

Évaluer les compétences orthographiques des élèves : un état des lieux sur l'accord des verbes au pluriel

Mireille Rodi* et Thierry Geoffre

¹Haute Ecole Pédagogique de Fribourg

*Mireille.rodì@edufr.ch

Résumé. L'article présente une étude concernant l'évaluation des compétences orthographiques grammaticales de 274 élèves de Suisse romande, au moyen d'une épreuve originale (des justifications métagraphiques associées aux mots d'une dictée lacunaire). Nous nous intéressons à l'évolution de l'accord des verbes au pluriel dans 8 classes, de la cinquième à la huitième Harmos (élèves de 8 à 12 ans) dans le but de mieux appréhender comment les apprenants s'approprient ces relations morphosyntaxiques. Les résultats mettent en évidence une diminution du nombre d'erreurs tout au long du cursus scolaire, ainsi qu'une variation des types d'erreurs et de justifications. Ils soulignent par ailleurs la lenteur et le coût de la régularisation de l'orthographe grammaticale pour les élèves, ainsi que la contrainte de la charge cognitive élevée dans ce type de tâche. Les justifications orthographiques fournies par les élèves offrent in fine un éclairage intéressant sur les processus qui guident les choix orthographiques et la compétence de contrôle orthographique différé actualisée par les apprenants en situation de production écrite sous dictée.

1 Introduction

Depuis plusieurs décennies, le constat est fait d'une baisse des compétences orthographiques chez les élèves francophones. Une enquête menée en 2021 auprès d'élèves français du CM2 (Eteve, Nghiem & Chaaya, 2022) révèle une baisse des performances orthographiques, mais, semble-t-il, de manière moins marquée par rapport aux années précédentes. En effet, si les élèves évalués ont de moins bons résultats en orthographe que ceux évalués en 1987, 2007 et 2015, la baisse du niveau constatée entre 1987 et 2015 se prolonge en 2021, mais en moins accentuée : en 2021, les élèves font en moyenne 19,4 erreurs (tous types confondus) ; en 2015, on en comptait 18 ; 14,7 en 2007 ; et 10,7 en 1987. L'étude peint un tableau sociétal qui souligne les traits suivants : d'une part les performances seraient liées à l'environnement social, d'autre part un effet de genre caractérise de meilleures performances chez les filles que les garçons. Comme dans les enquêtes précédentes, c'est l'orthographe grammaticale qui représente la principale source de difficultés avec la gestion des accords entre le sujet et le verbe, des accords entre constituants du groupe nominal (GN) et des accords du participe passé en emploi verbal.

Si la situation et son évolution sont documentées en France, il n'en est pas de même dans tous les contextes francophones. En contexte scolaire suisse romand, par exemple, aucun état des lieux n'est disponible (Savoy & Rey, 2023). Ces constats font aussi l'objet de multiples hypothèses, voire spéculations, sur leur origine, leur cause, tantôt du côté sociétal (par exemple Martin Lacroux, 2015), ou institutionnel (horaires, évaluations, par exemple, Conti & de Pietro, 2019) ou encore « technique » (Penloup & Joannides, 2014, Joannides, 2023). Les remises en cause de l'enseignement de l'orthographe et de son apprentissage sont évidemment également nombreuses. Dans ce dernier cas, les données concernant la répartition des erreurs et leur évolution sont intéressantes. Les erreurs de correspondance phonogrammiques sont généralement éliminées après les premières années d'apprentissage chez la plupart des élèves. Cependant, certaines de ces erreurs peuvent persister tout au long de la scolarité (Hanner & al., 2021) : d'une part, les erreurs lexicales¹ (orthographe des mots, confusion entre les homophones, les mots fréquents incluant une double consonne, les adverbes fréquents) ; d'autre part, les erreurs grammaticales (morphographie grammaticale) (Petrucci, 2019² : flexion nominale, accord sujet/verbe). Ces erreurs de morphographie grammaticale persistent chez les élèves et les performances orthographiques des élèves ont même tendance à baisser au fil du temps (David & Rinck, 2021). Il est alors pertinent de s'intéresser à ce qu'est l'orthographe grammaticale du français et à ce que sont les réalités de son enseignement/apprentissage (E/A).

Réputée comme une langue opaque (Hazard & al., 2020) voire hermétique (Bonnal, 2019), le français comme objet d'E/A est porté par divers enjeux de transposition et d'approches (voir notamment Brissaud, 2011) visant à 1) mieux appréhender les compétences et difficultés des apprenants, notamment en comprenant leurs erreurs ; 2) prendre en compte la dimension morphologique de l'orthographe ; 3) réfléchir aux pratiques pédagogiques et reconnaître la complexité de l'enseignement de l'orthographe. Les deux premières approches constituent le pivot du présent article dans le contexte des explications métagraphiques³.

2 Mieux appréhender les compétences et difficultés des apprenants

Apprendre l'orthographe n'est pas une affaire personnelle, où l'application de règles mémorisées est la clé du succès (Manesse et Cogis, 2007, p. 33). Comme pour d'autres disciplines, l'orthographe s'apprend dans et par l'interaction ; interaction avec des pairs (Viriote-Goeldel & Brissaud, 2019), interaction avec un expert (enseignant, logopédiste⁴, Rodi & Geoffre, 2020). Ainsi, en interaction avec un adulte qui le sollicite, l'enfant, en verbalisant sa réflexion, conscientise les processus de contrôle orthographique qu'il a mis en place. L'adulte obtient ainsi un accès au raisonnement de l'enfant pour traiter le problème identifié. Cette démarche, par entretien métagraphique, où la parole de l'enfant est envisagée comme un vecteur de son appréhension du système orthographique, permet d'une part de dépasser la représentation d'une acquisition de l'orthographe par accumulation et mémorisation de règles, d'autre part d'accéder à la compréhension des difficultés que peuvent rencontrer les élèves dans l'apprentissage de l'orthographe afin de pouvoir les étayer au mieux dans l'appropriation de ces processus complexes. Cette approche s'avère être un indicateur propice pour permettre à l'enfant de construire une représentation du système orthographique du français (Cogis & Ros, 2003 ; Rodi & Geoffre, 2022) et pour engager des processus réflexifs propres à diminuer la charge cognitive du scripteur (Roussey & Piolat, 2005). Dans l'exercice régulier de ces explications métagraphiques, l'enfant développe des stratégies plus efficaces pour identifier ses erreurs et les corriger. Les études soulignent par ailleurs les bénéfices de ces approches sur les apprentissages de l'orthographe grammaticale (pour plus de détails, se référer à Rodi & Geoffre, 2022). Il semble donc primordial de mettre l'accent sur la compréhension par les apprenants du système orthographique du français, en particulier en les incitant à justifier leurs choix orthographiques et leur argumentation de la sélection d'une graphie par rapport à une autre. Un média entre l'élève et l'adulte expert est alors requis pour déclencher et favoriser les verbalisations (Geoffre & Rodi, 2019 ; Arseneau & Geoffre, 2023), ce qui pose aussi la question des modalités d'évaluation.

3 Évaluer les compétences orthographiques : oui, mais comment, et pourquoi ? L'exemple du projet *Francographe*⁵

Les moyens d'évaluation que nous retrouvons dans la littérature se déclinent soit en un panel d'outils psychométriques (tests ou extraits de tests), soit en moyens personnels, adaptés à chaque contexte (grilles d'analyse, par exemple). Les épreuves psychométriques visent d'une part à vérifier si un enfant présente un décalage temporel dans l'acquisition des compétences orthographiques ou s'il souffre de troubles spécifiques ; d'autre part, ces épreuves permettent d'évaluer la sévérité de ces difficultés (analyse qualitative du type d'erreurs, et quantitative en nombre d'erreurs). Les performances de l'enfant sont comparées à celles d'une population de référence du même âge ou niveau scolaire. Les résultats permettent d'élaborer des interventions ajustées aux besoins de l'enfant (Rodi & al., 2018). Ces instruments, utilisés principalement par des professionnels de la santé (logopédistes, neuropsychologues) ou des chercheurs, exploitent prioritairement la modalité de la transcription (voir Rodi & al., 2018, pour plus de détail), ou ce que l'on nomme communément « dictée » : dictée de mots, dictée de phrases, dictée de textes. On trouve également, mais à une fréquence moindre, des tests de closure (par exemple, Thibault, & al., 2003 ; Pasquet & al., 2014), des dénominations d'images (par exemple Ravard & Ravard, 1992 ; Inizan, 1991), des corrections de textes (par exemple Pasquet & al., 2014). Finalement, une minorité de tests prennent en compte l'orthographe intégrée à une production écrite (Maillard & al., 1997 ; Khomsi & al., 2005). Sur le plan de la morphosyntaxe, à notre connaissance, un test analyse les compétences métalinguistiques (Pasquet & al.,

2014) et un autre exploite les relations entre connaissances grammaticales et application de ces connaissances dans une dictée (Potvin, 2020).

Néanmoins, ces épreuves, qui prennent en compte une analyse qualitative de l'orthographe, en plus d'une analyse quantitative, ne sont généralement pas exploitées dans l'enseignement traditionnel. L'évaluation de la compétence orthographique est réalisée le plus fréquemment en accord avec l'approche traditionnelle de son E/A : au moyen du dénombrement des erreurs et par cotation correcte vs incorrecte (Godin et al., 2020). Les bénéfices de ce type d'évaluation sont faibles : la simple comptabilisation des erreurs permet le recueil d'informations fort restreintes sur les compétences orthographiques des élèves. Avec une taxonomie limitée à « peu d'erreurs – beaucoup d'erreurs – trop d'erreurs », comment comprendre ce que les élèves ont réellement acquis et compris ? Comment apporter une réponse formative ? Comment réguler ? Dans ce contexte, les enseignants disposent de peu de moyens pour adapter leurs interventions aux besoins réels des élèves et accroître l'efficacité de leurs pratiques pédagogiques. La démarche de l'évaluation implique de prendre en considération l'actualisation d'opérations spécifiques qui sont la plupart du temps : la transcription phonétique, l'accès au lexique orthographique, l'analyse morphosyntaxique. Elle donne ainsi accès au résultat d'un processus. Or, résultat et processus peuvent différer (Rodi & al., 2018). Ainsi, le projet *Francographe* a-t-il été envisagé comme un nouvel outil d'évaluation permettant de mesurer les compétences métaorthographiques des élèves. L'objectif de ce projet vise l'étude de la *dynamique développementale des habiletés orthographiques d'élèves francophones du primaire* (6 années scolaires en Suisse romande), notamment par le suivi et l'analyse des processus d'acquisition/apprentissage de certaines des compétences orthographiques. Le test élaboré permet d'évaluer l'orthographe lexicale (dictées d'orthographe lexicale DOLs) et grammaticale (dictées d'orthographe grammaticale DOGs) au moyen d'un texte lacunaire dicté. Une dictée est proposée par double niveau : 3H-4H (de 6 à 8 ans) / 5H-6H (8 à 10 ans) / 7H-8H (10 à 12 ans), avec un accroissement graduel des difficultés (se référer à Rodi & al., 2018 pour plus de détails). Les textes des dictées sont des variations d'un texte narratif (de type conte) créé sur mesure. Au niveau de l'orthographe grammaticale, le test explore également les compétences des élèves à verbaliser leurs choix sur le plan métaorthographique : tout au long de la dictée de mots, il est demandé à chaque élève de justifier son choix orthographique (Figure 1). Ce test est utilisé dans la présente étude.

Figure 1. Dictée d'orthographe grammaticale (DOGs), extrait tiré du test *Francographe* (4H)

L'épreuve s'appuie sur les données qui documentent une évolution du raisonnement métaorthographique dans le développement. En effet, sur ce plan, il semble que l'enfant démontre une capacité à activer un raisonnement métalinguistique dès l'âge de cinq ans (Gombert, 1990). Ainsi, au cours des apprentissages, les justifications métaorthographiques évoluent-elles en fonction des représentations du système orthographique, donnant la possibilité d'isoler des profils d'évolution (David 2003 ; Geoffre, 2014). Partant de ces constats, l'épreuve *Francographe* tente de positionner l'élève dans ce développement selon la proposition de trois profils (Geoffre, 2014 ; Geoffre & Rodi, 2019) : 1) les élèves dont l'argumentation des choix se réalise à partir d'un constat sémantique, sans technique, et sans faire de référence à la chaîne d'accord (*parce qu'il y en a plusieurs*), ou qui établissent des constats avec utilisation de métalangage (*parce que c'est un verbe*) ; 2) ceux qui argumentent au moyen de procédures morphosémantiques, sans établir de relation avec le mot donneur d'accord (*je mets "s" parce qu'ils sont plusieurs*) ; 3) les enfants qui activent des procédures morphosyntaxiques (*le mot s'accorde avec x*) et utilisent des substitutions (*parce qu'on peut remplacer par x*).

Le présent article utilise les données d’une étude faite sur quelques classes du canton de Fribourg (Suisse) (Savoy & Rey, 2023⁶). Il établit un état des lieux des performances orthographiques sur l’accord au pluriel en exploitant les dictées grammaticales (DOGs) du test *Francographe*. Le projet est d’établir un premier jalon pour mesurer une évolution (ou non) des compétences orthographiques des élèves, étant donné la carence d’informations dans ce domaine, comme nous l’avons relevé dans la première partie de ce cadre théorique.

4 Dispositif méthodologique

4.1 Questions et hypothèses

L’objectif de cet article est de parvenir à une représentation des compétences et difficultés orthographiques des élèves concernant l’accord au pluriel dans une perspective développementale. Les données sont issues d’un corpus recueilli à l’automne 2022. Dans un premier temps, nous évaluons l’évolution de l’appréhension de cet accord de la 5H (3^e primaire, 8-9 ans) à la 8H (11-12 ans). Dans un second temps, nous nous focalisons sur l’accord du verbe à partir d’un item issu du test *Francographe* (Item A : *ils ressemblent à des chats*, afin de mieux cerner comment les élèves s’approprient ces relations morphosyntaxiques qui doivent être maîtrisées à la fin de la 8H selon le Plan d’Études Romand (PER⁷). Sur la base de cet outil, et des constats connus, notamment en France, nous cherchons à répondre à trois hypothèses simples : 1) le nombre d’erreurs diminue tout au long du cursus scolaire ; 2) une variation des types d’erreurs est identifiable degré après degré; 3) les justifications des choix orthographiques pour l’accord du verbe évoluent qualitativement de la 5H (8-9 ans) à la 8H (11-12 ans).

4.2 Données

Parmi les cinq établissements scolaires du canton de Fribourg en Suisse contactés par deux étudiant·e·s de la HEP Fribourg (Savoy & Rey, 2023), deux ont donné leur accord pour qu’un test vérifiant les compétences orthographiques soit administré aux élèves. L’établissement A, francophone, se situe en milieu urbain, l’établissement B, bilingue allemand-français, est constitué de trois bâtiments, un en milieu urbain et deux en milieu rural. Toutes les classes testées (274 élèves) sont francophones. Seuls les résultats des classes de 5H à 8H ont été exploitables, en raison de l’obstacle qu’a représenté le manque d’expériences des élèves de 4H, en début d’année scolaire, pour justifier leurs choix orthographiques.

Tableau 1. Nombre d'élèves par degré et par établissement

	Établissement A	Établissement B	Total
4H	13	28	41
5H	50	59	109
6H	26	13	39
7H	37	16	53
8H	25	7	32
Total	151	123	
	274		

4.3 Protocole de test

Le protocole de test, issu du projet *Francographe* (voir Rodi et coll., 2018, pour plus de détails) présente trois niveaux de difficulté, soit un par double degré. Pour tous les niveaux, la première partie de l’activité est une dictée lacunaire sur un même contexte narratif : l’histoire des « Schnouks ». Dans la seconde partie, une justification de la terminaison de certains mots, préalablement définis, est demandée. Les niveaux de difficulté diffèrent sur le plan du nombre de mots à transcrire (verbes à accorder ou à mettre à l’infinitif, des noms, des adjectifs ou des attributs) et à justifier.

Tableau 2. Les trois niveaux de tests

Degrés	Mots transcrits	Justifications
4H	8	4
6H-7H	20	7
7H-8H	32	12

Quatre terminaisons au pluriel ont été sélectionnées en fonction de leur usage dans les tests scolaires de la 5H à la 8H. Il s’agit des items suivants :

Tableau 3. Les quatre accords sélectionnés

	Item	Cible	Type d’accord
A	Ils ressembl <u>ent</u> à des chats	verbe	accord sujet-verbe à la 3 ^{ème} personne du pluriel d’un verbe régulier en -er intégré à une phrase simple. Le sujet est un pronom personnel.
B	Les Schnouks viv <u>ent</u> en paix	verbe	accord sujet-verbe à la 3 ^{ème} personne du pluriel, d’un verbe irrégulier intégré à une phrase simple. Le sujet est un GN.
C	Des chat <u>s</u>	nom	accord au pluriel d’un nom placé après un déterminant explicite à l’oral.
D	Des endroits impossibl <u>es</u>	adjectif	accord d’un adjectif avec le nom auquel il se rapporte.

La passation des tests a été réalisée par les enseignants titulaires des classes, de manière à modifier minimalement les routines de classe, dans un délai d’une semaine. Un protocole précis leur a été fourni dans ce sens. Les données récoltées ont été codifiées dans une grille d’analyse sous forme de tableau Excel. Le codage des types d’erreurs (Tableau 4) et des types de justifications (Tableau 5) a été défini de la manière suivante :

Tableau 4. Codification des types d'erreurs

Score	Type d'erreur
0	Pas d'erreur
1	Pas d'accord en nombre
2	Accord en nombre mal orthographié
3	Hors critère
4	Non-réponse

Tableau 5. Codification des types de justifications

Score	Type de justification
0	Pas de justification
1	Justification avec un mot donneur
2	Substitution
3	Justification phonologique
4	Autres justifications hors contexte
5	Justification illisible / incompréhensible

Finalement, les données de la grille d'analyse ont été croisées, de manière à en obtenir une représentation simplifiée en vue d'une visualisation graphique des résultats et de leur interprétation.

5 Premiers résultats et analyses

Notre étude concerne l'appréhension de différents accords au pluriel, marques généralement non audibles et sources d'erreurs persistantes comme nous l'avons évoqué plus haut (Hanner & al., 2021). À la suite d'une approche quantitative des résultats en fonction du nombre d'erreurs répertoriées de la 5H à la 8H sur les quatre items du test, nous présenterons, dans un second temps, les résultats liés à la variation des types d'erreurs selon les degrés scolaires pour les deux items concernant l'accord du verbe (items A et B), objet de cet article. Nous exposerons finalement l'évolution des types de justifications des choix orthographiques effectués par les élèves uniquement pour l'item A.

5.1 Nombre et type d'erreurs selon le degré scolaire

Nous mettons en évidence une diminution du nombre d'erreurs effectuées par les élèves de la 5H à la 8H sur les quatre items considérés (Tableau 6).

Tableau 6. Pourcentage du nombre d'erreurs par degrés sur les 4 items

Nombre d'erreurs par degré	5H	6H	7H	8H
Aucune erreur	2%	13%	29%	54%
Une erreur	11%	15%	36%	31%
Deux erreurs	21%	30%	17%	6%
Trois erreurs	35%	21%	9%	3%
Quatre erreurs	31%	21%	9%	6%

En cinquième année, fort peu d'élèves ne commettent aucune erreur (2%), ou une seule erreur. Deux tiers des élèves effectuent trois, voire quatre erreurs. En revanche, en 6H, la répartition des résultats semble plus homogène. 25% des élèves commettent zéro ou une erreur, 30% deux erreurs, et 42% trois ou quatre erreurs. Une progression notable apparaît en 7H. Deux tiers des élèves ne comptabilisent aucune (29%) ou une erreur (36%). La production de trois ou quatre erreurs devient minoritaire (9%). A noter que c'est en 8H que l'écart est dominant entre les pourcentages d'élèves sans erreur (54%), qui sont en majorité, et ceux qui commettent trois (3%) et quatre erreurs (6%). 31% des élèves de 8H font une seule erreur sur les quatre items proposés.

La représentation ci-dessous (Figure 2) permet de comparer les résultats d'un degré à l'autre. Ainsi, fait intéressant, le taux d'élèves qui ne commettent pas d'erreur s'accroît linéairement entre la 5H et la 8H, passant de 2% à 54%. Cette progression est particulièrement marquée entre la 6H et la 7H, où le pourcentage est multiplié par 2,2.

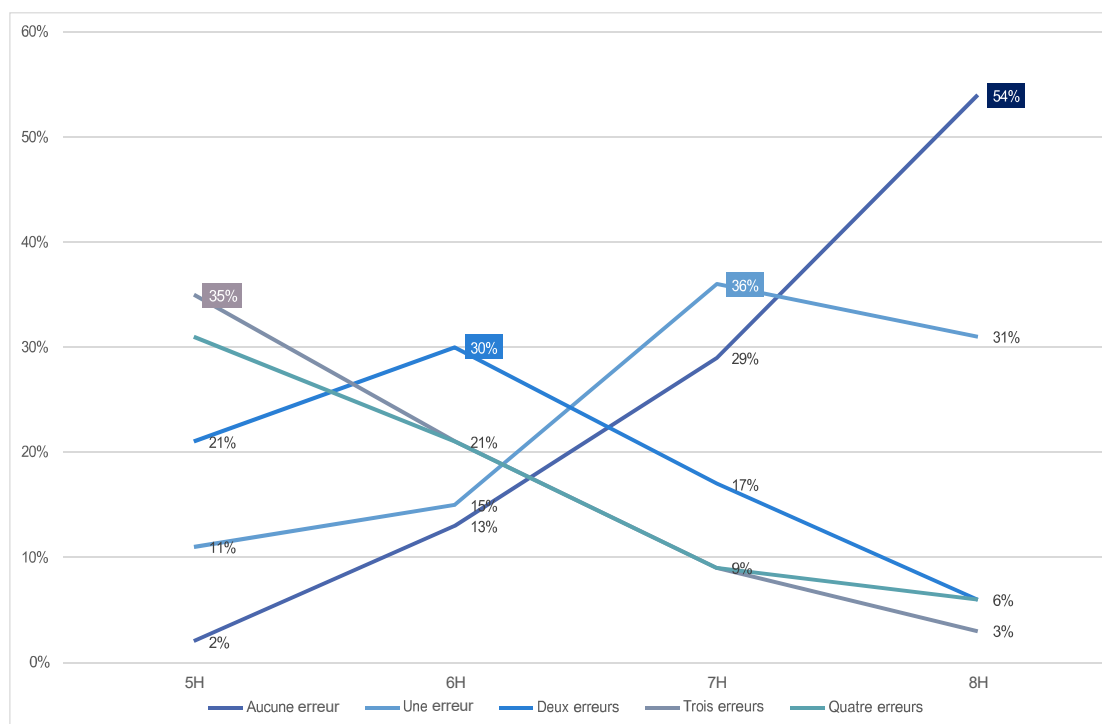


Figure 2. Tendances linéaires du pourcentage d'erreurs par degré

Le taux d'élèves qui produisent une seule erreur triple entre la 5H et la 7H avec, comme énoncé plus haut, un écart plus important entre la 6H et la 7H. On note une régression entre 7H et 8H, alors que le pourcentage d'élèves ne produisant aucune erreur augmente de 30% à 54%.

On constate également que le nombre d'élèves qui produisent deux erreurs s'accroît entre la 5H et la 6H, (de 21% à 30%), avant de diminuer graduellement (Figure 2) de la 6H à la 8H (régression de 13% à 6%). Le nombre d'élèves réalisant trois erreurs décroît linéairement jusqu'en 8H (Figure 2). Finalement le nombre d'élèves qui commettent quatre erreurs diminue graduellement de la 5H à la 8H.

5.2 Analyse des types d'erreurs pour les items « ressemblent » et « vivent »

Notre analyse porte sur les types d'erreurs produits par les élèves, dans les différents degrés scolaires, pour les terminaisons sélectionnées de l'item A (Tableau 3) : *ils ressemblent à des chats* et l'item B : *Les*

Schnouks vivent en paix. Les erreurs sont classées en quatre types : accord correct, mal orthographié, hors critère, pas d'accord, non-réponse.

A. Ils ressemblent à des chats (Figure 3)

Généralement, pour cet item, les résultats montrent une augmentation du choix de la terminaison attendue (-ent) de la 5H à la 8H. On constate que 34% des élèves de 5H sélectionnent la terminaison adéquate, contre 46,2% pour la 6H, 83% pour la 7H. Entre la 6H et la 7H, on observe une forte augmentation du choix adéquat de la terminaison (+36,8%). En 8H, on atteint 94% de réussite pour cet item dont la progression suit une tendance linéaire (Figure 3).

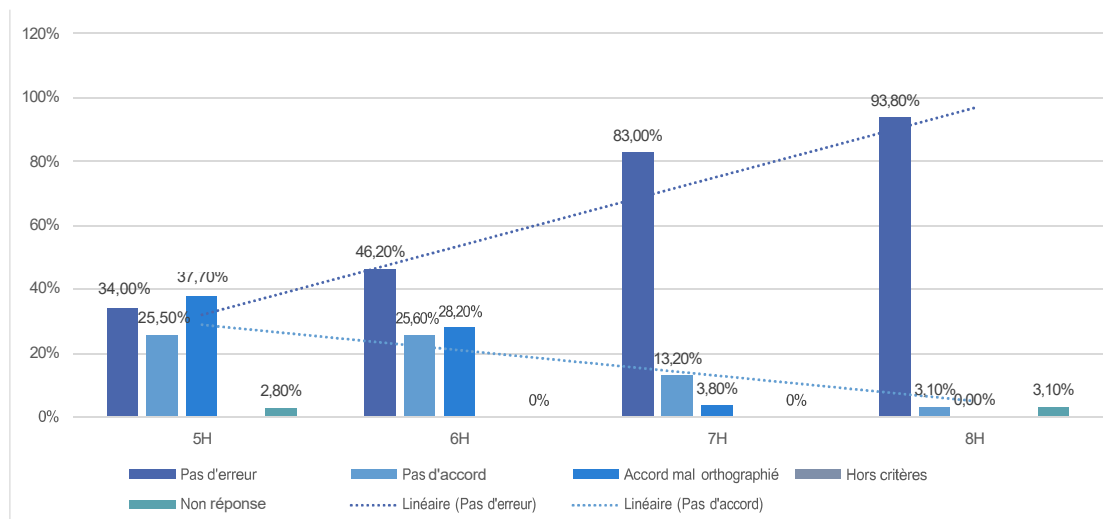


Figure 3. Item A. Analyse du type d'erreurs

Parallèlement, les accords en nombre mal orthographiés diminuent linéairement au fil des années scolaires, avec un écart plus important entre la 6H (28,2%) et la 7H (3,8%) et une disparition en 8H. Ce type d'erreur indique que la nécessité d'une marque du pluriel est bien identifiée, sans parvenir à sélectionner la marque attendue. La marque du pluriel sélectionnée est la plupart du temps -s (parfois -ents en 5H). L'absence d'accord en nombre, encore bien présente en 5H (25,5%) et 6H (25,6%), s'atténue de manière importante en 7H (13,2%) et 8H (3,1%). Finalement, trois élèves de 5H écrivent le verbe à l'infinitif *ressembler*, erreur classée comme hors catégorie (2,8%, Figure 3).

B. Les Schnouks vivent en paix

Pour l'item B, nous mettons également en évidence un accroissement clair du pourcentage de terminaisons adéquates de la 5H à la 8H (Figure 4). Néanmoins, les élèves de 5H démontrent davantage de difficultés que pour l'item A (15,6% sélectionnent -ent pour l'item B contre 34% pour l'item A). De même, les élèves de 7H sont moins nombreux (66%, Figure 4) à accorder adéquatement le verbe que pour l'item A (83% Figure 3). Le choix de l'accord correct progresse à nouveau de manière linéaire (Figure 4).

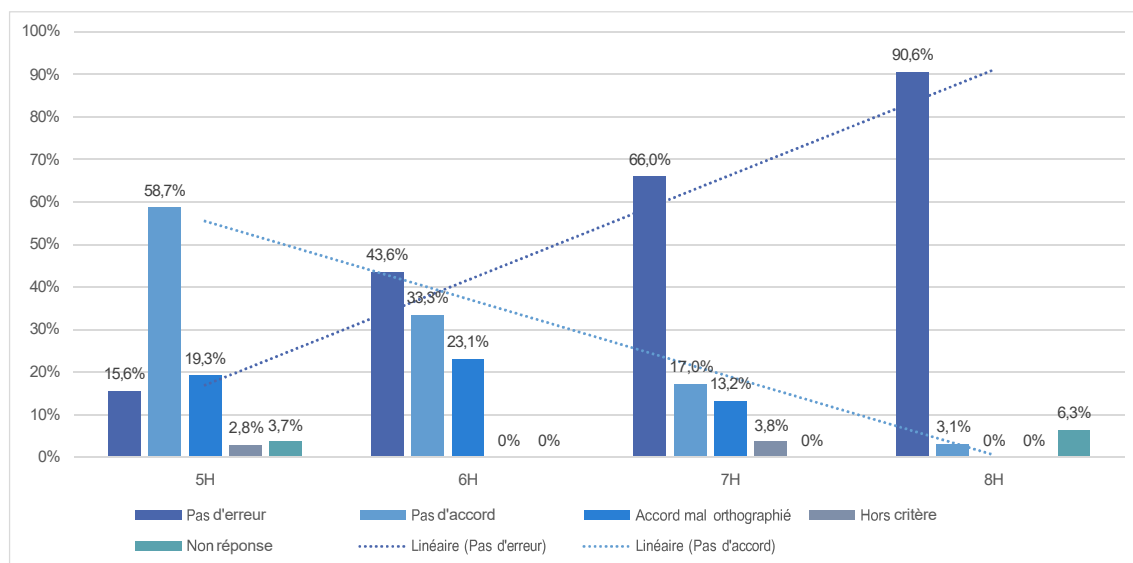


Figure 4. Item B. Analyse du type d'erreurs

De manière générale, nous observons, comme pour l'item A, une tendance linéaire progressive pour le critère « pas d'erreur » et régressive pour le critère « pas d'accord en nombre ». Nous mettons en évidence une persistance plus marquée des erreurs des types « pas d'accord en nombre » et « accord en nombre mal orthographié » en 6H, et surtout 7H (17,0% et 13,2%, Item B, Figure 4, contre 13,2% et 3,8%, Item A, Figure 3). Parmi les accords en nombre mal orthographiés, la marque d'accord sélectionnée pour indiquer un pluriel est généralement *-s* (quelques occurrences de *-ents* en 7H). On identifie finalement quelques marques isolées, hors critères en cinquième et septième année : *vivanpe*, *viver*, *vivet*, *vivé*, *vivait*.

Ces considérations soulignent des différences entre les compétences des élèves pour accorder les deux items. Comment interpréter ce résultat ? L'item A cible l'accord d'un verbe régulier en *-er* placé juste après le pronom personnel sujet prototypique « *ils* », dans une phrase simple, de structure canonique. En conséquence, le besoin d'accord est facilement identifiable. Selon le Plan d'Etude Romand (PER), l'apprentissage de l'accord sujet-verbe est abordé dès la 3H (observation et application dans une phrase simple). Un approfondissement est proposé tout au long de la scolarité, sous la forme d'un ajustement de cet accord au sein de phrases de plus en plus complexes. L'objectif, en fin du cursus primaire, est que chaque élève maîtrise l'accord du verbe avec le ou les sujets (lors de cas simples ou plus complexes, avec un pronom relatif comme sujet, par exemple), autant en situation de production textuelle que lors d'un texte dicté. La technique de résolution de la tâche (X, 2022) est un peu plus complexe pour l'item B. Les élèves doivent identifier le sujet « les Schnouks » et l'identifier comme 3^{ème} personne du pluriel (par exemple par substitution avec le pronom personnel *ils*) pour parvenir à accorder adéquatement le verbe. Néanmoins, le GN sujet précède directement le verbe, et il existe un indice phonologique de pluriel avec le déterminant défini « les ». Si l'élève est capable de percevoir cet indice, effectuer l'accord peut être facilité. Cet accord, plus complexe à identifier en 5H, est finalement bien appliqué avec 91 % d'accords corrects en fin de 2^{ème} cycle, proche des 94% de réussite obtenus pour l'item A.

5.3 Analyse des types de justification pour l'item « *ils ressemblent* »

La décroissance des absences de justification pour cet item est sans équivoque dès la 6H (Figure 5). Alors que 26% des élèves ne font pas de justification en 5H, le taux s'abaisse considérablement pour atteindre respectivement 3%, 2% et 3% en 6H, 7H et 8H.

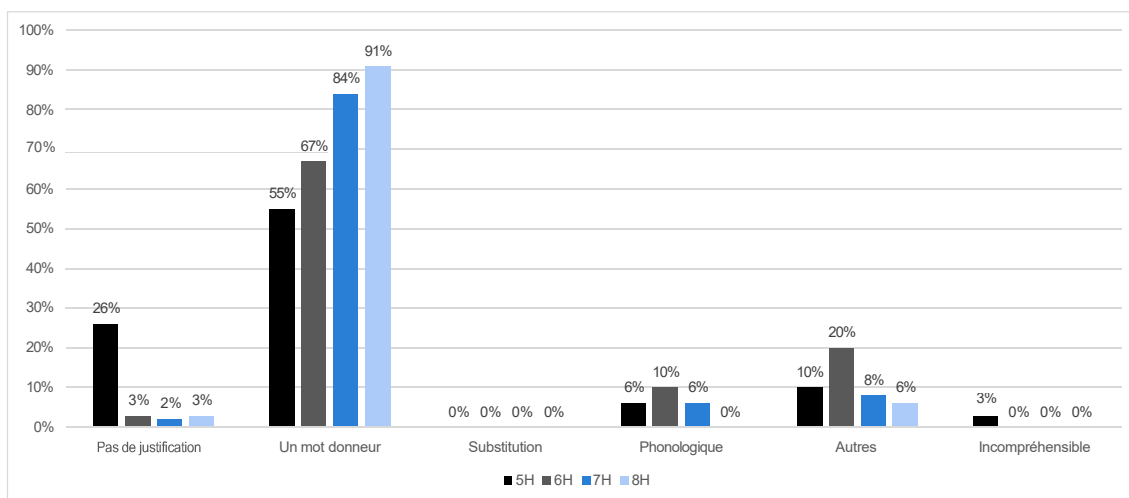


Figure 5. Types de justification par degré pour l'item 1

De plus, les justifications de type *phonologique*, en nombre restreint pour cet item (6% en 5H, 10% en 6H et 6% en 7H) ne sont plus répertoriées en 8H, alors que, au contraire, les justifications *avec mot donneur* s'intensifient graduellement de la 5H (55%) à la 8H (91%). Aucune justification impliquant une substitution n'a été identifiée pour cet item. Finalement, un taux variable d'élèves a justifié ses choix orthographiques soit en fonction de l'orthographe lexicale, soit en établissant des liens avec le métalangage ou la forme verbale. En 5H, quelques élèves ont produit des justifications sous forme de constat.

Analyse qualitative des types de justifications

Les exemples ci-dessous (Tableau 7) illustrent les justifications recueillies. Cette section en propose une analyse qualitative à partir des critères déterminés (Geoffre, 2019).

Tableau 7. Exemples de justifications avec lien au mot donneur pour l'item 1

	Degré	Justifications	Types de justification
1	5H	<i>rosamble j'ai écrit e à la fins paceque quan on dis le mot on antans e à la fins</i>	Constat sans technique, avec traitement phonologique
2	6H	<i>resenble cesque jenton</i>	
3	6H	<i>resendle j'antend (le e) et ça va bien avec le mots</i>	
4	7H	<i>resenble j'ai mis un e parce que on dit pas resenbl</i>	
5	5H	<i>jes mi deux s parce que il y a les voyelles.</i>	Constat sans technique, avec traitement lexical
6	5H	<i>ressemble Jai mi deux s parceque, si je mes un s ca feura le son z</i>	
7	5H	<i>j'ai mis 2 ss par-ce que c'est s et pas z</i>	
8	5H	<i>ressenblent jais vu sa dans un livre</i>	
9	7H	<i>je le vois souven revenire se maut dans des livres</i>	Constat sans technique, avec utilisation de métalangage
10	5H	<i>ressemblent, parce que c'est un verbe.</i>	
11	5H	<i>Parce que c'est un verbe alors on mets ent</i>	
12	5H	<i>reussemblent - j'ai mie ent parsseceu j'ai conjugais au plurielle (presen)</i>	
13	6H	<i>resembles j'ai écrit ressemble avec un (ent) parce que c'est un verbe</i>	
14	6H	<i>ressemblent au pluriel / et aussi un verbe en er 1er groupe</i>	
15	7H	<i>J'ai mis « s » à la fin car c'est un nom</i>	
16	7H	<i>j'ai mis ent a la fin car c'est un verbe au présent</i>	
17	8H	<i>J'ai mis –ent car c'est conjugué à la 3^{ème} personne du singulier</i>	Traitement morphosémantique avec référence au mot donneur
18	8H	<i>j'ai ecris es parce-que il y avais le pluriel devant</i>	
19	5H	<i>moi j'ai mie le es vu qule ils a un s au ils la fin et es</i>	
20	6H	<i>resembles. Parce que le mot qui est avant est au pluriel</i>	
21	7H	<i>j'ai mi le ent vu que ya un ils</i>	Traitement morphosyntaxique
22	6H	<i>resembles. Parce que le mot qui est avant est au pluriel</i>	
23	7H	<i>jé écri la fin du mot comme ça par ce que c'est ils au pliroel et on mais ent</i>	
24	5H	<i>j'ai mis ent parce que avant il y avait ils et ça veut dire que c'est au pluriel</i>	
25	6H	<i>ressemblent je les écrit commeça parce que je les accorder a il au pluriel</i>	
26	7H	<i>Ressemblent. Parce qu'il y a « ils » devant le mot. La terminaison c'est ent</i>	
27	8H	<i>ressemblent : je mets la terminaison –ent car le sujet ILS, soit la 3ème personne du pluriel et qu'au présent, c'est la terminaison adéquate.</i>	

Dans les exemples 1 à 4 (Tableau 7), les élèves justifient le choix des graphies par des raisons phonologiques (1 : *on antans* ; 2 : *jenton* ; 3 : *j'antend* ; 4 : *on dit pas*). On peut en déduire que ces élèves n'appréhendent pas encore les liens morphosyntaxiques au sein de la phrase, en tout cas pour ces exemples. Pour ces élèves, nous pouvons supposer une centration sur le code alphabétique : ils utilisent la médiation phonologique (Saada-Robert & al., 2003) comme stratégie première.

Les exemples 5 à 9, reflètent une réflexion de type constat, mais par traitement lexical cette fois. On constate que certains élèves explicitent l'orthographe du mot « *ressemble* » en activant une règle orthographique contextuelle (on met « *ss* » entre deux voyelles pour obtenir le phonème [s]). Leur attention est centrée sur l'orthographe lexicale du mot et non sur les relations morphosyntaxiques. Enfin, les exemples 8 et 9 illustrent les justifications liées aux formes mémorisées et/ou aux effets de fréquence (Geoffre et Girerd, 2016 ; Geoffre, 2022).

Par ailleurs, il est intéressant de constater que l'on retrouve, à chaque degré, des élèves qui utilisent le métalangage pour justifier leurs choix graphiques (exemples 10 à 18). Dans ces cas, les élèves sont parvenus à identifier le besoin d'une marque de pluriel pour un verbe (*ent* : exemples 13 ; *s* : exemples 15, 18), sans expliciter de lien à un sujet donneur d'accord. Pour certains, c'est une réflexion liée aux flexions verbales (exemples 12, 17) qui fait office de justification de l'accord du verbe (avec confusion entre singulier et pluriel pour l'exemple 17).

Les exemples de justifications 19 à 23 (Tableau 7) montrent chez chaque élève la capacité à établir des liens entre la terminaison du verbe (par exemple 19 : *j'ai écris es* ; 23 : *j'ai mis ent* ; ou le fait de citer le verbe concerné pour les exemples 20, 22) et le mot donneur (exemples 19, 21). En conséquence, ces élèves montrent une conscience des relations entre le sujet et le verbe, même si l'accord orthographique n'est pas adéquat (exemples 19, 20, 22), mais sans expliciter les liens morphosyntaxiques. En revanche, les exemples suivants (24 à 27), démontrent chez les élèves une compétence à justifier l'accord en précisant un rapport morphosyntaxique avec le mot donneur, par exemple *je les accorder a il au pluriel* (exemple 25).

En dernier lieu, fait intéressant, nous relevons une corrélation entre l'évolution des absences de justification et le taux d'accords adéquats, comme le met en évidence la Figure 6.

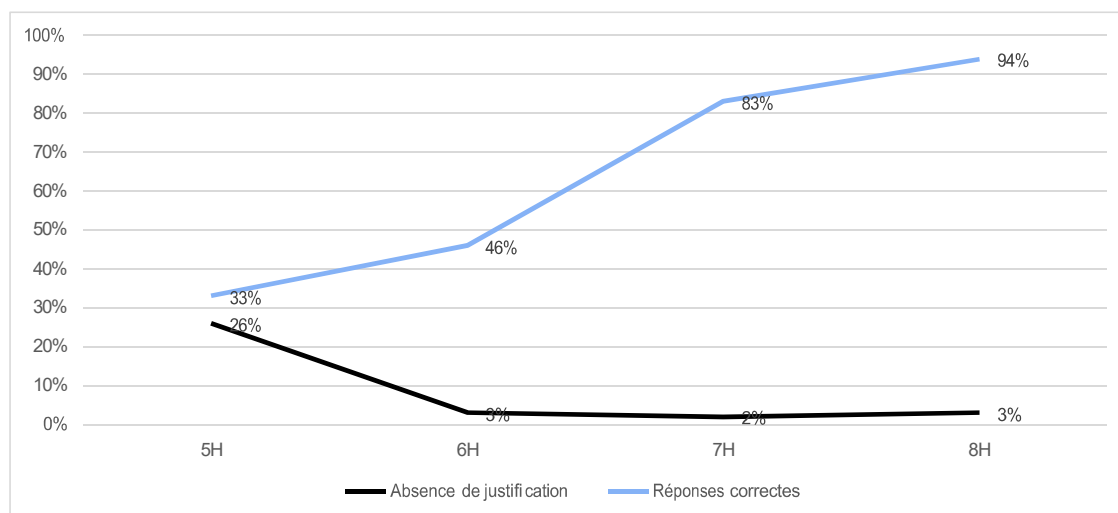


Figure 6. Tendance linéaire du taux de réponses correctes et d'absence de justification pour l'item 1

En conséquence, il semble que la capacité à justifier les choix orthographiques s'installe progressivement chez des élèves qui développent parallèlement un raisonnement assurant un contrôle orthographique de plus en plus efficient.

6 Discussion

L'analyse d'un échantillon de productions écrites montre qu'il est possible de cerner précisément les difficultés orthographiques des élèves. En examinant leurs compétences morphosyntaxiques (à travers les erreurs) et métagraphiques (à travers les justifications), on peut évaluer leur compréhension de la tâche et identifier les procédures orthographiques maîtrisées ou non. De plus, l'identification de différents profils de compétences confirme l'hétérogénéité des niveaux dans une même classe. En d'autres termes, cette analyse permet d'estimer le décalage entre l'enseignement/apprentissage orthographique et grammatical et l'acquisition d'une compétence en orthographe grammaticale. Les procédures métagraphiques, en particulier, permettent de traduire une évolution que les traces écrites ne peuvent pas toujours attester.

Ainsi, sur le plan morphosyntaxique, on constate la diminution constante des erreurs au fil des degrés scolaires (Tableau 6). Dans le corpus recueilli, cette évolution est particulièrement marquée entre la 6H et la 7H, avec un saut important dans le pourcentage de réussite. L'évolution du nombre d'erreurs produites est également sensible, avec une diminution du pourcentage d'élèves commettant trois ou quatre erreurs, sur les quatre items observés, entre la 5H et la 8H. Cette diminution est régulière, ce qui suggère une régression lente mais constante du nombre d'élèves qui produisent le plus d'erreurs. Finalement, nous constatons que les accords dans le GN ainsi que l'accord du verbe avec le sujet, dans une phrase simple, sont maîtrisés par (seulement) la moitié des élèves de 8H (54%, Figure 2).

Ces résultats confirment une tendance linéaire progressive dans l'acquisition des compétences en orthographe grammaticale sur le plan de l'accord au pluriel dans le GN. Le très faible nombre de résultats sans erreur en 5H laisse suggérer que les élèves ne possèdent pas encore, à ce moment-là, les compétences d'identification des contextes d'accord au pluriel et de réalisation de ces accords. Un peu plus d'un élève sur dix réalise des accords, et des justifications, adaptés en 6H. La progression des réussites jusqu'en 8H montre que les savoirs et savoir-faire utiles au contrôle orthographique se mettent en place. La diminution continue du nombre d'erreurs pour l'accord en nombre dans le GN tout au long du cursus s'expliquerait d'une part sur le plan développemental : les élèves se centrent de moins en moins sur la médiation phonologique (Saada-Robert & al., 2003) pour écrire et ritualisent une réflexion orthographique, ce qui diminue la charge cognitive. Ils peuvent davantage se focaliser sur les liens intra-phrastiques et morphosyntaxiques. D'autre part, et parallèlement, le plan d'études romand demande d'aborder l'accord du pluriel progressivement, tout au long du cursus scolaire, dans des contextes de phrases de plus en plus complexes. Conséquemment, nous pouvons estimer que les processus d'acquisition/apprentissage se complémentent pour affiner les compétences orthographiques et morphosyntaxiques des élèves, avec un décalage moyen sensible entre ce qui est traité en classe et ce qui peut être réussi par les élèves.

Concernant la variation des types d'erreurs, objet de notre seconde hypothèse, nous avons effectivement noté une évolution selon les degrés scolaires (Figures 3). Il existe une progression linéaire des accords sujet-verbe appropriés et, analogiquement, une régression des accords au pluriel orthographiés de manière inadéquate, ainsi que des accords non réalisés. Sur le plan qualitatif, ces types d'erreurs concernant l'accord sujet-verbe se déclinent en trois formes :

- 1) Pas d'accord (*ressemble ; vive*) : l'élève ne traite pas le pluriel.
- 2) Accord en nombre mal orthographié : l'enfant traite le pluriel, mais ne produit pas la marque adéquate (*ressembles – ressemblents – ressemblen - vives*).
- 3) Autres : 3 élèves de 5H ont écrit le verbe à l'infinitif (*ressembler*).

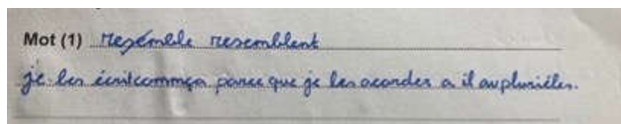
Pour les élèves qui n'ont pas accordé le verbe dans les deux items proposés, nous pouvons supposer qu'ils ne reconnaissent pas sémantiquement le pluriel. L'une des raisons qui pourrait expliquer ce fait réside dans la tâche proposée par l'épreuve. En effet, sous dictée, le processus d'écriture, s'il est peu ou mal automatisé, se réalise mot après mot, avec une faible possibilité d'anticipation, de rétroaction et d'identification de liens intrinsèques à l'énoncé. Dans ce contexte de transcription, la charge cognitive est conséquente et ne laisse pas aux élèves la possibilité d'établir ces liens. Par ailleurs, et pour l'item B spécifiquement, il est possible que l'élève ne soit pas apte à pronominaliser le sujet « les Schnouks », procédure déterminante pour parvenir à appliquer l'accord sujet-verbe dans ce cas.

Les élèves qui ont accordé le verbe avec des erreurs attestent d'une capacité à identifier le pluriel dans l'énoncé. Néanmoins, en analysant leurs erreurs, nous pouvons supposer d'une part une non-maitrise du morphogramme grammatical de pluriel verbal *-nt* pour un verbe régulier en *-er* (Item A) ou un verbe irrégulier (Item B). D'autre part, il est possible que, suivant son niveau scolaire, l'élève ne parvienne pas à reconnaître la classe grammaticale du verbe et le confonde avec un adjectif, par exemple. En dernier lieu, pour les élèves qui n'ont rien écrit ou écrit le verbe à l'infinitif, il n'est pas à exclure des difficultés d'attention ou d'écoute du mot dicté. Nous pouvons également supposer que, confronté à une forme qu'il ignore, l'élève se replie sur une forme connue, l'infinitif.

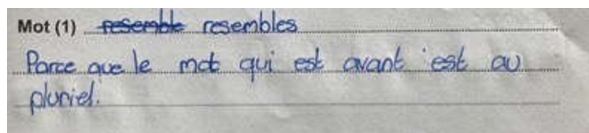
Finalement, nous souhaitons documenter l'évolution des justifications des choix orthographiques pour un item concernant l'accord du verbe. Même si nos résultats sont incomplets à ce jour, nous constatons néanmoins, pour l'item A, une montée en puissance des justifications. Les élèves montrent une capacité progressive à produire des justifications métagraphiques dans la dynamique de l'évolution des acquisitions/apprentissages. Sur le plan qualitatif, les résultats mettent en exergue, au fil des années scolaires, une évolution vers des justifications qui établissent un lien morphosyntaxique avec le mot donneur, et une régression des justifications de type constat sans technique (Geoffre, 2019), sur les plans 1) phonologique, 2) lexical ou 3) métalangagier. En faisant correspondre ces observations aux résultats relatifs à la régression du nombre d'erreurs au sein de la tâche de dictée lacunaire, nous retrouvons le lien entre taux de réussite de l'accord élevé et présence de justifications qui attestent de la mise en place d'un raisonnement et de procédures de contrôle orthographique. Les élèves plus avancés dans l'apprentissage de l'orthographe grammaticale expriment plus fréquemment (et avec plus d'aisance dans la manière de communiquer) une justification de leurs choix de terminaisons. Les justifications phonologiques en sont une illustration-miroir : elles diminuent au fur et à mesure de l'évolution des processus d'acquisition/apprentissage (X, 2014), tout comme les erreurs qui touchent la forme phonologique des mots (Hanner & al., 2021) ; la conscience de ce qui a conduit à un choix orthographique permet la régulation. Dans le corpus étudié, nous n'identifions aucune justification de ce type en 8H.

En dernier lieu, l'analyse qualitative des justifications proposées par les élèves lors des protocoles de test offre un regard intéressant sur l'actualisation rétroactive des choix orthographiques, et donc la compétence de contrôle orthographique différé (Geoffre, 2013). En effet, nous avons constaté que certains élèves ont modifié la terminaison écrite à l'origine à la suite de leur justification, dans le cours de leur réflexion. Pour l'item A, 15 élèves ayant écrit initialement *ressemble* ont ajusté la terminaison : 7 ont écrit *ressemblent* (réponse correcte) et 8 ont écrit *ressembles* (accord en nombre mal orthographié).

Voici trois exemples qui soulignent la rétroaction de l'activité de justification sur les choix orthographiques d'accord sujet-verbe. Dans les exemples 1 et 2, les élèves semblent procéder en deux temps : ils orthographient le mot en se centrant sur l'orthographe lexicale, puis, parallèlement à la justification, ils accordent le verbe avec le sujet.

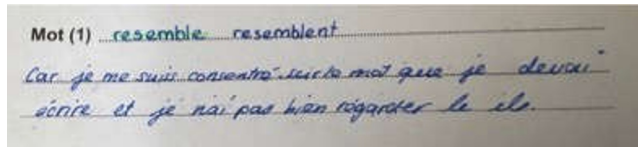


Exemple 1: élève de 7H



Exemple 2: élève de 7H

Cette stratégie semble confirmée dans l'exemple 3. L'élève explicite qu'il a procédé en deux étapes : 1) il a pris en compte l'orthographe lexicale (*je me suis concentré sur le mot*) ; 2) il a établi des liens morphosyntaxiques (*je n'ai pas bien regardé le ils*).



Exemple 3: élève de 7H

Cette manière d'opérer, chez ces trois élèves, suggère l'influence d'une charge cognitive élevée dans ce type de tâche, qui contraint l'élève à se centrer sur l'orthographe lexicale et à réaliser l'accord dans un second temps. Dans ce contexte, c'est bien l'activité de justification qui a permis à ces élèves de réaliser adéquatement l'accord sujet-verbe, le contrôle orthographique (pour sa partie grammaticale) n'est pas instantané (en cours d'écriture) mais différé (Geoffre, 2013).

7 Conclusion

Si de nombreuses études documentent le niveau des élèves français en orthographe, et son évolution, ce n'est pas le cas en Suisse francophone. Le corpus recueilli par deux étudiants de la HEP Fribourg (Suisse), exploitant l'outil *Francographe* de mesure de performance orthographique, a été l'opportunité d'un état des lieux pour un échantillon certes limité mais inédit. L'analyse des résultats permet de retrouver les tendances documentées par les études françaises successives, avec une régulation progressive du contrôle orthographique dans le cas des accords au sein du GN et de l'accord sujet-verbe, ici dans des phrases simples. Le fait que seulement un peu plus de la moitié des élèves de fin d'école primaire (8H) puisse écrire les quatre items analysés sans erreur montre à quel point cette régularisation est lente, couteuse. Dit autrement, ce résultat confirme la difficulté persistante des élèves de l'école obligatoire avec l'orthographe grammaticale.

Du point de vue des justifications, traces de verbalisation du raisonnement orthographique, il est intéressant de constater, là encore, leur installation progressive et leur évolution vers plus de pertinence. Il n'est pas possible de mener une réelle étude quantitative sur l'éventuelle corrélation entre présence et qualité de la justification (signe d'un raisonnement de plus en plus abouti) et réduction des erreurs (signe d'un contrôle orthographique de plus en plus abouti, d'une prise en compte de la morphosyntaxe de plus en plus fine) mais l'analyse qualitative va dans ce sens et confirme l'enjeu de donner aux élèves les bons outils et les moyens de les utiliser au bon moment et à bon escient (identification d'un contexte d'accord, de la nécessité d'un accord, du mot donneur, du mot receveur, etc.). C'est le défi d'un enseignement de l'orthographe qui ne serait plus quasi uniquement centré sur des savoirs mais donnerait toute leur place aux savoir-faire (voir Geoffre, 2022) pour une proposition de modèle de développement de la compétence morphographique liant savoirs et savoir-faire, ou blocs technologico-théorique et pratico-technique). Cette étude, encore partielle, permet également d'exploiter une nouvelle passation du test *Francographe* et de montrer à la fois sa pertinence à produire des résultats utiles et sa « facilité » de mise en œuvre, ici dans le cas d'enseignants encore en formation en lien avec des enseignants titulaires (Savoy & Rey, 2023).

Notre perspective, outre compléter cette étude par l'analyse de l'entier du corpus, est double. D'une part, nous visons l'étalonnage des DOGs, dans le but de procéder à une validation du test, impliquant un profil développemental des compétences de justifications des élèves. D'autre part, nous avons l'intention d'intégrer l'épreuve *Francographe* à une plateforme de jeux en ligne, sous la forme d'un test de closure, lu par une synthèse vocale, avec des justifications requises sous forme de QCM pour une partie des mots. Ce test pourrait faire suite aux activités de l'application « *l'Orthodyssée des Gram* » (sujet de précédentes études, notamment Geoffre & Rodi, 2019, Rodi & Geoffre, 2020 et 2022), conçues dans le but de provoquer chez l'enfant un raisonnement métalinguistique, au-delà de la seule plausibilité sémantique. Nous espérons

ainsi créer un environnement attractif à cette tâche et à en faciliter l'accès pour les enseignants, dans le respect de l'objectif de le rendre disponible en tant que test de positionnement, possiblement étalonné.

Références bibliographiques

- Arseneau, R. & Geoffre, T. (2023). Outils numériques et participe passé : quels types de tâches pour quels apprentissages morphosyntaxiques ? *Le français aujourd'hui*, 223, 73-88. <https://doi.org/10.3917/lfa.223.0073>
- Arseneau, R. & Lefrançois, P. (2019). « Auxquels ? C'est le pronom relatif » : susciter des interactions verbales pour développer la compétence métalinguistique des élèves du secondaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 45(3), 47-79. <https://doi.org/10.7202/1069640ar>
- Bonnal, B. (2019). Enseigner l'accord sujet-verbe grâce à une modalité de travail fréquente : la phrase dictée du jour. Description et analyse des pratiques de six enseignants de fin d'école primaire lors d'une séance filmée sur la mise en œuvre de cette activité. *Les dossiers des sciences de l'éducation*, 41, 155-174. <https://doi.org/10.4000/dse.3606>
- Brissaud, C. (2011). Didactique de l'orthographe : Avancées ou piétinements ? *Pratiques*, 149-150, 207-226. <https://doi.org/10.4000/pratiques.1740>
- Cogis D. & Ros M. (2003). Les verbalisations métagraphiques : un outil didactique en orthographe? *Les dossiers des sciences de l'éducation*, n°9. *L'orthographe, une construction cognitive et sociale*, 89-98. <https://doi.org/10.3406/dsedu.2003.988>
- Conti, V., & de Pietro, J.-F. (2019). Vers une orthographe au service des élèves. *forumlecture.ch*, 3. <https://doi.org/10.58098/ffl/2019/3/682>
- David J. (2003). La dimension orthographique dans les écrits des jeunes enfants. *Les dossiers des sciences de l'éducation*, N°9, 29-39. <https://doi.org/10.3406/dsedu.2003.983>
- David, J., & Rinck, F. (2021). Orthographier les formes verbales du français : Quelle persistance des erreurs chez les étudiants ? *Langue française*, N° 211(3), 67-81.
- Eteve Y., Nghiem X. (2022). Les performances en orthographe des élèves de CM2 toujours en baisse, mais de manière moins marquée en 2021, *Note d'Information*, 22.37. *DEPP*. <https://doi.org/10.48464/ni-22-37>.
- Geoffre, T. (2014). Profils d'acquisition de la morphographie au cycle 3. Vers une caractérisation des parcours des élèves? *Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle*, 49, 147-168.
- Geoffre, T. (2022). Typologie de phrases pour l'étude de la langue et la négociation orthographique. *SHS Web of Conferences*, 143(01006), 1-8. <https://doi.org/10.1051/shsconf/202214301006>
- Geoffre, T. et Girerd, M. (2016). Stock lexical et contrôle de l'orthographe grammaticale, entente ou mésentente ? Communication donnée dans le cadre du colloque 546. *Évaluation des représentations lexicales et incidences sur les pratiques enseignantes*, 84e congrès de l'ACFAS. Montréal, mai 2016.
- Geoffre, T., & Rodi, M. (2019). Verbalisations du raisonnement métalinguistique lors d'interactions logopédiste-enfant autour d'un jeu grammatical en ligne. *Repères*, 60, 173-196. <https://doi.org/10.4000/reperes.2416>
- Godin, M.-P., Gagné, A., & Chapleau, N. (2020). Évaluer les connaissances orthographiques à l'aide d'une démarche d'analyse fine des erreurs. *Mesure et évaluation en éducation*, 42(3), 71-108. <https://doi.org/10.7202/1074104ar>
- Gombert, J.-É. (1990). *Le développement métalinguistique*. Paris : Presses universitaires de France.
- Hanner, C., Bosse, M.-L., Brissaud, C., & Bressoux, P. (2021). L'acquisition de l'orthographe à l'école élémentaire et au collège, en France : Erreurs persistantes, facteurs déterminants et relations entre connaissances lexicales et grammaticales. *Approche Neuropsychologique des Apprentissages chez l'Enfant*, 170, 70-76.

- Hazard, M.-C., de Cara, B., Chanquoy, L., Negro, I. (2020). Influence des caractéristiques de consistance orthographique et fréquence lexicale sur la nature des « fautes » d'orthographe en français : profils développementaux du CE1 à la troisième. *Psychologie Française, Volume 65, Issue 3*, 225-241.
- Inizan, A. (1991). *ANALEC*. Issy-les-Moulineaux : EAP.
- Joannidès, R. (2023). Analyse critique de dispositifs d'enseignement de l'orthographe et propositions didactiques. *Le français aujourd'hui*, 223, 89-97. <https://doi.org/10.3917/lfa.223.0089>.
- Khoms, A., Nanty, I., Parbeau-Guénou, A. & Pasquet, Francographe (2005). *Évaluation des compétences linguistiques écrites au collège* (ECL-COLLEGE). Paris : CPA.
- Maillart, C., Simon, A.-M., & Fournier, S. (1997). *L2MA*. Montreuil : ECPA.
- Manesse, D. & Cogis, D. (2007). *Orthographe à qui la faute ?* Paris : ESF
- Martin Lacroux, Ch. (2015). *L'appréciation des compétences orthographiques en phase de présélection des dossiers de candidature : pratiques, perceptions et implications pour la GRH* (Thèse de doctorat). Sociologie. Université de Toulon. NNT : 2015TOUL2009
- Pasquet, Francographe, Parbeau-Guénou, A. & Bourg, E. (2014). *CLÉA : communiquer, lire et écrire pour Batterie d'évaluation du fonctionnement et des dysfonctionnements du langage, oral et écrit*. Paris : ECPA.
- Penloup, M.-C. & Joannidès, R. (2014). Quelles modifications des pratiques spontanées d'écriture d'adolescents à l'ère des littératies numériques ? *Québec français*, 172, 25-26. <https://id.erudit.org/iderudit/72006ac>
- Petrucchi, S. (2019). Les capacités orthographiques en 8P et 10e à Genève : Les enjeux de la morphographie grammaticale. *formumlecture.ch*, 3. <https://doi.org/10.58098/lffl/2019/3/679>
- Potvin, M. (2020). *Validation d'un outil diagnostique de la compétence en orthographe lexicale et grammaticale du français des élèves francophones du Québec de première secondaire*. (Mémoire de maîtrise). Université de Sherbrooke, Sherbrooke, Canada. <http://hdl.handle.net/11143/16465>
- Ravard, J. C., & Ravard, Francographe (1992). *Test d'évaluation du niveau en orthographe (NBNO)*. Paris :EAP.
- Rodi, M., & Geoffre, T. (2020). Étude de l'impact d'une application numérique pour favoriser le raisonnement métalinguistique. *Actes de la 7ème édition du Congrès Mondial de Linguistique Française (CMLF)*. <https://doi.org/10.1051/shsconf/20207807019>.
- Rodi, M., & Geoffre, T. (2022). Pas à pas vers l'explicitation des normes orthographiques. Un jeu numérique pour apprendre à justifier son raisonnement. *Actes de la 8ème édition du Congrès Mondial de Linguistique Française (CMLF)*. *SHS Web of Conferences*, 138, <https://doi.org/10.1051/shsconf/202213806016>.
- Rodi, M., Geoffre, T., & Epars, E. F. (2018). Francographe : Un outil d'évaluation des compétences orthographiques d'enfants entre 7 et 12 ans. *Actes de la 6ème édition du Congrès Mondial de Linguistique Française, SHS Web of Conferences*, 46, 07012. <https://doi.org/10.1051/shsconf/20184607012>
- Roussey, J.-Y., & Piolat, A. (2005). La révision du texte : Une activité de contrôle et de réflexion. *Psychologie Française*, 50(3), 351-372. <https://doi.org/10.1016/j.psfr.2005.05.001>
- Saada-Robert, M., Auvergne, M., Balslev, K., Claret-Girard, V., Marzuczak, K. & Veuthey, C. (2003). Ecrire pour lire dès 4 ans, didactique de l'entrée dans l'écrit. Genève : *Les Cahiers de la section des sciences de l'éducation, cahier N°100*.
- Savoy, Marina & Rey, Vincent (2023). *Quel est l'état des lieux des compétences orthographiques des élèves de 5H à 8H ? Mémoire de Bachelor*. Haute Ecole Pédagogique, Fribourg.
- Thibault, M.-P., Helloin, M.-C., & Croteau, B. (2003). Exalang-5/8. Une batterie d'examen du langage oral et écrit chez l'enfant de 5 à 8 ans. *Revue Tranel*, 38/39, 129-152.
- Viriot-Goeldel, C., & Brissaud, C. (2019). Enseigner et apprendre l'orthographe aujourd'hui. *Repères*, 60, 15-22. <https://doi.org/10.4000/reperes.2271>

¹ Catach (1995) définit 6 catégories d'erreurs : 4 pour l'orthographe lexicale, 2 pour l'orthographe grammaticale.

² Etude sur une cinquantaine d'élèves de 8^{ème} et 10^{ème} primaire à Genève (Suisse).

³ Les entretiens métagraphiques sont des entretiens semi-dirigés qui font suite à la rédaction d'un texte et sont destinés à faire verbaliser l'enfant pour expliquer sa production (Arseneau & Lefrançois, 2019).

⁴ Le terme logopédiste, utilisé en Suisse dans les cantons romands (excepté Neuchâtel), fait référence au terme orthophoniste, utilisé en France.

⁵ Le projet *Francographe* vise à mesurer les performances orthographiques des élèves en francophonie et leur évolution (Daniel Daigle, Rachel Berthiaume, Université de Montréal ; Marie-Catherine St Pierre, Université Laval, Québec ; Catherine Brissaud, Corinne Totereau, Université Grenoble-Alpes ; Florence Epars, HEP Vaud ; Martine Girerd, Flos-Carmeli, Fribourg). Il a été abandonné, dans sa forme initiale, par manque de moyens financiers.

⁶ La recherche a été menée par deux étudiant·e·s de la HEP Fribourg dans le cadre de leur travail de bachelor (Savoy & Rey, 2023).

⁷<https://www.ciip.ch/Plans-detudes-romands/Plan-detudes-romand-scolarite-obligatoire-PER/Plan-detudes-romand-PER>