans votre vie privée ?

Qu'est-ce qui vous paraît le plus difficile quand vous écrivez un texte ? Pourquoi ?

3) Bloc autour de la perception globale de l'orthographe du français

Leur demander d'expliquer leur choix d'adjectifs concernant l'orthographe du français (question 11)

Trouvez-vous l'orthographe du français difficile dans l'absolu, pourquoi ?

En fonction de leur réponse à la question 12, leur demander ce qu'ils pensent de la réforme de 90.

Leur demander de préciser les raisons pour lesquelles ils sont hostiles ou favorables à une réforme de l'orthographe (question 13) (et à quel type de réforme le cas échéant).

ANNEXE 5 : GUIDE DE TRANSCRIPTION DES ENTRETIENS D'ORTHOCOL

Au début de l'entretien : copier / coller et remplir le tableau suivant (pour un exemple, voir la transcription associée. Si l'élève ne dit pas explicitement s'il est sûr ou non, essayer d'en juger d'après l'entretien):

| graphie correcte | graphie initiale | graphie corrigée ? | élève assuré | peu assuré |
|--------------------|------------------|--------------------|--------------|------------|
| racon <u>ter</u> | | | | |
| vert <u>s</u> | | | | |
| voient | | | | |
| Qui s'agrandissent | | | | |
| Qui brillent | | | | |
| peuplée | | | | |
| immeubles | | | | |
| bariolés | | | | |
| <u>a</u> | | | | |
| considéré | | | | |
| <u>ce</u> | | | | |
| voit | | | | |
| | | | | |
| | | | | |
| | | | | |

Ensuite, **transcrire l'ensemble de l'entretien in extenso**. Essayer de rendre compte dans la mesure du possible des répétitions et des hésitations, sachant que l'important est que l'on sache qu'il y a une hésitation, mais pas nécessairement le détail des modalités d'expression de cette hésitation (euh... ben... etc.).

L'hésitation peut d'ailleurs être transcrite par une notation entre parenthèses comme tout autre élément renvoyant au contexte des paroles (silence, gestes qui transparaissent dans l'entretien, rire).

Exemple :

E : En fait je crois que je me suis trompée. En fait je crois que c'était plutôt... L'autre... C'était plutôt *voient*... (hésitation) Je crois que je me suis trompée mais je ne trouve pas ma... ma faute, enfin ma correction.

Insérer dans l'entretien des repères (associés à un repère temporel dans l'enregistrement) correspondant aux étapes suivantes :

1 : Dictée facile ?

2 : commentaire de raconter.

3 : commentaire de verts.

4 : commentaire de voient

5 : commentaire de agrandissent

6 : commentaire de brillent

7 : commentaire de peuplée

8 : commentaire d'immeubles

9 : commentaires de bariolés

10 : commentaire de a

11 : commentaire de considéré

12 : commentaire de ce

13 : commentaire de voit

14 : commentaire du premier item facultatif.

15 : commentaire du deuxième item facultatif.

16 : commentaire du troisième item facultatif.

17 : Bloc de questions concernant le rapport à l'apprentissage de l'orthographe

(Te souviens-tu d'exercices que tu as aimé faire à l'école ou au collège ? Lesquels ?

Te souviens-tu de la façon dont tu as appris l'orthographe à l'école primaire ? Au collège ? Était-ce différent ?

Penses-tu avoir progressé en orthographe depuis la sixième ?

Peux-tu donner un exemple de règle d'orthographe dont tu te souviens ?)

18 : Bloc de questions concernant l'écriture et la place de l'orthographe dans l'écriture.

(Écris-tu en dehors de l'école ?

Ne pas hésiter à leur proposer des exemples d'écrits possibles :

écrits longs et/ ou formels : textes personnels, lettres, cartes postales, notes de blog...

écrits courts et /ou informels : petits mots, messages sur le téléphone, sur internet (mails, réseaux sociaux, tchats...)

Fais-tu attention à l'orthographe quand tu écris hors de l'école ? Pourquoi ?

Cette attention dépend-elle du type d'écrit ? Du destinataire ?

À l'école, fais-tu plus attention à l'orthographe dans certaines matières que dans d'autres ?

Quand tu écris un texte, à quoi fais-tu le plus attention ? Qu'est-ce qui te demande des efforts ?

Ne pas hésiter à leur donner des exemples de difficultés possibles : ponctuation, enchaînement des phrases, organisation du texte, choix du vocabulaire, niveau de langue...)

19 : Bloc de questions concernant la perception globale de l'orthographe du français

(À tes yeux l'orthographe du français est-elle facile ou difficile à apprendre ?

Pourquoi ?

As-tu entendu parler de la réforme de 1990 dont on a reparlé récemment dans les médias ?

Si oui : Qu'en as-tu compris et qu'en penses-tu ?

Penses-tu qu'il serait utile de simplifier l'orthographe du français ? (Question à poser notamment s'ils n'ont pas du tout entendu parler de la réforme))

Remarques générales

Phrase, mot ou lettre désignés en tant que phrase, mot ou lettre : italique.

Exemple :

C : OK. Donc là on va passer en revue... Donc *je vais vous raconter*, comment tu as fait pour écrire la fin de *raconter* ?

Passage inaudible mais perceptible : xxx

Exemple :

E : Par exemple, pour *maintenant*, xxx écrit *m-t-n*.

Mot ou morceau de phrase qui reste en suspens, est repris sans continuité directe : ...

Exemple :

E : On peut dire *verte*. Enfin, pas dans ce contexte là mais... enfin *vert* c'est, c'est avec un *t* à la fin.

Marquage des interlocuteurs : E : élève C : chercheuse

Chevauchement entre la parole des deux interlocuteurs : signaler le chevauchement entre parenthèses.

Exemple :

E : Ah, Si...J'ai pas compris (chevauchement de parole)

C : C'est pas de l'écriture pour toi ?

Marques purement phatiques (mh oui) indiquant qu'un locuteur écoute ce que dit l'autre pendant qu'il parle : ne pas en tenir compte quand il s'agit purement d'une fonction phatique.

Si on a besoin de désigner un mot en tant qu'ensemble de sons et non en tant que mot : utiliser l'alphabet phonétique international entre crochets.

Exemple :

C : Mais alors, tout à l'heure tu hésitais entre *s-e* et *c-e*, ça se dit [sə]. Et ici ça se dit [sə] aussi. Alors, qu'est ce qui fait que tu ne fais pas le même choix ?

Prononciation : ne pas chercher à en rendre compte. Ce n'est pas l'objet de l'entretien.

Niveau de langue : ne pas modifier le vocabulaire ou la syntaxe des interlocuteurs. Par contre, il ne semble pas nécessaire de rendre compte de tous les phénomènes d'élosion et modification des sons qui sont des caractéristiques de l'oral que l'on ne cherche pas à étudier ici (comme la prononciation).

Quand on fait référence, à la graphie (fautive) qu'a choisie l'élève et non au mot tel qu'il était écrit dans la dictée ou tel qu'il s'écrit dans l'absolu : mettre une astérisque avant le mot (même si le mot

peut exister sous cette forme, le but est de marquer le fait qu'on se réfère spécifiquement à la graphie de l'élève). **Essayer de rendre compte de la graphie de l'élève dans le corps de l'entretien : reprendre la graphie avec une astérisque quand on demande à l'élève d'expliquer cette forme.**

Exemple :

Alors, *dans la ville peuplée*. Est-ce que tu peux m'expliquer comment tu es arrivé à é à la fin de *peuplé ?

E : (relit) *Dans la ville pris*, pareil que pour les autres, c'est un participe passé, * *peuplé* il prend un é, et on dit... et on parle du nom *la ville*, donc c'est é ... mais c'était é-e aussi. J'ai pas eu le temps de relire.

Quand on insiste nettement sur un mot, souligner ce mot :

Exemple :

Et *voit v-o-i-t* ?

E : Parce que c'est *il voit*.

C : Parce c'est *il voit*, d'accord.

ANNEXE 6 : RÉCAPITULATIF DES FORMES ET DES PROCÉDURES RELEVÉES LORS DES ENTRETIENS MÉTAGRAPHIQUES FORME PAR FORME EN TROISIÈME.

1. raconter

| | Finales justes | Finales erronées |
|-----------------|----------------|------------------|
| Avant entretien | 66 % | 34 % |
| Après entretien | 71 % | 29 % |

| Formes assurées | Formes non assurées | NA |
|-----------------|---------------------|------|
| 76 % | 13 % | 11 % |

| | er | ez | é | és | ais |
|-----------------|------|------|-----|-------|-------|
| Avant entretien | 66 % | 23 % | 9 % | 0,8 % | 0,8 % |
| Après entretien | 71 % | 21 % | 6 % | 0,8 % | 0,8 % |

| Phénomène | nombre | pourcentage (arrondis à l'unité) |
|--------------------------------------|--------|----------------------------------|
| c = remplacement | 72 | 56 % |
| m = vocabulaire métagraphique | 38 | 29 % |
| b = pronom personnel → forme | 32 | 24 % |
| a = accord lié à la position | 27 | 21 % |
| t = règle truc | 15 | 11 % |
| i = instinct | 12 | 9 % |
| s = analyse syntaxique | 5 | 4 % |
| p = son | 3 | 2 % |
| g = erreur de catégorie grammaticale | 2 | 2 % |
| h = hasard | 2 | 2 % |
| d = choix par défaut | 2 | 2 % |
| n = forme stockée en mémoire | 2 | 2 % |
| f = analyse morphographique | 1 | 1 % |
| e = analyse sémantique | 1 | 1 % |
| v = utilisation de la vue | 1 | 1 % |

2. *verts*

130 formes avant entretiens (pourcentages calculés par rapport aux formes exprimées)

| | Finales justes | Finales erronées |
|-----------------|----------------|------------------|
| Avant entretien | 46 % | 54 % |
| Après entretien | 58 % | 42 % |

| Formes assurées | Formes non assurées | NA |
|-----------------|---------------------|------|
| 77 % | 11 % | 12 % |

| | ts | t | s |
|-----------------|------|------|-----|
| Avant entretien | 46 % | 49 % | 5 % |
| Après entretien | 58 % | 40 % | 2 % |

| Phénomène | nombre | pourcentage |
|----------------------------------|--------|-------------|
| s = analyse syntaxique | 73 | 56 % |
| e = analyse sémantique | 47 | 39 % |
| n = forme stockée en mémoire | 40 | 31 % |
| m = vocabulaire métagraphique | 22 | 17 % |
| f = analyse morphographique | 13 | 10 % |
| ? = pas d'explication disponible | 4 | 3 % |
| i = instinct | 2 | 2 % |
| a = position | 1 | 1 % |

3. *voient*

| | Finales justes | Finales erronées |
|-----------------|----------------|------------------|
| Avant entretien | 65 % | 35 % |
| Après entretien | 70 % | 30 % |

| Formes assurées | Formes non assurées | NA |
|-----------------|---------------------|------|
| 72 % | 14 % | 14 % |

| | ent | e | s | t | x | oi | r | ts |
|-------|------|------|-----|-----|-----|-----|-----|-----|
| Avant | 65 % | 10 % | 8 % | 8 % | 8 % | 2 % | 1 % | 0 % |
| Après | 70 % | 7 % | 8 % | 7 % | 6 % | 1 % | 1 % | % |

| Phénomène | Nombre | Pourcentage |
|--|--------|-------------|
| s = analyse syntaxique | 97 | 74 % |
| f = analyse morphographie | 23 | 18 % |
| m = vocabulaire métagraphique | 13 | 10 % |
| g = erreur sur la catégorie grammaticale | 10 | 8 % |
| b = pronom personnel → forme | 9 | 7 % |
| n = forme stockée en mémoire | 9 | 7 % |
| e = analyse sémantique | 8 | 6 % |
| ? = pas d'explication disponible | 7 | 5 % |
| i = instinct | 5 | 4 % |
| c = remplacement | 3 | 2 % |
| v = utilisation de la vue | 3 | 2 % |
| t = règle truc | 1 | 1 % |
| h = hasard | 1 | 1 % |

4. *agrandissent*

| | Finales justes | Finales erronées |
|-----------------|----------------|------------------|
| Avant entretien | 82 % | 18 % |
| Après entretien | 85 % | 18 % |

| Formes assurées | Formes non assurées | NA |
|-----------------|---------------------|------|
| 79 % | 8 % | 14 % |

| | ent | e | es | é |
|-------|------|------|-----|-----|
| Avant | 82 % | 17 % | 1 % | 0 % |
| Après | 85 % | 10 % | 4 % | 1 % |

129 entretiens ont abordé cette forme (pourcentages sur 129)

Annexe 6 : Récapitulatif des formes et des procédures relevées lors des entretiens métagraphiques forme par forme en troisième.

| Phénomène | Nombre | Pourcentage |
|--|--------|-------------|
| s= analyse syntaxique | 113 | 86 % |
| f = analyse morphographique | 23 | 18 % |
| m = vocabulaire métagraphique | 19 | 15 % |
| g = erreur sur la catégorie grammaticale | 12 | 9 % |
| b = pronom personnel → forme | 4 | 3 % |
| p = référence au son | 4 | 3 % |
| e = analyse sémantique | 2 | 2 % |
| n = forme stockée en mémoire | 2 | 2 % |
| ? = pas d'explication disponible | 2 | 2 % |
| t = règle truc | 1 | 1 % |
| c = remplacement | 1 | 1 % |
| v = référence à la vue | 1 | 1 % |

5. *brillant*

| | Finales justes | Finales erronées |
|-----------------|----------------|------------------|
| Avant entretien | 67 % | 33 % |
| Après entretien | 69 % | 31 % |

| Formes assurées | Formes non assurées | NA |
|-----------------|---------------------|------|
| 77 % | 11 % | 12 % |

| | ent | e | es | ée |
|-------|------|------|------|-----|
| avant | 67 % | 27 % | 6 % | 0 % |
| après | 69 % | 14 % | 16 % | 1 % |

127 entretiens ont abordé cette forme

| Phénomène | Nombre | Pourcentage |
|--|--------|-------------|
| s = analyse syntaxique | 111 | 87 % |
| m = vocabulaire métagraphique | 24 | 19 % |
| g= erreurs sur la catégorie grammaticale | 24 | 19 % |
| f = analyse morphographique | 21 | 17 % |
| t = règle truc | 5 | 4 % |
| ? = pas d'explication disponible | 5 | 4 % |
| p = référence au son | 4 | 3 % |
| e = analyse sémantique | 2 | 2 % |
| n = forme stockée en mémoire | 2 | 2 % |
| d = choix par défaut | 1 | 1 % |
| b = pronom personnel → forme | 1 | 1 % |
| c = substitution | 1 | 1 % |

6. peuplée

| | Finales justes | Finales erronées |
|-----------------|----------------|------------------|
| Avant entretien | 38 % | 62 % |
| Après entretien | 62 % | 39 % |

| Formes assurées | Formes non assurées | NA |
|-----------------|---------------------|------|
| 73 % | 17 % | 10 % |

| | ée | é | és | er | e | aient | ées | es | ait |
|-------|------|------|------|-----|-----|-------|-----|-----|-----|
| Avant | 38 % | 45 % | 7 % | 5 % | 2 % | 1 % | 1 % | 1 % | 0 % |
| Après | 62 % | 23 % | 10 % | 2 % | 1 % | 1 % | 1 % | 1 % | 1 % |

La forme a été traitée dans 126 entretiens.

| phénomène | nombre | pourcentage |
|----------------------------------|--------|-------------|
| s = analyse syntaxique | 82 | 65 % |
| c = remplacement | 23 | 18 % |
| m = vocabulaire métagraphique | 18 | 14 % |
| e = analyse sémantique | 13 | 10 % |
| ? = pas d'explication disponible | 12 | 10 % |
| f = analyse morphographique | 9 | 7 % |
| i = instinct | 8 | 6 % |
| d = défaut | 5 | 4 % |

Annexe 6 : Récapitulatif des formes et des procédures relevées lors des entretiens métagraphiques forme par forme en troisième.

| | | |
|------------------------------|---|-----|
| n = forme stockée en mémoire | 4 | 3 % |
| a = position | 3 | 2 % |
| h = hasard | 3 | 2 % |
| p = son | 2 | 2 % |

7. *immeubles*

| | Finales justes | Finales erronées |
|-----------------|----------------|------------------|
| Avant entretien | 50 % | 50 % |
| Après entretien | 81 % | 19 % |

| Formes assurées | Formes non assurées | na |
|-----------------|---------------------|-----|
| 82 % | 11 % | 7 % |

| | es | e | é | l (sans rien) |
|-------|------|------|-----|---------------|
| Avant | 50 % | 50 % | 0 % | 0 |
| Après | 81 % | 18 % | 1 % | 1 % |

La forme a été traitée dans 125 entretiens

| phénomène | nombre | pourcentage |
|----------------------------------|--------|-------------|
| e = analyse sémantique | 99 | 80 % |
| s= analyse syntaxique | 14 | 11 % |
| n = forme stockée en mémoire | 10 | 8 % |
| i = instinct | 6 | 5 % |
| ? : pas d'explication disponible | 6 | 5 % |
| p = référence au son | 2 | 2 % |
| a = position | 1 | 1 % |
| f = analyse morphographique | 1 | 1 % |
| d = choix par défaut | 1 | 1 % |

8. *bariolés*

| | Finales justes | Finales erronées |
|-----------------|----------------|------------------|
| Avant entretien | 46 % | 54 % |
| Après entretien | 68 % | 32 % |

| | | |
|-----------------|---------------------|-----|
| Formes assurées | Formes non assurées | NA |
| 76 % | 16 % | 8 % |

| | | | | | | | | |
|-------|------|------|-----|-----|-----|-----|-----|-------|
| | és | é | er | ée | ées | et | ait | aient |
| Avant | 46 % | 37 % | 8 % | 4 % | 3 % | 2 % | 1 % | 0 % |
| Après | 68 % | 23 % | 4 % | 2 % | 1 % | 2 % | 0 % | 1 % |

Forme traitée dans 117 entretiens

| phénomène | nombre | pourcentage |
|----------------------------------|--------|-------------|
| s = analyse syntaxique | 87 | 74 % |
| c = remplacement | 19 | 16 % |
| ? = pas d'explication disponible | 12 | 10 % |
| M = vocabulaire métagraphique | 11 | 9 % |
| F = analyse morphographique | 5 | 4 % |
| i = instinct | 4 | 3 % |
| d = défaut | 2 | 2 % |
| n = forme stockée en mémoire | 2 | 2 % |
| p = référence au son | 2 | 2 % |
| a = position | 1 | 1 % |
| t = règle truc | 1 | 1 % |
| e = analyse sémantique | 1 | 1 % |
| h = hasard | 1 | 1 % |
| b = pronom personnel → forme | 1 | 1 % |
| v = référence à la vue | 1 | 1 % |

9. l'a

La forme a été traitée dans 130 entretiens (un entretien à partir d'une dictée incomplète n'a pas abordé la forme)

| | | |
|-----------------|----------------|------------------|
| | Finales justes | Finales erronées |
| Avant entretien | 69 % | 31 % |
| Après entretien | 78 % | 22 % |

| | | |
|-----------------|---------------------|------|
| Formes assurées | Formes non assurées | na |
| 74 % | 15 % | 11 % |

Annexe 6 : Récapitulatif des formes et des procédures relevées lors des entretiens métagraphiques forme par forme en troisième.

| | a | la | à | là |
|-------|------|------|-----|-----|
| Avant | 69 % | 28 % | 2 % | 1 % |
| Après | 78 % | 12 % | 5 % | 5 % |

L'entretien métagraphique a abordé 125 fois cette forme

| phénomène | nombre | pourcentage |
|----------------------------------|--------|-------------|
| c= remplacement | 58 | 46 % |
| F = analyse morphographique | 45 | 36 % |
| m = vocabulaire métagraphique | 20 | 16 % |
| d = défaut | 16 | 13 % |
| ? = pas d'explication disponible | 14 | 11 % |
| s = analyse syntaxique | 9 | 7 % |
| e = analyse sémantique | 8 | 6 % |
| i = instinct | 6 | 5 % |
| b = pronom personnel → forme | 3 | 2 % |
| t = règle truc | 3 | 2 % |
| p = référence au son | 3 | 2 % |
| v = référence à la vue | 2 | 2 % |
| n = mnémographie | 2 | 2 % |
| a = position | 1 | 1 % |

10. considéré

Forme traitée dans 129 dictées et 130 entretiens métagraphiques

| | Finales justes | Finales erronées |
|-----------------|----------------|------------------|
| Avant entretien | 76 % | 24 % |
| Après entretien | 87 % | 17 % |

| Formes assurées | Formes non assurées | NA |
|-----------------|---------------------|------|
| 73 % | 16 % | 11 % |

| | é | er | e | ait | ée | ai | ér | vu |
|-------|------|------|-----|-----|-----|-----|-----|-----|
| avant | 76 % | 13 % | 4 % | 2 % | 2 % | 1 % | 1 % | 1 % |
| après | 87 % | 7 % | 1 % | 3 % | 2 % | 0 % | 0 % | 0 % |

Forme commentée dans 126 entretiens métagraphiques

| Phénomène | Nombre | Pourcentage |
|----------------------------------|--------|-------------|
| s = analyse syntaxique | 60 | 48 % |
| c = remplacement | 58 | 46 % |
| m = vocabulaire métagraphique | 21 | 17 % |
| ? = pas d'explication disponible | 14 | 11 % |
| i = instinct | 11 | 9 % |
| d = défaut | 6 | 5 % |
| t = règle truc | 5 | 4 % |
| e = analyse sémantique | 2 | 2 % |
| h = hasard | 2 | 2 % |
| n = forme stockée en mémoire | 2 | 2 % |
| b = pronom personnel → forme | 1 | 1 % |
| a = position | 1 | 1 % |
| p = référence au son | 1 | 1 % |

11. ce

| | Finales justes | Finales erronées |
|-----------------|----------------|------------------|
| Avant entretien | 74 % | 26 % |
| Après entretien | 78 % | 22 % |

| Formes assurées | Formes non assurées | na |
|-----------------|---------------------|------|
| 61 % | 27 % | 11 % |

| | ce | se | ceux |
|-------|------|------|------|
| Avant | 74 % | 26 % | 0 % |
| Après | 78 % | 21 % | 1 % |

La forme a été commentée dans 130 entretiens

Annexe 6 : Récapitulatif des formes et des procédures relevées lors des entretiens métagraphiques forme par forme en troisième.

| Phénomène | Nombre | Pourcentage |
|----------------------------------|--------|-------------|
| e = analyse sémantique | 46 | 35 % |
| ? = pas d'explication disponible | 30 | 23 % |
| a = position | 23 | 18 % |
| c = remplacement | 18 | 14 % |
| i = instinct | 18 | 14 % |
| d = défaut | 18 | 14 % |
| m = vocabulaire métagraphique | 17 | 13 % |
| f = analyse morphographique | 11 | 8 % |
| h = hasard | 4 | 3 % |
| n = forme stockée en mémoire | 4 | 3 % |
| t = règle truc | 3 | 2 % |

12. voit

| | Finales justes | Finales erronées |
|-----------------|----------------|------------------|
| Avant entretien | 89 % | 11 % |
| Après entretien | 91 % | 9 % |

| Formes assurées | Formes non assurées | na |
|-----------------|---------------------|------|
| 82 % | 5 % | 13 % |

| | oit | oie | oient | oix | ois | oi |
|-------|------|-----|-------|-----|-----|-----|
| Avant | 89 % | 7 % | 2 % | 2 % | 1 % | 1 % |
| Après | 91 % | 5 % | 2 % | 1 % | 2 % | 0 % |

La forme a été commentée dans 124 entretiens métagraphiques

| phénomène | nombre | pourcentage |
|--------------------------------------|--------|-------------|
| b = pronom personnel → forme | 68 | 55 % |
| f = analyse morphographique | 40 | 32 % |
| m = vocabulaire métagraphique | 13 | 10 % |
| s = analyse syntaxique | 11 | 9 % |
| n = forme stockée en mémoire | 7 | 6 % |
| e = analyse sémantique | 5 | 4 % |
| ? = pas d'explication disponible | 5 | 4 % |
| i = instinct | 3 | 2 % |
| c = remplacement | 1 | 1 % |
| t = règle truc | 1 | 1 % |
| d = défaut | 1 | 1 % |
| g = erreur de catégorie grammaticale | 1 | 1 % |
| v = référence à la vue | 1 | 1 % |

ANNEXE 7 : RÉCAPITULATIF DES FORMES ET DES PROCÉDURES RELEVÉES LORS DES ENTRETIENS MÉTAGRAPHIQUES FORME PAR FORME EN STS.

1 Ses dans *chacune a organisé ses affaires*

Avant entretien

| | |
|--------|--------|
| ses | ces |
| 61 | 4 |
| 93,58% | 6,15 % |

Ses dans « *chacune a organisé ses affaires* » pendant entretien

| | |
|--------|--------|
| ses | ces |
| 60 | 5 |
| 92,31% | 7,69 % |

Assurés : 61 (93,58 %)

peu assurés : 4 (6,15 %)

| Code | Type de procédure | Nombre |
|------|---|--------|
| c | Remplacement verbe groupe 3 | 0 |
| k | Autre remplacement | 2 |
| b | Pronom personnel → forme | 0 |
| a | Accord lié position | 1 |
| t | Règle truc | 1 |
| i | Instinct | 6 |
| s | Analyse syntaxique | 0 |
| p | Son | 0 |
| g | Erreur catégorie grammaticale | 0 |
| h | Par hasard | 0 |
| d | Par défaut | 2 |
| n | Forme stockée en mémoire | 0 |
| f | Analyse morphographique | 4 |
| e | Analyse sémantique | 60 |
| v | Utilisation de l'image du mot | 0 |
| u | Accord avec sujet en présence de l'auxiliaire avoir | 0 |
| x | Auxiliaire avoir → pas accord | 0 |

Annexe 7 : Récapitulatif des formes et des procédures relevées lors des entretiens métagraphiques forme par forme en STS.

| Code | Type de procédure | Nombre |
|------|---------------------|--------|
| o | Masculin par défaut | 0 |

2. Ces dans ces deux jeunes filles

Ces dans « ces deux jeunes filles » avant l'entretien

| | | |
|---------|--------|----|
| ces | ses | NR |
| 64 | 65 | 0 |
| 98,46 % | 1,54 % | |

Ces dans « ces deux jeunes filles » pendant l'entretien

| | | |
|---------|--------|----|
| ces | ses | nr |
| 63 | 1 | 1 |
| 98,44 % | 1,56 % | |

Assurés : 58 (92,06 %)

peu assurés : 5 (7,94 %)

| Code | Type de procédure | Nombre |
|------|---|--------|
| c | Remplacement verbe groupe 3 | 1 |
| k | Autre remplacement | 6 |
| b | Pronom personnel → forme | 0 |
| a | Accord lié position | 0 |
| t | Règle truc | 0 |
| i | Instinct | 11 |
| s | Analyse syntaxique | 0 |
| p | Son | 0 |
| g | Erreur catégorie grammaticale | 0 |
| h | Par hasard | 2 |
| d | Par défaut | 12 |
| n | Forme stockée en mémoire | 0 |
| f | Analyse morphographique | 9 |
| e | Analyse sémantique | 36 |
| v | Utilisation de l'image du mot | 0 |
| u | Accord avec sujet en présence de l'auxiliaire avoir | 0 |
| x | Auxiliaire avoir → pas accord | 0 |

| Code | Type de procédure | Nombre |
|------|---------------------|--------|
| o | Masculin par défaut | 0 |

3. *Tout dans tout le monde* avant entretien

Tout dans « tout le monde » avant entretien

| tout | tous | nr |
|---------|---------|----|
| 57 | 7 | 1 |
| 89,06 % | 10,94 % | |

Tout dans « tout le monde » après entretien

| tout | tous | nr |
|--------|--------|----|
| 56 | 8 | 1 |
| 87,5 % | 12,5 % | |

Assurés : 39 (61,90 %)

Peu assurés : 24 (38,10 %)

| Code | Type de procédure | Nombre |
|------|---|--------|
| c | Remplacement verbe groupe 3 | 0 |
| k | Autre remplacement | 2 |
| b | Pronom personnel → forme | 0 |
| a | Accord lié position | 1 |
| t | Règle truc | 1 |
| i | Instinct | 13 |
| s | Analyse syntaxique | 21 |
| p | Son | 9 |
| g | Erreur catégorie grammaticale | 0 |
| h | Par hasard | 6 |
| d | Par défaut | 2 |
| n | Forme stockée en mémoire | 14 |
| f | Analyse morphographique | 1 |
| e | Analyse sémantique | 4 |
| v | Utilisation de l'image du mot | 1 |
| u | Accord avec sujet en présence de l'auxiliaire avoir | 0 |
| x | Auxiliaire avoir → pas accord | 0 |
| o | Masculin par défaut | 0 |

4. amis dans ces jeunes filles ne manquaient pas d'amis

Amis dans « ces jeunes filles ne manquaient pas d'amis » avant l'entretien

| is | ies | i(e)s | nr |
|---------|--------|--------|----|
| 60 | 3 | 1 | 1 |
| 93,75 % | 4,69 % | 1,56 % | |

Amis dans « ces jeunes filles ne manquaient pas d'amis » après l'entretien

| is | ies | i(e)s | nr |
|---------|--------|--------|----|
| 60 | 3 | 1 | 1 |
| 93,75 % | 4,69 % | 1,56 % | |

Assurés : 56 (90,32 %)

Peu assurés : 6 (9,68 %)

| Code | Type de procédure | Nombre |
|------|---|--------|
| c | Remplacement verbe groupe 3 | 0 |
| k | Autre remplacement | 0 |
| b | Pronom personnel → forme | 0 |
| a | Accord lié position | 2 |
| t | Règle truc | 0 |
| i | Instinct | 7 |
| s | Analyse syntaxique | 6 |
| p | Son | 0 |
| g | Erreur catégorie grammaticale | 0 |
| h | Par hasard | 0 |
| d | Par défaut | 1 |
| n | Forme stockée en mémoire | 1 |
| f | Analyse morphographique | 1 |
| e | Analyse sémantique | 31 |
| v | Utilisation de l'image du mot | 0 |
| u | Accord avec sujet en présence de l'auxiliaire avoir | 0 |
| x | Auxiliaire avoir → pas accord | 0 |
| o | Masculin par défaut | 23 |

5. prête dans chacune a organisé ses affaires pour être prête le 20 aout

Prête dans « chacune a organisé ses affaires pour être prête le 20 aout » avant entretien

| | | | |
|---------|---------|--------|----|
| te | tes | tent | NR |
| 50 | 12 | 1 | 2 |
| 79,37 % | 19,05 % | 1,59 % | |

Prête dans « chacune a organisé ses affaires pour être prête le 20 aout » après entretien

| | | | |
|---------|---------|--------|----|
| te | tes | tent | NR |
| 43 | 18 | 1 | 3 |
| 69,35 % | 29,03 % | 1,61 % | |

Assurés : 50 (80,65 %)

Peu assurés : 12 (19,35 %)

(l'ensemble des pourcentages a été calculé sur le nombre de réponses données soit 62 ou 63 en fonction des non réponses).

| Code | Type de procédure | Nombre |
|------|---|--------|
| c | Remplacement verbe 3 ^e groupe | 0 |
| k | Autre remplacement | 0 |
| b | Pronom personnel → forme | 0 |
| a | Accord lié position | 0 |
| t | Règle truc | 0 |
| i | Instinct | 10 |
| s | Analyse syntaxique | 26 |
| p | Son | 2 |
| g | Erreur catégorie grammaticale | 0 |
| h | Par hasard | 0 |
| d | Par défaut | 1 |
| n | Forme stockée en mémoire | 1 |
| f | Analyse morphographique | 0 |
| e | Analyse sémantique | 30 |
| v | Utilisation de l'image du mot | 0 |
| u | Accord avec sujet en présence de l'auxiliaire avoir | 0 |
| x | Auxiliaire avoir → pas accord | 0 |
| o | Masculin par défaut | 0 |

6. L'infinitif

parler dans « Je vais vous parler de »

Avant l'entretien

| | | |
|---------|---------|--------|
| er | ez | é |
| 53 | 11 | 1 |
| 81,54 % | 16,92 % | 1,54 % |

Pendant l'entretien

| | | |
|---------|---------|--------|
| er | ez | é |
| 53 | 11 | 1 |
| 81,54 % | 16,92 % | 1,54 % |

(En fait 4 élèves modifient leur forme entre avant et après l'entretien : 2 élèves passent de *er* à *ez* et 2 de *ez* à *er*).

Assurés : 96,92 %

Peu assurés : 3,08 %

| Code | Type de procédure | Nombre |
|------|---|--------|
| c | Remplacement verbe 3 ^e groupe | 46 |
| k | Autre remplacement | 0 |
| b | Pronom personnel → forme | 13 |
| a | Accord lié position | 2 |
| t | Règle truc | 2 |
| i | Instinct | 13 |
| s | Analyse syntaxique | 2 |
| p | Son | 2 |
| g | Erreur catégorie grammaticale | 0 |
| h | Par hasard | 0 |
| d | Par défaut | 0 |
| n | Forme stockée en mémoire | 0 |
| f | Analyse morphographique | 2 |
| e | Analyse sémantique | 0 |
| v | Utilisation de l'image du mot | 0 |
| u | Accord avec sujet en présence de l'auxiliaire avoir | 0 |
| x | Auxiliaire avoir → pas accord | 0 |
| o | Masculin par défaut | 0 |

7. Les participes passés

7.1 En position adjectivale

Parties dans « deux étudiantes parties » avant l'entretien

| | | | | | |
|---------|---------|---------|--------|--------|--------|
| ies | is | ie | it | ient | i |
| 35 | 11 | 9 | 6 | 1 | 3 |
| 53,85 % | 16,92 % | 13,85 % | 9,23 % | 1,54 % | 4,62 % |

Pendant l'entretien

| | | | | | |
|---------|---------|---------|--------|--------|-----|
| ies | is | ie | it | ient | i |
| 43 | 8 | 7 | 4 | 3 | 0 |
| 66,15 % | 12,61 % | 10,77 % | 6,15 % | 4,62 % | 0 % |

Assurés : 52 80 %

Peu assurés:13 20 %

| Code | Type de procédure | Nombre |
|------|---|--------|
| c | Remplacement verbe 3 ^e groupe | 1 |
| k | Autre remplacement | 0 |
| b | Pronom personnel → forme | 2 |
| a | Accord lié position | 0 |
| t | Règle truc | 0 |
| i | Instinct | 8 |
| s | Analyse syntaxique | 52 |
| p | Son | 0 |
| g | Erreur catégorie grammaticale | 0 |
| h | Par hasard | 2 |
| d | Par défaut | 0 |
| n | Forme stockée en mémoire | 0 |
| f | Analyse morphographique | 5 |
| e | Analyse sémantique | 5 |
| v | Utilisation de l'image du mot | 2 |
| u | Accord avec sujet en présence de l'auxiliaire avoir | 0 |

Annexe 7 : Récapitulatif des formes et des procédures relevées lors des entretiens métagraphiques forme par forme en STS.

| Code | Type de procédure | Nombre |
|------|-------------------------------|--------|
| x | Auxiliaire avoir → pas accord | 0 |
| o | Masculin par défaut | 0 |

7.2 Avec auxiliaire *avoir* sans COD antéposé

Préparé dans « elles ont préparé leur voyage » avant l'entretien

| | | | | | |
|--------|---------|--------|--------|--------|--------|
| é | ées | és | er | aient | ée |
| 35 | 15 | 6 | 5 | 2 | 2 |
| 53,85% | 23,08 % | 9,23 % | 7,69 % | 3,08 % | 3,08 % |

Pendant l'entretien

| | | | | | |
|---------|---------|--------|--------|--------|--------|
| é | ées | és | er | aient | ée |
| 33 | 20 | 6 | 3 | 2 | 1 |
| 50,77 % | 30,77 % | 9,23 % | 4,62 % | 3,08 % | 1,54 % |

Assurés : 45 (69,23 %)

Peu assurés 20 (30,77 %)

| Code | Type de procédure | Nombre |
|------|---|--------|
| c | Remplacement verbe 3 ^e groupe | 10 |
| k | Autre remplacement | 0 |
| b | Pronom personnel → forme | 0 |
| a | Accord lié position | 2 |
| t | Règle truc | 1 |
| i | Instinct | 6 |
| s | Analyse syntaxique | 10 |
| p | Son | 1 |
| g | Erreur catégorie grammaticale | 0 |
| h | Par hasard | 0 |
| d | Par défaut | 0 |
| n | Forme stockée en mémoire | 1 |
| f | Analyse morphographique | 5 |
| e | Analyse sémantique | 0 |
| v | Utilisation de l'image du mot | 0 |
| u | Accord avec sujet en présence de l'auxiliaire avoir | 24 |

| Code | Type de procédure | Nombre |
|------|-------------------------------|--------|
| x | Auxiliaire avoir → pas accord | 25 |
| o | Masculin par défaut | 0 |

Organisé dans « chacune a organisé ses affaires » avant entretien

| é | ée | er | ées | és |
|---------|---------|---------|--------|--------|
| 38 | 13 | 7 | 4 | 3 |
| 58,46 % | 18,46 % | 10,77 % | 6,15 % | 4,62 % |

Organisé dans « chacune a organisé ses affaires » pendant l'entretien

| é | ée | er | ées | és |
|---------|---------|--------|--------|--------|
| 41 | 12 | 3 | 5 | 3 |
| 63,08 % | 18,46 % | 4,62 % | 7,69 % | 4,62 % |

Assurés : 47 (72,31 %)

Peu assurés : 18 (27,69 %)

| code | Type de procédure | nombre |
|------|---|--------|
| c | remplacement verbe 3 ^e groupe | 9 |
| k | Autre remplacement | 0 |
| b | Pronom personnel → forme | 0 |
| a | Accord lié position | 3 |
| t | Règle truc | 0 |
| i | instinct | 7 |
| s | Analyse syntaxique | 12 |
| p | son | 1 |
| g | Erreur catégorie grammaticale | 0 |
| h | Par hasard | 1 |
| d | Par défaut | 0 |
| n | Forme stockée en mémoire | 0 |
| f | Analyse morphographique | 2 |
| e | Analyse sémantique | 6 |
| v | Utilisation de l'image du mot | 0 |
| u | Accord avec sujet en présence de l'auxiliaire avoir | 21 |
| x | Auxiliaire avoir → pas accord | 23 |
| o | Masculin par défaut | 0 |

7. 3 Avec l'auxiliaire avoir et COD antéposé

Choisis dans « les vêtements qu'elles avaient choisis » avant l'entretien

| i | is | ie | it | ies | ient |
|---------|---------|--------|--------|--------|--------|
| 36 | 16 | 6 | 4 | 2 | 1 |
| 55,38 % | 24,62 % | 9,23 % | 6,15 % | 3,08 % | 1,54 % |

Choisis dans « les vêtements qu'elles avaient choisis » pendant l'entretien

| i | is | ie | it | ies | ient |
|---------|---------|--------|--------|--------|--------|
| 27 | 25 | 6 | 3 | 3 | 1 |
| 41,54 % | 38,46 % | 9,23 % | 4,62 % | 4,62 % | 1,54 % |

Assurés : 46,15 %

peu assurés 53,85 %

| Code | Type de procédure | Nombre |
|------|---|--------|
| c | Remplacement verbe 3 ^e groupe | 0 |
| k | Autre remplacement | 0 |
| b | Pronom personnel → forme | 1 |
| a | Accord lié position | 0 |
| t | Règle truc | 0 |
| i | Instinct | 12 |
| s | Analyse syntaxique | 25 |
| p | Son | 0 |
| g | Erreur catégorie grammaticale | 0 |
| h | Par hasard | 1 |
| d | Par défaut | 3 |
| n | Forme stockée en mémoire | 0 |
| f | Analyse morphographique | 4 |
| e | Analyse sémantique | 2 |
| v | Utilisation de l'image du mot | 3 |
| u | Accord avec sujet en présence de l'auxiliaire avoir | 10 |
| x | Auxiliaire avoir → pas accord | 16 |
| o | Masculin par défaut | 0 |

Préparés dans « la liste de papiers règlementaires qu’elles avaient soigneusement préparés » avant l’entretien

| | | | | | |
|---------|---------|---------|---------|---------|----------|
| é | és | ées | ée | er | És ou ée |
| 25 | 16 | 10 | 7 | 7 | 0 |
| 38,46 % | 24,62 % | 15,38 % | 10,77 % | 10,77 % | |

Formes en -és ou -ée avant entretien : 23 sur 65 c’est-à-dire 35,38 %

Préparés dans « la liste de papiers règlementaires qu’elles avaient soigneusement préparés » pendant l’entretien

| | | | | | |
|---------|---------|---------|---------|--------|----------|
| é | és | ées | ée | er | És ou ée |
| 20 | 18 | 15 | 7 | 4 | 1 |
| 30,77 % | 27,69 % | 23,08 % | 10,77 % | 6,15 % | 1,54 % |

Formes en -és ou -ée pendant entretien : 26 sur 65 c’est-à-dire 40 %

Assurés : 53,85 %

peu assurés : 46,15 %

| Code | Type de procédure | Nombre |
|------|---|--------|
| c | Remplacement verbe 3 ^e groupe | 5 |
| k | Autre remplacement | 0 |
| b | Pronom personnel → forme | 0 |
| a | Accord lié position | 0 |
| t | Règle truc | |
| i | Instinct | 1 |
| s | Analyse syntaxique | 25 |
| p | Son | 1 |
| g | Erreur catégorie grammaticale | 0 |
| h | Par hasard | 1 |
| d | Par défaut | 2 |
| n | Forme stockée en mémoire | 1 |
| f | Analyse morphographique | 1 |
| e | Analyse sémantique | 0 |
| v | Utilisation de l'image du mot | 1 |
| u | Accord avec sujet en présence de l'auxiliaire avoir | 15 |
| x | Auxiliaire avoir → pas accord | 14 |
| o | Masculin par défaut | 0 |

ANNEXE 8 : QUESTIONNAIRE UTILISÉ LORS DE L'ENQUÊTE EN STS

Numéro d'identification de l'élève :

Questionnaire sur l'orthographe en STS.

Un grand merci par avance pour votre participation !

1) Hors du lycée, vous arrive-t-il d'écrire :

- Des lettres
- Des cartes postales
- Des listes (de courses, de choses à faire...)
- Des petits mots
- Des SMS
- Des mails
- Des messages sur des forums
- Des messages sur les réseaux sociaux

Autres :

2) Lorsque vous écrivez hors des contextes professionnel et scolaire, faites-vous attention à votre orthographe (orthographe des mots mais aussi accords, conjugaisons...) ?

- Oui toujours Oui parfois Rarement Jamais

3) Lorsque vous écrivez un texte (au lycée ou hors du lycée), quels aspects vous demandent des efforts ?

- Choisir le vocabulaire.
- Construire des phrases correctes.
- Organiser globalement le texte (trouver un plan).
- Mettre la ponctuation.
- Trouver les idées (le contenu de ce que vous allez écrire).
- L'orthographe lexicale (trouver comment les mots s'écrivent dans le dictionnaire).
- L'orthographe grammaticale (les accords, les conjugaisons...)
- Autre :

4) Dans vos travaux scolaires, vous arrive-il de perdre des points du fait de l'orthographe ?

OUI NON

5) Pensez-vous qu'il est normal de pénaliser une copie qui présente des erreurs orthographiques ?

OUI NON

* Pouvez-vous préciser votre réponse ?

6) Globalement, vos souvenirs de votre propre apprentissage de l'orthographe à l'école sont-ils :

Bons Plutôt bons Plutôt mauvais Mauvais Je n'ai pas de souvenir

7) D'après vous, l'enseignement de l'orthographe à l'école française aujourd'hui est :

Efficace Plutôt efficace Plutôt inefficace Inefficace

* Pouvez-vous préciser votre réponse ?

8) Pour réussir aux examens, pensez-vous qu'une bonne maîtrise de l'orthographe est :

nécessaire importante peu importante inutile

9) Pour réussir dans la vie professionnelle, pensez-vous qu'une bonne maîtrise de l'orthographe est :

nécessaire importante peu importante inutile

10) Pour vous, écrire sans faire d'erreur orthographique, est-ce :

Très facile. Plutôt facile. Plutôt difficile. Très difficile.

11) Si vous deviez qualifier l'orthographe française, quels sont les TROIS premiers mots qui vous viendraient à l'esprit ?

—

—

—

12) Êtes-vous au courant des « Rectifications orthographiques » de 1990 ?

Jamais entendu parler Très vaguement Je connais dans l'ensemble
 Je connais

Si vous en avez entendu parler, pouvez-vous donner un exemple de rectification ?

13) Globalement, réformer l'orthographe française afin de la simplifier vous semble-t-il une bonne idée ?

Oui tout à fait. Oui mais à certaines conditions. Plutôt non. Non pas du tout.

14) Pouvez -vous préciser votre réponse ?

15) Pourriez-vous indiquer dans quelle mesure vous adhérez aux propositions suivantes ? Si vous n'êtes pas du tout d'accord, vous entourez - - -. Si vous êtes tout à fait d'accord, vous entourez + + +. Si vous n'avez pas d'avis sur la question, passez à la suivante.

L'orthographe est fondamentale pour marquer les origines (latines et grecques) du français.

+++ ++ + - -- ---

Le français évolue, il est normal que son orthographe évolue aussi.

+++ ++ + - -- ---

Le temps et l'énergie dépensés dans l'apprentissage de l'orthographe pourraient plus utilement être consacrés à d'autres apprentissages (compréhension de textes, synthèse, rédaction...).

+++ ++ + - -- ---

Je trouve normal que l'orthographe soit utilisée comme critère à l'embauche.

+++ ++ + - -- ---

Le recul du français face à l'anglais est dû, au moins partiellement, aux complications de son orthographe.

+++ ++ + - -- ---

Je trouve inadmissible que des étudiants titulaires du baccalauréat soient incapables d'écrire un texte sans faire de nombreuses erreurs orthographiques.

+++ ++ + - -- ---

Les gens font des erreurs parce que l'orthographe du français est trop complexe.

+++ ++ + - -- ---

Avoir une bonne orthographe n'est pas une preuve d'intelligence.

+++ ++ + - -- ---

Le degré de maîtrise de l'orthographe reflète la culture générale de celui qui écrit.

+++ ++ + - -- ---

Quelqu'un qui ne connaît pas l'orthographe a le plus souvent d'autres difficultés dans la maîtrise de la langue.

+++ ++ + - -- ---

Informations générales

BTS suivi :

Baccalauréat obtenu :

Âge :

Sexe :

Accepteriez-vous de participer à un entretien portant sur les graphies que vous avez choisies dans la dictée et votre rapport général à l'orthographe ?

OUI

NON

ANNEXE 9 : RELEVÉ DE L'ENSEMBLE DES FORMES EXPLOITÉES DANS LA DICTÉE D'ORTHOCOL AVEC LEURS FRÉQUENCES PARMIS LES 5000 PREMIERS MOTS DE LA BASE DE DONNÉES MANULEX

Noms

nom singulier : 14

nom pluriel : 4

| Type de mot | Occurrences | Nombre d'occurrences réussies | Pourcentage de réussite mots entiers |
|---------------------------|-------------|-------------------------------|--------------------------------------|
| Tous noms (sur 18) | 13220 | 11788 | 89,17 % |
| Noms au singulier | 10290 | 9503 | 92,35 % |
| Noms au pluriel | 2940 | 2285 | 77,72 % |

| Forme | Occurrences | Occurrences réussies | Pourcentage de réussite mot entier | Pourcentage de réussite finale |
|------------------|-------------|----------------------|------------------------------------|--------------------------------|
| immeubles | 735 | 349 | 47,48 % | |
| pupilles | 735 | 577 | 78,50 % | 86,94 % |
| don | 1470 | 1176 | 80 % | 80,41 % |
| cité | 735 | 594 | 80,82 % | 82,59 % |
| fenêtre | 735 | 632 | 85,99 % | |
| monsieur | 735 | 637 | 86,67 % | 95,51 % |
| jumelles | 735 | 642 | 87,35 % | 90,48 % |
| garçon | 735 | 705 | 95,92 % | 96,73 % |
| histoire | 735 | 713 | 97,01 % | 97,14 % |
| enfant | 735 | 715 | 97,28 % | 97,69 % |
| yeux | 735 | 717 | 97,55 % | 97,96 % |
| fil | 735 | 717 | 97,55 % | |
| homme | 735 | 718 | 97,69 % | |
| monde | 735 | 719 | 97,82 % | |
| oncle | 1470 | 1449 | 98,57 % | 99,25 % |
| ville | 735 | 728 | 99,05 % | |

| Forme | Fréquence dans Manulex (SFI) ⁸⁵ |
|-------|--|
|-------|--|

Annexe 9 : Relevé de l'ensemble des formes exploitées dans la dictée d'Orthocol avec leurs fréquences parmi les 500 premiers mots de la base de données Manulex

| | |
|------------------|-----------------|
| immeubles | 47,29 |
| immeuble | 55 |
| pupilles | Pas de résultat |
| pupille | 19,62 |
| don | 49,19 |
| cité | 52,78 |
| fenêtre | 62,57 |
| monsieur | 67,52 |
| jumelles | 47,91 |
| jumelle | 22,30 |
| garçon | 65,75 |
| histoire | 69,04 |
| enfant | 65,93 |
| yeux | 68,22 |
| fil | 62,86 |
| homme | 67,75 |
| monde | 67,75 |
| oncle | 61,53 |
| ville | 66,07 |

85 Nous avons choisi d'utiliser la mesure de fréquence nommée Standard Frequency Index (SFI). Il s'agit d'un indicateur de fréquence calculé à partir de la fréquence estimée d'usage (U), c'est à dire de la fréquence par million de mots corrigée en fonction de la dispersion des mots dans les différents manuels utilisés par la base. Pour produire le SFI, U est ensuite soumise à une transformation logarithmique qui permet d'obtenir des valeurs lisibles et exploitables.

Adjectifs

adjectifs masculins singuliers : 6

adjectif féminin singulier : 1

adjectifs masculins pluriels : 3

adjectif féminin pluriel : 1

Dans l'exploitation des dictées les participes passés *peuplée*, *bariolés* et *informé* ont été considérés comme des adjectifs.

| Type de mot | Occurrences | Nombres d'occurrences réussies | Pourcentage de réussite mots entiers | Pourcentage réussite finales justes |
|--------------------------------|-------------|--------------------------------|--------------------------------------|-------------------------------------|
| Tous adjectifs (sur 11) | 8085 | 5117 | 63,29 % | 67,53 % |
| Adjectifs au singulier | 4410 | 3209 | 72,24 % | 74,83 % |
| Adjectifs au pluriel | 3175 | 1906 | 44,03 % | 54,77 % |
| Adjectifs au masculin | 5880 | 4078 | 69,35 % | 74,05 % |
| Adjectifs au féminin | 2205 | 1037 | 47,03 % | 50,16 % |

| Adjectif | Occurrences | Nombres d'occurrences réussies | Pourcentage de réussite mot entier | Pourcentage de réussite finale juste |
|-----------------------|-------------|--------------------------------|------------------------------------|--------------------------------------|
| vieil | 735 | 274 | 37,28 % | 37,28 % |
| peuplée | 735 | 341 | 46,39 % | 46,39 % |
| perfectionnées | 735 | 295 | 40,14 % | 48,44 % |
| microscopiques | 735 | 401 | 54,56 % | 55,65 % |
| bariolés | 735 | 282 | 38,37 % | 56,60 % |
| verts | 735 | 420 | 57,14 % | 58,37 % |
| informé | 735 | 508 | 69,12 % | 71,84 % |
| vieux | 735 | 611 | 83,13 % | 83,13 % |
| gentil | 735 | 641 | 87,21 % | 88,03 % |
| extraordinaire | 735 | 615 | 83,67 % | 97,96 % |
| petit | 735 | 727 | 98,91 % | 99,18 % |

| Adjectif | Fréquence dans Manulex (SFI) |
|--|-------------------------------------|
| vieil | 56,78 |
| vieille | 62,12 |
| peuplée (adj) | 17,15 |
| peuplée (ver) | 33,35 |
| peuplé (adj) | 34,55 |
| peuplé (ver) | 34,60 |
| perfectionnées (ver)⁸⁶ | 36,77 |
| perfectionné (ver) | 45,05 |
| perfectionnée (ver) | 37,59 |
| perfectionnés (ver) | 42,93 |
| microscopiques | 36,61 |
| microscopique | 41,70 |
| bariolés (adj) | 33,42 |
| bariolé (adj) | 40,89 |
| bariolé (ver) | 36,80 |
| verts | 57,31 |
| vert | 64,07 |
| informé (ver) | 34,70 |
| informé (adj) | 23,76 |
| vieux | 64,99 |
| gentil | 59,65 |
| extraordinaire | 59,07 |
| petit | 72,74 |

86 La base Manulex ne sort aucune forme adjectivale de *perfectionné* quel que soit son genre ou son nombre.

Les formes verbales

participes passés : 5 dont 3 adjectivés, 1 dans une forme passive et un dans un passé composé⁸⁷.

verbes conjugués au présent : 12 dont 1 P1 6 P3 5 P6

verbes à l'infinifitif : 2 (formes en [e])

auxiliaires : 2 (*a* et *est*)

| Forme verbale | Nombres d'occurrences réussies | Pourcentage de réussite mot entier | Pourcentage de réussite finale |
|--|--------------------------------|---|---|
| peuplée | 341 | 46,39 % | 46,39 % |
| perfectionnées | 295 | 40,14 % | 48,44 % |
| bariolés | 281 | 38,23 % | 56,60 % |
| voient | 471 | 64,08 % | 68,30 % |
| brillant | 509 | 69,25 % | 69,25 % |
| a | 510 | 69,39 % | 69,39 % |
| informé | 508 | 69,12 % | 71,84 % |
| raconter | 528 | 71,84 % | 73,06 % |
| décrit | 452 | 61,50 % | 73,61 % |
| regarder | 557 | 75,78 % | 76,19 % |
| considéré | 784 | 65,85 % | 78,10 % |
| agrandissent | 568 | 77,28 % | 84,08 % |
| appelle | 560 | 76,19 % | 85,85 % |
| voit | 639 | 86,94 % | 87,07 % |
| vivent | 654 | 88,98 % | 89,25 % |
| devine | 665 | 90,48 % | 93,47 % |
| est | 690 | 93,88 % | 93,88 % |
| habite | 694 | 94,42 % | 97,82 % |
| vont | 714 | 97,14 % | 97,28 % |
| vais | 722 | 98,23 % | 98,23 % |
| possède | 596 | 81,09 % | 98,50 % |
| Toutes formes confondues (21 formes verbales) | 11438 | 74,10 % (écart type = 17,25 %; médiane = 75,78 %) | 78,89 % (écart type = 15,49 ; médiane = 78,10%) |

87 Le tableau produit dans le mémoire ne contient pas les formes de participe passé qui ont déjà été comptabilisées parmi les adjectifs.

| Forme verbale | Fréquence dans Manulex |
|-----------------------------|-------------------------------|
| peuplée (adj) | 17,15 |
| peuplée (ver) | 33,35 |
| peuplé (adj) | 34,55 |
| peuplé (ver) | 34,60 |
| perfectionnées (ver) | 36,77 |
| perfectionné (ver) | 45,05 |
| perfectionnée (ver) | 37,59 |
| perfectionnés (ver) | 42,93 |
| bariolés (adj) | 33,42 |
| bariolé (adj) | 40,89 |
| bariolé (ver) | 36,80 |
| voient | 54,60 |
| brillent | 50,38 |
| brille | 56,24 |
| brilles | 23,88 |
| a | 78,16 |
| informé | 34,70 |
| informer | 47,72 |
| raconter | 58,27 |
| raconté | 54,13 |
| racontée | 47,77 |
| racontées | 33,30 |
| racontés | 21,65 |
| décrit (ver) | 49,43 |
| décrit (adj) | 42,18 |
| décris (ver) | 55,19 |
| regarder | 62,05 |
| regardé | 57,33 |
| regardée | 44,37 |
| regardés | 41,08 |
| regardées | 19,22 |
| considéré | 48,99 |

| Forme verbale | Fréquence dans Manulex |
|----------------------|-------------------------------|
| considérée | 40,46 |
| considérés | 41,37 |
| considérer | 38,87 |
| agrandissent | Pas de résultat |
| appelle | 65,75 |
| appellent | 55,87 |
| appelles | 51,37 |
| appel | 55,81 |
| voit | 64,39 |
| vivent | 58,10 |
| vive (ver) | 46,64 |
| devine | 73,74 |
| devines | 36,51 |
| devinent | 21,65 |
| est | 80,78 |
| habite | 59,75 |
| habitent | 53,22 |
| habites | 71,71 |
| vont | 64,09 |
| vais | 65,93 |
| possède | 53,66 |
| possèdent | 49,62 |
| possèdes | 36,64 |

Déterminants et pronoms variables posant des problèmes d'homophonie

Possessifs et démonstratifs

Déterminants possessifs pluriels *ses* : 2

Pronom démonstratif pluriel *ceux*

Pronom démonstratif singulier *ce*

Déterminant démonstratif singulier *ce*

+ prédéterminant *tout* dans « tout le monde »

+ pronom *personne*

| Forme | Catégorie | Occurrences | Réussies | Pourcentage |
|-----------------|----------------|-------------|----------|-------------|
| ceux | pronom | 735 | 475 | 64,63 % |
| cet | déterminant | 735 | 520 | 70,75 % |
| ses | déterminant | 1470 | 1067 | 72,59 % |
| tout | prédéterminant | 735 | 555 | 75,51 % |
| ce | pronom | 735 | 559 | 76,05 % |
| ce | déterminant | 735 | 600 | 81,63 % |
| personne | pronom | 735 | 632 | 85,99 % |

| Forme | Catégorie | Fréquence dans Manulex |
|-----------------|-------------|------------------------|
| ceux | pronom | 63,48 |
| cet | déterminant | 65,78 |
| cette | déterminant | 72,27 |
| ses | déterminant | 73,67 |
| ces | déterminant | 71,43 |
| tout | adverbe | 71,26 |
| tout | adjectif | 69,14 |
| tout | pronom | 67,13 |
| tout | nom | 63,15 |
| tous | adjectif | 70,34 |
| tous | pronom | 63,59 |
| ce | pronom | 74,01 |
| ce | déterminant | 73,92 |
| personne | pronom | 64,65 |
| personne | nom | 64,56 |

ANNEXE 10 : RELEVÉ EXHAUSTIF DES FORMES DANS LA DICTÉE DE STS.

1) Formes nominales

étudiantes

| Forme | Nombre | Pourcentage |
|------------|--------|-------------|
| étudiantes | 168 | 94 % |
| étudiante | 4 | 2 % |
| etudiantes | 6 | 3 % |

commerce

| forme | Nombre | Pourcentage |
|-----------|--------|-------------|
| commerce | 176 | 99 % |
| commerces | 2 | 1 % |

Pays

| Forme | Nombre | Pourcentage |
|-------|--------|-------------|
| pays | 176 | 99 % |
| pay | 2 | 1 % |

voyage

| Forme | Nombre | Pourcentage |
|---------|--------|-------------|
| voyage | 172 | 97 % |
| voyages | 6 | 3 % |

soin

| forme | nombre | pourcentage |
|-------|--------|-------------|
| soin | 132 | 74 % |
| soins | 45 | 24 % |
| sois | 1 | 1 % |

affaires

| forme | nombre | pourcentage |
|----------|--------|-------------|
| affaires | 174 | 98 % |
| affaire | 4 | 2 % |

août

| forme | nombre | pourcentage |
|-------|--------|-------------|
| août | 171 | 96 % |
| aout | 4 | 2 % |
| âout | 1 | 1 % |
| deux | 1 | 1 % |
| NR | 1 | 1 % |

filles

| forme | nombre | pourcentage |
|--------|--------|-------------|
| filles | 170 | 96 % |
| fille | 8 | 4 % |

amis

| forme | nombre | pourcentage |
|---------|--------|-------------|
| amis | 167 | 94 % |
| amies | 6 | 3 % |
| ami(e)s | 1 | 1 % |
| ami | 2 | 1 % |
| amie | 1 | 1 % |
| amient | 1 | 1 % |

weekend

| forme | nombre | pourcentage |
|-----------|--------|-------------|
| week-end | 140 | 79 % |
| weekend | 22 | 12 % |
| week end | 14 | 8 % |
| wee end | 1 | 1 % |
| week ends | 1 | 1 % |

adieux

| forme | nombre | pourcentage |
|--------|--------|-------------|
| adieux | 140 | 79 % |
| adieu | 34 | 19 % |
| adieux | 2 | 1 % |
| àdieu | 1 | 1 % |
| adie | 1 | 1 % |

monde

| forme | nombre | pourcentage |
|--------|--------|-------------|
| monde | 172 | 97 % |
| mondes | 2 | 1 % |
| nr | 4 | 2 % |

jour

| forme | nombre | pourcentage |
|-------|--------|-------------|
| jour | 178 | 100 % |

départ

| forme | nombre | pourcentage |
|--------|--------|-------------|
| départ | 169 | 95 % |
| depart | 8 | 4 % |
| dépârt | 1 | 1 % |

vêtements

| forme | nombre | pourcentage |
|-------------|--------|-------------|
| vêtements | 149 | 84 % |
| vetements | 15 | 8 % |
| vêtement | 4 | 2 % |
| vetêtements | 2 | 1 % |
| vêtêtements | 2 | 1 % |
| vétevements | 1 | 1 % |
| vetement | 1 | 1 % |
| vêtements | 1 | 1 % |
| vêtenenents | 1 | 1 % |
| nr | 2 | 1 % |

veille

| forme | nombre | pourcentage |
|--------|--------|-------------|
| veille | 177 | 99 % |
| veuil | 1 | 1 % |

liste

| forme | nombre | pourcentage |
|-------|--------|-------------|
| liste | 177 | 99 % |
| NR | 1 | 1 % |

papiers

| forme | nombre | pourcentage |
|---------|--------|-------------|
| papiers | 171 | 96 % |
| papier | 7 | 4 % |

préparatifs

| forme | nombre | pourcentage |
|-------------|--------|-------------|
| préparatifs | 140 | 79 % |
| preparatifs | 25 | 14 % |
| préparatif | 8 | 4 % |
| prèparatif | 1 | 1 % |
| preparatif | 4 | 2 % |

première

| forme | nombre | pourcentage |
|----------|--------|-------------|
| première | 163 | 92 % |
| premiere | 10 | 6 % |
| premier | 3 | 2 % |
| première | 1 | 1 % |
| 1ère | 1 | 1 % |

parents

| forme | nombre | pourcentage |
|---------|--------|-------------|
| parents | 169 | 95 % |
| parent | 9 | 5 % |

seconde

| forme | nombre | pourcentage |
|---------|--------|-------------|
| seconde | 174 | 98 % |
| second | 3 | 2 % |
| scand | 1 | 1 % |

instants

| forme | nombre | pourcentage |
|----------|--------|-------------|
| instants | 130 | 73 % |
| instant | 45 | 25 % |
| intent | 1 | 1 % |
| intents | 1 | 1 % |
| secondes | 1 | 1 % |

aventure

| forme | nombre | pourcentage |
|-----------|--------|-------------|
| aventure | 170 | 96 % |
| avanture | 6 | 3 % |
| adventure | 1 | 1 % |
| inventure | 1 | 1 % |

événement

| forme | nombre | pourcentage |
|------------|--------|-------------|
| évènement | 70 | 39 % |
| événement | 55 | 31 % |
| évenement | 20 | 11 % |
| evenement | 12 | 7 % |
| évènement | 4 | 2 % |
| èvènement | 2 | 1 % |
| èvènement | 2 | 1 % |
| évènements | 1 | 1 % |
| évenenemt | 1 | 1 % |
| événements | 1 | 1 % |
| evenements | 1 | 1 % |
| evènement | 1 | 1 % |
| êvènement | 1 | 1 % |
| evènement | 1 | 1 % |
| évènement | 1 | 1% |
| événements | 1 | |
| évènement | 1 | |
| evennement | 1 | |
| aventure | 1 | |
| NR | 1 | |

2) Formes adjectivales

international

| forme | nombre | pourcentage |
|-----------------|--------|-------------|
| international | 144 | 81 % |
| internationnal | 5 | 3 % |
| internationale | 21 | 12 % |
| internationnale | 3 | 2 % |
| internationals | 1 | 1 % |
| interna | 1 | |
| internationale | 1 | |
| internal | 1 | |
| internationales | 1 | |

jeunes

| forme | nombre | occurrences |
|--------|--------|-------------|
| jeunes | 172 | 97 % |
| jeune | 6 | 3 % |

prête

| forme | nombre | occurrences |
|---------|--------|-------------|
| prête | 137 | 77 % |
| prêtes | 28 | 16 % |
| prêtent | 4 | 2 % |
| prete | 3 | 2 % |
| prêtre | 2 | 1 % |
| pretas | 1 | |
| prette | 1 | |
| préte | 1 | |
| prêtte | | |

entier

| forme | nombre | pourcentage |
|---------|--------|-------------|
| entier | 173 | 97 % |
| entié | 3 | 2 % |
| entie | 1 | 1 % |
| entiers | 1 | 1 % |

réglementaires

| forme | nombre | pourcentage |
|----------------|--------|-------------|
| réglementaires | 88 | 49 % |
| réglementaire | 32 | 18 % |
| reglementaires | 17 | 10 % |
| règlementaires | 16 | 9 % |
| règlementaire | 12 | 7 % |
| reglementaire | 6 | 3 % |
| regementaire | 1 | 1 % |
| réglémentaire | 1 | |
| réglementère | 1 | |
| réglementères | 1 | |
| réglemtaire | 1 | |
| réglemantaire | 1 | |
| élémentaire | 1 | |

dernière

| forme | nombre | pourcentage |
|-----------|--------|-------------|
| dernière | 167 | 94 % |
| derniere | 5 | 3 % |
| dernière | 2 | 1 % |
| denière | 1 | 1 % |
| dernieres | 1 | |
| dèrnière | 1 | |
| NR | 1 | |

derniers

| forme | nombre | pourcentage |
|-----------|--------|-------------|
| derniers | 140 | 79 % |
| dernier | 30 | 17 % |
| dernières | 3 | 2 % |
| dérniers | 1 | 1 % |
| dernièr | 1 | |
| derniés | 1 | |
| dernie | 1 | |
| derniers | 1 | |
| dernière | 1 | |

éloigné

| forme | nombre | pourcentage |
|-----------|--------|-------------|
| éloigné | 158 | 88,8 % |
| éloigner | 12 | 6,7 % |
| eloigné | 3 | 1,7 % |
| eloigne | 1 | 0,6 % |
| éloignée | 1 | 0,6 % |
| éloignés | 1 | 0,6 % |
| éloignier | 1 | 0,6 % |
| étranger | 1 | 0,6 % |

Total finales en é : 90,45 %

Total formes en er : 7,30 %

achevés

| forme | nombre | pourcentage |
|------------|--------|-------------|
| achevés | 139 | 78,1 % |
| achevé | 22 | 12,4 % |
| achever | 5 | 2,8 % |
| achevée | 3 | 1,7 % |
| achévés | 2 | 1,1 % |
| acheve | 1 | 0,6 % |
| achêvés | 1 | 0,6 % |
| achèvés | 1 | 0,6 % |
| achevaient | 1 | 0,6 % |
| acheuvés | 1 | 0,6 % |
| Achevées | 1 | 0,6 % |
| À cheville | 1 | 0,6 % |

Total finales en é : 80,90 %

parties

| forme | nombre | pourcentage |
|----------|--------|-------------|
| parties | 97 | 54,5 % |
| partis | 26 | 14,6 % |
| partie | 23 | 12,9 % |
| parti | 16 | 9 % |
| partit | 9 | 5,1 % |
| partient | 7 | 3,9 % |

3) Formes verbales

vais

| forme | nombre | pourcentage |
|-------|--------|-------------|
| vais | 178 | 100 % |

parler

| nombre | nombre | pourcentage |
|---------|--------|-------------|
| parler | 147 | 83 % |
| parlez | 22 | 12 % |
| parlé | 8 | 4 % |
| parlent | 1 | 1 % |

étudier

| forme | nombre | pourcentage |
|----------|--------|-------------|
| étudier | 134 | 75 % |
| etudier | 8 | 4 % |
| étudié | 17 | 10 % |
| étudiées | 9 | 5 % |
| étudiée | 5 | 3 % |
| étudiés | 3 | 2 % |
| etudie | 1 | 1 % |
| nr | 1 | 1 % |

être

| forme | nombre | pourcentage |
|-------|--------|-------------|
| être | 170 | 96 % |
| êtres | 4 | 2 % |
| etre | 4 | 2 % |

manquaient

| forme | nombre | pourcentage |
|------------|--------|-------------|
| manquaient | 134 | 75 % |
| manquer | 12 | 7 % |
| manquait | 11 | 6 % |
| manquées | 8 | 4 % |
| manqué | 4 | 2 % |
| manquée | 3 | 2 % |
| manque | 2 | 1 % |
| manquez | 1 | |
| manquais | 1 | |
| manqués | 1 | |
| manquaie | 1 | |

faire

| forme | nombre | pourcentage |
|-------|--------|-------------|
| faire | 177 | 99 % |
| fair | 1 | 1 % |

saluer

| forme | nombre | pourcentage |
|--------|--------|-------------|
| saluer | 168 | 94 % |
| salué | 7 | 4 % |
| saluée | 1 | 1 % |
| saluez | 1 | |
| saluér | 1 | |

goûtait

| forme | nombre | pourcentage |
|-----------|--------|-------------|
| goûtait | 75 | 42 % |
| goutait | 28 | 16 % |
| goûter | 21 | 12 % |
| goûtée | 9 | 5 % |
| goûté | 8 | 4 % |
| goutée | 8 | 4 % |
| gouté | 7 | 4 % |
| gouttait | 5 | 3 % |
| gouter | 6 | 3 % |
| goûtais | 4 | 2 % |
| goûtée | 2 | 1 % |
| goûtaient | 1 | |
| gouttée | 1 | |
| gouttais | 1 | |
| goutais | 1 | |
| NR | 1 | |

dépêchée

| forme | nombre | pourcentage |
|-----------|--------|-------------|
| dépêchée | 62 | 34,8 % |
| dépêché | 21 | 11,8 % |
| depechée | 17 | 9,6 % |
| dépêcher | 13 | 7,3 % |
| dépêchée | 11 | 6,2 % |
| dépêché | 9 | 5,1 % |
| depechée | 9 | 5,1 % |
| depecher | 6 | 3,37 % |
| dépecher | 5 | 2,81 % |
| depeché | 3 | 1,7 % |
| dépêché | 3 | 1,7 % |
| dépêcher | 3 | 1,7 % |
| dépêchait | 2 | 1,1 % |
| dépêche | 2 | 1,1 % |
| dépêch | 1 | 0,6 % |
| dépechait | 1 | 0,6 % |
| dépêché | 1 | 0,6 % |
| depêché | 1 | 0,6 % |
| depêchée | 1 | 0,6 % |
| depêchée | 1 | 0,6 % |
| dépêchée | 1 | 0,6 % |
| depêcher | 1 | 0,6 % |
| depêcher | 1 | 0,6 % |
| Dépêcher | 1 | 0,6 % |
| presser | 1 | 0,6 % |
| dêpeché | 1 | 0,6 % |

Tableau récapitulatif par type d'erreur

| erreur | nombre | pourcentage |
|---------------|--------|-------------|
| lexicale | 40 | 22,5 % |
| Finale en é | 39 | 21,9 % |
| Finale en er | 31 | 17,4 % |
| Finale an ait | 3 | 1,7 % |
| Finale en e | 2 | 1,2 % |
| Pas de finale | 1 | 0,6 % |

Total finale en ée : 57,5 %

préparée / és

| forme | nombre | pourcentage |
|-----------|--------|-------------|
| préparé | 78 | 43,8 % |
| préparés | 38 | 21,4 % |
| préparées | 21 | 11,8 % |
| préparée | 20 | 11,2 % |
| préparer | 11 | 6,2 % |
| preparer | 3 | 1,7 % |
| preparé | 3 | 1,7 % |
| preparée | 1 | 0,6 % |
| preparées | 1 | 0,6 % |
| prepares | 1 | 0,6 % |
| séparé | 1 | 0,6 % |

| type de forme | pourcentage |
|---------------|-------------|
| Forme en é | 46,1 % |
| Formes en és | 21,9 % |
| Forme en ées | 12,4 % |
| Forme en ée | 11,8 % |
| Forme en er | 7,9 % |

préparé

| forme | nombre | pourcentage |
|-------------|--------|-------------|
| préparé | 98 | 55,1 % |
| préparées | 31 | 17,4 % |
| préparés | 16 | 9 % |
| préparer | 10 | 5,6% |
| préparée | 6 | 3,4 % |
| preparé | 5 | 2,8 % |
| preparer | 3 | 1,7 % |
| preparées | 3 | 1,7 % |
| preparée | 2 | 1,1 % |
| préparaient | 2 | 1,1 % |
| prepare | 1 | 0,6 % |
| préparent | 1 | 0,6 % |

| finale | pourcentage |
|--------|-------------|
| é | 57,9 % |
| ées | 19,1 % |
| er | 7,3 % |
| ée | 4,5 % |

organisé

| forme | nombre | pourcentage |
|------------|--------|-------------|
| organisé | 123 | 69,1 % |
| organiser | 22 | 12,4 % |
| organisée | 20 | 11,2 % |
| organisées | 9 | 5,1 % |
| organisés | 4 | 2,3 % |

consacré

| forme | nombre | pourcentage |
|------------|--------|-------------|
| consacré | 105 | 59 % |
| consacrées | 35 | 19,7 % |
| consacrée | 17 | 9,6 % |
| consacrés | 11 | 6,2 % |
| consacrer | 9 | 5,1 % |
| consacre | 1 | 0,6 % |

enfilé

| forme | nombre | pourcentage |
|----------|--------|-------------|
| enfilé | 98 | 55,1 % |
| enfilées | 27 | 15,2 % |
| enfilés | 15 | 8,4 % |
| enfiler | 13 | 7,3 % |
| enfilées | 8 | 4,5 % |
| enfilée | 6 | 3,4 % |
| enfillé | 4 | 2,3 % |
| enfiller | 2 | 1,1 % |
| enfile | 1 | 0,6 % |
| enfillés | 1 | 0,6 % |
| enfilée | 1 | 0,6 % |
| enfiler | 1 | 0,6 % |
| enfilés | 1 | 0,6 % |

| finale | pourcentage |
|--------|-------------|
| é | 57,3 % |
| ées | 19,7 % |
| és | 9,6 % |
| er | 9 % |
| ée | 3,9 % |

choisis

| forme | nombre | pourcentage |
|-------------|--------|-------------|
| choisi | 95 | 53,4 % |
| choisis | 51 | 28,7 % |
| choisie | 13 | 7,3 % |
| choisit | 11 | 6,2 % |
| choisies | 5 | 2,8 % |
| choisient | 2 | 1,1 % |
| choisiaient | 1 | 0,6 % |

4) Déterminants posant des problèmes d'homophonie

ses (affaires)

| forme | nombre | pourcentages |
|-------|--------|--------------|
| ses | 168 | 94 % |
| ces | 8 | 4 % |
| c'est | 1 | 1 % |
| leur | 1 | |

Ces (deux jeunes filles)

| forme | nombre | pourcentage |
|-------|--------|-------------|
| ces | 166 | 93 % |
| c'est | 4 | 2 % |
| ses | 4 | 2 % |
| c'est | 1 | 1 % |

tout (le monde)

| forme | nombre | pourcentage |
|-------|--------|-------------|
| tout | 155 | 87 % |
| tous | 19 | 11 % |
| NR | 4 | 2 % |

Ces (préparatifs)

| forme | nombre | pourcentage |
|-------|--------|-------------|
| ces | 158 | 89 % |
| ses | 6 | 3 % |
| c'est | 13 | 7 % |
| c'es | 1 | 1 % |

ses (parents)

| forme | nombre | occurrences |
|-------|--------|-------------|
| ses | 158 | 89 % |
| ces | 15 | 8 % |
| c'est | 5 | 3 % |

ses / ces tous derniers instants

| forme | nombre | pourcentage |
|-------|--------|-------------|
| ses | 128 | 72 % |
| ces | 43 | 24 % |
| c'est | 5 | 3 % |
| s'est | 1 | 1 % |
| NR | 1 | 1 % |

tout (derniers instants)

| forme | nombre | pourcentage |
|--------|--------|-------------|
| tout | 109 | 61 % |
| tous | 61 | 34 % |
| touts | 5 | 3 % |
| toutes | 1 | 1 % |
| nr | 2 | 1 % |

ANNEXE 11 : LISTE DES FORMES (POSSIBLES) DE PARTICIPE PASSÉ DANS LES 5000 PREMIERS MOTS DE LA BASE MANULEX

| Mot | Rang | SFI |
|---------------|------|-------|
| dit | 42 | 74,61 |
| fait | 64 | 72,4 |
| mis | 338 | 64,47 |
| écrit | 389 | 63,91 |
| pris | 390 | 63,91 |
| compris | 658 | 61,21 |
| assis | 684 | 61,01 |
| choisis | 734 | 60,68 |
| arrivé | 760 | 60,51 |
| passé | 772 | 60,40 |
| mangé | 775 | 60,39 |
| entendu | 783 | 60,33 |
| voulu | 884 | 59,74 |
| fini | 887 | 59,71 |
| demandé | 913 | 59,56 |
| dites | 1126 | 58,63 |
| réussi | 1195 | 58,40 |
| terminé | 1209 | 58,33 |
| gagné | 1226 | 58,26 |
| appris | 1307 | 57,98 |
| devenu | 1327 | 57,89 |
| parlé | 1391 | 57,66 |
| né | 1425 | 57,55 |
| composé (adj) | 1440 | 57,51 |
| regardé | 1488 | 87,33 |
| tombée | 1557 | 57,15 |
| caché | 1596 | 57,02 |
| parti | 1629 | 56,91 |
| réunis | 1705 | 56,68 |
| commencé | 1746 | 56,67 |
| posé | 1767 | 56,51 |
| laissé | 1794 | 56,44 |

Annexe 11 : Liste des formes (possibles) de participe passé dans les 5000 premiers mots de la base Manulex

| Mot | Rang | SFI |
|---------------|-------------|------------|
| répondu | 1802 | 56,42 |
| arrêté | 1815 | 56,39 |
| appelé | 1820 | 56,37 |
| partis | 1842 | 56,32 |
| inventé | 1846 | 56,30 |
| fatigué (adj) | 1899 | 56,18 |
| volé | 1917 | 56,14 |
| changé | 1987 | 55,93 |
| crié | 1992 | 55,92 |
| resté | 2028 | 55,83 |
| préparé | 2044 | 55,81 |
| placé | 2046 | 55,80 |
| étonné (adj) | 2061 | 55,77 |
| apporté | 2118 | 55,64 |
| joué | 2127 | 55,61 |
| sauvé | 2137 | 55,58 |
| pensé | 2138 | 55,57 |
| rencontré | 2160 | 55,51 |
| formé | 2170 | 55,49 |
| découvert | 2206 | 55,39 |
| couché | 2213 | 55,38 |
| composé | 2286 | 55,17 |
| installé | 2290 | 55,16 |
| marché | 2296 | 55,15 |
| conduit | 2331 | 55,06 |
| arrivés | 2344 | 55,03 |
| perdu (adj) | 2359 | 55 |
| atteint | 2423 | 54,87 |
| arrivée | 2431 | 54,86 |
| venus | 2450 | 54,79 |
| poussé | 2471 | 54,75 |
| perché | 2473 | 54,75 |
| quitté | 2484 | 54,71 |
| écrits | 2497 | 54,67 |
| peint | 2541 | 54,57 |
| cru | 2570 | 54,50 |
| promis | 2571 | 54,50 |
| prévu | 2608 | 54,41 |

| Mot | Rang | SFI |
|---------------|-------------|------------|
| attrapé | 2609 | 54,41 |
| produit | 2651 | 54,31 |
| sorti | 2685 | 54,25 |
| remarqué | 2693 | 54,22 |
| lancé | 2695 | 54,22 |
| aperçu | 2712 | 54,19 |
| choisis (adj) | 2718 | 54,17 |
| réveillé | 2720 | 54,17 |
| raconté | 2734 | 54,13 |
| entendu (adj) | 2785 | 54,03 |
| su | 2786 | 54,03 |
| coupé | 2815 | 63,96 |
| offert | 2819 | 53,96 |
| Arrivé (adj) | 2823 | 53,95 |
| monté | 2838 | 53,91 |
| blessé | 2846 | 53,91 |
| bu | 2859 | 53,89 |
| conjugués | 2870 | 53,87 |
| donnée | 2871 | 53,97 |
| entré | 2885 | 53,84 |
| écrite (adj) | 2898 | 53,81 |
| endormi | 2902 | 53,81 |
| utilisé | 2932 | 53,75 |
| surpris (adj) | 2947 | 53,72 |
| rentré | 2964 | 53,69 |
| interdit | 2988 | 53,66 |
| devenue | 2988 | 53,65 |
| obligé | 3032 | 53,56 |
| tué | 3117 | 53,41 |
| connu | 3119 | 53,40 |
| fatigué | 3146 | 53,35 |
| rendu | 3170 | 53,32 |
| levé | 3171 | 53,31 |
| fabriqué | 3196 | 32,28 |
| terminée | 3206 | 53,26 |
| servi | 3219 | 53,24 |
| travaillé | 3275 | 53,15 |
| traversé | 3276 | 53,15 |
| accroché | 3293 | 53,12 |

Annexe 11 : Liste des formes (possibles) de participe passé dans les 5000 premiers mots de la base Manulex

| Mot | Rang | SFI |
|--------------|-------------|------------|
| sortis | 3319 | 53,06 |
| avalé | 3330 | 53,04 |
| rassuré | 3352 | 52,99 |
| situé | 3359 | 52,98 |
| plu | 3373 | 52,96 |
| située | 3437 | 52,86 |
| fermée | 3513 | 52,73 |
| emporté | 3594 | 52,69 |
| attaché | 3554 | 52,67 |
| pourvu | 3567 | 52,64 |
| couru | 3633 | 52,53 |
| devenu | 3660 | 52,47 |
| composés | 3672 | 52,44 |
| vue | 3732 | 52,33 |
| placés | 3739 | 52,32 |
| fermé | 3755 | 52,30 |
| glissé | 3782 | 52,27 |
| nommé | 3785 | 52,26 |
| abandonné | 3810 | 52,23 |
| touché | 3813 | 52,23 |
| préféré | 3876 | 52,12 |
| permis | 3879 | 52,12 |
| essayé | 3949 | 52 |
| fallu | 3988 | 51,94 |
| cuit | 3989 | 51,94 |
| cherché | 3996 | 51,93 |
| donné (adj) | 4019 | 51,90 |
| indiqué | 4044 | 51,86 |
| fermés (adj) | 4045 | 51,85 |
| née | 4065 | 51,81 |
| finis | 4102 | 51,74 |
| collé | 4128 | 51,68 |
| ouverte | 4130 | 51,68 |
| échappé | 4135 | 51,67 |
| restée | 4161 | 51,62 |
| fixé | 4210 | 51,54 |
| deviné | 4247 | 51,48 |
| étonné | 5262 | 51,47 |

| Mot | Rang | SFI |
|----------------|-------------|------------|
| battu | 4280 | 51,44 |
| vécu | 4281 | 51,44 |
| trompé | 4315 | 51,40 |
| passée | 4321 | 51,39 |
| frappé | 4331 | 51,38 |
| remis | 4333 | 51,37 |
| faits | 4334 | 51,37 |
| employé | 4341 | 51,36 |
| transformé | 4368 | 51,32 |
| envoyé | 4385 | 51,29 |
| ri | 4393 | 51,28 |
| eus | 4421 | 51,25 |
| connu | 4423 | 21,25 |
| proposé | 4450 | 51,21 |
| retenu | 4455 | 51,20 |
| rapporté | 4462 | 51,19 |
| installés | 4470 | 51,18 |
| utilisés | 4491 | 51,14 |
| pressé | 4496 | 51,13 |
| montré | 4501 | 51,12 |
| porté | 4505 | 51,12 |
| occupé | 4549 | 51,04 |
| habillé | 4559 | 51,04 |
| renversé | 4585 | 50,99 |
| assis (adj) | 4588 | 50,98 |
| grandi | 4599 | 50,97 |
| roulé | 4602 | 50,97 |
| entourée | 4619 | 50,94 |
| enlevé | 4684 | 50,84 |
| senti | 4713 | 50,79 |
| fermée (adj) | 4726 | 50,77 |
| appelée | 4734 | 50,75 |
| ramassé | 4745 | 50,73 |
| failli | 4748 | 50,73 |
| endormie (adj) | 4762 | 50,71 |
| écrite | 4791 | 50,67 |
| retrouvée | 4798 | 50,65 |
| dévoré | 4801 | 50,65 |
| effrayé (adj) | 4813 | 50,63 |

Annexe 11 : Liste des formes (possibles) de participe passé dans les 5000 premiers mots de la base Manulex

| Mot | Rang | SFI |
|--------------|-------------|------------|
| cachées | 4817 | 50,63 |
| réfléchi | 4823 | 50,62 |
| prévüe | 4833 | 50,60 |
| entouré | 4837 | 50,59 |
| plongé | 4841 | 50,59 |
| obtenu | 4843 | 50,59 |
| cachée | 4849 | 50,58 |
| mordu | 4865 | 50,55 |
| attendu | 4874 | 50,54 |
| tourné | 4891 | 50,52 |
| vêtu | 4921 | 50,47 |
| sortie | 4947 | 50,43 |
| pris (adj) | 4953 | 50,41 |
| pressé (adj) | 4967 | 50,40 |
| glacée (adj) | 4987 | 50,38 |

ANNEXE 12 : SYNTHÈSE DES RÉPONSES AUX QUESTIONNAIRES

1) Hors de vos écrits scolaires, vous arrive-t-il d'écrire ?

| Type d'écrit | Nombre de réponses positives | Pourcentages |
|-------------------------|------------------------------|--------------|
| Messages sur les forums | 37 | 20,79 % |
| Cartes postales | 43 | 24,16 % |
| Lettres | 44 | 24,72 % |
| Petits mots | 77 | 43,26 % |
| Listes | 121 | 67,98 % |
| Réseaux sociaux | 134 | 75,28 % |
| Mails | 160 | 89,89 % |
| SMS | 177 | 100 % |

Autres :

Roman

RPG (4)

Chat

Jeux vidéo

Histoires sur un site spécialisé

Notes personnelles (3)

Mon alimentation

Livre (2)

Recherches documentaires

Histoires ou scénarios

2) lors que vous écrivez hors des contextes professionnel et scolaire, faites vous attention à votre orthographe ?

| | Occurrences | Pourcentage |
|----------|-------------|-------------|
| Jamais | 6 | 3,37 % |
| Rarement | 11 | 6,18 % |
| Parfois | 92 | 51,69 % |
| Toujours | 69 | 38,76 % |

3) Lorsque vous écrivez un texte (au lycée ou hors du lycée), quels aspects vous demandent des efforts ?

| Aspect | Occurrences | Pourcentage |
|----------------------------------|-------------|-------------|
| La ponctuation | 24 | 13,48 % |
| L'orthographe lexicale | 33 | 18,54 % |
| Construire des phrases correctes | 55 | 30,90 % |
| Choisir le vocabulaire | 57 | 32,02 % |
| Trouver les idées | 85 | 47,75 % |
| Organiser globalement le texte | 93 | 52,25 % |
| L'orthographe grammaticale | 117 | 65,73 % |

4) Dans vos travaux scolaires, vous arrive-il de perdre des points du fait de l'orthographe ?

| | Occurrences | Pourcentage |
|----------------|-------------|-------------|
| Oui | 84 | 47,19 % |
| Non | 93 | 52,25 % |
| Pas de réponse | 1 | 0,56 % |

5) Pensez-vous qu'il est normal de pénaliser une copie qui présente des erreurs orthographiques ?

| | Occurrences | Pourcentage |
|----------------|-------------|-------------|
| Non | 43 | 24,16 % |
| Oui | 123 | 69,10 % |
| Oui et non | 9 | 5,06 % |
| Pas de réponse | 3 | 1,69 % |

Pouvez-vous préciser votre réponse ?

Types d'éléments repérés :

En faveur d'une pénalisation

- Améliorer l'orthographe future de l'élève.
- Motiver l'élève pour faire plus d'efforts par rapport à son orthographe.
- Mise en valeur de la valeur de l'orthographe, langue maternelle, apprise depuis l'enfance, que nous aurions le devoir de respecter.
- Confort du correcteur.
- Justice pour celui qui orthographie bien et qui mériterait d'être valorisé par rapport à celui qui fait des erreurs
- Pour se préparer à la vie professionnelle.
- Les erreurs d'orthographe peuvent rendre le travail illisible.
- Cela montre le sérieux, la personnalité de l'étudiant.

En faveur d'une prise en compte du contexte :

- Cela dépend du type d'exercice proposé (en fonction de la matière, de la formalité de l'exercice ou du temps dont on dispose pour le faire).
- Cela dépend de la personne (notamment question de la dyslexie).
- Cela dépend du type d'erreurs ou de leur fréquence.

En défaveur d'une pénalisation de l'orthographe :

- Ce qui importe c'est le contenu du moment que c'est lisible.
- Il faut alerter mais pas pénaliser.
- Pénaliser l'orthographe peut être perçu comme injuste par l'étudiant qui fait des efforts par ailleurs, risque de démoralisation. Idée que ce n'est pas de sa faute en fonction de deux axes qui peuvent être perçus comme s'opposant mais sont utilisés dans le même sens moral (soit ce n'est pas sa faute parce qu'il ne l'a pas fait exprès, c'est une erreur d'étourderie, sous-entendu il sait orthographier ; soit ce n'est pas de sa faute parce qu'il ne sait pas le faire, il part avec un handicap.)

| Polarisation | Type d'argument | Occurrences | Pourcentage |
|------------------------------------|---|-------------|-------------|
| Favorable à la pénalisation | Personnalité du scripteur | 5 | 2,81 % |
| | Risque de non-lisibilité | 5 | 2,81 % |
| | Justice | 5 | 2,81 % |
| | Confort du correcteur | 5 | 2,81 % |
| | Motiver l'élève | 13 | 7,30 % |
| | Professionnel | 22 | 12,36 % |
| | Améliorer l'orthographe | 31 | 17,42 % |
| | Valeur de la langue | 36 | 20,22 % |
| Modulation en fonction du contexte | Personne (dyslexie) | 7 | 3,93 % |
| | Type de devoir | 9 | 5,06 % |
| | Type et fréquence des erreurs | 13 | 13,48 % |
| Défavorables à une pénalisation | Il faut alerter mais pas pénaliser | 5 | 2,81 % |
| | Injustice pour celui qui fait l'erreur | 15 | 8,43 % |
| | Le contenu importe plus que l'orthographe | 15 | 13,48 % |

6) Globalement, vos souvenirs de votre propre apprentissage de l'orthographe à l'école sont-ils :

| | Occurrences | Pourcentages |
|-----------------|-------------|--------------|
| Bons | 27 | 15,17 % |
| Plutôt bons | 67 | 37,64 % |
| Plutôt mauvais | 45 | 25,28 % |
| mauvais | 20 | 11,24 % |
| Pas de souvenir | 19 | 10,67 % |

7) D'après vous, l'enseignement de l'orthographe à l'école française aujourd'hui est :

| | Occurrences | Pourcentages |
|-------------------|-------------|--------------|
| Efficace | 12 | 6,94 % |
| Plutôt efficace | 63 | 35,39 % |
| Plutôt inefficace | 84 | 47,19 % |
| Inefficace | 17 | 9,55 % |
| Pas de réponse | 2 | 1,12 % |

Remarque : certaines réponses avaient été indiquées à cheval entre deux catégories. On a utilisé les explications liées pour les basculer d'un côté ou de l'autre.

*** Pouvez-vous préciser votre réponse ?**

Types d'éléments évoqués pour préciser la réponse :

- L'importance de l'orthographe, la valeur de la langue.
- Le constat que les gens sont en difficulté (qu'il s'agisse des enfants, des étudiants ou des adultes).
- Le problème vient d'ailleurs (suivi maison, langage SMS etc.).
- Les élèves ne font pas assez d'efforts, ne se concentrent pas assez.
- Manque de contenu, pas assez de cours sur l'orthographe, soit à l'école primaire, soit à partir du lycée ou du collège.
- Manque de ciblage, d'individualisation des enseignements, notamment pour les élèves en difficulté.
- Méthodes inefficaces.
- Cela dépend des élèves ou, plus souvent, des enseignants.
- La lecture permet d'améliorer l'orthographe.
- Évocation des évolutions technologiques (suivant une polarisation qui n'est pas toujours très claire).
- Constat d'une amélioration au cours de la scolarité ou d'un bon niveau atteint grâce à cet enseignement.
- C'est la langue qui est difficile.
- Progrès en utilisant les copies corrigées.
- Effet pervers de la prise de note.
- Manque de clarté des explications fournies, difficultés de compréhension.
- Les professeurs continuent à s'intéresser à l'orthographe même en BTS.

| | Occurrences | Pourcentage |
|--|-------------|-------------|
| Professeurs continuent à faire de l'orthographe en BTS | 1 | 0,56 % |
| Grâce aux copies corrigées | 1 | 0,56 % |
| C'est la langue qui est difficile | 1 | 0,56 % |
| Effet pervers de la prise de note | 2 | 1,12 % |
| Lecture | 3 | 1,69 % |
| Explications pas claires | 4 | 2,25 % |
| Le problème vient d'ailleurs | 5 | 2,81 % |

| | Occurrences | Pourcentage |
|--------------------------------------|-------------|-------------|
| Dépend des enseignants et des élèves | 5 | 2,81 % |
| Importance de l'orthographe | 6 | 3,37 % |
| Manque d'individualisation | 6 | 3,37 % |
| Amélioration constatée | 7 | 3,93 % |
| Manque de travail chez les élèves | 10 | 5,62 % |
| Technologies | 10 | 5,62 % |
| Mauvaises méthodes | 16 | 8,99 % |
| Constat de difficultés | 32 | 17,98 % |
| Orthographe pas assez enseignée | 34 | 19,10 % |

8) Pour réussir aux examens, pensez-vous qu'une bonne maîtrise de l'orthographe est :

| | Occurrences | Pourcentage |
|----------------|-------------|-------------|
| Nécessaire | 81 | 45,51 % |
| Importante | 83 | 46,63 % |
| Peu importante | 12 | 6,74 % |
| Inutile | 1 | 0,56 % |
| Sans réponse | 1 | 0,56 % |

9) Pour réussir dans la vie professionnelle, pensez-vous qu'une bonne maîtrise de l'orthographe est :

| | Occurrences | Pourcentage |
|----------------|-------------|-------------|
| Nécessaire | 102 | 57,30 % |
| Importante | 68 | 38,20 % |
| Peu importante | 7 | 3,93 % |
| Inutile | 0 | 0 % |
| Sans réponse | 1 | 0,56 % |

10) Pour vous, écrire sans faire d'erreur orthographique, est-ce :

| | Occurrences | Pourcentage |
|------------------|-------------|-------------|
| Très facile | 9 | 5,06 % |
| Plutôt facile | 86 | 48,31 % |
| Moyen | 5 | 2,81 % |
| Plutôt difficile | 64 | 35,96 % |
| Très difficile | 12 | 6,74 % |
| Sans réponse | 2 | 1,12 % |

NB : Les élèves codés « moyen » avaient en fait coché à la fois la case « plutôt facile » et « plutôt difficile ».

11) Si vous deviez qualifier l'orthographe française, quels sont les TROIS premiers mots qui vous viendraient à l'esprit ?

Liste des termes relevés organisés en catégories (la catégorisation est subjective mais, la liste étant ouverte, ce travail d'interprétation apparaît nécessaire pour la rendre lisible).

*** Valeur positive associée à la langue en elle-même (38 en tout)**

- riche / enrichissant (19)
- soignée (1)
- beauté / belle (6)
- historique (1)
- poétique (1)
- plaisant (1)
- complet (2)
- sérieux (3intuiti)
- intéressante (2)
- culture (1)
- envie (1)

*** Complexité (183 en tout)**

- complexe (73)
- compliqué(e) / er : 39
- pas simple (1)
- difficulté (33)
- dur (10)
- long (7)
- intense (1)
- réflexion / réfléchir (5)
- incompréhensible / comprendre (2)
- exigeant (2)
- stricte (2)
- pompeuse (1)
- illogique / pas logique / aucune logique (7)

*** Irrégularité du système (34)**

- variée (7)
- diverse / diversité / diversifié (3)
- irrégulier (1)
- inégale (1)
- exception (4)
- différente (3)
- garni (1)
- farfelue (1)
- bizarre (1)
- incohérent(e) (2)
- ambiguë (2)
- différent (3)
- changeant (1)

- spéciale (1)
- vaste (1)
- vague (1)
- spécifique (1)

*** Simplicité : (8)**

- intuitive (1)
- naturelle (1)
- simple (2)
- facile (2)
- mémorisable (1)
- faisable (1)

*** Importance (35)**

- importante / important (22)
- utile (7)
- indispensable (2)
- quotidien (1)
- inévitable (1)
- primordiale (1)
- respect (1)

*** Fonctionnement de l'apprentissage (33)**

- règles (16)
- enseignée (1)
- bled (1)
- technique (2)
- apprentissage / apprendre (3)
- méthode (1)
- structurée / structurer (3) : mot difficile à classer, on aurait pu l'intégrer au fonctionnement de la langue mais, de fait, la notion de structure n'est pas courante dans le vocabulaire scolaire pour décrire la langue.
- concentré (1)
- écouter (1)
- attentive / attention (2)
- dictée (2)

*** Éléments descriptifs du système linguistique (qui dépassent parfois largement l'orthographe) liés à la représentation de la discipline français (33 ou 37)**

- grammaire (1)
- lexique (1)
- langage (1)
- vocabulaire (3)
- prononciation (2)
- conjugaisons (5)
- lecture (2)
- théâtral (1)
- expression (1)
- composés (1)

- écrire / écrite (2)
- langue (5)
- féminin (1)
- masculin (1)
- accords (3)
- dictionnaire (1)
- temps (1)
- ponctuation (1)

(→ 4 exemples de mots perçus comme difficiles à orthographier (sur la même feuille) : anticonstitutionnellement, champignon, brouillard, ribambelle)

*** Écart par rapport à la norme (13)**

- pas ou non respectée (2)
- erreur (2)
- dégradée (1)
- peu étudié (1)
- négligée (2)
- redynamisation (1)
- fautes (1)
- insuffisante (1)
- inappliqué (1)
- disparition (1)

*** Perception négative (26)**

- chiant (6)
- inutile (1)
- perdu (1)
- mal (3)
- imbuvable (1)
- sanction (1)
- inquiet (1)
- apparence (1) (D'après le contexte ; lié au fait de juger sur les apparences)
- préjugés (1)
- ennuyeux / ant (2)
- douleur (1)
- piège (2)
- agaçant (1)
- fatigant (1)
- énervante (1)
- lointaine (1)
- peu pratique (1)

ANNEXE 13 : CODES DES DIAGRAMMES RÉALISÉS AVEC R

chapitre 5

Figure 19 intitulée : Distribution du nombre d'erreurs par dictée chez les élèves ayant répondu qu'écrire sans faire d'erreur était facile et chez ceux ayant répondu que c'était difficile.

```
Boxplot(dictée~Facile...difficile, data=Dataset, id.method="none",  
  xlab="Point de vue sur l'orthographe", ylab="Nombre d'erreurs  
par dictée")
```

Figure 22 intitulée : Nuage représentant les mots associés à l'orthographe par les 178 étudiants de STS.

```
wordcloud(words=Dataset$mots, freq=Dataset$fréquence, max.words=200,  
min.freq=1)
```

Chapitre 6

Figure 30 intitulée : Représentation graphique de l'analyse en composantes principales des degrés d'assentiment déclarés par les élèves de STS.

#Attention : il faut être sûr d'avoir déjà installé les packages FactoMineR et factoextra. À faire directement dans le terminal parce qu'il faut les droits root.

```
# R  
> install.packages(c("FactoMineR", "factoextra"))
```

```
#chargement des bibliothèques  
library("FactoMineR")  
library("factoextra")
```

```
#Chargement du jeu de données
```

```
#lancement de l'ACP scale.unit = TRUE indique que les données ont été  
normalisées ; nvp indique le nombre d'axes qu'on veut faire apparaître ; graph  
indique si on veut une représentation graphique.  
PCA(Dataset, scale.unit=TRUE, ncp=2, graph=TRUE)
```

```
#Construction de la boîte dans laquelle on range les résultats appelée ici R  
R=PCA(Dataset, scale.unit=TRUE, ncp=2, graph=FALSE)
```

```
# Demande de publication d'un des résultats permettant de connaître les  
coordonnées du bout des flèches pour chaque variable dans chaque dimension.  
R$var
```

Figure 31 intitulée : Représentation de la distribution des indices de conservatisme des élèves de STS répartis en fonction de leur réponse à propos de l'éventualité d'une réforme de l'orthographe.

```
Boxplot(conservatisme~réforme.orth, data=Dataset,
id.method="none", xlab="Point de vue sur la réforme",
  ylab="Degré de conservatisme", names=c("Favorable", "Oui
mais", "Non mais", "Défavorable"))
```

Figure 32 intitulée : Nuage de points représentant chaque élève de STS par son indice de conservatisme et le nombre d'erreurs commises dans la dictée.

```
scatterplot(erreurs~conservatisme, reg.line=FALSE, smooth=FALSE,
spread=FALSE, boxplots=FALSE,
  span=0.5, ellipse=FALSE, levels=c(.5, .9), data=Dataset)
```

Figure 33 intitulée : Distribution des indices de conservatisme des élèves ayant répondu qu'écrire sans erreur était facile ou non pour eux.

```
Boxplot(conservatisme~Facile...difficile, data=Dataset,
id.method="none", xlab="Sentiment de facilité",
  ylab="Indice de conservatisme")
```

Figure 34 intitulée : Représentation du nombre d'erreurs par dictée des élèves de STS répartis en fonction de leur réponse à propos de l'éventualité d'une réforme de l'orthographe.

```
Boxplot(erreurs~réforme.orth, data=Dataset, id.method="none",
xlab="Point de vue sur la réforme",
  ylab="Nombre d'erreurs par dictée", names=c("Favorable", "Oui
mais", "Non mais", "Défavorable"))
```

Figure 35 intitulée : Représentation de la distribution du nombre d'erreurs par dictée des élèves de troisième répartis en fonction de leur réponse à propos de l'éventualité d'une réforme de l'orthographe.

```
Boxplot(erreurs~réforme, data=Dataset, id.method="none",
xlab="Point de vue sur la réforme",
  ylab="Nombre d'erreurs par dictée")
```

Figure 36 intitulée : Distribution du nombre d'erreurs par dictée des élèves de STS répartis en fonction de la polarisation de leurs souvenirs.

```
Boxplot(erreurs~souvenirs, data=Dataset, id.method="none",
xlab="Polarisation des souvenirs",
  ylab="Nombre d'erreurs par dictée")
```

Figure 37 intitulée : Distribution des indices de conservatisme des élèves de STS répartis en fonction de la polarisation de leurs souvenirs.

```
Boxplot(conservatisme~souvenirs, data=Dataset, id.method="none",
xlab="Polarisation des souvenirs",
  ylab="Indice de conservatisme")
```

Figure 38 intitulée Distribution du nombre d'erreurs par dictée des 174 étudiants de STS ayant renseigné leur baccalauréat.

```
Dataset <-  
  read.table("donneestous.csv",  
    header=TRUE, sep="\t", na.strings="NA", dec="," ,  
    strip.white=TRUE)  
Dataset$Bac<-  
  factor(Dataset$Bac, levels=c("général", "technologique", "professionn  
el"))  
Boxplot(erreurs~Bac, data=Dataset, id.method="none", xlab="Type de  
baccalauréat", ylab="Nombre d'erreurs")
```

Figure 39 intitulée : Distribution des indices de conservatisme des élèves issus de baccalauréat général, professionnel et technologique.

Champ : 80 étudiants pour le baccalauréat général, 52 pour le technologique et 42 pour le professionnel.

```
Dataset <-  
  read.table("donneestous.csv",  
    header=TRUE, sep="\t", na.strings="NA", dec="," ,  
    strip.white=TRUE)  
Dataset$Bac<-  
  factor(Dataset$Bac, levels=c("général", "technologique", "professionn  
el"))  
Boxplot(conservatisme~Bac, data=Dataset, id.method="none",  
xlab="Type de baccalauréat", ylab="Degré de conservatisme")
```

L'omniprésence de la communication écrite et le développement des technologies numériques renforcent aujourd'hui la demande sociale en matière de compétence orthographique dans la francophonie. Or diverses études ont fait le constat d'une baisse du niveau, en particulier en orthographe grammaticale, chez les élèves français. On constate donc un décalage entre la demande sociale de production d'écrits orthographiquement normés et les compétences des élèves français en fin de scolarité. Dans le cadre de cette thèse, nous nous interrogeons sur les compétences orthographiques de ces élèves en termes de performance, de raisonnement et de perception du statut social de l'orthographe. À la lumière des études déjà publiées, nous faisons les hypothèses suivantes : 1/ les difficultés les plus aiguës se concentrent sur la morphographie du verbe et de l'adjectif ; 2/ les procédures mises en œuvre par les élèves ne sont pas systématiquement adaptées au fonctionnement morphosyntaxique du français écrit ; 3/ les élèves ayant grandi en France, leur perception du statut social de l'orthographe est conforme à ce qui est observé dans le reste de la société.

À leur arrivée au lycée, les élèves sont censés maîtriser l'orthographe du français qui n'apparaît plus dans les programmes d'enseignement que de façon très périphérique. Notre double enquête s'intéresse donc à deux groupes d'élèves : d'une part des élèves de troisième sur le point de commencer leur scolarité au lycée ; d'autre part des élèves de STS déjà bacheliers et engagés dans un cycle d'études supérieures courtes. Afin d'évaluer leur performance orthographique et d'établir quels points d'orthographe grammaticale les mettent le plus en difficulté, nous avons recueilli 735 dictées en troisième et 178 dictées en STS. Nous avons complété nos données par 131 entretiens en troisième et 65 en STS qui poursuivent deux buts : établir à quelles procédures les élèves ont recours pour gérer les problèmes orthographiques qui se posent à eux et explorer leur rapport à l'orthographe.

Nos résultats confirment nos hypothèses et permettent de les affiner. La maîtrise du fonctionnement morphosyntaxique de la langue des élèves enquêtés n'est souvent pas suffisante pour résoudre l'ensemble des difficultés que pose le français, en particulier lorsque la syntaxe s'écarte du modèle le plus simple ou dans des cas particulièrement complexes tels que l'accord du participe passé. L'analyse des procédures utilisées par les élèves pour résoudre ces difficultés révèle que plus est un défaut d'appropriation du vocabulaire grammatical scolaire qui suggère d'interroger l'efficacité des modalités d'enseignement actuelles. Ces difficultés à appliquer la norme orthographique sont cependant associées à une forte adhésion à la valeur sociale de l'orthographe. Une partie des enquêtés témoigne d'un attachement très fort à l'orthographe et dit y faire toujours attention. La majorité déclare cependant plutôt adapter leur attention au contexte. Ceux qui disent ne jamais s'en préoccuper sont très peu nombreux. L'immense majorité reconnaît donc la nécessité de produire des textes orthographiquement normés dans des aspects de la vie sociale qui varient avec l'âge. Pour autant, les valeurs associées à l'orthographe par les deux groupes interrogés sont assez diversifiées. Si une partie d'entre eux reproduit des positions très conservatrices, la majorité se montre à des degrés divers ouverte à une réflexion sur la langue qui n'exclut pas une possible réforme.

Nowadays, omnipresence of written communication and digital development increase social needs for spelling skills in French-speaking countries. Several studies showed a level decrease, especially in grammatical morphology. Then we note a discrepancy between social needs for written production and French pupils' skills. In our thesis, we investigate secondary school pupils' spelling skills, with respect to performance, reasoning and perception of spelling social status. Given published studies, we make the following hypotheses : 1/ the most acute difficulties are concentrated in verbs and adjectives morphology ; 2/ pupils graphical procedures aren't always compatible with written French morphosyntactic system ; 3/ given that the pupils grew up in France, their perception of spelling social status is consistent with observations in the rest of the population.

French pupils are supposed to master French spelling at the beginning of senior secondary school. In practice, spelling isn't actually taught after the fourth grade of secondary school in France. Therefore, our double investigation focus on two groups of pupils : from fourth grade of secondary school and from advanced technician sections (STS) in short superior studies. We aimed to estimate their spelling performance and to establish which morphographic problems are the most difficult for them. In this purpose, we gathered 735 dictations from secondary school pupils and 178 from STS students. We completed these data with 135 interviews from secondary school pupils and 65 from STS students. These interviews fulfill two different goals : to establish which graphical procedures pupils use to solve their spelling problems and to investigate their perception of spelling.

Our results confirm our hypotheses and enable us to refine them. Interviewed pupils' knowledge of morphosyntactic aspects in French is often insufficient to solve French difficulties, especially when syntax strays from the simplest pattern or in particularly complex cases like the past participle agreement. The analysis of the procedures used by the pupils in order to solve the difficulties shows that pupils don't assimilate a part of the scolar grammatical vocabulary. This suggests to investigate the efficiency of current teaching methods. However, these difficulties to implement spelling standard are connected to a strong support to spelling social value. Some interviewed pupils say that they attach great importance to correct spelling and make every effort to respect it. However most of them declare that they adapt their degree of attention to the context. Very few assure never to worry about correct spelling. Therefore, almost all of them admit the necessity of writing according to spelling standard in some social contexts, which vary depending of their age. Nethertheless, spelling is linked with rather different values in their perception. Some of them reproduce very conservative positions but a greater part is open to a reflexion about language which doesn't exclude spelling reform.